

Italian Journal of Special Education for Inclusion

X

n. 1

2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno X | n. 1 | giugno 2022

La rivista è consultabile in rete sul sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> e www.sipesjournal.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni: sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno) **Elias Kourkoutas** (Università di Rethymno, Creta)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna) **Dario Ianes** (Università di Bolzano)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta) **Franco Larocca** (Università di Verona)
Fabio Bocci (Università Roma Tre) **Angelo Lascioli** (Università di Verona)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Michele Mainardi** (SUPSI, Svizzera)
Andrea Canevaro (Università di Bologna) **Pasquale Moliterni** (Università Foro Italico, Roma)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre) **Margherita Merucci** (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Antonello Mura** (Università di Cagliari)
Felice Corona (Università di Salerno) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Piero Crispiani (Università di Macerata) **Pilar Orero** (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Armando Curatola (Università di Messina) **Marisa Pavone** (Università di Torino)
Roberto Dainese (Università di Bologna) **Eric Plaisance** (Università Paris V, Parigi, Francia)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano) **Béla Pukánszky** (University of Budapest, Ungheria)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma) **Robert Roche Olivar** (Universidad de Barcelona, Spagna)
Daniele Fedeli (Università di Udine) **Marina Santi** (Università di Padova)
Carlo Fratini (Università di Firenze) **Joel Santos** (Universidade de Lisboa)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino) **Maurizio Sibilio** (Università di Salerno)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca) **Antonella Valenti** (Università della Calabria)
Catia Giaconi (Università di Macerata) **Darja Zorc-Maver** (University of Ljubljana, Slovenia)
Karen Guldborg (University of Birmingham, GB)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre) **Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Catia Giaconi** (Università di Macerata)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)

COMITATO DI REDAZIONE

Gianluca Amatori (Università Europea di Roma) **Patrizia Oliva** (Università di Catanzaro)
Nicole Bianquin (Università di Bergamo) **Stefania Pinnelli** (Università del Salento)
Heidrun Demo (Università di Bolzano) **Amalia Rizzo** (Università Roma Tre)
Andrea Fiorucci (Università del Salento) **Francesca Salis** (Università di Macerata)
Valeria Friso (Università di Bologna) **Alessandra Straniero** (Università della Calabria)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova) **Arianna Taddei** (Università di Macerata)
Ines Guerini (Università Roma Tre) **Umberto Zona** (Università Roma Tre)
Angela Magnanini (Università Foro Italico di Roma) **Antioco Luigi Zurru** (Università di Cagliari)

- 7 **Editoriale**
Fabio Bocci
- 9 **Introduzione**
Andrea Fiorucci, Angela Magnanini, Umberto Zona, Antioco Luigi Zurru

CALL • MEDIA E RAPPRESENTAZIONI DELLA DISABILITÀ

- 14 **ALESSIO COVELLI**
Diversamente da chi? Analisi e decostruzione delle rappresentazioni mediali della disabilità per una cultura dell'inclusione • Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture
- 26 **STEFANO CASELLI, ROSY NARDONE, ALESSANDRO SORIANI**
Disabilità e videogiochi: sfide, rappresentazioni e modelli di accessibilità nel medium videoludico • Disabilities and video games: challenges, representations and accessibility models
- 42 **ANTIOCO LUIGI ZURRU**
Disabilità e pubblicità in tv. Cosa sta accadendo? • Disability and TV Advertising. What is happening?

CALL • LINGUAGGI AUDIOVISIVI E CONCETTUALIZZAZIONI DELLA DISABILITÀ

- 52 **DANIELE FEDELI**
Storie di disabilità in una galassia lontana lontana • Stories of disability in a galaxy far, far away ... Reflections on the representation of disabilities in the Star Wars saga, between Science Fiction and Disability Studies
- 60 **FRANCESCA BACCASSINO, STEFANIA PINNELLI**
La plusdotazione nello sguardo del cinema e delle serie tv. Una lettura pedagogica delle rappresentazioni sul talento nella produzione audiovisiva • Giftedness in the eyes of cinema and TV series. A pedagogical reading of representations of talent in audio-visual production
- 73 **INES GUERINI, MIRCA MONTANARI, GIORGIA RUZZANTE, ALESSIA TRAVAGLINI**
Animated short films as educational mediators for inclusion: some critical reflections • I cortometraggi animati quali mediatori educativi per l'inclusione: alcune riflessioni critiche
- 86 **ANDREA FIORUCCI**
Il contributo dei cortometraggi animati nella concettualizzazione della disabilità e nella promozione dell'inclusione. Esiti di un'indagine esplorativa • The contribution of animated short films to the conceptualization of disability and the promotion of inclusion. Results of an exploratory survey
- 101 **GIANLUCA AMATORI, EMILIANO DE MUTIIS**
Dalla realtà aumentata alla realtà diminuita: Riflessioni pedagogiche sulla rappresentazione cinematografica della disabilità uditiva • From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments

CALL • CORPOREITÀ, EDUCAZIONE, INCLUSIONE

- 110 **MARTINA DE CASTRO, UMBERTO ZONA, FABIO BOCCI**
Corpi irrepresentabili. Streghe, storpi e pirate nella cultura del potere e nell'immaginario popolare • Unrepresentable Bodies. Witches, cripples and female pirates in power culture and social imaginary
- 134 **ROSA SGAMBELLURI, MARIA GRAZIA DE DOMENICO**
Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come "buona pratica" educativa • The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational "good practice"
- 146 **ANGELA MAGNANINI, FERNANDO BATTISTA**
Unicuique suum. Intrecci artistici ed educativi per una nuova cultura del corpo • Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body

- 156 **CHIARA GENTILIZZI, ANTONIO CUCCARO, FILIPPO GOMEZ PALOMA**
 Il corpo poetico: la percezione della disabilità nella prospettiva dello spettatore • The poetic body: the perception of the disabled in the perspective of the spectator
- 167 **CLARISSA SORRENTINO**
 L'altra faccia della Medaglia. Il corpo in movimento tra iperattività e talento • The Other Side of the Medal. The body in motion between hyperactivity and talent
- 175 **BARBARA DE ANGELIS, PAOLA GREGANTI, ANDREINA ORLANDO, MARESA PRONTI**
 Corporeità, movimento e UDL. Idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno • Corporeality, motion and UDL for special education teachers training

CALL • IL CONTRIBUTO DELLE ARTI PERFORMATIVE ALLA RAPPRESENTAZIONE DELLA DISABILITÀ E DELL'INCLUSIONE

- 190 **MARIA MOSCATO, FRANCESCA PEDONE, CROCE COSTANZA**
 Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti • Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training
- 202 **MABEL GIRALDO**
 Disabilità come *dramatis personae*: ovvero del corpo (disabile) come luogo di (auto)rappresentazione • Disability as *dramatis personae*: on the (disabled) body as place of (self)representation
- 211 **LAURA MENICHETTI, SILVIA MICHELETTA**
 The social circus as a device for better inclusion and higher quality of life. A literature systematic review • Il circo sociale come dispositivo per una migliore inclusione e una maggiore qualità della vita. Una revisione sistematica della letteratura
- 225 **ALESSANDRA ROMANO**
 Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti • Performative Methodologies for teachers' professional development

CALL • LA NARRAZIONE COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO PER DARE VOCE ALLA DISABILITÀ

- 239 **ARIANNA TADDEI**
Out of focus. Ritratti di donne con disabilità attraverso l'obiettivo narrativo • *Out of focus*. Portraits of women with disabilities through the narrative lens
- 249 **ELISABETTA GHEDIN, LAURA INVERNICI**
 Sguardi paterni sulla disabilità: L'autobiografia come mediazione didattica per l'inclusione • Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion
- 262 **FRANCESCA SALIS**
 Lo squarcio nella tela: la bellezza della diversità oltre il pregiudizio • The gash in the canvas: the beauty of diversity beyond prejudice
- 272 **ANNAMARIA CURATOLA, ROBERTA ROTTA**
 La radio come mediatore inclusivo: a scuola tra musica e libertà • The radio as an inclusive mediator: at school between music and freedom
- 283 **SILVIA PACELLI**
 Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del *supercrip* • Disability representation and children's literature: the *supercrip* rhetoric

CALL • RECENSIONI

- 291 **EMANUELA BINI**
 Recensione del libro fotografico nessuno escluso di Christian Tasso. Contrasto, Milano, 2020, pp. 159

- 293 **FRANCESCA BACCASSINO**
Recensione "La Regina degli scacchi"
- 294 **FRANCESCA BACCASSINO**
Sorrentino, C. & Pinnelli, S. (a cura di). Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati, Trento, Erickson, 2021, pp. 140
- 296 **PASQUALE GALLO**
Atypical. Serie televisiva creata da Robia Rashid per la piattaforma on demand Netflix (2017-2021)
- 299 **ROSA IAQUINTA**
Corpo e anima: un film tra apparente insufficienza e perfezione
- 302 **MATTEO MAIENZA**
Le rappresentazioni dei corpi straordinari

FUORI CALL

- 304 **SALVATORE PATERA**
Rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo. Un percorso metodologico e un'attività didattica a partire da un caso di studio • Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study
- 319 **ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, TANIA PARISI**
Challenges and Opportunities of the COVID-19 Lockdown on the Italian School System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities • Challenges and Opportunities of the COVID-19 Lockdown on the Italian School System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities
- 337 **HEIDRUN DEMO, SUSANNE SCHUMACHER, LAURA TROTT**
Universal Design for Learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design • Universal Design for Learning e didattica universitaria: oltre l'emergenza, verso la progettazione universale
- 351 **STEFANIA MORSANUTO, FABIANA LUDOVISI, FRANCESCO PELUSO CASSESE**
Progettazione didattica inclusiva, nella scuola primaria, attraverso la fotografia • Progetto I.D.E.E: images digital and emotional education
- 369 **FABIO ORECCHIO, ALESSANDRA LO PICCOLO**
Il successo al di là dei limiti: le attività laboratoriali di arti espressive, come buona pratica nel funzionamento adattivo dei soggetti autistici a basso funzionamento • Success beyond limits: expressive arts workshop activities as good practice in adaptive functioning of low-functioning autistic individuals

FUORI CALL - RECENSIONI

- 386 **STEFANIA FALCHI**
Charles Gardou. La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines. Toulouse, Edition érès, 2022



**La guerra (qualsiasi guerra) è fossile; la pace, invece, è rinnovabile.
Ascoltare e dare spazio all'impegno come condizione per non disgregarsi**

*Seeds of freedom
Last chance to save humanity
Seeds of freedom
Stand up together, be ready
Seeds of freedom
It's time to fight insanity
Seeds of freedom
Little by little almighty
Seeds of freedom...
Last chance to save humanity
Seeds of freedom, be ready
(Manu Chao, Seeds of Freedom)*

La guerra è fossile, la pace è rinnovabile. Questo slogan, di rara efficacia nella sua essenzializzazione comunicativa, ha accompagnato la marcia studentesca e di molte associazioni il 25 marzo 2022 a Roma nell'ambito dei Fridays for Future.

L'associazione tra catastrofe climatica (perché ormai parlare *semplicemente* di cambiamento è obsoleto, ovvero un modo per continuare a far finta di nulla o per minimizzare) e guerra – tutte le guerre in atto ma con particolare riferimento a quella scoppiata il 24 febbraio 2022 con l'invasione dell'Ucraina da parte della Federazione Russa – è evidente e peraltro ineludibile. Evidente e ineludibile in quanto siamo testimoni di dinamiche tali per cui i *Padroni del mondo* (per dirla con Chomsky), che rappresentano l'uno per cento della popolazione della Terra continuano a giocare con la vita del restante novantanove per cento creando le condizioni per cui il nostro sistema energetico quindi economico e politico, sia dipendente (in modo per l'appunto tossico) dai combustibili fossili e dal gas.

Siamo testimoni di queste dinamiche e dobbiamo decidere se assumere un atteggiamento attivo o passivo. I decisori politici tentennano, spesso balbettano, mentre sempre di più giovani e giovanissimi levano le loro voci di crescente malessere e preoccupazione. Una preoccupazione più che legittima, in quanto la debacle ecologica che stiamo vivendo è accompagnata (e supportata) da un crescente ritorno agli autoritarismi e ai conservatorismi, da forme sempre più diffuse di soprusi e di violenze – di cui la guerra in Ucraina e i moltissimi altri conflitti nel Mondo sono solo la punta dell'iceberg –, così come dal tentativo sistematico di sminuire, con la classica azione della denigrazione personale (come accaduto a Greta Thunberg) le voci credibili, capaci senza infingimenti e ipocrisie di denunciare che il re è ormai nudo.

Quello che viviamo è dunque un vero e proprio cortocircuito, del quale è un esempio a dir poco emblematico il recente (e, ci sia consentito, scandaloso e devastante) pronunciamento della Corte Suprema degli Stati Uniti d'America che, a maggioranza, accogliendo il ricorso di alcuni Stati a guida repubblicana ha di fatto limitato il potere di transizione ecologica affidata dal Presidente Biden all'*Agenzia federale per la protezione ambientale* (EPA) nella sua possibilità di ridurre l'emissione di gas serra. Si tratta di una decisione che apparentemente riguarda solo gli Stati Uniti ma che ha/avrà un impatto a livello planetario. Come dimostra l'allerta siccità che riguarda ormai tutti e lo scioglimento dei ghiacciai che sta avendo e avrà sempre più conseguenze devastanti, soprattutto sugli equilibri geopolitici del pianeta.

Chi è più giovane ha ben chiaro che occorre fare presto, che il punto di non ritorno è sempre più vicino (sempre che non sia ormai già superato). Ha anche ben chiaro che la scuola e l'università sono i punti di snodo, i luoghi da dove occorre ripartire. E non solo per la questione dell'educazione ambientale in vista di una società sempre più eco-sostenibile e, quindi, inclusiva, ma come spazi di coscientizzazione politica, nel qui ed ora, per dotarsi e dotare il novantanove per cento della popolazione che subisce le scelte di quell'uno per cento che non vuole cedere nessun privilegio anche a costo di mandare tutto in malora, di una forza di contrasto, di una voce capace di ridare slancio alla speranza. Quella speranza di cui ci ha parlato anche il nostro (di tutte/i) Andrea Canevaro, scomparso il 26 maggio 2022. Nelle ultime pagine del suo libro *Scuola inclusiva e mondo più giusto* pubblicato nel 2013, Andrea ci ricorda che la speranza, che è espressione del *tendere a* (qualcosa), ha a che fare con il tempo. Scrive in proposito: «La speranza è il tempo. Se il tempo ha una buona qualità, può contenere la speranza. Questo significa che chi vive in un'emergenza continua, per carenze, povertà, oppressione, ha molte difficoltà a vivere la speranza, perché non ha davanti il tempo (p. 205).

A nostro avviso il tempo che contiene una buona qualità è quello caratterizzato dall'impegno e dall'oblatività, che sono due modi di esprimere una postura: quella di chi è interessato agli altri oltre che a se stesso; quella di chi ha cura del destino altrui in quanto destino comune; quella di chi sente che il bene comune coincide con il bene personale e antepone il primo al secondo perché sa (sente) che non esiste quest'ultimo se non c'è il primo (*sortirne da soli è l'avarizia, sortirne insieme è la politica*).

Chi studia e fa ricerca deve avere in mente questo, deve porsi come interlocutore/ice credibile di questo modo di abitare la



propria dimensione, che non deve essere solo professionale ma esistenziale (quindi, per l'appunto, politica). I più giovani richiama il mondo adulto ad essere credibile come interlocutore per non vanificare il tempo e quindi la speranza.

Come studiosi e come adulti dobbiamo ascoltarli e dobbiamo anche tra noi ascoltarci e cercare con grande volontà di uscire fuori da dinamiche che riproducono esattamente la logica della guerra, che è fossile (anche quando è *piccina*). Facciamo qui riferimento al sempre più dilagante malessere che attraversa il mondo della scuola e che, oltre gli studenti e le studentesse, vede sempre più coinvolti/e i/le dirigenti e gli/le insegnanti, i/le quali si sentono sempre più trascurati/e e abbandonati/e, sopraffatti/e da logiche totalmente estrinseche a quella che è la vocazione di chi ha deciso di svolgere il mestiere (perché questo è) magistrale. E se questo è un fatto indiscutibile (basta entrare nelle scuole o leggere cosa dice/scrive chi la scuola la vive quotidianamente per prenderne atto) è altrettanto un fatto che c'è chi – per proprio tornaconto, anche di visibilità evidentemente – soffia sul fuoco, apparentemente denunciando i tanti *ismi* che aleggiano sul sistema formativo italiano (e non solo, ma per ora fermiamoci a questo) ma di fatto alimentando la percezione che siamo in presenza di una schisi senza via di ritorno la cui unica soluzione è quella di “mettere da parte” una (ossia l'altra) parte. In realtà abbiamo invece un grande bisogno di dotarci (foucaultianamente) di strumenti di analisi finalizzati ad aiutarci a comprendere non tanto ciò che fittiziamente divide ma ciò che, invece, culturalmente e politicamente (con la P maiuscola, come ci piace dire e dirci) ci unisce e deve vederci uniti.

Ci unisce l'idea di una scuola e di una università sganciate dalle logiche dei mercati e deve vederci uniti l'urgenza di fronteggiare con risposte di senso le pratiche che burocratizzando tutto ciò che si fa (dalla formazione dei docenti – e la loro valutazione – alla valutazione di chi apprende) lo svuotano di senso.

Ci unisce e deve vederci uniti l'idea che non esistono i disciplinisti e i disciplinismi e non esistono i didatticisti e i didatticismi o i pedagogismi. Esistono i saperi e le aree disciplinari e ci sono studiosi/i che li/le approfondiscono e che cercano di (e aiutano a) comprendere meglio come i saperi si trasformano divenendo saperi disciplinari e questi a loro volta si tramutano in didattiche della disciplina. E ci sono aree di conoscenza (e studiosi che le abitano) pedagogiche, metodologico-didattiche e docimologiche che studiano e indagano (anche attraverso disamine storiche e pratiche sperimentali) quali sono le componenti e le implicazioni, intrinseche ed estrinseche, del processo educativo che ha nelle pratiche di insegnamento-apprendimento scolastiche (e universitarie) uno dei *luoghi* di maggiore interesse, in quanto caratterizzato da sistematicità e intenzionalità, ma che ovviamente va anche oltre questo. E che gli/le uni/e e gli/le altri/e (in quanto aree e in quanto studiosi/e) devono lavorare insieme e capire che c'è chi ha tutto l'interesse a mantenere in piedi una diatriba tanto obsoleta quanto dannosa: chi non vuole che il sistema cambi, in quanto ha tutto da guadagnare nel mantenere vive (mentre sul fondo ci si azzuffa per il nulla) le logiche di cui sopra.

Ci unisce e deve vederci uniti anche (soprattutto) la consapevolezza che gli/le insegnanti, chiunque essi/e siano (nel percorso iniziale, nell'anno di prova, in servizio, ecc.) non hanno bisogno di essere addestrati/e o peggio ri-addestrati/e – come è *sfuggito* di dire all'attuale Ministro dell'Istruzione – ma devono essere messi/e nella condizione di poter essere agentivamente, quindi pienamente, coinvolti/e nei percorsi/processi di sviluppo e apprendimento professionale che li/le riguardano, dei quali devono essere e sentirsi protagonisti/e, a partire dalla loro definizione e progettazione, rilanciando così l'idea di formazione come processo di autodeterminazione (che difficilmente può trovare attuazione con quanto previsto dal D.L. 36 del 30 aprile 2022 poi convertito in legge (n.79) il 29 giugno 2022).

Sono queste brevi considerazioni che però, ci sia consentito, in un tempo di divisioni e di rischi di divergenze che non portano a nulla è bene che vengano fatte, anche (soprattutto) nell'editoriale di una rivista che fa riferimento a una società scientifica pedagogica, la SIPEs, che ha nel proprio DNA la vocazione a stare nelle situazioni e nei contesti. Come scriveva Andrea Canevaro proprio nel primo numero dell'*Italian Journal of Speciale Education for Inclusion* ancora in quel *lontano* 2013, la pedagogia speciale «non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista... ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande. Che non sempre trovano risposte in ciò che già è conosciuto. Pedagogia Speciale non dovrebbe avere la presunzione, fallimentare per la sua stessa esistenza, di considerare degne unicamente le domande a cui sa già dare risposta. Dovrebbe imparare a vivere con domande che non la trovano già preparata. Il suo compito è di cercare le risposte senza la sicurezza di trovarle. Il suo compito è di convivere con domande aperte, e quindi reali, autentiche. Le domande nascono dagli incontri con soggetti che hanno punti di vista diversi, o vite diverse. Pedagogia Speciale vive bene negli incontri, e vive male nel narcisismo e nella chiusura in sé stessa» (p. 182).

Quello di Andrea è un lascito impegnativo (vivaddio) che ha di bello il fatto di essere diffuso. Non esiste un erede di Andrea Canevaro ma una eredità diffusa che sarà tale solo se riusciremo a farla germogliare nella comunità e, ancora una volta, in una visione in cui il bene comune prevale su quello particolare e narcisistico.

Ebbene, questo numero che esce a ridosso della scomparsa di Andrea si pone proprio nell'ottica di dare corpo a quelle domande aperte e incalzanti che fin dalle origini della rivista lo studioso ci invitava ad abitare come luoghi di incontro e di crescita collettiva. Un numero ricchissimo che vede raccolti 23 contributi nella parte dedicata al tema monografico *Cultura dell'inclusione e rappresentazione della disabilità: arti performative, letteratura, linguaggi audiovisivi e della corporeità*, curato da Andrea Fiorucci, Angela Magnanini, Umberto Zona e Antioco Luigi Zurru e del quale gli stessi daranno conto nella loro introduzione. Vi sono poi 5 ulteriori articoli che rispondono ai temi che fanno riferimento alle consuete aree della rivista e completano il tutto ben 7 recensioni.

Un segno di vitalità di un comunità – scientifica ma non solo – che ha bisogno e avverte la necessità di qualificare il proprio tempo e di contribuire a far sì che crescano e proliferino a loro volta i/le due figli/e che Sant'Agostino attribuiva a Speranza, ossia Sdegno e Coraggio: lo sdegno per le cose come sono (a partire dalle guerre, grandi o piccole che siano, e da tutte le forme di violenza) e il coraggio per cambiarle.



Andrea Fiorucci (Università del Salento), **Angela Magnanini** (Università di Roma “Foro Italico”)
Umberto Zona (Università Roma Tre), **Antioco Luigi Zurrù** (Università di Cagliari)

Corporeità, arti performative, cinema, letteratura e *mass media* sono alcuni dei linguaggi che più segnatamente e significativamente irrompono nella quotidianità, assumendo un ruolo importante e decisivo nei processi culturali, anche in seno ai percorsi formativi ed educativi.

In riferimento a questo articolato e prolifico ambito di studio e di ricerca, questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ha inteso esplorare, secondo una prospettiva pedagogico-speciale, il ruolo e l'apporto che tali linguaggi assumono nella rappresentazione/concettualizzazione della disabilità e nella promozione di una cultura dell'inclusione, con l'obiettivo di comprendere in che termini possano questi contribuire a costruire uno spazio per discutere sulle interconnessioni tra conoscenza, senso comune, rappresentazioni sociali, comunicazione, sistema polifonico dei media culturali e progresso sociale.

Alla luce del dibattito scientifico inerente ai nuovi scenari e strumenti della comunicazione e della costruzione sociale della conoscenza, tale spazio di discussione si è posto l'obiettivo di rispondere alla necessità di indagare le rappresentazioni della disabilità come costruzioni sociali dinamiche che si concepiscono, si modificano e si propagano proprio nell'interazione con i vari sistemi mediali e con le molteplici forme culturali di comunicazione. Le rappresentazioni sociali sono, infatti, molto altro rispetto alle cognizioni – forme pensiero culturalmente e socialmente decontestualizzate – e si caratterizzano come una variazione individuale di una credenza collettiva, che viene condivisa e rafforzata mediante l'interazione sociale e le forme culturali di comunicazione.

Lo spazio di riflessione e di discussione rappresentato da questo numero è stato alimentato da contributi di estrema attualità e altamente rilevanti per i temi affrontati dalla rivista.

I numerosi articoli raccolti in questo numero, pur condividendo il macro tema richiamato dalla *call*, possono essere ripartiti secondo differenti focalizzazioni.

- ✓ L'intreccio tra complessità e contraddizioni connaturate al tema del *rapporto tra media, rappresentazione e condizione di disabilità* è ampiamente documentato in tutti i contributi raccolti in questo numero monografico, ma assume un rilievo ulteriore in alcuni di questi, dove la necessità del rappresentare, del rendere visibile, è sempre sottoposta al rischio della cristallizzazione pregiudizievole.

A partire da ciò, risulta necessario superare le sterili rappresentazioni della disabilità che tendono a reificare l'esperienza individuale umana della persona con disabilità in stereotipiche categorizzazioni, siano queste caratterizzate da una visione medico-assistenzialistica e/o pietistica, o da paradigmi abilisti e superomnici. Una possibile risorsa in tal senso, come documentato dalla ricerca di



Alessio Covelli, è rappresentata da alcune espressioni caratterizzate da un più vivace e autentico pluralismo culturale, il quale sembra essere in grado di ampliare lo sguardo sulle dimensioni di vita e sulle esperienze quotidiane della persona con disabilità, focalizzando l'attenzione sulle dimensioni della partecipazione sociale e sui processi di autodeterminazione per lo sviluppo dell'autonomia personale nella realizzazione del proprio progetto di vita. Un simile obiettivo, però, risulta raggiungibile se le pratiche discorsive e la produzione di contenuti sulla condizione di disabilità sono effettivamente accessibili all'individuo, senza che si operi una paternalistica sostituzione.

Sulla stessa scia critica, si pone il contributo di Stefano Caselli, Rosy Nardone e Alessandro Soriani, orientato ad evidenziare il ruolo che anche i *videogame* assumono nel restituire una chiara impronta delle contraddizioni e dei paradossi culturali ancorati a rappresentazioni semplificanti nei confronti della disabilità, esclusivamente intesa come condizione caratterizzata dal limite. La relazione fra videogiochi e disabilità è sorprendentemente poco studiata anche nell'ambito dei *games studies*, nonostante le fortissime implicazioni identitarie che essa mobilita. Allo stesso modo, la presenza della disabilità nel mondo dei videogame risulta poco rappresentata e, laddove accolta, rimanda ad una "presenza" non significativa o, comunque, da rivisitare a favore di una condizione di *empowerment*. Anche queste contraddizioni, però, non limitano la ricerca intorno alle modalità con le quali rendere l'esperienza di gioco un "luogo" inclusivo di partecipazione, nel tentativo di salvaguardare la dimensione autentica e gratificante del gioco, da una parte, insieme alla necessità di garantire pari opportunità e accessibilità alle esperienze videoludiche per le persone con una condizione di disabilità, dall'altra.

Altrettanto indicativo della necessità di costruire dinamiche sociali inclusive è la ridotta visibilità che le persone con disabilità hanno nel mondo della pubblicità, da sempre poco propenso ad "utilizzare" modelli poco allettanti e particolarmente caratterizzati per la loro ridotta capacità performativa. Il contributo di Antioco Luigi Zurru propone un'indagine su alcuni tentativi di ovviare a questo meccanismo stereotipico messi in essere da alcune produzioni pubblicitarie e recentemente trasmessi dalla televisione italiana. Al di là di facili entusiasmi per l'inusitato interesse nei confronti della persona con disabilità, si impone un'indagine critica per le possibili implicazioni culturali e sociali che tali approcci riverberano sui processi di riconoscimento e autorappresentazione della comunità disabile. Alcuni spot pubblicitari diventano, quindi, lo stimolo per avviare una riflessione tesa a comprendere in che termini, l'ulteriore visibilità della persona con disabilità negli spot pubblicitari possa corrispondere effettivamente ad un autentico processo di emancipazione per la persona con disabilità.

- ✓ Altra importante focalizzazione dei contributi raccolti è quella che si concentra sull'utilizzo *delle risorse audiovisive* con una funzione centrale per le rappresentazioni della disabilità e per le molteplici attività sociali, didattiche e di ricerca svolte e maturate a scuola e in contesti sociali. L'audiovisivo è infatti un complesso sistema intersemiotico caratterizzato da una peculiare grammatica comunicativa che pone in dialogo segni e codici capaci di descrivere e generare oggetti di conoscenza, nel caso di specie di rappresentare, interpretare, ma anche offrire prospettive e modelli con cui la disabilità può essere descritta e vissuta. Gli audiovisivi contribuiscono all'acquisizione di quelle competenze socio-culturali che definiscono l'appartenenza ad una comunità di riferimento e rappresentano una via alternativa e diretta per l'apprendimento e l'elaborazione di conoscenze e



di modelli sociali. In quanto amplificatore culturale, l'audiovisivo può rappresentare al tempo stesso mezzo e contenuto, quindi veicolo che cristallizza in immagini in movimento i discorsi sulla disabilità e spazio condiviso di analisi critica per comprendere come tali discorsi si configurano e si determinano.

I film, i corto e lungometraggi, così come tutte le forme audiovisive, anche quelle apparse negli ultimi tempi – dallo *user generated content* alle serie nate per la diffusione via Internet –, giocano pertanto un ruolo fondamentale nella circolazione e nella creazione delle idee. Rivolgendosi tra l'altro ad un pubblico molto trasversale ed eterogeneo, emerge la questione di come tali linguaggi possano diventare veicolo per la concettualizzazione/rappresentazione della disabilità e dell'inclusione.

Nell'alveo della riflessione intorno all'uso e al ruolo degli audiovisivi, è possibile collocare alcuni degli articoli pervenuti.

All'interno del panorama della *Science Fiction* e dei *Disability Studies*, l'articolo di Daniele Fedeli analizza come la celeberrima saga di *Star Wars* abbia rappresentato, negli anni, il tema della disabilità ed il suo stretto rapporto con altre questioni (ruolo e limiti delle protesi, abilismo, disabilità fisiche e disturbi mentali). Sempre nell'ambito del cinelinguaggio, il contributo di Francesca Baccassino e Stefania Pinnelli presenta l'analisi di una rassegna di film e serie tv che, nell'ultimo decennio (2011-2021), ha portato il tema della *giftedness* sul grande schermo, sollecitando negli spettatori riflessioni e immagini rappresentazionali.

L'apporto offerto dai cortometraggi animati alla didattica per l'inclusione e per la rappresentazione sociale della disabilità è stato invece l'oggetto precipuo del lavoro teorico-ricognitivo di Ines Guerini, Mirca Montanari, Giorgia Ruzzante, Alessia Travaglini e di quello esplorativo e di ricerca di Andrea Fiorucci. In riferimento alla specificità dei messaggi sociali e dei *topics*, nei cortometraggi presi in esame si intravede un potente veicolo per promuovere percorsi di riflessione volti ad accompagnare soprattutto i giovanissimi fruitori nella costruzione di rappresentazioni e di immagini della disabilità favorevolmente orientate.

Evidenziando la funzione immedesimativa e comunicativa della tecnica della realtà diminuita, il contributo di Gianluca Amatori e Emiliano De Mutiis pone il focus sulle nuove modalità di rappresentazione della disabilità a partire da un'esperienza percettiva *embodied* e di fruizione multisensoriale, analizzando alcuni audiovisivi sulla disabilità uditiva e presentando al fruitore uno spettro percettivo ridotto/diminuito/disabilitato, simile a quello che una persona con disabilità può esperire nella vita di tutti i giorni.

- ✓ Il tema della *corporeità* nelle sue sfaccettature e declinazioni – altra importante focalizzazione della tematica della *call* – è ampiamente trattato da alcuni saggi contenuti in questo numero, mostrando nel suo insieme i molteplici pezzi di un puzzle complesso ed articolato, che impegna le riflessioni della comunità pedagogico-speciale. I contributi affrontano la questione della corporeità da molteplici osservatori privilegiati, tenendo, al contempo, come sfondo e filo conduttore, l'educazione e l'inclusione. Corpo, educazione ed inclusione, infatti, sono concetti saldamente intrecciati. Indagare la corporeità consente di riflettere sul senso dell'inclusione e sulle modalità attraverso le quali operare un superamento dei pregiudizi, ancora presenti, delle barriere culturali e fisiche, per costruire una *common land*, in cui i diritti sono i diritti di tutti e le opportunità sono offerte ad ognuno



senza distinzione. L'educazione, di cui l'inclusione si sostanzia, rappresenta il punto di intersezione tra corporeità ed inclusione stessa. Possiamo, forse, pensare di educare, senza avere attenzione alla dimensione corporea? Dobbiamo tenere presente, come più saggi di questo volume sottolineano, come il corpo sia costruttore di narrazioni, pensieri, cognizioni, processi identitari, nella sua accezione di corpo che sente, partecipa, sperimenta, racconta, si fa veicolo di storie di vita, di processi emotivi, di relazioni, cresce e si educa all'inclusione. Ed ecco allora che si passa dai "Corpi ir-rappresentabili" (Martina De Castro, Umberto Zona e Fabio Bocci) ai corpi che si narrano attraverso il teatro nel saggio di Rossella Sgambelluri, la danza (Angela Magnanini e Fernando Battista), la poesia (Chiara Gentilozzi, Antonio Cuccaro e Filippo Gomez Paloma), evocando le dimensioni dell'incontro con l'altro, in uno sguardo sulla corporeità che si costruisce attraverso una azione "embodied", capovolgendo il luogo comune e abbattendo l'idea della abilità e della performance per abbracciare l'universalità e l'unicità. Questo sguardo si costruisce anche ed attraverso la dimensione didattica (Clarissa Sorrentino; Barbara De Angelis, Paola Greganti, Andreina Orlando e Maresa Pronti) che fa del corpo una sua dimensione portante, ridisegnando i paradigmi formativi della scuola e degli insegnanti.

- ✓ Ma quale contributo forniscono le arti performative (danza, musica, teatro etc.) alla concettualizzazione/rappresentazione della disabilità e dell'inclusione? Intessendo una ulteriore focalizzazione, un gruppo di interventi affronta, da molteplici angolature e con diverse prospettive teoriche e metodologiche, l'apporto stimolante e innovativo che le arti performative possono conferire allo sviluppo di una cultura effettivamente inclusiva. Maria Moscato, Francesca Pedone e Croce Costanza illustrano le fasi di un'esperienza laboratoriale, sottolineando nel loro saggio come l'educazione inclusiva debba spingersi oltre l'orizzonte dei saperi tecnico-disciplinari e avvalersi delle arti performative (teatro, musica e danza) per sollecitare il corpo e la mente e pervenire alla realizzazione del sé. Mabel Giraldo, partendo da una panoramica sul rapporto che, dalla seconda metà dell'800 a oggi, ha legato disabilità e arti performative, riflette sul ruolo del corpo disabile in ambito drammaturgico e ne mette in rilievo le potenzialità come dispositivo di autorappresentazione. Le arti circensi sono invece il tema del saggio di Laura Menichetti e Silvia Micheletta che, attraverso una *systematic review* della produzione scientifica sull'argomento, mettono in rilievo il contributo che il circo sociale può offrire per l'inclusione di soggetti marginalizzati o vittime di abusi (malati, disabili, tossicodipendenti, rifugiati). L'articolo di Alessandra Romano, infine, è incentrato sulle ricadute che le metodologie performative e laboratoriali possono avere sullo sviluppo professionale degli insegnanti, laddove essi si trovino alle prese con distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano i concetti di deficit, disabilità, salute, benessere, normalità, patologia.

Di sicuro interesse anche quei contributi che scelgono di analizzare il tema della narrazione come dispositivo pedagogico in grado di promuovere, in un'ottica intersezionale, percorsi di autodeterminazione di persone con disabilità, come nel contributo di Arianna Taddei, o che – è il caso di Pacelli –, perlustrando il linguaggio della letteratura dell'infanzia, mettono in luce la correlazione tra le rappresentazioni sociali, l'immaginario collettivo e la costruzione dell'identità. Elisabetta Ghedin e Laura Invernici, invece, focalizzano la loro indagine sull'autobiografia come strumento inclusivo, approfondendo, in particolare, alcune esperienze narrative che raccontano i percorsi formativi



e gli intrecci di vita di figure paterne alle prese con la condizione di disabilità dei rispettivi figli. Francesca Salis, dal canto suo, incentra la propria analisi sull'intersezione tra arte, corpo e disabilità, la quale può dare luogo a inaspettate opportunità di cambiamento personale e dischiudere le porte a una nuova dimensione estetica, capace finalmente di guardare il corpo disabile fuori dalle dicotomie stigmatizzanti di normalità/anormalità e di armonia/disarmonia.

Annamaria Curatola e Roberta Rotta, nel loro contributo, sembrano infine suggerire che uno strumento come la radio può rivelarsi un mediatore estremamente efficace sul piano formativo pedagogico speciale, se utilizzato come contesto accogliente e includente e propedeutico al riconoscimento dell'altro. Completano i contributi dedicati al tema della *call* una serie di recensioni di libri (E. Bini, F. Baccassino), serie televisive (F. Baccassino, P. Gallo), film (R. Iaquineta) e opere musicali (M. Maienza).

La *call* ospitata in questo numero ha inteso tracciare dei sentieri da percorrere attraverso quella dimensione dialogica che caratterizza la ricerca nel campo pedagogico-speciale. La sfida è ora quella di continuare sul percorso delineato per promuovere una cultura autentica dell'inclusione, che si può perseguire attraverso una costante interconnessione tra speculazione teorica e dimensione pratica, così come evidenziato dagli autori di questo articolato e ricco lavoro. In questo quadro, i media culturali, *stricto* e *latu sensu*, possono contribuire a innescare un cambiamento culturale profondo e necessario per superare una resistente pregnanza del pregiudizio nei confronti di ogni forma di disabilità e svantaggio, creando i presupposti per la diffusione di un pensiero critico e orientato alla costruzione di processi di inclusione.



Alessio Covelli

Senior Researcher in Special Pedagogy and Didactics for Inclusion | University "G. d'Annunzio" of Chieti-Pescara (Italy) | alessio.covelli@unich.it

Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture

Diversamente da chi? Analisi e decostruzione delle rappresentazioni mediatiche della disabilità per una cultura dell'inclusione

Call • Media e rappresentazioni della disabilità

ABSTRACT

The article develops a key to understanding about the relationships between social representations of disability and inclusive culture. First, thinking differently disability conditions requires an analysis of the cultural models that underlie the languages and representations that derive from them. In this perspective, the school has a significant impact to favor a co-evolutionary process of knowledge and cognitive decentralization for developing of adequate recognition of human differences. Effective educational and training projects should make use the contributions of Media Education for linking the personal experiences of students to encourage the construction of knowledge and meaningful interpretative models about disability and difference. It is necessary to analyze and deconstruct media products and languages to explain stereotypes and prejudices and be aware of the normalization processes underlying the "politically correct" practices. At the same time, the development of a critical sense and an aptitude for deepening by students passes through the fruition and making of self-representations messages. The pedagogical and didactic use of the various media languages, both in terms of a critical use and the conscious retrieval of authoritative sources, and in the perspective of self-representation and self-production of original contents can increase the dialogue between alterity and human differences. Being aware of the languages and elements underlying the universe of meanings that they convey is an indispensable step in the evolution of thought and therefore of actions towards inclusive cultures and societies.

Keywords: social representations, disability, inclusive culture, Media Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Covelli A. (2022). Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 14-25

<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-01>

Corresponding Author: Alessio Covelli | alessio.covelli@unich.it

Received: 01/05/2022 | **Accepted:** 21/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-01



Introduzione

La cultura dell'inclusione è il terreno fertile sul quale radicare un pensiero differente della disabilità e della diversità umana nella sua totalità. Questa considerazione apre ad alcune questioni fondamentali che accompagneranno le nostre riflessioni. La prima è suggerita da Charles Gardou (2018) il quale si chiede in che modo possiamo liberarci dai persistenti oscurantismi che egli identifica nella mancanza di conoscenza rispetto alle esperienze derivanti dal vivere una situazione di disabilità. Non conoscere implica l'ignoranza, le superstizioni e le paure derivanti da false credenze; questo è il nucleo cognitivo di stereotipi e pregiudizi che si cristallizzano in rappresentazioni collettive statiche e unidimensionali delle persone con disabilità (Covelli, 2016). Tali osservazioni vanno al di là dell'appartenenza e del riferimento a uno specifico gruppo sociale o a una particolare realtà culturale per abbracciare il rapporto tra l'identificazione di una "norma" da parte dei gruppi sociali e culturali predominanti e il riconoscimento delle differenze umane. Emerge così un'altra questione essenziale e di difficile risoluzione con la quale ci siamo imbattuti nei nostri studi sulle rappresentazioni: come coniugare la singolarità della persona nella sua irriducibilità e irripetibilità con l'universalità della diversità quale fondamento ontologico dell'essere umano (de Anna, Gaspari, & Mura, 2015)?

Dalle due questioni individuate deriva l'ultimo quesito la cui risposta costituisce l'obiettivo sostanziale del presente contributo nell'ambito delle più ampie finalità che muovono la riflessione pedagogico-speciale: come possiamo offrire occasioni per la costruzione di modelli interpretativi utili a favorire un adeguato riconoscimento delle persone in situazione di disabilità?

1. Conoscere per includere: la mediazione tra uguaglianza e differenza nella scuola

Pensare diversamente la disabilità richiede innanzitutto un'analisi dei modelli culturali che sono alla base dei linguaggi e delle rappresentazioni che ne derivano. In tale prospettiva, la scuola ha un ruolo essenziale per favorire un processo co-evolutivo di conoscenza e di decentramento rispetto a un adeguato riconoscimento delle differenze umane. La scuola è il primo contesto al di fuori dell'ambiente familiare dove i bambini possono sperimentare relazioni con l'alterità, dove le giovani generazioni possono saggiare il significato e il valore della differenza rispetto al mondo naturale e all'eterogeneità sociale e culturale che si riflette in maniera sempre più pregnante all'interno delle sezioni e delle classi. L'impatto della scuola nell'educazione alla differenza è sempre stato cruciale alla luce della sua funzione di mediazione continua tra alunno e cultura, di attenzione e valorizzazione delle relazioni interpersonali e del dialogo interculturale.

Nella promozione di questi processi educativi e formativi, gli allievi devono quindi poter interagire con gli oggetti culturali che consentano loro di dare senso alle proprie esperienze richiamando conoscenze e valori che favoriscono la crescita della persona e lo sviluppo di apprendimenti significativi in una prospettiva esistenziale e secondo un orizzonte progettuale (Moliterni, 2013). Questo orizzonte deve considerare l'evoluzione dell'attuale contesto socioculturale anche alla luce dell'impatto prodotto negli ultimi anni dalle ICT e dall'utilizzo dei social media sui processi comunicativi e culturali. Ne consegue che una progettualità educativa e formativa efficace, in grado di far leva sulle esperienze personali degli allievi per favorire la costruzione di apprendimenti significativi e situati, dovrebbe avvalersi dell'apporto della Media Education.

Sfruttare le potenzialità educative dei media per un'educazione alla differenza richiede di concepire tali mezzi da un punto di vista pragmatico (Buckingham, 2006; Rivoltella, 2017). Significa in altre parole considerare alcuni riferimenti essenziali nell'ambito di una progettazione didattica che possa cogliere con competenza e intenzionalità pedagogiche e didattiche le potenzialità che l'attuale panorama tecnologico e mediale consente: *mediatizzazione, rimediazione e cooperazione*.

Considerare pragmaticamente i media e il web nella progettualità didattica implica utilizzare tali risorse come parte essenziale della realtà esperienziale degli allievi. Sarebbe fuorviante considerare le ICT e il



web come meri strumenti a supporto di un'offerta didattica e curricolare che le concepisce ancora nei termini di una realtà parallela. Questo è il senso del processo di mediatizzazione rispetto alle esperienze che sempre più frequentemente viviamo nell'attualità e delle quali i media sono ormai un elemento indissolubile per la maggioranza degli individui. Se prima il medium era il messaggio, nel contesto attuale è divenuto esperienza: i mezzi di comunicazione non mediano più soltanto l'esperienza unendo i soggetti e gli oggetti che ne sono parte ma danno nuove forme e identità a soggetti e oggetti che costituiscono tali realtà (Maragliano, 2007), poiché «inglobano, e, allo stesso tempo, sono inglobati dalla quotidianità» (Silverstone, 2009, p.33).

Senza addentrarsi su sentieri già esplorati che ci allontanerebbero dall'oggetto della nostra trattazione, ai fini del nostro discorso è importante sottolineare l'impatto della formazione degli insegnanti rispetto a un maggiore sviluppo della *Media Literacy*. Anche in questo caso, non è nostra intenzione soffermarci sulle numerose implicazioni che tale concetto richiama, ma semplicemente ricondurlo alla nostra riflessione sull'utilizzo e la fruizione consapevole dei linguaggi mediali. Quindi, è importante sottolineare come la *Media Literacy* contenga in sé «sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva» (Buckingham, 2006, p.22) del soggetto che è in grado di analizzare, valutare e riflettere criticamente sui contenuti mediali in relazione alle rappresentazioni della disabilità.

La consapevolezza dell'impatto delle ICT rispetto alle possibilità di comunicazione, di narrazione e di autorappresentazione disponibili per i loro utenti è uno snodo significativo del nostro discorso. La produzione mediale riflette la doppia natura delle rappresentazioni sociali, le quali non sono soltanto sistemi di natura cognitiva ma veri e propri strumenti di azione sulla realtà. «Simultanément expressive et constructive du social, elle consiste non seulement en un moyen de connaissance, mais en un instrument d'action. [...] C'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un mode d'appréhension particulier du réel: celui de l'image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle» (Laplantine, 1989, p. 278). Guardando al legame tra linguaggi mediali e rappresentazioni sociali nella prospettiva delineata da François Laplantine, è da oltre un quindicennio che i social media stanno generando possibilità enormi se si pensa all'autoproduzione di messaggi e di contenuti di vario genere e alla loro fruibilità da parte di un pubblico ampio e molto eterogeneo.

Ritorniamo quindi alla questione che abbiamo posto all'inizio: un aiuto per liberarci dallo stereotipo e dal pregiudizio che oscura una effettiva conoscenza di un fenomeno e di un particolare aspetto della realtà è offerto dalle possibilità di produzione e di fruizione che le ICT offrono. Chiaramente tali possibilità da sole non sono sufficienti a risolvere il problema. Ecco allora la necessità di una literacy che non sia solo strumentale ma che prenda le mosse dal senso critico e dalla capacità-possibilità di individuare fonti affidabili, e possibilmente dirette, affinché le giovani generazioni possano sviluppare modelli interpretativi utili a un'effettiva comprensione e a un reale riconoscimento delle persone in situazione di disabilità. Tutto questo senza trascurare l'attitudine all'approfondimento in grado di sostenere il pensiero critico rispetto alla lettura dei fatti e delle narrazioni.

A livello progettuale, i docenti potrebbero utilizzare i media per stimolare la riflessione e l'approfondimento sulla disabilità e il suo riconoscimento culturale. In questo caso, il concetto di rimediazione offre alcune coordinate che non possono essere trascurate nelle prassi didattiche. In primo luogo, i media costituiscono dei mediatori didattici e al tempo stesso sono l'oggetto dell'analisi critica che può offrire innumerevoli spunti di riflessione (Silverstone, 2009). La rimediazione è qui intesa come *mediazione di mediazione* (Bolter, & Grusin, 2002), sebbene in questo caso essa non si realizzi tra mezzi di comunicazione differenti. I media, infatti, divengono la materia prima per una mediazione didattica che possa generare il processo di riproduzione dei contenuti mediali. Ciò stimola il commento e il pensiero critico a partire dalla decostruzione di un messaggio, delle sue strutture narrative e semantiche. I media non sono solo strumenti ma sono realtà e cultura (Buckingham, 2006) e il loro utilizzo richiede ai docenti di articolare i propri insegnamenti utilizzando nuove forme di mediazione didattica, vale a dire una «trasposizione dei propri contenuti disciplinari nei nuovi alfabeti della cultura» (Rivoltella, 2013).

Infine, l'ultima coordinata connessa alle precedenti è quella della cooperazione. Essa è un punto es-



senziale di un'impostazione pedagogico-didattica inclusiva che possa favorire la conoscenza reciproca degli alunni nelle loro rispettive differenze; relazioni interpersonali positive e uno spazio di confronto per l'interpretazione, la negoziazione e la co-costruzione di significati condivisi. Inoltre, attraverso l'utilizzo di metodologie cooperative è possibile anche lavorare nella prospettiva di una didattica inclusiva (Pinnelli, 2016) e per competenze in relazione a un'altra modalità di intervento mediaeducativo che corrisponde alla autoproduzione di testi mediali (Rivoltella, 2017). Lavorando in questo modo si privilegiano modalità costruttive ed espressive che costituiscono il fondamento dell'attività sociale (Dewey, 1976) favorendo anche l'attitudine all'autorappresentazione.

L'incontro tra Media Education, educazione alla differenza e inclusione si realizza nella dimensione culturale che dona alle ICT e ai social media un ruolo privilegiato nella mediazione delle conoscenze. La scuola nella sua funzione di mediazione tra alunno e cultura, tra uguaglianza e differenza, gioca un ruolo essenziale non solo per lo sviluppo delle competenze digitali e disciplinari, ma nel più ampio orizzonte della competenza personale e sociale, della capacità di imparare a imparare, delle competenze in materia di cittadinanza, e di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). La progettazione didattica deve individuare i punti di contatto tra i valori dell'inclusione e delle differenze e l'utilizzo dei linguaggi mediali per favorire la decostruzione degli archetipi culturali i quali, con forme differenti a seconda del medium utilizzato, si manifestano in modelli di rappresentazione ricorrenti, oltre che nei ruoli e nel posizionamento tradizionalmente attribuiti alle persone con disabilità. In tale prospettiva diviene essenziale creare opportunità di analisi tematica e di decostruzione delle molteplici narrazioni e produzioni mediali. Tali attività, oltre a riguardare gli elementi semantici che approfondiremo nel paragrafo successivo, possono soffermarsi anche sul posizionamento dei vari messaggi all'interno dei contenitori mediali, sul ruolo e le modalità di partecipazione riconosciute alle persone con disabilità, sulle tematiche ricorrenti e i toni dei linguaggi utilizzati. Tutto ciò può consentire sin dai primi anni di scuola di riconoscere e mettere in discussione i diversi elementi che alimentano eventuali stereotipi e pregiudizi derivanti da profonde e stratificate tradizioni e visioni culturali. Oppure si possono proporre messaggi e contenuti basati su frame di rappresentazione progressisti e plurali in grado di supportare una migliore conoscenza e adeguate interpretazioni dei fenomeni e dei vissuti legati a situazioni di disabilità.

2. Dalla medicalizzazione al pluralismo culturale: analisi e decostruzione delle rappresentazioni della disabilità

L'educazione ha avuto un ruolo determinante nel consentire alle persone in situazione di disabilità di essere riconosciute come cittadini con eguali diritti di accesso e di partecipazione alla vita pubblica. Basti pensare ai pionieri della Pedagogia Speciale che hanno messo in discussione la visione culturale del proprio tempo per rinnovare il rapporto tra educazione ed educabilità dell'uomo non solo alla base del diritto all'educazione e all'istruzione per tutti, ma della conquista di dignità ed emancipazione dei gruppi sociali più emarginati. Tale conquista è anche il risultato di un'accresciuta consapevolezza del ruolo e delle potenzialità realizzative che le persone con disabilità hanno introdotto con i movimenti dei diritti umani degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso affermando il principio: *nothing about us without us*.

In riferimento alla disabilità e al contributo dei Disability Studies nella definizione del modello sociale, questo motto sintetizza il legame tra coscientizzazione, partecipazione e autorappresentazione che ha consentito alle persone con disabilità di favorire un'evoluzione della percezione che i cosiddetti "normali" avevano nei loro confronti e di acquisire ruoli attivi all'interno delle proprie comunità frantumando la lunga tradizione dell'assistenzialismo e della carità che attraversa le culture di numerosi paesi (Covelli, 2016). Partendo dalla consapevolezza della "oppressione" che ha caratterizzato la storia delle persone in tale situazione nelle società occidentali, i Disability Studies hanno messo in discussione i concetti di "norma", "normalità" e "abilismo" (D'Alessio, 2015) che riducevano i ruoli e le possibilità di azione e di sviluppo per le persone con disabilità. Tali conquiste hanno quindi favorito un rinnovamento della visione comune rispetto a persone che a causa delle loro compromissioni funzionali o delle loro difficoltà educa-



tive erano considerate ineducabili, incapaci e irrecuperabili. È evidente che attualmente tale visione sia maturata con la crescente diffusione di modelli culturali e di rappresentazione più progressisti ma ciò non esclude che alcuni archetipi restino fortemente radicati all'interno delle pratiche sociali e culturali e dei linguaggi medialti che ne sono un riflesso. In altre parole, se da un lato stiamo assistendo negli ultimi anni a una legittimazione delle rappresentazioni delle persone con disabilità secondo frame progressisti basati su modelli culturali plurali e multidimensionali, dall'altro si corre il rischio di appiattare alcune visioni in una normalizzazione fondata sul politically correct. Quest'ultimo, infatti, non costituisce un'opportunità effettiva di conoscenza e di approfondimento ma riproduce schemi tradizionali obsoleti mascherati da un rinnovamento superficiale dei linguaggi e delle modalità espressive. «Detto ancora altrimenti, l'incorporazione e la normalizzazione fanno sì che non sia la società a mutare i propri paradigmi di riferimento (abilismo, performatività, produttività, ecc.) ma siano i *soggetti altri* (devianti, difformi, inconsueti, inattesi) a essere assoggettati al costrutto di normalità, in modo da apparire infine *anche loro* normali, in quanto *normalizzati*» (Bocci, & Domenici, 2019, p. 419). A tal proposito, basti pensare ai modelli superomistici o all'utilizzo ancora dilagante della locuzione "diversamente abile" sui quali ritorneremo, entrambi ascrivibili a un paradigma abilista e prestativo.

In una logica di decostruzione e di un approccio pragmatico alla comunicazione in grado di supportare proposte didattiche efficaci rispetto all'educazione alla differenza e al riconoscimento critico delle rappresentazioni della disabilità, diviene quindi essenziale esplicitare le connotazioni ricorrenti alla base di quei modelli che costituiscono i vari frame, ossia le cornici concettuali di senso comune entro le quali si tende a interpretare socialmente e culturalmente i vissuti e le esperienze relative alla disabilità. Le rappresentazioni intese come forme di sapere convenzionali e prescrittive, condivise socialmente e culturalmente (Farr, & Moscovici, 1989; Jodelet, 1989) contribuiscono alla co-costruzione di una realtà comune e dell'identità individuale e collettiva che si manifestano anche nell'ambito della vasta produzione culturale e mediale: dalla letteratura al fumetto; dalla televisione al cinema; dai linguaggi dell'informazione tradizionale a quelli più immediati dei social media.

Nell'individuazione delle connotazioni più rilevanti che determinano i diversi modelli di rappresentazione della disabilità è importante precisare come in realtà i diversi frame non siano compartimenti isolati l'uno dall'altro visto che le rappresentazioni possono manifestarsi attraverso visioni dinamiche che condensano molteplici elementi semantici. Pertanto, la staticità delle nostre fotografie ha solo un fine analitico che consente di evidenziare gli archetipi sui quali si fondano le rappresentazioni più ricorrenti in ambito mediale in base alle evidenze individuate attraverso l'analisi della letteratura e la triangolazione con le ricerche condotte sul tema (Covelli, 2016).

I modelli tradizionali di rappresentazione sono tendenzialmente caratterizzati da una polarizzazione che vede all'estremo negativo i frame fondati sul paradigma medico-individuale e su una visione assistenzialista. La disabilità in questi casi è assimilata alla malattia con una conseguente denotazione della persona che è spesso ridotta ai suoi deficit e menomazioni (Barnes, 1992; Combrenze, 2000; Ferrucci, 2004). Prevalgono immagini passive della persona la quale è reificata a oggetto di cura e in una condizione di dipendenza che la rende da un punto di vista identitario un soggetto agito piuttosto che un soggetto agente (Zurru, 2015). Le connotazioni assistenzialiste evocano un'immagine della persona con disabilità non autonoma e bisognosa di aiuto (Nelson, 2003; Shakespeare, 1998; Borg, Hillman, & Lauri, 2009). Si assiste in questi casi a una disumanizzazione della persona con disabilità considerata incapace di realizzarsi nella vita. In questi frame è frequente una connotazione di peso il quale è sostenuto da chi per generosità e/o per dovere si trova ad aiutare le persone in difficoltà (Lachal, 1990). Prevale una visione pietistica e tragica della disabilità a causa delle sue implicazioni mediche e degli impedimenti che ne conseguono. In alcuni casi la normalità, o meglio la normalizzazione, divengono l'obiettivo ideale da raggiungere o da ristabilire combattendo le «incapacità» derivanti dalla propria menomazione.

Al polo positivo delle visioni tradizionali si colloca invece un altro modello molto diffuso che rimanda al paradigma abilista: il modello superomistico che a livello internazionale è identificato come *supercrip* o *survalorisation* (Lachal, 1990; Combrenze, 2000; Ferrucci, 2004; Riley, 2005; Schianchi, 2009). Il deficit è qui enfatizzato in una logica compensatoria rispetto alla visione tragica e pietistica degli altri modelli



tradizionali poiché, in questo caso, nonostante la menomazione e lo svantaggio dato dalla propria disabilità, la persona con disabilità riesce a realizzarsi nella vita grazie alla propria forza e al suo coraggio eccezionale. Le sue abilità compensano l'handicap che coincide con la propria condizione di disabilità e le consentono di compiere imprese eroiche, straordinarie e fuori dal comune per vincere la battaglia contro la disabilità. I cliché relativi a questo frame sono molto diffusi nei vari linguaggi mediali e fortemente radicati a livello culturale. Le persone rappresentate attraverso questo frame sono dei veri e propri eroi, modelli di ispirazione per tutti, disabili e non, al punto che Stella Young ha coniato l'espressione *Supercrip Inspiration Porn*¹ per riferirsi alla rappresentazione di persone con disabilità le quali, facendo cose anche ordinarie, sono di ispirazione anche a persone non disabili. Questo modello è molto diffuso nelle pratiche discorsive attinenti allo sport (Myers Hardin & Hardin, 2004), le quali si prestano più facilmente a narrazioni in cui si enfatizzano le qualità eccezionali della persona con disabilità che le permettono di superare i propri limiti, di vincere sfide che ne esaltano il coraggio, l'abnegazione, la volontà e la resistenza. Anche in questo caso si tende a denotare la persona sulla base della sua menomazione per evidenziare la causalità lineare tra l'handicap (termine di derivazione sportiva) derivante dalla disabilità che è colmato dallo sviluppo di abilità diverse messe in atto dalla persona per sopperire alle proprie mancanze.

Nel versante progressista di rappresentazione delle persone con disabilità (Clogston, 1994), è possibile individuare dei modelli caratterizzati da quel pluralismo culturale in grado di ampliare lo sguardo sulle diverse dimensioni di vita e sull'ampio ventaglio di esperienze quotidiane della persona, non riferite esclusivamente alla sua disabilità e al di fuori della ristretta logica di impedimento e svantaggio. In questi frame è possibile individuare dei riferimenti anche alla dimensione affettiva e sessuale sebbene questo resti ancora un tema sottorappresentato. Tali modelli si fondano sugli assunti del modello sociale della disabilità e del paradigma dei diritti umani per riconoscere la persona come cittadino e membro attivo della propria comunità su una base di uguaglianza ed equità. Il focus è sulla partecipazione sociale, sui processi di autodeterminazione e sull'autonomia personale come coordinate per la realizzazione del proprio progetto di vita. La disabilità non è vista in termini medico-individuali ma come risultato dell'interazione tra il proprio funzionamento e le barriere di ogni sorta che la persona incontra nei propri contesti di vita secondo le definizioni e gli orientamenti prodotti dall'ICF e dalle Nazioni Unite (2006).

Tali modelli possono favorire un rinnovamento dello sguardo verso la disabilità mettendo in discussione i cliché propri dei modelli tradizionali. Significa riconoscere la persona prima della sua disabilità, il che non implica negare tale condizione o l'esperienza soggettiva che ne può derivare. Nei modelli progressisti e "inclusivi" siamo di fronte a una visione pluridimensionale della persona nella sua globalità e nelle sue potenzialità. L'attenzione agli spazi di autonomia e ai processi di crescita, sviluppo e autodeterminazione è il presupposto per l'ampliamento dei ruoli che la persona può avere nei propri contesti esistenziali e che non devono più limitarsi esclusivamente all' "essere disabile", all'essere "paziente", "malato", "bisogno", "invalido", ecc. Lo sguardo plurale è quello che consente alla persona di essere "attore", protagonista della propria vita e delle sue scelte al di là della disabilità e degli impedimenti in contesti all'interno dei quali la diversità e l'incontro tra le alterità sono visti in termini di arricchimento reciproco e le relazioni sociali tra le diversità umane sono un catalizzatore di empowerment, di una crescita individuale e collettiva (Covelli, 2016).

3. Utilizzare linguaggi appropriati: il potere dell'autorappresentazione

I linguaggi assumono un ruolo chiave nel rappresentare e organizzare la realtà. La scelta di determinate parole, immagini, musiche, inquadrature, ecc. per rappresentare una persona o un certo gruppo sociale non è mai neutrale e ha delle notevoli implicazioni sul piano sociale, culturale e politico. Anche la scelta

1 Young, S. (2012). *We're not here for your inspiration*. ABC. <https://www.abc.net.au/news/2012-07-03/young-inspiration-porn/4107006> (ultimo accesso: 30.04.2022).



e il posizionamento delle tematiche relative alla disabilità o i ruoli e le attività con i quali si tende a rappresentare le persone in tale situazione sono indicatori che permettono di disvelare i paradigmi culturali dominanti che hanno determinato i processi di denominazione e categorizzazione, indirizzando il trattamento della disabilità a seconda dei vari periodi storici (Stiker, 2005).

L'analisi multidimensionale dei vari contenuti medial e dei molteplici canali di comunicazione permette di supportare una comprensione adeguata delle testimonianze di realtà vissuta, approfondire fatti ed esperienze personali per affrontare argomenti e tematiche complesse le quali, come spesso accade quando si affronta il tema della disabilità, spesso si riducono a rappresentazioni estreme, polarizzate, superficiali, emozionali e sensazionalistiche (Covelli, 2016). Comprendere adeguatamente la realtà dei fatti implica la possibilità e la volontà di assumere il punto di vista dell'altro, che non significa ridurre la sua prospettiva al proprio orizzonte interpretativo. Questo è un errore ricorrente alla base del politically correct e di coloro i quali rappresentano le varie questioni attinenti alla disabilità sostituendosi ai diretti interessati nella pretesa che sia sufficiente mettersi nei panni dell'altro per capire e far comprendere in maniera autentica la sua realtà esistenziale.

In riferimento alle pratiche di autorappresentazione, l'esigenza di garantire sempre pari opportunità di accesso e di partecipazione ai mezzi di comunicazione è il presupposto per consentire anche alle persone con disabilità di esprimere i propri pensieri con qualsiasi mezzo. Oltre a essere un punto fermo costituzionale e della garanzia dei diritti umani che deve essere continuamente supportato a tutti i livelli, tale aspetto deve essere ricondotto anche all'estensione delle opportunità artistiche ed espressive verso temi e argomenti che non siano necessariamente riconducibili alla loro condizione. Infatti, se l'autorappresentazione può avere un impatto sostanziale nel veicolare percezioni e vissuti legati alla dimensione soggettiva dell'esperienza di disabilità, così come rispetto ai processi di advocacy e di rivendicazione dei diritti, dall'altro può alimentare la tendenza a percepire l'expertise delle persone con disabilità solo in riferimento a questioni attinenti alla loro condizione senza considerare gli altri aspetti della loro vita nella quale possono rientrare ruoli, professionalità e competenze molteplici. Tuttavia resta fondamentale creare le condizioni affinché esse possano partecipare attivamente alle pratiche discorsive e alla produzione di contenuti che riguardano direttamente la loro condizione per andare oltre alla retorica del "come se", ovvero di una sostituzione perpetuata da coloro che rappresentano realtà legate a esperienze di disabilità come se avessero una disabilità o come se fossero i protagonisti dell'esperienza che vanno raccontando sostituendosi ai diretti interessati.

In molti casi tende ancora a prevalere una visione centrata sull'esperienza della persona a sviluppo tipico che si mette nei panni di chi vive una situazione di disabilità senza garantire un adeguato spazio per le possibilità di autorappresentazione che la capillarizzazione dei media e delle opportunità di accesso potrebbe consentire. Una dimostrazione in tal senso è nelle critiche ricevute da alcuni film nei quali i ruoli di persone con disabilità motorie sono interpretati da attori a sviluppo tipico con interpretazioni considerate poco credibili. Un esempio di attualità è il film *Corro da te*, remake del francese *Tutti in piedi* il quale, come sottolinea Marina Cuollo, è stato

scritto e diretto da una persona non disabile, il cui personaggio principale, una ragazza con disabilità, è interpretato da un'attrice non disabile... Ecco, la maggior parte delle nostre storie viene narrata da uno sguardo esterno, da chi non vive la disabilità sulla propria pelle. Sulle nostre vite e sui nostri corpi sono da sempre gli altri a scrivere e a trarre ispirazione. Un progetto del genere secondo me andava totalmente decostruito e affidato a monte a lavoratori dell'industria audiovisiva con disabilità, perché di prodotti realizzati a uso e consumo di uno sguardo non disabile il cinema ne è già pieno².

2 Farinaccio, V. (2022). *Marina Cuollo: «Ditemi che non sono un soggetto da film»*. Repubblica.it https://www.repubblica.it/-venerdi/2022/04/08/news/marina_cuollo_ditemi_che_non_sono_un_soggetto_da_film-344130972/ (ultimo accesso: 29.04.2022)



È dunque evidente come l'autorappresentazione non investa soltanto la comunicazione verbale ma anche la corporeità e il non verbale. In questo caso, considerando sempre il film appena citato, Cuollo identifica un altro aspetto a nostro avviso fortemente significativo dell'esperienza che può vivere una persona con disabilità. Il riferimento è all'“*abilismo interiorizzato*” vissuto dalla protagonista del film che unisce nello sviluppo identitario personale la dimensione affettiva alla propria corporeità. In tale vissuto, la difficoltà di trovare un partner dal quale essere amati è il risultato di un corpo percepito come inadeguato, non all'altezza dei canoni normativi di bellezza: «vuol dire cioè introiettare una visione negativa del proprio corpo disabile, non riuscire a considerare la disabilità parte della propria identità rivendicandone l'orgoglio [...] nella convinzione di non meritare l'amore in quanto donna disabile»³. Il legame tra disabilità e genere femminile è senz'altro un elemento rilevante da considerare nell'analisi delle rappresentazioni. Nelle visioni associate a donne con disabilità, sono spesso enfatizzate anche le connotazioni di dipendenza, di vulnerabilità in un'immagine asessuata e non ascrivibile alla bellezza (Garland-Thomson, 2002).

I social media giocano un ruolo determinante anche da questo punto di vista, nel favorire od ostacolare tali opportunità di conoscenza e di narrazione dei vissuti e delle esperienze; sono un potenziale catalizzatore in grado di estendere tali occasioni di conoscenza e approfondimento anche ai media tradizionali e generalisti. Rispetto a una percezione positiva della propria corporeità, possiamo richiamare le pratiche discorsive di autorappresentazione femminili scaturite dall'hashtag #*DisabledAndCute*, creato dalla giornalista Keah Brown e diffuso inizialmente su Twitter con il fine di stimolare un dialogo tra la comunità di persone con disabilità e i media mainstream mettendo in discussione i canoni estetici tradizionalmente associati alla bellezza⁴. Nella ricerca condotta da Hill (2022), i tweet legati a questo hashtag mostrano prevalentemente selfie di ragazze e giovani donne con disabilità che in maniera differente hanno prodotto discorsi sul tema della “*body positivity*”, ancora poco rappresentato in riferimento alle situazioni di disabilità. In questo caso, le pratiche di autorappresentazione possono supportare un positivo riconoscimento della propria corporeità ai fini dello sviluppo identitario e dell'autostima. «Selfies (and the act of sharing them on social media) play a key role in the mediation of “love your body” discourses (LYB) as a tool for building body confidence, which Gill and Elias refer to as “selfie esteem” (2014, p. 182)» (Hill, 2022). Tuttavia, le rappresentazioni veicolate attraverso questo hashtag rivelano alcune ambivalenze che esprimono la complessità delle questioni relative all'intreccio tra autorappresentazioni e situazioni di disabilità. In alcune immagini si tende infatti a nascondere i marcatori che possono rivelare la presenza di una disabilità. Secondo Hill, questa tendenza potrebbe essere rivelatrice di una difficoltà della persona a percepirsi effettivamente “*carina*” (*cute*). Tra l'altro il termine *cute* è utilizzato prevalentemente nel riferimento ai bambini e questo potrebbe rinforzare l'infantilizzazione che spesso caratterizza il riconoscimento degli adulti con disabilità. Questa ambivalenza, inoltre, è espressione dell'impatto psicologico che può avere il paradigma abilista il quale incide in maniera sistematica anche sulla percezione di sé. Se da un lato si cerca di sentirsi bene con se stessi e con il proprio corpo, in realtà così non è poiché la persona si scontra con gli standard di bellezza che determinano il carattere normativo della femminilità.

Rispetto alla perduranza del paradigma abilista, un altro esempio significativo dell'importanza dell'autorappresentazione in relazione all'utilizzo più o meno consapevole della terminologia viene da un episodio accaduto dieci anni fa ma che permette di evidenziare come alcune visioni distorte della disabilità siano ancora molto radicate e al tempo stesso si riflettono in un politically correct che non mira a far conoscere in profondità le esperienze connesse ai vissuti ma a imbellettare la propria ignoranza.

Temo fortemente che l'invasione dei “diversamente abili” sia quasi inarrestabile. Io ci provo a spiegare che la parola giusta è “persona con disabilità”, come dice l'Onu, come dicono le associazioni, come di-

3 Cuollo, M. (2022). *Area Marina: «Sulla narrazione della disabilità nel cinema bisogna far di più»*. Vanity Fair. <https://www.vanityair.it/article/area-marina-sulla-narrazione-della-disabilita-nel-cinema-bisogna-far-di-piu> (ultimo accesso: 29.04.2022).

4 Brown, K. (2020). *How One Woman Celebrates Her Disability with the #DisabledAndCute Hashtag*. Essence. <https://www.essence.com/culture/disabled-and-cute-creator-keah-brown/> (ultimo accesso: 30.04.2022).



cono le persone. Ma niente, sono considerato un sofista, che guarda il dito e non vede la luna. Che importa dividersi sulle parole, suvvia? Andiamo alla sostanza. Siete o non siete persone con un sacco di problemi in più? Siete o non siete abili ogni giorno nell'affrontare la vita, anche quando è difficile? E allora, che cosa volete, "voi"? Siete "diversamente abili". Ecco, tiè.

No. Io non ci sto. Non sono e non sarò mai "diversamente abile". Durante la giornata posso essere un giornalista, un comunicatore, un consulente, un amico, un fratello, un amante, un compagno, un tifoso, persino un malato (se mi viene la febbre oppure la bronchite), un rompiscatole, un invalido civile (se devo utilizzare le leggi vigenti), ma non riesco a capire in che cosa sarei "diversamente abile". Faccio fatica a vestirmi da solo, la sedia a rotelle la so usare ma non sono un drago, la pancia rallenta i movimenti, so usare lo smartphone ma faccio fatica con il touch screen, cerco di convivere con la mia disabilità ormai da tanti anni, ma non me ne faccio un vanto. Non voglio essere etichettato per questo. Mi chiamo Franco, penso che basti. E invece è vero: la gente ti guarda e ti etichetta, sempre più. Più di prima, più di dieci anni fa, forse ancor più di trent'anni fa. Forse perché il mondo della disabilità è più organizzato, visibile, combattivo. Forse perché riusciamo a parlarne, a discuterne, anche nelle difficoltà di un welfare che boccheggia.

Ma una cosa è certa: non autorizzo nessuno a pensarmi o a definirmi come "diversamente abile". Diversamente un corno. Io sono bravissimo per i fatti miei. E lo so. Senza bisogno di concessioni benevole, tanto meno da Roberto Saviano in prima serata⁵.

Le parole che Franco Bompreszi ci ha lasciato in eredità nella sua critica all'utilizzo ancora dilagante della locuzione "diversamente abile" restano di grande attualità. Possiamo affermare che in effetti l'identificazione delle persone con disabilità come "diversamente abili" sia stato inarrestabile mettendo in luce una tendenza che David T. Mitchell e Sharon Snyder (2015) hanno definito come *neoliberal inclusionism*. In tale prospettiva, il riconoscimento si realizza sulla base delle "aspettative di normalità storicamente specifiche", basate su ideali di idoneità, razionalità, abilismo ed eteronormatività. Essere diversamente abili significa quindi adattarsi alle difficoltà utilizzando abilità diverse che compensano la mancanza derivante dal deficit, passando per "non disabili", o quantomeno "non troppo disabili" (Hill, 2022).

Anche se alcune parole vengono utilizzate con minor frequenza rispetto al passato, persiste un utilizzo "disabilitante" del linguaggio che ha delle ripercussioni negative sul riconoscimento culturale della disabilità (Barnes, 1992). In questo caso sarebbe opportuno parlare di *misconoscimento* ossia di un mancato riconoscimento il quale, nei casi più estremi, considera aprioristicamente la disabilità «come condizione individuale patologica e di svantaggio (*handicap*) della persona (*portatore di handicap, handicappato*) la quale è considerata in un'ottica minoritaria, vale a dire come mancante di qualcosa, di minor valore (*minorato*) o non valido per lo svolgimento di attività professionali (*invalido*)» (Covelli, 2016, p.167).

Essere consapevoli delle scelte operate a livello comunicativo in riferimento a un certo utilizzo di tutti gli elementi che costituiscono un determinato messaggio è cruciale per l'evoluzione delle rappresentazioni. Sarebbe ingenuo ritenere che questo sia un compito esclusivo degli operatori della comunicazione e dell'informazione, sebbene riteniamo sia essenziale anche per loro. Le agenzie educative e formative, con particolare riferimento alla scuola e alla formazione degli insegnanti hanno un ruolo chiave nel cambiamento di prospettiva e nella mediazione tra uguaglianza e differenze. Nel caso della disabilità ciò dovrebbe mirare allo spostamento del focus dall'impedimento e da una visione di incapacità e impossibilità retaggio di una visione deficitaria a un più ampio orizzonte esistenziale e realizzativo (Mura & Zurru, 2013). Utilizzare una terminologia "people first" potrebbe essere il primo passo per restituire una visione umanizzante e pluridimensionale della persona in quanto tale, prima di essere disabile, handicappato, portatore di handicap, autistico, amputato, etc. La scelta di identificare chi è in situazione di disabilità come persona e di non denotarlo in funzione della sua condizione o di una sua disfunzione è senz'altro il primo passo verso una rappresentazione e un riconoscimento sociale che non sia stigmatizzante, oppressivo e/o minoritario.

5 Bompreszi, F. (2012). *Non sono «diversamente abile», chiaro?* Vita <http://www.vita.it/it/blog/francamente/2012/10/03/non-sono-diversamente-abile-chiaro/919/> (ultimo accesso: 28.04.2022).



I pochi esempi riportati possono restituire un'idea dell'impatto che le autorappresentazioni hanno nel mostrare gli aspetti più significativi dell'esperienza che può vivere una persona in situazione di disabilità. L'autorappresentazione può realizzarsi in forme diverse. Abbiamo visto l'esempio di Bomprezzi che fa riflettere su un utilizzo poco consapevole delle parole e di atteggiamenti politicamente correct come manifestazioni dei processi di normalizzazione e incorporazione che limitano una reale comprensione dei fenomeni e quindi un effettivo riconoscimento delle persone con disabilità. La conoscenza e auspicabilmente la comprensione può passare anche dall'utilizzo dell'ironia e di linguaggi immediati, come ad esempio nel cortometraggio *La Tipa Wild* realizzato dai The Pills nel 2014 coinvolgendo Claudia Castelli, attrice con sindrome di Down, e l'Associazione Italiana Persone Down (AIPD) per affrontare il tema della sessualità, in questo caso fra chi è in situazione di disabilità e chi no, e «per essere sicuri che lo sketch non fosse offensivo». Lo straniamento che può creare nello spettatore il modo in cui è stato affrontato un tema delicato come quello della sessualità delle persone con disabilità, aspetto sottorappresentato e spesso vero e proprio tabù, ha generato reazioni discordanti. Ad esempio, per rimanere in tema di autorappresentazione, Giuseppe Antonio Malafarina, giornalista e autore del blog InVisibili del Corriere.it, ritiene che il messaggio trasmesso possa rischiare di cadere nella retorica, «perché quel due di picche mollato da una persona con disabilità a una che non lo è sa di didattico più che essere realistico, ma dai commenti è come se un messaggio fosse passato»⁶. In ogni caso, iniziative come questa sono un'occasione per far conoscere e stimolare una riflessione raggiungendo una vasta platea se consideriamo che finora il video ha ottenuto 1.309.384 visualizzazioni⁷.

Conclusioni

L'utilizzo di prodotti mediali differenti, sia in ambito scolastico, sia nella formazione degli insegnanti, consente di guardare alle rappresentazioni della disabilità in termini educativi e formativi, come strumento pedagogico e didattico in grado di favorire un decentramento cognitivo utile alla messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi più radicati a livello culturale attraverso opportunità di confronto tra punti di vista differenti (Covelli, 2015). Ciò dovrebbe caratterizzare anche la formazione di insegnanti e alunni nel senso ampio di educazione alla differenza come strumento di lettura del mondo. In questi termini, la formazione diviene spazio per la problematizzazione e per la costruzione di nuovi modelli interpretativi (de Anna, 2014).

Gli studi condotti sulle rappresentazioni sociali della disabilità in ambito mediale rivelano la persistenza di una linea di demarcazione tra normalità e differenza. Quest'ultima identifica le eterogeneità non codificate dalla norma identificata socialmente e culturalmente all'interno delle varie società. «Non sarebbe poi una suggestione così peregrina pensare che il principale ruolo culturale dei mezzi di comunicazione di massa consiste in questo: una media-azione infinita tra differenza e uguaglianza. Per questo i media sono la nostra croce e la nostra delizia» (Silverstone, 2009, p. 32).

La riflessione volta alla decostruzione dei modelli di rappresentazione della disabilità ai fini della costruzione di una cultura inclusiva (Gardou, 2018) è dunque funzionale allo sviluppo di nuove chiavi di lettura da estendere al più ampio riconoscimento della differenza. Questo processo educativo e formativo dovrebbe attenuare anche i rischi di normalizzazione e incorporazione (Bocci, & Straniero, 2020) che riducono il riconoscimento della differenza a quello dell'eteronormatività. Un utilizzo consapevole e appropriato dei diversi linguaggi mediali assume quindi un ruolo centrale nell'effettivo rinnovamento dello sguardo verso la disabilità poiché i processi di riconoscimento si realizzano attraverso le interazioni sociali e le modalità comunicative nell'ambito delle quali prendono forma la moltitudine delle identità personali

6 Arrigoni, C. (2014). *“La Tipa Wild”. Il fenomeno The Pills fra sesso e disabilità*. InVisibili, Corriere.it. <https://invisibili.corriere.it/2014/01/21/la-tipa-wild-il-fenomeno-the-pills-fra-sesso-e-disabilita/> (ultimo accesso: 29.04.2022).

7 <https://www.youtube.com/watch?v=IMq6IG29rRg> (ultimo accesso: 28.04.2022).



e collettive. L'utilizzo pedagogico e didattico dei vari linguaggi mediali, sia nei termini di una fruizione critica e del reperimento consapevole di fonti autorevoli, sia nell'ottica dell'autorappresentazione e auto-produzione di contenuti originali possono accrescere gli spazi e le occasioni per un'interazione dialogica delle differenze. Essere consapevoli dei linguaggi e degli elementi alla base dell'universo di significati che essi veicolano è il primo passo per l'evoluzione del pensiero e quindi delle azioni. Questo è il senso della coscientizzazione che dovrebbe alimentare una formazione il cui telos è la trasformazione del mondo verso culture e società sempre più inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media*. Halifax: The British Council of Organisations of Disabled People and Ryburn.
- Bocci, F., & Domenici, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 416-429.
- Bocci, F., & Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.
- Borg, J., Hillman, A. & Lauri, M.A. (Eds.). (2009). *Exploring the Maltese Media Landscape*. Valletta, Malta: Allied Publications.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Consiglio dell'Unione Europea. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 4.6.2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimo accesso: 29.04.2022).
- Clogston, J.S. (1994). Disability coverage in American newspapers. In J.A. Nelson (Ed.), *The disabled, the media, and the information age* (pp. 45-58). Westport, CT: Greenwood Press.
- Combrouze, D. (2000). L'information sur les personnes handicapées motrices et sensorielles dans les journaux télévisés: analyse lexicale. *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 85, 27-45.
- Covelli, A. (2015). Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 137-150). Op. cit.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni mediali della disabilità*. Roma: Aracne.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perchè sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 119-127.
- Dewey, J. (1976). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farr, R.M., & Moscovici, S. (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Catanzaro: Rubbettino.
- Gardou, C. (2018). Pensare diversamente alla disabilità donandole la sua dignità di pensiero. In L. de Anna, C. Gardou, A. Covelli (eds.), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della Pedagogia Speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti* (pp. 23-32). Trento: Erickson.
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal* 14 (3), 1-32.
- Gill, R., & Elias, A.S. (2014). 'Awaken Your Incredible': Love Your Body Discourses and Postfeminist Contradictions. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 10(2), 179-188.
- Hill, S. (2022). Locating disability within online body positivity discourses: an analysis of #DisabledAndCute. *Feminist Media Studies*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14680777.2022.2032254> (ultimo accesso: 28.04.2022).
- Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Puf.
- Lachal, R.C. (1990). Les personnes handicapées vues par la presse régionale française. Constantes et évolutions de 1977 à 1988. *Handicaps et inadaptations*, 51-52, 1-29.



- Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systemes de representations de la maladie. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 297-318). Paris: Puf.
- Maragliano, R. (2007). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Mitchell, D.T., & Snyder, S. (2015). *The Biopolitics of Disability: Neoliberalism, Ablenationalism and Peripheral Embodiment*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Myers Hardin, M., & Hardin B. (2004). The 'Supercrip' in sport media: Wheelchair athletes discuss hegemony's disabled hero. *Sociology of Sport Online*, 7(1).
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie: tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mura, A., Zurru, A.L. (2013). *Identità, Soggettività e Disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Nelson, J.A. (2003). The invisible cultural group: Images of disability. In P. Lester, S. Ross (Eds.), *Images that injure: Pictorial stereotypes in the media* (pp. 175-184). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Pinnelli, S. (2016). ICT e Media Education. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 169-200). Brescia: La Scuola.
- Riley, C.R. (2005). *Disability and the media: Prescriptions for change*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Shakespeare, T. (1998). *The Disability Reader*. London-New York: Continuum.
- Silverstone, R. (2009). *Mediapolis: la responsabilità dei media nella civiltà globale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris: Dunod.
- Zurru, A.L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.



Stefano Caselli

Institute of Digital Games, University of Malta | stefano.caselli.19@um.edu.mt

Rosy Nardone

Department of Education Studies, University of Bologna | r.nardone@unibo.it

Alessandro Soriani

Department of Education Studies, University of Bologna | alessandro.soriani@unibo.it

Disabilities and video games: challenges, representations and accessibility models

Disabilità e videogiochi: sfide, rappresentazioni e modelli di accessibilità nel medium videoludico*

Call • Media e rappresentazioni della disabilità

ABSTRACT

Contemporary game studies have opened to an increasingly deep problematisation of video game worlds, both from a representational and an interactional point of view: there is now widespread talk of how video games contribute to build interpretations of the world, and trajectories to convey ideologically, politically, historically, and socially defined positions. In this context, studies on the relationship between video games and gender or ethnic representations are increasingly present (and decisive). On the other hand, the relationship between video games and disability, although equally complex and delicate, is surprisingly little studied: not only is the number of academic studies on the subject very low, but quantitative evaluations on the issue tend to be rare.

This contribution aims, on the one hand, to offer a synthetic view of the studies published so far about disability and video games; to provide keys to interpretation and reading to stimulate a more lively debate on the subject; and, finally, to offer an overview of the accessibility solutions that video games offer in order to better interpret the phenomenon.

Keywords: video games, disabilities, representation, accessibility, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Caselli S., et al. (2022). Disabilities and video games: challenges, representations and accessibility models. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 26-41 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-02>

Corresponding Author: Rosy Nardone | r.nardone@unibo.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 21/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-02

* L'impianto del contributo è stato interamente condiviso dai tre autori. Nello specifico, Rosy Nardone è autrice del paragrafo 1; Stefano Caselli è autore del paragrafo 2; Alessandro Soriani è autore dei paragrafi 3 e 4. Le conclusioni sono state composte dagli autori in maniera congiunta.



1. Medium videoludico rappresentazione della disabilità tra potenzialità e rischi

“Quanti danni hanno provocato le nozioni di norma e categoria, tanto presenti
oggi in forma inconscia, ossessiva e nevrotica!
Chi non vede gli inconvenienti che sia l’una che l’altra comportano?
Entrambe oppongono, emarginano e rinchiudono.
Sommate all’univocità, alla misura e alla sistematicità, diventano
prigione dell’identità, dominazione e pretesa di universalità, rappresentando nel
contempo una fuga dall’intrico della complessità umana e dalle sue stranezze,
discontinuità, oscurità e disperazioni”
(Gardou, 2006, p. 21)

Il binomio “Disabilità & Videogiochi” apre a riflessioni, intrecci e sfide socioculturali di ampie e controverse direzioni ancora poco esplorate nell’ambito dei game studies e degli studi della pedagogia speciale. Ma, allo stesso tempo, rappresenta uno dei binomi più interessanti da attraversare per riflettere sul centrale tema delle rappresentazioni, delle presenze e delle assenze narrative in un media contemporaneo e trasversale a diverse generazioni qual è il videogioco e che ha la peculiarità di immergere il giocatore/lettore in una dimensione esperienziale interattiva, multimediale e *multimodale* (Kress, 2015), costituita da inquadrature, testi, immagini, suoni, relazioni tra elementi di diversa natura e funzione.

È ormai riconosciuto come un media narrativo complesso e in continua evoluzione ed espansione – come testimoniano anche i dati dell’industria videoludica durante questi due anni di pandemia, differenziandosi da altri settori di produzione culturale e di intrattenimento¹ – che ha assorbito e potenziato molte delle preesistenti capacità di comunicazione, configurandosi come un nuovo tipo di *spazio di scrittura*, all’interno del quale possono coesistere tutte le precedenti modalità di rappresentazione: suoni e immagini insieme ad un testo scritto e parlato, all’interno di disposizioni spaziali. Il videogioco viene qui, dunque, proposto come media che si colloca, a pieno titolo, nel dibattito pedagogico sugli strumenti e sui linguaggi per promuovere conoscenza critica e consapevole per realizzare una cultura più inclusiva². O – come propone Acanfora (2021) nella necessità di non categorizzare in altri recinti di pensiero, seppur con rispettose e costruttive intenzioni – per una *cultura delle convivenze*, termine che può contribuire meglio alla costruzione di una società più aperta, libera dal fuorviante, nonché illusorio mito di una “normalità” con cui confrontarsi. «La parola convivere, se ci pensiamo, racchiude già in sé una molteplicità di concetti che vanno ben al di là della sbilanciata inclusione. Convivere vuol dire stare insieme senza alcun riferimento a gruppi di maggioranza o minoranza e senza passare attraverso un atto, quello di *includere*, che suggerisce immediatamente un movimento da una parte verso l’altra, un ingresso dentro cui prima si era escluso» (p. 126).

Spostarsi, camminare, saltare, lanciare, diventano azioni accessibili in maniera differente, attraverso un comando manuale, consentendo, così, di simulare e vivere un’esperienza di gioco che può essere impossibile nello spazio fisico-reale³; richiedono che il giocatore, per andare avanti nello svolgimento, impari degli elementi che stanno nella dinamica del gioco (gameplay), con la possibilità di montare e rimontare sequenze di comportamento, a differenza da altri media, come la radio e la televisione, che consentono

- 1 Si possono consultare i report ufficiali della Europe’s Video Game Industry (ISFE) al link: <https://www.isfe.eu/data-key-facts/> (consultato il 17/06/2022).
- 2 Il dibattito scientifico riguardo ai rischi ed alle potenzialità pedagogiche del medium videoludico è ampissimo e ricco di approfondimenti. Per una panoramica delle voci più illustri e rilevanti si vedano i contributi di Nardone (2017; 2020) e Soriani (2021a; 2021b). Per motivi di spazio, in questa sede, gli autori hanno deciso di focalizzarsi sugli aspetti relativi al binomio “videogiochi e disabilità” prendendo in considerazione, in particolare, il discorso della rappresentazione della disabilità e delle possibilità di inclusione e di accesso che il linguaggio del videogioco può avere.
- 3 Questa dimensione viene approfondita nei paragrafi 3 e 4.



la loro fruizione senza che l'utente debba per forza imparare qualcosa, comprendere e prendere decisioni in "tempo reale"; ed inoltre le forme di interazione che coinvolgono il personaggio e il giocatore all'interno di molte tipologie di game, sono diventate sempre più vere e proprie scelte di natura etica, chiedendo al videogiocatore o alla videogiocatrice di "indossare" i panni di un protagonista piuttosto che un altro, di assumere uno sguardo, un punto di vista differente dal proprio, con la possibilità, allo stesso tempo, di "fare i conti" rispetto a se stessi.

Nella dinamica di un videogioco spesso una scelta, un'azione o un'identità di un personaggio, considerata nella realtà buona, positiva o negativa, malvagia, non lo è più in senso assoluto, cambia di segno o di valore: «perché il cattivo è buono? [...] Cosa rende buono ciò che definiamo buono?» chiede il linguista James Paul Gee a suo figlio (2013 p. 133), guardando al videogioco come un'importante occasione educativa anche all'interno della scuola e delle istituzioni formative, come un *laboratorio etico*, in cui chiedersi e approfondire facendo pratica del pensiero critico, in un'ottica di Media Education. Un buon videogioco, sostiene Gee, «deve farmi pensare cose nuove riguardo a ciò cui do o non do valore» (2013, p. 44).

Martha Nussbaum (2001) chiama *pensiero posizionale* il sapersi mettere dal punto di vista dell'altro, comprendendo la posizione pur senza il dovere di condividerla: è ciò che accade, a livello esperienziale, nella meccanica videoludica, per la sua strutturale dimensione di *immersività* delle trame narrative, anche quando queste sono estremamente semplificate o quasi inesistenti, aderenti alla realtà, ad eventi storici o anche di assoluta fantasia o fantascienza. «Videogiocare è, dunque, posizionarsi rispetto ad un racconto, è "abitare" scenari differenti, [...], con sembianze di varia natura e genere. Ad ogni schema ludico sottende un'ideologia, che rispecchia il pensiero di chi lo progetta» (Nardone, 2020, p. 237). Nessuna narrazione è, dunque, *neutrale*, ma rispecchia il contesto in cui emerge e il punto di vista socioculturale di chi la crea, come, afferma Michela Murgia: «quando si è impossibilitati a rivelare da soli la propria verità, è il modo in cui veniamo raccontati l'unica strada che ci rende intellegibili agli altri. Solo che spesso quella strada conduce da qualche altra parte. Non esistono narrazioni privi di conseguenze. Nemmeno una fiaba lascia il mondo come l'ha trovato. È dalle storie che i bambini ricavano inconsapevolmente i codici segreti per aprire la cassaforte del mondo» (Murgia, 2011, p. 121).

Nemmeno un videogioco è privo di tali significati, anzi può essere considerato come una forma di *ideologia visuale* (Bittanti, 2005), veicolando contenuti culturali, sociali, ideologici, politici. Diventa, perciò di estremo interesse in un'ottica educativa e di *Media Education*, analizzare, conoscere, comprendere come l'ampia produzione videoludica si ponga rispetto alla rappresentazione delle identità, delle diversità e in particolar modo del concetto di disabilità. E, viceversa, essendo un artefatto che ci restituisce un immaginario della realtà, ponendosi come sua metafora, rappresenta una finestra attraverso cui guardare i paradigmi culturali esistenti, le modalità di interpretare il mondo. Riconferma significati e modelli stereotipati presenti nell'immaginario o nel vissuto quotidiano, oppure propone nuove modalità di raccontare o rendere protagonisti soggetti con disabilità? Che ruolo e funzione ha la disabilità in un videogioco? La narrazione videoludica può essere uno spazio in cui il canone della *normalità*, del concetto di abilità che, in maniera semplicistica e falsata, viene contrapposto alla disabilità, viene smontato, ridefinito, per restituirne una visione più complessa e diversificata? Attraverso quali modalità e quali meccanismi di gameplay viene rappresentata?

La maggior parte delle ricerche nell'ambito dei *Media Studies* sottolineano quanto le rappresentazioni mediatiche della disabilità siano poche, rare e, se presenti, stereotipate, oltre che appiattite ad una dimensione etero normata e *bianchificante*. «The representation of disability in the media is inadequate, inaccurate, mostly negative, and may have significant impact on society's treatment of individuals with disabilities ...» (Warrell, 2018, p. 97). Nel suo illuminante studio sulla *marginalità*, la femminista bell hooks (2018), analizzando la rappresentazione della femminilità nera emergente da diverse produzioni cinematografiche, pubblicitarie, della pop music, sottolinea come la problematicità stia non tanto nella misura della presenza, ma nelle modalità con cui viene utilizzata, spesso funzionale a consolidare una narrazione dominante dello sguardo stereotipato "bianco", neutralizzando gli elementi di differenza e diversità.

Anche i videogiochi, in generale, non sono esenti dall'essere uno specchio delle contraddizioni e dei paradossi del nostro tempo, delle rappresentazioni fin troppo semplificate e semplificanti di un paradigma



sociale che vede la disabilità come una limitazione fisica, sensoriale o cognitiva, contrapposta ad un concetto uniforme di *abilità*, facendo ricadere, dunque, sul soggetto disabile la responsabilità del suo non essere idoneo, adeguato, nella norma. Nonostante l’affermarsi sempre più di una cultura dei diritti, dei saperi e degli studi della pedagogia speciale, nonché un cambio di prospettiva dal modello medico – secondo cui la disabilità è un *deficit* che va eliminato, sanato, riportato ad uno stato di *normalità* – a quello biopsicosociale dell’ICF, attualmente utilizzato dall’OMS, e che sottolinea come invece la disabilità sia un fattore complesso, correlato all’interazione tra la persona con le sue diversità, particolarità, unicità e l’ambiente, la società, le continuano ancora ad esserci rappresentazioni della disabilità discriminatorie, stigmatizzanti, assistenzialistiche e svilenti. «A interporsi tra il disabile e la vita non c’è l’handicap, ma lo sguardo su di esso» (Schianchi, 2009, p. 8).

Sappiamo che ogni epoca storica e società ha sviluppato etichette e sguardi sulla disabilità, che ci raccontano di paure, di comportamenti sociali, di scelte politiche, e questa stratificazione di modelli condiziona tutt’ora il linguaggio con cui definiamo e ci relazioniamo con la disabilità, e, dunque, il modo di pensarla (Schianchi, 2012). E rispetto ai modelli di rappresentazione della disabilità, dobbiamo all’antropologo Charles Gardou (2006; 2009) importanti riflessioni sulla società occidentale, che possono guidarci anche nell’analisi delle rappresentazioni applicata agli scenari videoludici. «L’obiettivo principale della suddivisione in otto modelli proposta da Gardou è quello di evitare un approccio incentrato sulla lesione, sulla mancanza organica, concentrandosi, invece, sulla situazione, sulla risonanza che una disabilità provoca in una società» (Straniero, 2020, p. 56).

Il *modello ontologico* considera la disabilità come una realtà isolabile, un male in sé, un problema individuale, che richiede un trattamento medico in funzione della normalizzazione e del cambiamento dei suoi comportamenti.

Il *modello relazionale* vede, invece, la disabilità nelle sue ricadute funzionali. Il deficit non viene nascosto, ma è considerato come l’alterazione di un equilibrio, la conseguenza di una relazione disturbata tra la persona e l’ambiente. Come sottolinea la Straniero, «[...] la branca della medicina che si occupa della riabilitazione dei corpi con disabilità parte proprio dagli assunti che sono alla base di questo quadro interpretativo. L’idea della riabilitazione, della riparazione dei corpi, della rimessa in forma, si sviluppa dopo la fine della Prima guerra mondiale, quando dai campi di battaglia tornano migliaia di soldati mutilati e in generale compromessi nella propria integrità fisica e mentale. La figura del mutilato raggruppa coloro che mancano di qualcosa, di natura organica o funzionale. L’immagine che prevale è quella del danno [...]» (*ibidem*, p. 57). Questa visione collega anche il concetto di povero a quello di disabile, ovvero categorie identitarie considerate “inutili” per la società, non produttive, causando problemi sociali di marginalità (es. il mendicante, che spesso ha un corpo menomato).

Il *modello esogeno* corrisponde alle rappresentazioni della disabilità come esito dell’azione di un elemento esterno che ha provocato la situazione disabilitante e che può essere di natura culturale, dell’ambiente di vita, biologico familiare. In questo modello rientrano le interpretazioni della disabilità come maledizione, come punizione per un’azione malvagia, come vendetta soprannaturale.

Il *modello endogeno*, al contrario, la disabilità è vista come frutto di un processo intrinseco al soggetto, di predisposizioni o eredità genetiche. «Gli infermi diventano pericolosi, malvagi, posseduti da Satana. La mostruosità sarebbe generata da rapporti sessuali tra le donne e il diavolo. In questa visione, l’infermità e la deformità sarebbero la diretta conseguenza dei comportamenti degli individui o del gruppo nelle quali esse si manifestano, di negligenza, eccesso o trasgressione dell’ordine sacro o sociale» (Straniero, 2020, p. 60).

Nel *modello additivo* la disabilità viene concepita come un elemento che invade il corpo e lo spirito, è qualcosa che la persona riceve come un fardello (il “portatore di un handicap”), c’è un “troppo”, un eccesso. Questo si può riferire anche alla considerazione della “forma fisica” e a come viene stigmatizzato nella società contemporanea il corpo obeso, subendo simili processi di esclusione e di discriminazione dei corpi con disabilità (vedi fenomeno del *body shaming* e, in antitesi, il *culto del fitness*).

Il *modello sottrattivo* considera la disabilità come “qualcosa di meno”, che è stato sottratto o che si è



“involato” dalla persona (ad esempio *la perdita della ragione*). Prevale, dunque, una visione della disabilità come incapacità o deficit da compensare, da riparare, da colmare (Gardou, 2009).

Nelle rappresentazioni del *modello malefico*, la disabilità è considerata un male assoluto, un’anormalità, una devianza sia biologica che sociale. La disabilità è oggetto di svalutazione, condizione di umiliazione e vergogna, dunque un sinonimo di stigma. La persona disabile è vissuta spesso come un essere non in linea con l’ordine culturale vigente. Come suggerisce l’analisi della Straniero, con tale modello si possono interpretare molti degli orrori del secolo scorso: «[...] l’Aktion T4, il programma di sterminio delle persone con disabilità messo in atto dal regime nazista, che aveva come obiettivo il “risanamento” del corpo della nazione tedesca. Questa tragica pagina di storia, [...], trova un antecedente importante nelle pratiche di sterilizzazione di individui con tare (mentali, fisiche, sociali) in alcuni paesi dell’Europa del Nord e negli Stati Uniti ben prima degli anni Trenta. [...] Al fianco di una eugenetica cosiddetta positiva basata sostanzialmente sull’igiene e sulla prevenzione (Babini, 1996; Bocci, 2011), se ne è presto affiancata una negativa, mirata all’eliminazione dei caratteri sfavorevoli e delle tare ereditarie di un popolo (sia fisiche, sia sociali, come la delinquenza, l’alcolismo, la prostituzione, ecc.), tramite la messa a morte di individui considerati portatori di questi tratti» (p. 74).

All’opposto, nel *modello benefico*, si attribuisce alla disabilità un significato positivo, ovvero come un’esperienza particolarmente significativa, trasformativa di sé, come occasione di scoperta di una propria forza interiore che nasce da una situazione di vulnerabilità. Potremmo dire come occasione di *empowerment*, di autodeterminazione, con il rischio, però, di apparire come *supereroi*, con caratteristiche *sovraumane* (vedi esempio atleti paraolimpici).

2. La disabilità *in gioco*: modelli e prospettive

I *game studies* contemporanei si sono aperti a una problematizzazione sempre più profonda dei mondi videoludici, tanto da un punto di vista rappresentazionale quanto interazionale: si parla oggi ampiamente di come i videogiochi costruiscano interpretazioni del mondo e traiettorie al loro interno tali da veicolare posizioni ideologicamente, politicamente, storicamente e socialmente definite. Tra i molti ambiti indagati, in particolare, l’ideazione, attivazione, e ricircolazione del videogioco entro certe ‘relazioni di potere’ (si vedano per es. Dyer-Witthford e de Peuter, 2009; Taylor e Voorhees 2018) – come altri media, il videogioco non solo è in dialogo con il mondo circostante, ma viene prodotto, e finisce poi per rafforzare, certe interpretazioni egemoniche dello stesso: si veda per esempio come il videogioco strategico occidentale rievoca, più o meno consapevolmente, la prospettiva colonialista (Hammar 2019; Mukherjee, 2017). Sempre in questa chiave, gli studi sul rapporto tra videogioco e minoranze sono sempre più presenti (e determinanti): del rapporto tra videogiochi e rappresentazioni di genere si parla da molto tempo (si veda Dietz, 1998; Williams et al. 2009; Behm-Morawitz e Mastro 2009), e ultimamente il discorso è virato verso uno spettro di genere e orientamento ben più ampio (si veda per es. Ruberg e Shaw 2017); stesso poi si osserva per quanto riguarda il rapporto tra mondi videoludici e minoranze etniche (si veda anche Mou e Peng 2009; Passmore et al. 2018). La relazione tra videogiochi e disabilità, per quanto altrettanto complessa e delicata, è invece sorprendentemente poco studiata: non solo il numero di studi accademici in materia è molto basso, ma i bilanci quantitativi sulla questione tendono a essere rari (Shell, 2021, p. 2-3).

Questo contributo vuole, da una parte, offrire una visione sintetica degli studi finora pubblicati a tema disabilità e videogioco; fornire chiavi di interpretazione e lettura per stimolare un dibattito più vivo sul tema; offrire, infine, una panoramica delle soluzioni di accessibilità che i videogiochi offrono per meglio interpretare il fenomeno.

In linea di massima, pur mettendo bene in chiaro che uno studio approfondito e quantitativo, per quanto complesso, sia una necessità da non sottovalutare, possiamo osservare alcune cose in particolare sullo stato dell’arte della rappresentazione della disabilità nel videogioco, che prenderemo come punti di partenza e precondizioni, quantitative, su cui costruire poi osservazioni e analisi di tipo qualitativo:



- anzitutto, la disabilità resta poco raccontata nel videogioco – la maggior parte delle volte, i personaggi con disabilità appaiono in ruoli secondari o terziari, e quindi in qualità di personaggi non giocabili (ibidem);
- nei casi in cui i protagonisti giocabili siano disabili, come vedremo anche in seguito, la disabilità viene poi completamente ribaltata o cancellata, o in alternativa diventa un semplice elemento visivo senza alcuna influenza nel gameplay del gioco (Meints e Green, 2019; Shell, 2021);
- in ogni caso, disabilità di tipo fisico tendono ad apparire più spesso di altre (disabilità mentali o psicologiche hanno cominciato a essere più presenti dal 2010 in poi, rileva il portale *Diversity in Gaming*)⁴.

Queste prime osservazioni già ci danno un'idea di come, da un punto di vista quantitativo, il videogioco tenda a polarizzare, escludere e semplificare il racconto della disabilità: fenomeno poco presente; marginalizzato, annullato o posto sullo sfondo; e spesso osservato in una sola dimensione per volta. Trasversalmente a queste osservazioni preliminari, possiamo rilevare un collegamento privilegiato tra l'idea di disabilità nel-videogioco e *agency* videoludica: se nel videogioco i personaggi principali tendono a essere potenti, forti, o in generale in grado di esercitare un maggiore controllo (anche e soprattutto fisico) sul mondo di gioco (Meints e Green, 2019), ecco che la figura del disabile diventa quasi un rovesciamento di questa stessa medaglia, e la disabilità una mera impossibilità di esercitare controllo (di nuovo: anche - e soprattutto, per quanto riguarda alcuni generi - fisico) sulla realtà.

Da un punto di vista quantitativo, non possiamo che auspicare in una progressiva inclusione di racconti della disabilità in ambito videoludico. È però da un punto di vista qualitativo che ci preme fornire una prima 'mappatura' di come i videogiochi raccontino la disabilità. Questo per stimolare un più vivo dibattito sul tema, per problematizzare lo stato dell'arte contemporaneo, e per promuovere nuove forme più consapevoli di narrazione della disabilità attraverso il videogioco. È da premettere che molti degli elementi di questa mappatura non sono esclusivi del medium: molte delle rappresentazioni e delle storie del videogioco nascono infatti in dialogo esplicito con stereotipi, cliché, icone e racconti di altri media, e nella fattispecie cinematografici e televisivi. La mappatura che segue oscillerà quindi tra aspetti interazionali propri del videogioco e aspetti invece rappresentazionali o narrativi che, inevitabilmente e comprensibilmente, il videogioco prende e ri-media da altre modalità espressive.

Con riferimento ai modelli di rappresentazione della disabilità proposti da Gardou⁵, non possiamo che rilevare nei racconti videoludici una tendenza a proporre interpretazioni della disabilità che corrispondano anche a precise modalità interazionali. Associamo, per motivi di chiarezza ed esemplificativi, a ciascun modello una categoria di personaggio videoludico che ne riassume le caratteristiche:

Modello ontologico: il paziente

Soggetti con disabilità isolati al fine di essere normalizzati, o semplicemente rimossi (anche a livello spaziale) dalla società, sono presenti in vari immaginari videoludici che pescano a piene mani dai cliché del cinema horror. Un caso emblematico in questo senso è *Outlast* (Red Barrels, 2013), videogioco survival-horror ambientato in un ospedale psichiatrico del Colorado. I pazienti in *Outlast* cadono negli stereotipi del 'maniaco omicida' e dell''animale in gabbia': durante la partita ci si trova a osservarli (che siano dietro le sbarre o sparsi per l'ospedale), spesso mentre parlano tra sé e sé o mentre si danno all'autolesionismo o alla mattanza – in sequenze in cui non si può fare altro che camminare in giro o (dato significativo) riprenderli con una telecamera (e qua il nesso tra paziente, disabilità e 'animale in gabbia' diventa giocabile).

4 Per dati più completi si veda: <https://techtalk.currys.co.uk/tv-gaming/gaming/diversity-in-gaming/games-and-disabilities.html> (consultato il 17/06/2022).

5 Le categorie che individueremo sono da intendersi come fluide, dinamiche e interscambiabili. Come evidenziato, alcuni degli esempi usati per descrivere alcune categorie possono essere utilizzati per descriverne altre. Questo perché la mappatura non può né vuole essere esaustiva o categorica, ma soltanto innescare riflessioni e prospettive critiche sullo stato dell'arte.



In alternativa, i pazienti diventano il vero e proprio nemico del gioco, e in alcune sezioni si deve scappare per evitare che uccidano il protagonista causando il *game over*. Anche in questi casi, la figura del paziente come aggressiva e fuori controllo, e da animale in gabbia a predatore assassino (che, come una preda, ‘cerca’ il protagonista nascosto nel buio di un corridoio) diventa una versione giocabile di stereotipi presi in prestito dal cinema di genere.

Modello relazionale: il reduce

Ricadute funzionali della disabilità sono presenti tanto a livello di rappresentazione quanto di interazione nel videogioco. Se da una parte la figura del reduce, dell’infermo o del mendicante sono frequentissime in personaggi di sfondo per creare certe atmosfere o ambientazioni, a essere di gran lunga più interessanti sono le ricadute che tale concezione ha sul gameplay. Se casi come *The Graveyard* (*Tale of Tales*, 2008), che mettono chi gioca nei panni di un personaggio con disabilità⁶ dall’inizio alla fine sono molto rari, più frequenti sono quelli in cui la disabilità è uno stato transitorio o iniziale. In *The Surge*, si controlla un protagonista che per i primissimi minuti di gioco è in carrozzina, e solo in un secondo momento diventa un super-uomo ibridato a un esoscheletro meccanico; similmente, l’incipit di *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain* (Konami, 2015) vede il protagonista paralizzato dalla vita in giù da un lungo coma e costretto a strisciare a terra per trarsi in salvo, per poi tornare con un corpo perfettamente funzionante in tutto il resto del gioco.

Modello additivo: l’obeso

In *Metal Slug* (SNK Playmore, 1996-2009), se si raccolgono sette cibi si diventa obesi per un certo periodo di tempo: la potenza d’attacco aumenta, ma di contro la velocità di movimento e di salto diminuiscono significativamente, con conseguente decremento della possibilità di sopravvivere. Al contempo, le armi che si impugnano cessano di essere diversificate da un punto di vista estetico diventano una buffa pistola stondata, e l’attacco ravvicinato smette di essere effettuato con un coltello e viene sferrato con una forchetta. Quando si viene colpiti in questo stato, il personaggio esplosione come un palloncino. In *Grand Theft Auto: San Andreas* (Rockstar North, 2004), similmente, il protagonista ingrassa vistosamente qualora si mangi troppo, con conseguente decremento di velocità. A questi esempi fanno seguito innumerevoli altri in cui l’acquisizione di peso sancisce un cambiamento nelle abilità del personaggio, con esiti generalmente buffi, grotteschi, e implicazioni di gameplay ambivalenti: innumerevoli sono per esempio i nemici obesi che, a fronte di una forza d’attacco accentuata, si dimostrano più goffi, più lenti, o addirittura più stupidi.

Modello sottrattivo: il bersaglio

Un altro cliché del racconto della disabilità nel videogioco è quello del bersaglio. Spesso, nei videogiochi la disabilità è un ostacolo in cui si incappa quando si è bersaglio di un attacco o un’abilità di qualche avversario: basti pensare a tutte quelle disabilità transitorie di cui si cade vittime quando si viene accecati, immobilizzati, o paralizzati nei videogiochi di ruolo. In tutti questi casi, da uno stato di funzionalità iniziale si passa a uno stato di minore funzionalità, e chi gioca può riacquistare quello che ha perduto (utilizzando una pozione per tornare a vedere, un tonico per tornare a muoversi, o semplicemente aspettando del tempo). Sottrazione e addizione in questi casi sono interscambiabili: a volte, un personaggio acquisisce qualcosa che prima non aveva e diventa di conseguenza meno performante. Altre volte, invece, il personaggio perde una delle sue abilità o caratteristiche.

6 In questo caso motorie: protagonista del gioco è un’anziana signora che cammina lentissima.



Modello malefico: il villain

Benché le persone con disabilità siano statisticamente meno inclini a esercitare violenza di altre, nel videogioco il disabile rappresenta invece spesso una minaccia di violenza. *Debilitas*, Daniella e Lorenzo, in *Haunting Ground* (Capcom, 2005), sono tre soggetti con disabilità (il primo con una disabilità intellettiva, la seconda con una malattia psichiatrica, il terzo con condizioni di paraplegia) che danno la caccia alla giovane protagonista nel tentativo di ucciderla. In molti altri immaginari, un ruolo particolare è dato a nemici con paraplegia (si vedano *Bloodborne* o *Elden Ring*), con obesità come Mariko in *Persona 5 Strikers* (Atlus, 2020), non vedenti (*The Last of Us* (Naughty Dog, 2014) e così via. In tutti questi casi, mentre la disabilità del nemico aiuta (come da modello sottrattivo) a renderlo vulnerabile o fragile, si ha a che fare con figure la cui disabilità è non soltanto cifra di riconoscibilità, ma caratteristica portante e anche segno inequivocabile di malvagità. Spesso i nemici di questi giochi costituiscono una minaccia costante di aggressione proprio per la loro disabilità: obesi che vogliono mangiare ogni cosa o soggetti con disabilità fisiche in cerca di una “cura” per la loro condizione sono solo alcuni tra i tanti esempi possibili in questo senso.

Modello benefico: il cyborg

Su una lettura post-umana del videogioco si è scritto e tutt’ora si scrive moltissimo. Questo perché, da un punto di vista fenomenologico, interagire con un mondo di gioco è in sé stesso diventare, almeno in una certa dimensione, cyborg: esseri quindi a metà tra il tecnologico e il biologico, agenti su un bilico che separa il mondo reale da quello digitale. Anche per la peculiarità dell’esperienza che propongono, i videogiochi molto spesso ospitano vari tipi di cyborg a livello diegetico: personaggi con braccia meccaniche, esoscheletri, o anche arti magici. In ogni caso, che si tratti di tecnologia avanzatissima o energia mistica, molti protagonisti sono ibridi umani/artificiali, mortali/immortali, e così via. Per quanto riguarda il racconto della disabilità, questo si traduce molto spesso in un processo di *empowerment* anziché *disempowerment*: personaggi con disabilità diventano, trasformandosi in cyborg, in esseri sovrumani. È il caso di *Sekiro* (FromSoftware, 2019), il cui personaggio giocabile perde un arto in combattimento e, grazie a una protesi estensibile, ottiene la sua vendetta diventando anche in grado di balzare tra un tetto e l’altro; di Barrett di *Final Fantasy VII* (Square, 1997), che diventa leader della lotta armata grazie a una mitragliatrice impiantata al posto del braccio (Shell, 2021, p. 18); di Nero e del suo braccio demoniaco nella serie *Devil May Cry* (Capcom, 2001-2019) e tanti altri. In questo caso, non soltanto i protagonisti fanno da parallelo a chi gioca in quanto esseri le cui possibilità di agire sul mondo che li circonda sono potenziate rispetto a quelle di chi lo abita, ma si assiste a una trasformazione della disabilità in un’occasione per diventare più forti, più abili, e più in generale per migliorare le proprie capacità. Simili, e per questo li mettiamo in questa categoria, sono tutti quei casi in cui la disabilità appartiene sì a un personaggio, ma non influenza in alcun modo chi lo controlla: un classico esempio sono tutti quei personaggi con visibilità ridotta, la cui disabilità visiva però non diventa una meccanica di gioco – a quel punto, la disabilità viene appiattita e diventa quasi un semplice fattore estetico o narrativo, separato dal flusso di gioco⁷.

Questa mappatura offre un primo spunto per una osservazione e analisi delle modalità di rappresentazione e interazione che raccontino la disabilità nel videogioco. Come è evidente, però, descrivono modalità che non possono che portare a stereotipi, cliché, o stigmatizzazioni negative della disabilità nelle sue varie forme, come avviene in altri media.

È però possibile, e vogliamo concludere questo contributo lasciando aperta questa prospettiva, che i videogiochi offrano anche la possibilità di un rapporto diverso con la disabilità.

Anzitutto, sono da menzionare casi di videogiochi che raccontano la disabilità con una attenzione par-

7 Abbiamo deciso di escludere i modelli esogeno/endogeno dalla mappatura in quanto, a differenza degli altri, più raramente sono ravvisabili a livello di meccaniche di gioco. Questo non significa che nel videogioco tali modelli siano assenti. Piuttosto, indica che per quanto riguarda quel modello, nel videogioco non è ravvisabile nulla di diverso da quanto non si possa osservare per altri media.



ticolare e con l'intento preciso di evitare stereotipi o stigmatizzazioni di sorta: è il caso di Josh, personaggio giocabile autistico di *Watch Dogs 2* (Ubisoft, 2016) che non cade in facili stereotipi o cliché legati all'autismo; di Huey Emmerich della serie *Metal Gear Solid* (Konami, 1998-2018), che è sì un genio dell'ingegneria che costruisce continuamente estensioni iper-tecnologiche per la sua sedia a rotelle, ma dall'altra parte rifugge qualsiasi rappresentazione pietista, ed è anche e soprattutto un bugiardo e un megalomane (a prescindere dalla sua disabilità fisica).

Ci sono poi esempi di disabilità di personaggi giocabili che però non si trasformano in facili *empowerment* sovranaturali, ma diventano occasione per strutturare un flusso di gioco impegnativo, ad alto livello di sfida: in *Getting Over It* (Foddy, 2017), il protagonista non può utilizzare le gambe (chiuse in una specie di pentola), ed è costretto ad arrampicarsi fino a raggiungere vette estreme con l'ausilio di un martello e di due braccia forti. L'intero comparto interazionale del gioco è in questo modo costruito sulla disabilità del protagonista, che diventa occasione per costruire un titolo tutto improntato sulla difficoltà della sua condizione e tutto fatto di cadute, fallimenti e nuovi tentativi richiesti per proseguire e raggiungere una fantomatica vetta.

Altri titoli rileggono in modo creativo la possibilità stessa di videogiocare la disabilità, come *The Vale: Shadow of the Crown* (Falling Squirrel, 2021) (un fantasy medievale basato soltanto sulla componente sonora, che invita letteralmente chi gioca a 'chiudere gli occhi' durante la partita); *The Nightjar* (Somethin' Else Sound Directions Ltd., 2011) (che propone di 'vedere' attraverso le orecchie); o *Papa Sangre* (Somethin' Else Sound Directions Ltd., 2011), che racconta di un viaggio in un aldilà di cui non si può vedere nulla⁸.

A differenza di altri media, il videogioco ha la capacità di capovolgere l'utente in panni non suoi, e in sistemi di riferimento completamente inediti. Anche per questo si parla, a ragione, del videogioco come motore e innesco per integrazione, cambi di paradigma, e possibili implicazioni esistenziali (Gualeni e Vella 2020) o sociali (Schreiner, 2008; Bogost et al., 2010). Se di fatto il videogioco è uno strumento tanto potente da poter favorire esperienze trasformatrici (Morrill & Culyba, 2019), facendoci adottare una prospettiva non nostra, o esperire la nostra stessa realtà con corpi diversi, allora c'è motivo di credere che anche il racconto della disabilità possa venire efficacemente integrato nei mondi di gioco, e diventare quindi trasformativo per l'utenza. Per capire il mondo, e ri-immaginarlo, da una prospettiva diversa dalla nostra, come accade scoprendo il mondo "con gli occhi" di Rae, la bambina non vedente protagonista del videogioco *Beyond your eyes* (Tiger & Squid, 2015), sperimentando le sue paure e il suo disorientamento, e conducendoci in un'esperienza sensoriale di conoscenza della realtà totalmente nuova e trasformativa.

3. Videogiochi e accessibilità: tra modello sfidante e modello inclusivo

Prima di affrontare il tema di come i videogiochi possono essere più inclusivi verso gli utenti con differenti tipi di disabilità è importante fare un piccolo passo indietro e affrontare un discorso più ampio, incentrato sulla percezione che una certa parte di utenti e game designers hanno dei videogiochi. Tale discorso, se apparentemente svincolato dalla riflessione sul tema, ha però un peso non trascurabile sul modo in cui viene inteso dal grande pubblico il concetto di videogioco stesso: un grande pubblico che troppe volte ragiona in maniera escludente e discriminatoria nei confronti dei giocatori appartenenti a minoranze o con disabilità.

Stiamo facendo riferimento al dualismo – senza dubbio da fugare – fra videogioco *sfidante* e videogioco *accessibile*. In una larga fetta di pubblico (le vendite e il livello delle produzioni più commerciali testimoniano questa tendenza) è radicata infatti l'idea che il videogioco debba essere un'esperienza sfidante e

⁸ A partire da questi esempi, verrebbe quasi da ripensare lo stesso vocabolo che più spesso usiamo per definire il videogioco: 'video'-gioco', visto che si tratta di titoli che non hanno alcuna componente visiva.



competitiva, dai ritmi serrati dove chi si muove con più rapidità e più prontezza ha la meglio sull'altro. Anche dal lato degli sviluppatori sono riconoscibili pratiche che non vanno certo in una direzione di inclusività: non sono rari i casi di giochi in cui, in nome di una salvaguardia di un'esperienza di gioco "autentica" e "gratificante", il tipo di abilità motorie e cognitive richieste sono orientate ad un pubblico senza disabilità (Grammenos et al., 2009). Tale carenza è da ricercarsi in primis in una mancanza di attenzione che, per anni, ha interessato l'industria del videogioco riguardo questa problematica, e, in secondo luogo, alla mancanza che c'è stata nel corso degli ultimi decenni, di reali linee guida per lo sviluppo di giochi inclusivi rivolte alla community dei game designer (ibidem).

Di certo, da un lato è importante garantire la libertà espressiva e produttiva degli sviluppatori, i quali, desiderosi di offrire ai giocatori un'esperienza totalizzante di sfida e di competizione, progettano titoli dove gli elementi di difficoltà o di interazione competitiva sono mattoni fondamentali per veicolare messaggi narrativi, questioni valoriali o scelte precise di inneschi emotivi nei giocatori. Impossibile non pensare ai titoli della serie *Souls* di FromSoftware – fondati su una difficoltà non adattabile che è spesso usata come motore motivazionale per innescare gratificazione nel giocatore – o a giochi online come *Call of Duty* o *League of Legends* – basati sulla prontezza di riflessi per prevaricare sugli avversari.

Dall'altro lato è altrettanto importante garantire a tutti gli utenti di poter fruire delle esperienze videoludiche che desiderano senza che una disabilità motoria, sensoriale o di altro tipo, possa rappresentare un ostacolo a questo desiderio. Questo in rispetto soprattutto della Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), promuovendo appunto valori come la non discriminazione, le pari-opportunità e l'accessibilità.

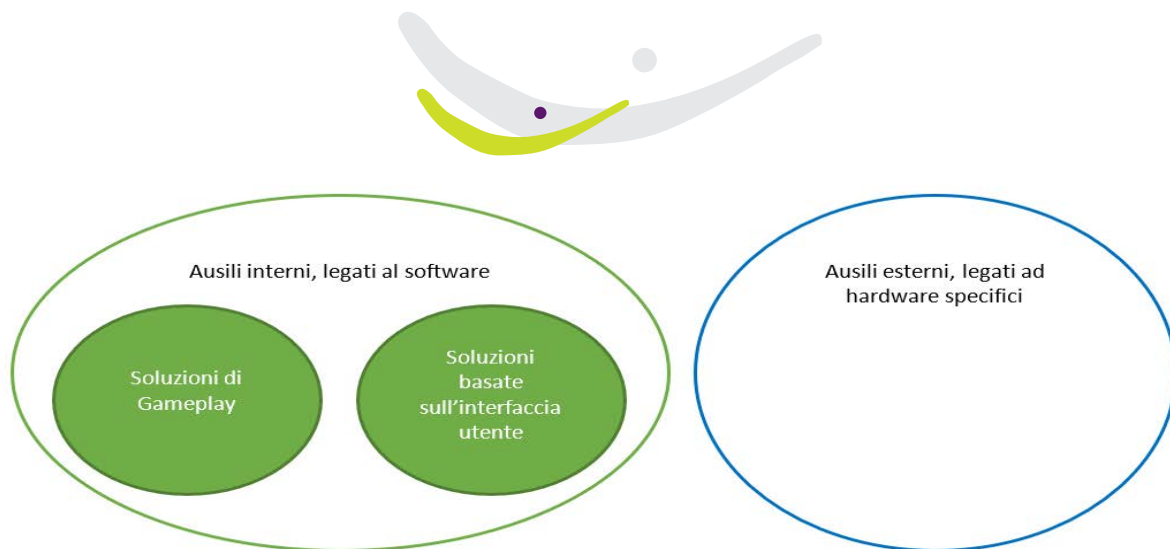
4. Ausili interni ed esterni

Esistono numerosi esempi virtuosi di soluzioni pensate appositamente per aiutare tutti i giocatori a fruire di questo medium di intrattenimento così potente e rilevante. In letteratura, diversi sono i contributi che hanno cercato di fornire chiavi di lettura del tema (Yuan et al, 2011; Powers et al., 2015), possibili classificazioni (Brown & Anderson, 2020) e persino linee guida per sviluppatori come quelle proposte da Grammenos et al. (2009), o da organizzazioni come Games4Change⁹ e Game Accessibility Guidelines¹⁰. L'approccio maggiormente seguito è quello di promuovere soluzioni di progettazione di certi aspetti del videogioco o di certe periferiche per giocare al fine di promuovere una migliore accessibilità e usabilità dei prodotti.

Fra le soluzioni identificate, alle quali gli autori propongono una serie di riflessioni ulteriori, è possibile distinguere due grandi categorie di intervento in direzione di promozione dell'accessibilità: messa in campo di ausili *interni* legati al software di gioco e affiancamento dell'esperienza di gioco ad ausili *esterni* legati ad hardware specificamente dedicati.

9 Vedere il progetto "Inclusive Play: designing games for all" presso l'indirizzo: <https://gamesforchange.org/studentchallenge/nyc/inclusive-play/#> (consultato il 17/06/2022)

10 Per maggiori informazioni: <https://gameaccessibilityguidelines.com/> (consultato il 17/06/2022)



Schema di ausili interni ed esterni per promuovere l'accessibilità e l'inclusione

Sebbene siano soluzioni già note all'interno della comunità di game developers e nella comunità scientifica sul tema, è importante, per un insegnante o un educatore, conoscere tali possibilità al fine di capire e cogliere al meglio tutte le potenzialità di questo medium all'interno di un intervento educativo finalizzato al rendere più inclusivo un contesto educativo abitato da alunni con bisogni educativi specifici o con disabilità.

4.1 Ausili interni

Le soluzioni per promuovere l'inclusione nei videogiochi, che in questo contributo abbiamo denominato come *ausili interni*, sono strategie di progettazione dei prodotti videoludici che, agendo direttamente a livello software, possono creare delle condizioni per promuovere l'accessibilità e l'inclusione di utenti con disabilità.

Si riconoscono, all'interno di questa categoria, due differenti approcci: un approccio basato sul gameplay e un approccio basato sull'interfaccia utente.

Il primo approccio, basato sul gameplay, consiste nel concepire – a livello di progettazione interna del prodotto videoludico – un grado di personalizzazione di diversi parametri e meccaniche all'interno dell'esperienza di gioco che possano in un qualche modo favorirne la fruizione da parte di utenti con disabilità motorie, sensoriali, o intellettive.

Si elencano le più importanti soluzioni interne per promuovere l'accessibilità e l'inclusione basate sul gameplay.

Saltare fasi di gioco particolarmente complesse: alcuni giochi permettono ai giocatori di saltare fasi di gioco particolarmente ostiche che rappresenterebbero uno scoglio quasi insormontabile per persone con disabilità motorie che faticano a trovare il giusto coordinamento di riflessi. Un esempio di questa soluzione si può osservare in *LA: Noire* (Rockstar Games, 2011), avventura poliziesca dai ritmi compassati, basata su dialoghi e interrogatori che però, nelle fasi di azione (inseguimenti o sparatorie) offriva al giocatore la possibilità di saltare la sequenza dopo qualche tentativo fallito.

Prevedere modalità integrative e alternative di assistenza al giocatore nell'orientamento verso gli obiettivi di gioco: in alcuni titoli, specialmente quelli dove il giocatore è chiamato a muoversi in ampie mappe, è molto facile perdere il senso dell'orientamento, o tenere traccia di tutti gli obiettivi di gioco. In tal senso, vi sono soluzioni in grado di fare la differenza per i giocatori con disabilità cognitive. Ad esempio, in giochi come *Cyberpunk 2077* (CD Project Red, 2020) o sono presenti marker sulla mappa che possono orientare il giocatore, in *Elden Ring* (From Software, 2021) o *Legend of Zelda Breath of the Wild* (Nintendo, 2017) è anche possibile attivare dei marker personali per potersi orientare anche mentre si gioca (vedendo fascio di luce che è presente in-game e che segna la location del marcatore). La forma più interessante di questo tipo di ausilio è presente in *Super Mario Odyssey* (Nintendo, 2017), dove Nintendo ha previsto



una modalità di gioco chiamata *assist mode*. Attivandola, nel gioco compaiono a terra una serie di frecce che indirizzano il giocatore verso l'obiettivo selezionato.

Possibilità di adattare il ritmo di gioco

Come già precedentemente espresso, alcuni giochi dove la coordinazione oculo-motoria dei giocatori è posta maggiormente sotto stress, possono rappresentare un vero e proprio muro per giocatori con disabilità motorie o cognitive. Per questo motivo, in certi titoli, è possibile rallentare il ritmo di gioco, abbassandolo fino a adattarlo alle esigenze dei giocatori. Giochi come *Celeste* (Matt Makes Games, 2018) e *Ghost Runner* (All in! Games, 2020) sono perfetti esempi.

Possibilità di adattare il livello di difficoltà

Numerosi videogiochi permettono di settare il livello di difficoltà per adattarlo al meglio al proprio personale stile di gioco. Taluni titoli portano questo concetto di personalizzazione dell'esperienza di gioco su un livello ancora più elevato. È il caso di *The Last of Us Part 2* (Naughty Dog, 2020), in cui il grado di difficoltà è del tutto personalizzabile attraverso molteplici parametri che spaziano dalla quantità di danni fatti e subiti, al numero di munizioni e risorse che è possibile trovare durante l'avventura, passando inoltre dal grado di reattività dei nemici o dall'efficacia degli item di cura.

Possibilità di attivare un lock sui bersagli o di adattare un sistema di assistenza ai comandi

La qui citata meccanica di ausilio consente di attivare modalità di assistenza nella mira automatica che punta automaticamente verso i bersagli, o di attivare sistemi di assistenza automatica per facilitare l'utilizzo del controller da parte dei giocatori. In *Mario Kart 8* (Nintendo, 2014), ad esempio, è possibile abilitare un sistema di accelerazione e frenata assistita molto utile per potersi godere il gioco anche se si ha qualche difficoltà nella gestione del controller.

Smart sound design e vibrazione

Il sound design, ovvero l'implementazione degli effetti sonori all'interno di un videogioco, può risultare un elemento portante per l'esperienza di giocatori con deficit visivi. Il suono dei passi che si interrompe, può segnalare ad un ceco che il personaggio ha incontrato un ostacolo, così come un suono che segnala il passaggio da un'icona all'altra del menu risulta importantissimo per l'orientamento nello stesso. Ancora, l'effetto stereofonico di un rumore che proviene, nelle casse, da destra, può essere fonte di informazioni chiave per un giocatore impossibilitato a vedere cosa accade a schermo. Stesso discorso applicato alla vibrazione impressa al controller: insieme al suono può fornire importanti stimoli e informazioni ai giocatori.

Il secondo approccio, basato sull'interfaccia utente (User Interface, UI), consiste concepire sistemi di UI in grado di andare incontro ai bisogni di utenti con difficoltà legate a disabilità fisiche, sensoriali o intellettive fornendo loro un ausilio concreto all'esperienza di gioco. Fra le soluzioni più importanti afferenti a questo approccio troviamo:

Possibilità di attivare sottotitoli e rappresentazioni grafiche di suoni importanti, sia per i dialoghi che per gli elementi sonori e visivi che compaiono a video.

Presenza di font leggibili o possibilità di adattare il font e la dimensione alle proprie esigenze.

Possibilità di ingrandire parti del video, per permettere a giocatori ipovedenti di adattare la dimensione della porzione di schermo ai propri bisogni.



Possibilità di attivare un lettore automatico dei testi presenti a video, molto importante per giocatori ipovedenti o ciechi.

Presenza di scelte cromatiche che favoriscono l'accessibilità ai contenuti per persone con disturbi di daltonismo

Su questo aspetto vale la pena precisare che i programmatori hanno davanti due scelte: progettare il gioco in modo che le scelte cromatiche base rispettino certi criteri di leggibilità o optare per inserire una modalità di ausilio visivo che, se attivata, va a modificare la palette cromatica degli elementi di gioco per renderli più riconoscibili. Nella immagine sottostante è possibile vedere questa modalità attiva in *Last of Us Part 2*¹¹.



La modalità di Assistenza visiva presente in Last of Us Part 2 (Naughty Dog, 2020)

Possibilità di modificare l'interfaccia utente in modo che possa risultare più leggibile e chiara (ad esempio permettendo di cambiare colore o di aumentare la dimensione del font).

Possibilità di riconfigurare i controlli, modificandone la sensibilità o, ad esempio, configurare tasti in modo che tenendoli premuti si abbia lo stesso effetto che una pressione ripetuta.

Possibilità di utilizzare controller personalizzati, fondamentale per permettere a giocatori con disabilità motorie o fisiche di poter utilizzare controller specificamente concepiti.

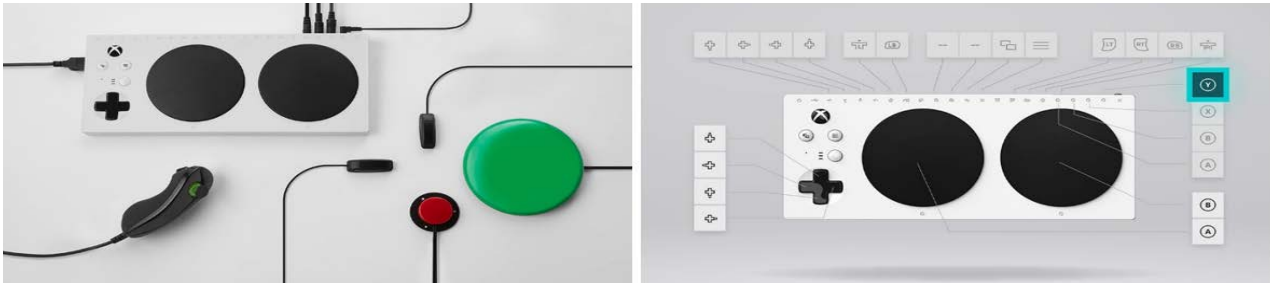
4.2 Ausili esterni

Esistono infine anche soluzioni per promuovere l'inclusione nei videogiochi non legate alla programmazione software dei prodotti videoludici in senso stretto. Tali soluzioni, qui denominate *ausili esterni*, prevedono infatti l'utilizzo di periferiche di gioco appositamente concepite per consentire a giocatori con disabilità motorie di giocare e quindi accedere ad esperienze videoludiche che altrimenti sarebbero precluse.

¹¹ Il famoso titolo di Naughty Dog ha vinto diversi premi come gioco più accessibile. Per approfondimenti sulle opzioni di accessibilità previste da The Last of Us Part II, consultare: <https://blog.it.playstation.com/2020/06/11/the-last-of-us-part-ii-le-nuove-funzioni-di-accessibilita/> (ultima consultazione: 02/05/2022).

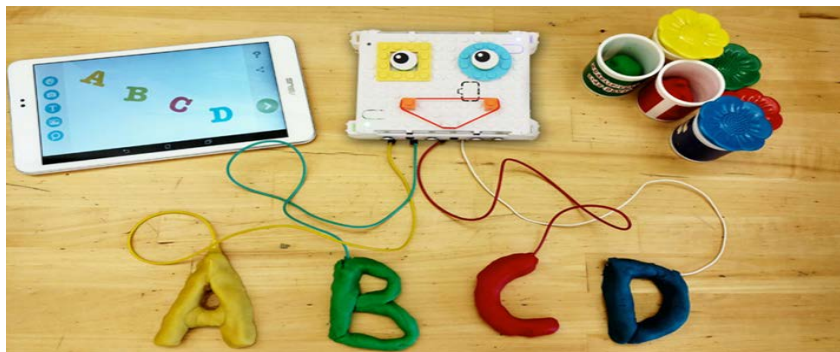


Fra gli esempi più virtuosi è importante citare l'Xbox Adaptive Controller, un dispositivo compatibile con sistemi Microsoft (PC e Xbox) completamente configurabile al quale è possibile connettere pulsanti e joystick esterni e cambiarne liberamente la configurazione degli input. Il controller, inoltre, dispone di una serie di supporti per poter essere montato su bracci di estensione, treppiedi e altri supporti ed è compatibile con numerosi pulsanti adattivi presenti sul mercato.



Alcune immagini dell'Xbox Adaptive Controller

Un altro esempio è il progetto *Click4all*, della fondazione ASPHI onlus di Bologna. Si tratta di un dispositivo che permette di creare una tastiera completamente configurabile e programmabile per PC, Tablet e Smartphone. Un ausilio senza dubbio fondamentale e molto interessante poiché consente di costruire pulsanti tramite svariati oggetti (frutta, inchiostro, tessuti e metalli).



Click4all di Fondazione ASPHI Onlus

Conclusioni

La rappresentazione della disabilità nei media gioca un ruolo importante nel plasmare la percezione pubblica, influenzando stereotipi e pregiudizi sociali, a conferma che non sono solo le barriere architettoniche a impedire un'inclusione concreta nella società, ma anche le tante barriere culturali che non ne sostengono il processo. In questo ambito, si è voluta proporre una riflessione che manca ancora di adeguati spazi di studio e approfondimento rispetto alle potenzialità, ai limiti e ai rischi del medium videoludico, che ci permette di avvicinarci ai controversi aspetti e significati della disabilità in relazione alle richieste di abilità (quali, come, per quali scopi) come rappresentazione nel gioco. Se – come sottolineano gli studi sulla disabilità – il corpo del disabile è ancora un ricettacolo di ansie sociali, pregiudizi, preoccupazioni, fino a lasciare «nel dubbio la loro piena umanità [...] in un simile stato di sospensione [...] non sono né carne né pesce, esistono in parziale isolamento dalla società come persone, indefinite» (Murphy, 2017, p. 152), lo spazio videoludico può divenire, sempre più, lo spazio in cui capovolgere, trasformare le *misure*, i significati dell'abilità, non più, dunque, rispetto a standard fissati dalla società in modo arbitrario, così come garantendo accessibilità d'uso attraverso diverse tipologie di ausili, in contrasto a meccanismi di



segregazione ed esclusione. Come sottolinea Acanfora, «a essere estremamente fragile e sicuramente temporanea è proprio quella condizione che ci ostiniamo a definire *abilità*» (ivi, p. 82).

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2021). In *altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Firenze: Effequ.
- Behm-Morawitz, E., & Mastro, D. (2009). The effects of the sexualization of female video game characters on gender stereotyping and female self-concept. *Sex roles*, 61, 808-823.
- Bittanti, M. (a cura di) (2005). *Gli strumenti del videogiocare*. Milano: Costa & Nolan.
- Bogost, I., Ferrari, S., & Schweizer, B. (2010). *Newsgames: Journalism at Play*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brown, M., & Anderson, S. L. (2021). Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games. *Games and Culture*, 16(6), 702-718.
- Dietz, T. L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex roles*, 38, 425-442.
- Dyer-Witheyford, N., & de Peuter, G. (2009). *Games of Empire. Global Capitalism and Video Games*, London: University of Minnesota Press.
- Ellcessor, E., & Kirkpatrick, B. (eds.) (2017). *Disability media studies*. New York: NYU Press.
- Gardou, C. (2009). L'handicap alla prova delle culture. In A. Goussot (ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, pp. 9-18. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gourdau, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Grammenos, D., Savidis, A., Stephanidis, C. (2009). Designing universally accessible games. *Human Factors and Ergonomics*, 7(1), 1-12. Doi: 10.1145/1486508.1486516
- Gualeni, S., Vella, D. (2020). *Virtual Existentialism: Meaning and Subjectivity in Virtual Worlds*, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hammar, E. L. (2019). Producing Play under Mnemonic Hegemony: The Political Economy of Memory Production in the Videogames Industry. *Digital Culture & Society*, 5(1), 61-83.
- hooks, b. (2018). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Ivory, J. D. (2006). Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games. *Mass Communication & Society*, 9, 103-114.
- Kress G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Bari: Progedit.
- Meints, J., & Green, A. (2019). Representations of Disability and Player Agency in Borderlands 2. *GAME*, 8. <https://www.gamejournal.it/representations-of-disability-and-player-agency-in-borderlands-2/> (consultato il 17/06/2022).
- Morrill B., & Culyba S. (2019). Transformational Games. In Lee, N. (a cura di) *Encyclopedia of Computer Graphics and Games*. Cham: Springer.
- Mou, Y., & Peng, W. (2009). Gender and racial stereotypes in popular video games. In *Handbook of research on effective electronic gaming in education*. IGI Global, 922-937.
- Mukherjee, S. (2017). *Videogames and Postcolonialism. Empire Plays Back*. Cham, DE: Palgrave Macmillan.
- Murgia, M. (2011). *Ave Mary. E la Chiesa inventò la donna*. Torino: Einaudi.
- Murphy, R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Nardone, R. (2017). Videogames between ethics and politics. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12, 41-55.
- Nardone, R. (2020). Videogiochi e processi educativi: nuovi scenari di media literacy. In S. Pescarin (ed.), *Videogames, Ricerca, Patrimonio culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M. (2001). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (consultato il 17/06/2022).
- Passmore, C. J., Mandryk, R. L., Schoemann, S., Gardner, D., MacArthur, C., Hancock, M., Butt, M. A., & Tanenbaum, J. (2018). Gaming with the subaltern: Workshop on diversity and inclusion in games. In *Proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts*. ACM, 695-701.



- Powers, G. M., Nguyen, V., & Frieden, L. M. (2015). Video game accessibility: A legal approach. *Disability Studies Quarterly*, 35(1). <http://dsq-sds.org/article/view/4513/3833> (consultato il 17/06/2022).
- Ruberg, B., & Shaw, A. (eds.) (2017). *Queer Game Studies*. London: University of Minnesota Press.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schianchi M. (2009). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Shell, J. (2021). What Do We See: An Investigation Into the Representation of Disability in Video Games. In *Computer and information sciences*, J.5, 68-03.
- Soriani, A. (2021a). *Educating for a video game Culture. A map for teachers and parents*. Strasburgo: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/educating-for-a-video-game-culture-a-map-for-teachers-and-parents/168-0a6ce9c> (consultato il 17/06/2022).
- Soriani, A. (2021b). Videogiocare come esercizio del pensiero: la necessità pedagogica di promuovere una cultura del videogioco. In S. Demozzi (ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogica, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Straniero, A. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In Bocci F., Straniero A. (eds.), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 53-88). Roma: Roma-Tre Press. <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/10/altr-bost.pdf> (consultato il 17/06/2022).
- Taylor, N., & Voorhees, G. (2018). Introduction: Masculinity and Gaming: Mediated Masculinities in Play. In N. Taylor, G. Voorhees (eds.), *Masculinities in Play*. London: Palgrave Macmillan.
- Williams, D., Martins, N., Consalvo, M., & Ivory, J. D. (2009). The virtual census: Representations of gender, race and age in video games. *New Media & Society*, 11, 815-834.
- Worrell T. R. (2018). *Disability in the media: examining stigma and identity*. Lanham, Maryland: MD, Lexington Books.
- Yuan, B., Folmer, E., & Harris, F.C. (2011). Game accessibility: a survey. *Univ Access Inf Soc*, 10, 81-100.



Antioco Luigi Zurru

University of Cagliari | antiocoluigi.zurru@unica.it

Disability and TV Advertising. What is happening?

Disabilità e pubblicità in tv. Cosa sta accadendo?

Call • Media e rappresentazioni della disabilità

ABSTRACT

In TV advertising is gradually becoming evident the presence of people with disability involved as both principal and secondary actors.

After a first, maybe enthusiastic, impression that can be drawn from it, the contribution aims to encourage the reflection of Special Pedagogy on the phenomenon, in order to outline some aspects and to contribute to understand its nature, as well as the cultural and social implications for the recognition processes of people with disability.

The article proposes the results of the thematic analysis of some recent TV advertisements, to verify the significance of the meanings conveyed and the meaning they assume in the cultural process of emancipation of the disabled person.

Keywords: advertising, disability, emancipation, television, Special Pedagogy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zurru A. L. (2022). Disability and TV Advertising. What is happening?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 42-51 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-03>

Corresponding Author: Antioco Luigi Zurru | antiocoluigi.zurru@unica.it

Received: 16/06/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-03



1. La disabilità è entrata nella pubblicità televisiva

«Sarà capitato anche a voi [...]». È così che recita l'incipit di una nota canzone italiana degli anni '60, motivetto di successo utilizzato anche come sigla dell'altrettanto famoso programma televisivo, *Canzonissima*. Ed in effetti sarà capitato a molti, come appunto sostiene il brano, di sentire un motivetto in testa senza avere piena contezza dell'origine, della natura e del significato dello stesso, ma non di meno rimanerne prigionieri.

Sembra trattarsi, *mutatis mutandis*, della stessa sensazione che può essere occorsa a molti di coloro che negli ultimi due anni, di fronte alla TV, hanno visto alcuni spot pubblicitari. Allo stesso modo che con la canzonetta che risuona nella testa, alcune immagini hanno la capacità di imporsi in maniera pervicace, talvolta subdola, senza lasciare allo spettatore lo spazio riflessivo necessario per comprenderne il senso ed il significato. In particolare, per quanto concerne l'oggetto del presente contributo, il riferimento va ad alcuni spot pubblicitari realizzati per la televisione italiana apparsi nell'ultimo periodo e interpretati da soggetti in situazione di disabilità. Di fronte a tali prodotti, la prima reazione può essere stata quella dell'entusiastico e convinto trasporto nel vedere anche la persona con disabilità, finalmente al pari di altri soggetti, partecipare ad una sfera della vita civile come il mercato e la commercializzazione.

Al di là della prima sensazione, però, lo sguardo della Pedagogia Speciale non si soddisfa del solo impatto estetico dei fenomeni, ma ricerca il significato ed il senso di questi, per coglierne la portata «là dove può sfuggire all'attenzione comune» – parafrasando l'intuizione di Montuschi (1997, p. 161) – e per interpretarli correttamente, evitando, per quanto possibile, che fra gli slanci inclusivi si insinuino le mai sopite contraddizioni del “fare sociale” (Mura, 2016).

In tal senso, diventa importante definire il fenomeno, comprenderne la natura e coglierne le possibili implicazioni culturali e sociali, con riferimento agli obiettivi emancipativi ed esistenziali dei diretti interessati, ovvero le persone con disabilità. Ad un simile interesse corrisponde un fondamentale interrogativo che, espresso immediatamente, può sembrare banale: cosa sta accadendo? Perché il mondo della pubblicità ha guardato alla disabilità? A rendere maggiormente intellegibile le questioni introdotte in questo studio esplorativo, concorrono ulteriori domande intorno ai molteplici aspetti del fenomeno ed ai significati che questo assume. Perché solo “oggi” l'industria pubblicitaria introduce nei propri prodotti la disabilità come soggetto? Per quale “motivo” si fa riferimento alla disabilità? Sembra “utile/necessario/appropriato” richiamare l'attenzione dello spettatore nei confronti della realtà della disabilità? Ed infine, il processo che ne deriva si configura come un contributo alla costruzione di uno spazio di riconoscimento per la persona con disabilità (Pavone, 2011), oppure risponde ad altri meccanismi tesi a rafforzare un “vincolo ambiguo” (Zurru, 2013), per il quale la disabilità si trasforma in oggetto?

Fra le numerose fattispecie di spot pubblicitari che circolano nel variegato panorama dei *mass media*, l'interesse è qui volto esclusivamente allo spot pubblicitario trasmesso per la televisione, focalizzato sulla commercializzazione di prodotti di mercato – escludendo quindi quello costruito a scopo di pubblicità sociale – ed interpretato da soggetti non professionisti e che quindi non hanno maturato un'evidente notorietà per il pubblico. Per rispondere alle domande alle quali si è fatto riferimento, è utile delineare un'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) di alcuni fra i più noti spot apparsi nell'ultimo anno fra quelli attualmente reperibili e cogliere, così, il significato dei messaggi veicolati. Nonostante non si tratti di video osservazioni in contesti educativi (Cescato, 2016; Guest et al., 2014), risulta interessante analizzare dal punto di vista tematico i testi pubblicitari, considerandoli, appunto, sotto diversi aspetti del segno denotativo e connotativo, delle immagini, degli enunciati e della narrazione (Volli, 2015).

2. Pubblicità e cultura: quale rapporto?

L'attenzione nei confronti della pubblicità sembra potersi definire sulla base di due differenti polarizzazioni. Da una parte coloro che pensano che gli annunci siano responsabili della creazione di falsi bisogni, incoraggiando la produzione e il consumo di beni che distolgono risorse alla promozione di valori umani au-



tentici e urgenti. Dall'altra, molti sostenitori guardano allo sviluppo che è in grado di promuovere, richiamando la libertà dei consumatori e la capacità della stessa pubblicità di contribuire al benessere della società, stimolando la produttività e la prosperità (Dyer, 2008).

Sul ruolo che questa assume nei processi di produzione e consumo, invece, durante tutto il Novecento si sono alternate differenti rappresentazioni. Da quello prettamente informativo, strettamente connesso alla qualità dei prodotti commercializzati ed alla capacità delle azioni pubblicitarie di offrire informazioni precise ai consumatori, in ossequio al loro potere nel mercato (Nelson, 1974), a quello maggiormente persuasivo, capace di influenzare l'atteggiamento e le scelte del consumatore (Bagwell, 2007). Nell'attuale prospettiva, sembrerebbe evidente che la funzione della pubblicità sia quella di creare nuovi desideri e spingere le persone a soddisfarli, cercando di persuadere piuttosto che informare i consumatori (Dyer, 2008).

Sul fenomeno pubblicitario resistono molteplici false credenze e stereotipizzazioni che, per certi versi, ne rendono meno intellegibile il ruolo culturale. Diversamente da quanto teorizzato in passato, la pubblicità non funziona attraverso messaggi subliminali, così come non si basa solo su informazioni oggettive relative ai prodotti (Tellis, 2004). Alcuni studiosi osservano il meccanismo pubblicitario come il più grande motore dell'economia e della cultura, capace di imporre idee ed immagini e stabilire il proprio predominio sul mondo della comunicazione. Secondo recenti analisi, la pubblicità costruisce una prospettiva sulle cose ed è «capace di seguire le sottili sfumature dell'umore collettivo», molto più velocemente di altre strutture dell'espressione (Volli, 2015).

Dal punto di vista strettamente semeiotico, il prodotto pubblicitario si basa su un meccanismo testuale di tensione che, nel fornire solo parzialmente l'informazione, elicitava l'attivazione della competenza culturale dello spettatore. I messaggi, difficilmente eludibili per le modalità e le occasioni in cui sono proposti, sono volti alla ricerca del nuovo, per generare attrazione e per convincere lo spettatore a cambiare il suo punto di vista, il suo sistema di valori e le sue convinzioni. Attraverso un'azione perlocutoria, il discorso pubblicitario, anche se in maniera implicita, sviluppa un'azione strategica che è in grado di *spostare* lo spettatore (Volli, 2015).

Si tratta, quindi, di un fenomeno pervasivo, sia rispetto alla quotidianità dell'esperienza umana, sia per quanto riguarda le differenti produzioni massmediali di cui la comunità si "nutre" in tutte le fasi della vita ed a tutti i livelli sociali. La pubblicità è un dispositivo che non può essere degradato a puro e semplice strumento di mercificazione del bisogno e dei mezzi di soddisfazione. Ben oltre il suo originario mandato economicistico, la pubblicità veicola la lingua, i valori e la cultura di una comunità, presupponendola come elemento che accomuna il produttore ed il potenziale referente nello stesso orizzonte di appartenenza (Pavan, 2013). A ciò si deve aggiungere che la crisi economica del sistema produttivo-capitalistico occidentale ha lasciato spazio all'emergere di valori altri nel mercato, connessi a tematiche politiche, socio-ambientali ed etiche, rispetto a quelli immediatamente legati all'acquisizione e al consumo di beni. I cambiamenti sociali e culturali che ne sono conseguiti hanno trovato un evidente accoglimento anche nel mondo dei *mass media* e della pubblicità che vi si realizza (Khamis, 2020; Polesana, 2016).

È forse questo il motivo con cui leggere alcuni segni di ciò che è codificato nel testo pubblicitario dei differenti prodotti. Nell'ambito degli annunci commerciali – al pari di altri contesti della produzione televisiva e dell'intrattenimento – si assiste, infatti, ad una maggiore apertura nei confronti dello scenario sociale. Sempre più spesso, nell'ultimo periodo si è assistito ad un allargamento degli spazi e della visibilità per le differenti istanze culturali ed etniche della comunità, così come per le molteplici espressioni della sessualità, della compagine familiare e della vita di coppia.

3. Anche la persona disabile va al mercato

Nell'ambito del più ampio fenomeno del ruolo che i *mass media* assumono nella matura sollecitazione del dibattito pubblico nei confronti della tematica (Covelli, 2013; de Anna, Covelli, 2013; Errani, 2009; Happer, Philo, 2013; Zappaterra, Cugusi, 2013), anche la presenza delle persone con disabilità all'interno



di spot pubblicitari non rappresenta una vera e propria novità. I primi riferimenti possono esser fatti risalire a produzioni degli anni '80 in ambito statunitense. Alcuni studi rimandano allo spot di una nota marca di *jeans* alla moda, dove uno degli attori è una persona in sedia a rotelle, e alla pubblicità relativa ad una catena di *fast-food* diffusa a livello mondiale, in cui due collegiali sordi discutono tra loro, in lingua dei segni, dell'opportunità e della voglia di fare una pausa per il pranzo (Haller, Ralph, 2001).

Ciononostante, ancora oggi i dati relativi alla presenza delle persone con disabilità negli spot pubblicitari sembrano richiamare una dinamica piuttosto critica. La quasi totale assenza è concepita dagli studiosi come il chiaro correlato di una rappresentazione della disabilità che rimanda ad una condizione di mancata realizzazione umana, quindi non valevole di essere annoverata nei meccanismi produttivi e comunicativi della società (Hahn, 1987; Haller, Ralph, 2001). La graduale tendenza ad includere le rappresentazioni della disabilità nella pubblicità non esclude del tutto la persistenza di sgradevoli stereotipi, sia quelli legati ad un approccio abilistico (Kearney et al., 2019), sia quelli che stigmatizzano l'esperienza della persona in una condizione di bisogno (Haller, Ralph, 2006; Timke, 2019).

Una recente indagine condotta, ancora una volta negli USA, mostra come solo l'1% dei messaggi pubblicitari, fra quelli trasmessi in prima serata durante il mese di febbraio 2021, abbia fatto riferimento ad immagini o temi concernenti la condizione di disabilità (The Nielsen Company, 2021). Un dato non molto differente da quanto accaduto nella decade precedente (Farnall, Lyons, 2012). Anche l'associazionismo italiano, già da alcuni anni, ha espresso la propria sensibilità sul tema, ponendo in luce la necessità di ampliare gli spazi di rappresentazione della disabilità negli spot pubblicitari, così da favorire un più concreto processo di inclusione (Baptista, 2019; CoordDown, 2016; FISH, 2016). Se ciò è avvenuto nell'ambito della pubblicità *nuda* per affissione, quella cioè demandata alla cartellonistica pubblicitaria ed ai mezzi della stampa – dal carattere iconico e statico, ma anche meno intrusivo e più facilmente evitabile (Volli, 2015) – lo spot televisivo sembra ancora indugiare su tale approccio.

Il panorama televisivo italiano ha recentemente ampliato lo spazio dedicato alle persone con disabilità. Al di là delle esperienze della Fondazione Pubblicità Progresso a carattere sociale, pubblicate nel 1977, nel 1992 e nel 2003, sono, infatti, sempre più numerosi i passaggi televisivi di spot istituzionali da parte di associazioni che dedicano il proprio lavoro al sostegno delle persone con disabilità (come nel caso di Lega del filo d'oro, Telethon e ANMIL). Sono divenuti più frequenti anche i casi in cui i *brand* hanno realizzato produzioni interpretate da persone con disabilità, che hanno guadagnato notorietà televisiva come *testimonial*. Tra i volti più ricercati si possono annoverare quello di Alex Zanardi, prima dell'ultimo tragico incidente, e di Bebe Vio, sulla quale si è già concentrata anche l'attenzione scientifica sui possibili rischi di spettacolarizzazione della disabilità (Melchior, 2020).

Gli spot pubblicitari che "ospitano" attori non professionisti interessati da disabilità e che sono stati trasmessi dalle principali emittenti televisive italiane negli ultimi due anni sono, invece, ancora pochi. Si possono annoverare tra questi lo spot del prodotto *Sky Q*, abbinato ad un'offerta relativa alle più note produzioni di *home entertainment*; la pubblicità della società di telecomunicazione *Fastweb*; la promozione natalizia dell'azienda di commercio online *Amazon*; lo spot lavorare in *Amazon* interpretato dall'impiegato Mohamed; l'annuncio televisivo dell'azienda dolciaria *Milka* per il Natale 2021; il recente annuncio della multinazionale di prodotti per l'igiene orale *Colgate*.

Valutando tali spot nell'ottica di un'analisi tematica volta a vagliare i significati e i messaggi veicolati, risulta necessario verificare l'adeguatezza degli stessi a costituire un corpus omogeneo per l'esame. In tabella (Tab. 1) i criteri di inclusione con i quali si è operato alla valutazione.

Tra questi, trasmessi durante il periodo 2021-22, solo per alcuni sono riscontrabili tutti i criteri prescelti (quello "*Sky Q*", quello "*Amazon Natale 2021*" e quello "*Milka*") e possono quindi costituire il corpus testuale sul quale basare l'analisi. Il soggetto principale è impersonato da un attore in situazione di disabilità e assume un ruolo da protagonista nella narrazione del testo pubblicitario. I materiali video inerenti alle pubblicità sono facilmente reperibili sul web:

- *Sky Q* – <https://www.youtube.com/watch?v=HGmwEWLQ27c>;
- *Amazon* – <https://www.youtube.com/watch?v=Gy2q0u1aneE>;
- *Milka* – <https://www.youtube.com/watch?v=BqQB9MgWm-E>.



Criteri	Denominazione spot					
	<i>Sky Q</i>	<i>Fastweb</i>	<i>Amazon Natale 2021</i>	<i>Lavorare con Amazon</i>	<i>Milka Natale 2021</i>	<i>Io sorrido Colgate</i>
Centralità del ruolo della persona disabile	√		√		√	
Assenza di personaggi di fama	√		√	√	√	√
Reperibilità e riproducibilità del video per l'analisi	√	√	√	√	√	
Trasmissione nelle principali reti televisive italiane	√	√	√	√	√	√

Tab. 1: Criteri di inclusione

Lo spot “*Sky Q*” si concentra sull’avventurosa esperienza di un adolescente con una protesi alla gamba destra e una lieve malformazione alla mano destra. Unico attore nelle diverse scene, il protagonista entra nelle famose produzioni cinematografiche per imprigionarne gli episodi e le scene e poi rivederle comodamente a casa con il suo apparecchio *TV - home entertainment*. Nell’annuncio *Amazon* dedicato alle offerte per il Natale 2021, l’interprete è un giovane adulto in sedia a rotelle che, grazie a scelte d’acquisto oculate, ha potuto investire i risparmi realizzati in una sua personale e fantasiosa passione. Nello spot di *Milka*, le prove del concerto di Natale di un piccolo coro di adolescenti sono disturbate da un operaio sordo che allestisce il palco. Nonostante la richiesta della maestra, l’operaio continua a lavorare. Una giovane corista rimane colpita da tale dinamica e dal lavoro che quest’uomo sta svolgendo. Durante il concerto avrà modo di ringraziarlo, facendogli trovare il suo messaggio insieme ad un cioccolato sistemati nel posto riservatogli in platea e dedicandogli dal palco, durante il concerto, un passaggio del brano in lingua dei segni.

4. Conquiste o conquistati? Due facce della stessa medaglia

Nel funzionamento strategico della pubblicità, la valorizzazione positiva di un prodotto avviene attraverso un processo di mediazione semantica: gli oggetti, controparte testuale, vengono coniugati al bisogno di benessere che ogni spettatore tendenzialmente ricerca. La narrazione costruisce, così, un processo di assiologizzazione e valorizzazione retorica di un comportamento con l’uso di catene perlocutive (Volli, 2015).

All’interno di questo meccanismo, è interessante comprendere quali siano i significati ed i messaggi che traspaiono in riferimento alla disabilità. L’analisi tematica degli spot selezionati, realizzata con una video-annotazione condotta su ATLAS.ti (v. 8.4.5), condotta in senso induttivo (Braun, Clarke, 2006; Guest et al., 2014) per successivi passaggi tesi a saturare lo spazio di codifica, ha permesso di mettere in luce alcuni nuclei tematici. Nello schema che segue (Fig. 1) è rappresentata la struttura attraverso la quale è possibile leggere la narrazione degli spot analizzati.

In particolare, spicca il ruolo che topologia e tempistica assumono nella presentazione dei segni testuali relativi al *brand* e al prodotto, così come in riferimento a quelli che rendono riconoscibile la condizione di disabilità, in questo caso la visibilità del deficit e/o della menomazione, da una parte, e la presenza di ausili e protesi, dall’altra. La sedia a ruote di cui si serve “Alberto” – il protagonista dello spot *Amazon* – è presente dal primo secondo di scena, ma in una posizione marginale, non interamente inquadrata al-



l'interno di un'economia scenica molto fitta, e per un tempo di soli 02 secondi e 56 centesimi. In tal senso, è un segno che non connota il ruolo del soggetto protagonista, anche perché nessuno può affermare chi usi la sedia. Nelle scene successive non si ha più traccia di questa, fino a quando la struttura narrativa non avrà compiuto pienamente la focalizzazione sul comportamento auspicato, quale veicolo di benessere e felicità assiologizzato all'interno di un orizzonte di valori culturalmente condiviso. Riapparirà appunto solo al secondo 08:86 per una durata di 01:93, scomparendo di nuovo per lunghi 06:52, per poi riapparire al secondo 17:40, nella scena conclusiva, dove diventano invece topologicamente centrali i messaggi grafici riferiti al prodotto ed al *brand*, sempre centrali, sovrapposti alla figura di "Alberto" e che, anche nella tempistica, concludono il discorso narrativo.

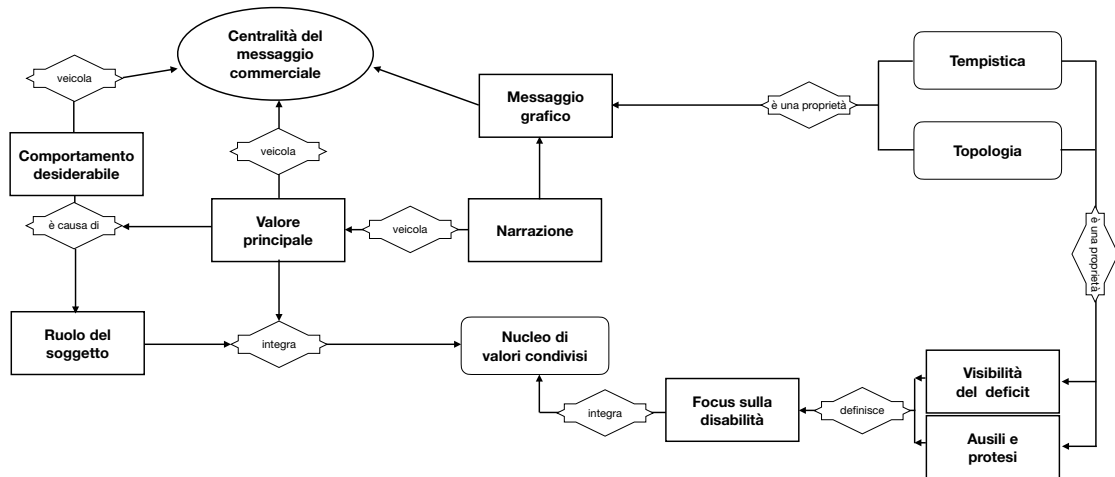


Fig. 1 Code Network

Lo schema risulta quasi uniformemente riprodotto nello spot per *Sky Q*, dove il deficit del giovane protagonista è appena percettibile. Nella prima scena di 01:23 secondi, la prospettiva con cui il piccolo *Harris* è ritratto non permette di visualizzare la gamba e nemmeno la mano destra, comodamente portata alla nuca per sostenere il capo mentre sta sdraiato su una panchina. Lo spettatore avrà modo di scoprire la protesi alla gamba e la menomazione alla mano solo sul finire dello spot, al secondo 24:78, momento dal quale, sdraiato di fronte al televisore e dopo aver compiuto le memorabili gesta che lo portano ad "intrappolare" tutti i suoi beniamini del cinema, *Harris* solleva la gamba. Dal secondo 26:00 è visibile anche la mano destra – abilmente celata in tutte le altre azioni riprese – fino al secondo 27:40, quando appare il messaggio pubblicitario a tutto campo fino alla fine.

Nello spot per *Milka* si chiarisce la condizione di disabilità di uno dei due protagonisti, l'anziano operaio sordo, solo a partire dal secondo 04:74, quando viene utilizzato la lingua dei segni, dopo che la narrazione ha portato lo spettatore ad entrare nel clima e nell'orizzonte di valori tipico del periodo natalizio. La lingua dei segni torna nello spot solo in conclusione, anche se non per mezzo dell'agire dell'operaio sordo, quanto invece per l'interazione comunicativa della giovane corista, prima che il messaggio grafico del *brand* conduca a dissolvenza.

Un altro importante elemento è quello della narrazione, quale struttura portante del testo ed organizzatore tematico dei significati che i differenti segni assumono, così come delle relazioni tra questi nell'economia dello spot. Il tessuto narrativo è orientato a sostenere la centralità del messaggio commerciale degli spot analizzati (con le offerte di Natale di *Amazon* si può risparmiare; è possibile avere tutti gli spettacoli preferiti con *Sky Q*; *Milka* garantisce più gusto con i suoi prodotti) veicolando il valore principale (il risparmio, l'intrattenimento, la bontà) e strutturandolo in un orizzonte di valori culturalmente condivisi (è lecito ricercare il risparmio per realizzare una propria passione; l'intrattenimento deve essere comodamente accessibile; il clima natalizio ispira sentimenti di condivisione). Il focus sulla disabilità che il testo



propone assume il ruolo di collante e amplificatore di tali valori, sollecitando lo spettatore a lasciarsi coinvolgere. Ancora una volta, la tempistica con cui si interviene in tal senso non permette allo spettatore di rifiutare il messaggio, pena il voler ammettere con se stessi di essere esclusivamente interessati all'aspetto materiale del messaggio promozionale.

Ad un ulteriore livello di analisi, risulta importante verificare il ruolo che il soggetto principale assume nella e per la narrazione. Il protagonista è posto al centro della narrazione, ma in senso strumentale quale segno orientato ad integrare il nucleo di valori condivisi. Nello spot di *Amazon* la voce narrante comincia con il focalizzare sul protagonista e la sua esperienza di acquisto: «Alberto ha risparmiato fino al 40% sui suoi acquisti con le offerte di Natale di *Amazon* ... Ora ... può trasformarsi in ... Alberto gran concerto [...]». Un'ulteriore testimonianza dell'obiettivo con cui si focalizza sul soggetto sono i primi piani che si avvicinano, quando ancora la tempistica con cui si è gestito lo sviluppo narrativo non ha ancora mostrato il soggetto sedere sulla sua sedia a rotelle. Allo stesso modo, in *Sky Q* la posizione del soggetto è centrale. Dal momento in cui è sdraiato sulla panchina, al passaggio in primo piano sul suo sguardo sognante, alla corsa in mezzo al traffico della città con la sua bicicletta, la sua presenza racconta di un crescendo di volontà avventuriera. Nonostante risulti infinitamente piccolo di fronte al suo "Golia" (il *transformer*), il giovane interprete brandisce il telecomando dello *Sky Q* come una spada potentissima. Anche qui, il piccolo *Harris* è il mezzo con cui si realizza la potenza "divoratrice" dello *Sky Q*, abilmente rappresentata da un vortice a forma di Q che acquisisce i miti del cinema. L'operaio sordo che allestisce la scenografia del palco nella pubblicità di *Milka* appare solo dopo che l'avanzamento di camera ha guidato lo spettatore dal paesaggio montano innevato, tipico della rappresentazione natalizia, all'atmosfera calda delle prove del piccolo coro. Anche il tema del brano eseguito, l'amore che rende completi, è orientato in tal senso. In questo caso, l'ingresso in scena di uno dei due protagonisti è marcato e si impone come arresto narrativo, segnato anche dalla musica e dal canto che si bloccano insieme al volgersi repentino dei coristi verso l'origine di un martellare fastidioso. La presenza dell'operaio è scomoda e inadeguata, anche nei modi quasi scorteschi con i quali risponde alla richiesta della maestra «Mi dispiace, sto lavorando per voi ...». Mentre il brano riparte «Sometimes I feel like saying "Lord I just don't care"», tutti riprendono a cantare senza curarsi troppo di lui. I valori condivisi ora sono impersonati esclusivamente dall'altra protagonista, la piccola corista, che rimane colpita dal fare di lui e che impersona quell'amore che completa, che pone pienamente in contatto con se stessi (così il brano in sottofondo: «But you've got the love I need to see me through»). Questa consapevolezza cresce nonostante la non curanza di lui, sul quale si chiude la scena mentre è intento a riprendere il suo lavoro. Il ruolo dell'operaio sordo è quindi strumentalmente necessario, stavolta per contrasto, al maturare dei sentimenti che sono l'orizzonte entro il quale si situerà, più avanti, il prodotto-oggetto che simbolizza la bontà d'animo.

Strettamente connesso alla centralità scenica del soggetto, perché ne è elemento causale, è la desiderabilità del comportamento. Rispetto al valore principale che lo spot intende veicolare (in questo caso, come già visto, il risparmio, l'intrattenimento, la bontà), il comportamento desiderabile è l'azione alla quale è richiesto che lo spettatore si adegui, così da entrare nel mondo valoriale previsto e condiviso. Nel caso di "Alberto", ad esempio, la soddisfazione per aver raggiunto il bene desiderato (il risparmio) genera una soddisfazione che "chiede" allo spettatore di "spostare" il proprio comportamento verso quello rappresentato. Anche l'espressione, il cambio d'abito e l'aspetto maggiormente curato del soggetto nella scena dal secondo 07:04, seduto al piano intento a "dare il là" ai suoi "coristi" a quattro zampe, offre un chiaro esempio connotativo dei segni utilizzati. La «soave melodia» è quella del risparmio – «Acquista e risparmi fino al 40%» – e permette di sfumare sulla scena in cui Alberto riappare seduto sulla sua sedia a rotelle sovrastato dal messaggio grafico e dal logo aziendale. La caparbietà, la facilità e la soddisfazione con cui il piccolo *Harris*, in *Sky Q*, porta con sé i miti del cinema e le più affascinanti esperienze della tecnologia (i *dog robot* del *Boston Dynamics*) chiamano lo spettatore a far propria tale avventura. Allo stesso modo, il movimento emotivo che si coglie nell'anziano operaio, giunto a teatro il giorno del concerto e sorpreso dal dono trovato al suo posto (il cioccolato con un grazie), che dallo stupore volge al commosso e convinto ringraziamento, è lo strumento con il quale il regista chiede allo spettatore di condividere il fatto che «c'è più gusto ad essere teneri».



5. Centralità marginale o centrale marginalità?

Ciò che sembra emergere dall'analisi tematica è caratterizzato dalla centralità della posizione che assume nella narrazione il personaggio interpretato dalla persona con disabilità e la sua storia individuale. Seppure in primo piano, il ruolo risponde piuttosto ad un'esigenza strumentale, tesa a soddisfare il meccanismo con il quale il nucleo di valori condivisi funge da orizzonte di riferimento per la valorizzazione del comportamento desiderabile, richiesto dalla funzione finalistica del messaggio commerciale. Anche la soddisfazione di sé del personaggio principale, la sua piena realizzazione come soggetto agente e la reale autonomia con cui interagisce nell'episodio narrato sono elementi che in una catena di connotazioni risultano a servizio della focalizzazione sul comportamento atteso e merceologicamente appetibile.

Appare adeguatamente evitato il tema del pietismo nella rappresentazione della disabilità, così come anche le possibili retoriche della debolezza, dell'incapacità o dell'eroismo, ma non sembra potersi riscontrare un ruolo effettivamente centrale e positivo nella narrazione. La centralità del messaggio pubblicitario che copre il personaggio Alberto, la grande Q che nel teleschermo di casa fagocita il piccolo *Harris* mentre si mostra nella sua espressione più autentica, prima di dissolvere sul messaggio pubblicitario, così come il messaggio *Milka*, che giunge a raccogliere il convinto cambiamento del burbero operaio, sono elementi che paiono mettere in posizione subordinata la presenza della persona con disabilità.

Se la rappresentazione della disabilità risulta aperta e rispettosa della possibile complessità esistenziale di cui è espressione, non esclusivamente vincolata ed esaurita rispetto alla presenza del deficit, il motivo della disabilità come realtà umana nell'economia della pubblicità risulta ancora poco chiaro e non pariteticamente agganciato alle scelte argomentative con cui i testi pubblicitari sono realizzati.

Tornando agli interrogativi con i quali si è originata la ricerca, sembra plausibile affermare che una più ampia presenza di soggetti con disabilità all'interno degli spot pubblicitari possa considerarsi un'adeguata risposta alla necessità di moltiplicare le occasioni di visibilità, così come ampiamente richiesto a livello sociale. Considerato anche il solo livello superficiale della rappresentazione con cui è posta in scena, la disabilità comincia ad assumere sempre di più i toni di una caratteristica dell'esperienza umana che può rappresentare anche il comune consumatore, ponendo, così, le basi per un autentico riconoscimento. Sembrerebbe di poter dire che il maturare della cultura nei confronti della disabilità e la sempre più pregnante attenzione a livello sociale e politico (UN, 2006, 2015; WHO, 2001) stia in qualche modo influenzando e orientando anche i meccanismi della produzione massmediale.

Guardando, però, alle narrazioni con cui la pubblicità si sviluppa ed alla dinamica di subordinazione cui la realtà della disabilità viene esposta negli spot analizzati, prettamente strutturati attorno alla centralità del messaggio pubblicitario, emerge qualche ragionevole dubbio. Sembra che l'acquisizione di un ruolo ed una maggiore visibilità nei *media* reclaims un "prezzo" sufficientemente alto, che rischia di reificare il fenomeno della disabilità, riducendola ad oggetto tra gli oggetti a servizio di fini economicistici (Haller, Ralph, 2001).

È possibile che questo repentino interessamento nei confronti della disabilità, quale importante fenomeno dell'attuale realtà sociale, possa essere letto come risposta alla crisi che lo stesso mondo della pubblicità sta attraversando? Una narrativa staccata dalla realtà, incapace di "cogliere" i cambiamenti culturali rischia di non poter più esercitare la sua funzione seduttiva a causa di un'inflazione iperseduttiva priva di mordente valoriale e connessione con la realtà (Volli, 2015). Se così fosse, quale migliore argomento del tema dell'inclusione da "usare" per recuperare il ruolo seduttivo della pubblicità?

Riferimenti bibliografici

- Bagwell, K. (2007). The Economic Analysis of Advertising. In *Handbook of Industrial Organization* (Vol. 3, pp. 1701–1844). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1573-448X\(06\)03028-7](https://doi.org/10.1016/S1573-448X(06)03028-7)
- Baptista, R. (2019). *L'attenzione dei brand alla disabilità: dalla pubblicità inclusiva alla creazione di prodotti accessibili*. Inside Marketing. <https://www.insidemarketing.it/attenzione-dei-brand-alla-disabilita/>



- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cescato, S. (2016). Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: Questioni metodologiche. *Encyclopaideia*, 20(44), pp. 73–88. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/5985>
- CoorDown. (2016). *L'inclusione della disabilità nella pubblicità*. Superando.It. <http://www.superando.it/2016-11/02/linclusione-della-disabilita-nella-pubblicita/>
- Covelli, A. (2013). *Inclusione, comunicazione e rappresentazione della disabilità. Orientamenti e tendenze nell'informazione giornalistica online* [Tesi di dottorato]. Dottorato Internazionale “Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione».
- de Anna, L., & Covelli, A. (2013). Disabilità e identità nella rappresentazione dei media. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dyer, G. (2008). *Advertising as Communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203158340>
- Errani, A. (2009). I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 8(2), 121-126.
- Farnall, O. F., & Lyons, K. (2012). Are We There Yet? A Content Analysis of Ability Integrated Advertising on Prime-time TV. *Disability Studies Quarterly*, 32(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v32i1.1625>
- FISH. (2016). *Un altro passo avanti nella pubblicità*. Superando.It. <http://www.superando.it/2016/11/11/un-altro-passo-avanti-nella-pubblicita/>
- Guest, G., MacQueen, K., & Namey, E. (2014). Introduction to Applied Thematic Analysis. *Applied Thematic Analysis*, 3–20. <https://doi.org/10.4135/9781483384436.n1>
- Hahn, H. (1987). Advertising the Acceptably Employable Image: Disability and Capitalism. *Policy Studies Journal*, 15(3), 551. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/advertising-acceptably-employable-image/docview/1300118922/se-2?accountid=9823>
- Haller, B., & Ralph, S. (2001). Profitability, Diversity, and Disability Images in Advertising in the United States and Great Britain. *Disability Studies Quarterly*, 21(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v21i2.276>
- Haller, B., & Ralph, S. (2006). Are Disability Images in Advertising Becoming Bold And Daring? An Analysis of Prominent Themes in US and UK Campaigns. *Disability Studies Quarterly*, 26(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v26i3.716>
- Happer, C., & Philo, G. (2013). The Role of the Media in the Construction of Public Belief and Social Change. *Journal of Social and Political Psychology*, 1(1), 321-336. <https://doi.org/10.5964/jspp.v1i1.96>
- Kearney, S., Brittain, I., & Kipnis, E. (2019). “Superdisabilities” vs “disabilities”? Theorizing the role of ableism in (mis)representational mythology of disability in the marketplace. *Consumption Markets & Culture*, 22(5-6), 545-567. <https://doi.org/10.1080/10253866.2018.1562701>
- Khamis, S. (2020). *Branding Diversity. New Advertising and Cultural Strategies*. Routledge.
- Melchior, C. (2020). La rappresentazione commerciale della disabilità. Il caso Bebe Vio. *Salute e Società*, XIX(2), 121-135. <https://doi.org/10.3280/SES2020-002009>
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Nelson, P. (1974). Advertising as Information. *Journal of Political Economy*, 82(4), 729–754. <https://www.jstor.org/stable/1837143>
- Pavan, E. (2013). La cultura attraverso la pubblicità. *Italica*, 90(1), 117–130. <https://www.jstor.org/stable/23474950?seq=1>
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 109-116). Milano: FrancoAngeli.
- Polesana, M. A. (2016). *Pubblicità e valori. Nuovi consumi e nuovi messaggi per una società che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Tellis, G. J. (2004). *Effective Advertising: Understanding When, How, and Why Advertising Works*. Sage Publications.
- The Nielsen Company. (2021). *Visibility of Disability: Portrayals of Disability in Advertising – Nielsen*. Demographics. <https://www.nielsen.com/us/en/insights/article/2021/visibility-of-disability-portrayals-of-disability-in-advertising/>
- Timke, E. (2019). Disability and Advertising. *Advertising & Society Quarterly*, 20(3). <https://doi.org/10.1353/asr.2019.0024>
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN.



- UN. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In *United Nations General Assembly - 70th Session* (Vol. 16301, Issue October, pp. 1-35). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Volli, U. (2015). *Semiotica della pubblicità* (digital ed). Roma-Bari: Laterza.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.
- Zappaterra, T., & Cugusi, C. (2013). Media e disabilità nella pubblicitaria contemporanea. *Media Education*, 4(2), 133-154.
- Zurru, A. L. (2013). Disabilità, salute e processi identitari: un approccio interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 166-185). Milano: FrancoAngeli.



Daniele Fedeli

Full Professor of Special Education at the University of Udine | Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society | danielle.fedeli@uniud.it

Stories of disability in a galaxy far, far away ... Reflections on the representation of disabilities in the Star Wars saga, between Science Fiction and Disability Studies

Storie di disabilità in una galassia lontana lontana... Riflessioni sulla rappresentazione delle disabilità nella saga di Star Wars, tra Science Fiction e Disability Studies

Call • Linguaggi audiovisivi e concettualizzazioni della disabilità

ABSTRACT

Over the course of half a century, the Star Wars saga has represented the theme of disability and its close relationship with other issues: for example, the role and limits of prostheses, the drive towards ableism, the difference between physical disabilities and mental disorders, etc.. In the present article, in particular, three approaches to the analysis of impairment and disability are discussed: the relationship between nature vs. technology, the narrative of cure and the supercrip model. The three themes are discussed within the context of Science Fiction and Disability Studies.

Keywords: impairment, disability, science fiction, ableism, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fedeli, D. (2022). Stories of disability in a galaxy far, far away ... Reflections on the representation of disabilities in the Star Wars saga, between Science Fiction and Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 52-59 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-04>

Corresponding Author: Daniele Fedeli | danielle.fedeli@uniud.it

Received: 23/04/2022 | **Accepted:** 03/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-04



Introduzione

La rappresentazione della disabilità ha conosciuto profonde modificazioni nel corso degli anni, su molteplici livelli di analisi:

- *quello della ricerca scientifica e dell'intervento educativo*. A questo primo livello, è possibile rintracciare due differenti direttrici di lavoro, apparentemente divergenti e contrastanti ma in realtà complementari: da un lato, si è assistito ad un approfondimento delle dimensioni neurobiologiche delle varie condizioni di disabilità e di disturbi dello sviluppo, grazie anche ai contributi delle neuroscienze (Meltzer, 2018; Pecini & Brizzolara, 2020); dall'altro lato, il focus d'indagine si è ampliato da una visione centrata sull'impairment ad una rivolta invece alle complesse interazioni tra dimensioni individuali di tipo biopsicologico ed i vincoli e le opportunità di tipo sociale ed ambientale, ossia possibili barriere e facilitatori in un'ottica ICF (Ianes & Cramerotti, 2011). I due approcci risultano in realtà complementari proprio perché lo studio delle condizioni individuali di funzionamento ha evidenziato l'impatto di variabili contestuali facilitanti od ostacolanti, non solo a livello eziologico ma anche a quello dell'intervento educativo e/o riabilitativo;
- *quello del linguaggio specialistico e divulgativo*, nel quale si è assistito ad un'evoluzione nel tempo verso un vocabolario sempre più scevro da connotazioni negative (Medeghini, 2013; Nocera, 2021), passando così dal termine 'handicap' a quello di 'persona disabile', 'disabilitata', 'con disabilità' o infine 'diversamente abile', lungo un percorso storico che tuttavia talvolta ha perso la specificità dei referenti concettuali. Chiaramente, il linguaggio rappresenta anche il medium attraverso cui viene costruita la rappresentazione e la comunicabilità sociale della disabilità;
- *quello del dibattito pubblico intorno ai temi della disabilità*, promosso in particolare dal filone di ricerca dei Disability Studies, articolato nelle sue differenti espressioni storiche e geografiche (Valtellina, 2013), che, parallelamente a quanto avvenuto nel campo della salute e della patologia psichiatrica, hanno analizzato e denunciato soprattutto la costruzione sociale della disabilità, nei suoi meccanismi di stigmatizzazione e di esclusione (Goffman, 1983).

Queste trasformazioni hanno segnato il più ampio contesto socio-culturale italiano ed internazionale e, a loro volta, ne sono state influenzate, a partire dalle rappresentazioni della disabilità fornite in campo letterario, artistico e non ultimo cinematografico.

Star Wars e disabilità: incontri e scontri

La disabilità ha sempre trovato un'ampia rappresentazione nella Science Fiction, ossia quell'ampio universo dei modi di intendere la fantascienza ed il fantasy attraverso molteplici media, dal cinema ai videogiochi, passando attraverso le serie televisive, i fumetti, ecc.: si pensi ad esempio a film di culto come *Avatar* (2009), al personaggio di *Daredevil*, di cui esistono diverse trasposizioni dai fumetti al cinema (2003), alla lunga serie degli *X-Man*, con la presentazione di vari personaggi caratterizzati da mutazioni più o meno invalidanti ma al contempo performanti, ecc. Questo avviene anche nel caso di *Star Wars*, uno dei fenomeni Sci-Fi maggiormente incidenti sull'immaginario collettivo e sul linguaggio dell'intero pianeta (Sunstein, 2016), per una serie di motivazioni: la durata nel corso dei decenni, l'aspetto crossmediale (costituito dai film del canone, dagli spin-off, dalle serie a fumetti, dai videogames, ecc.), la capacità di incontrare significati universali, come il riferimento al viaggio dell'eroe ed ad altre immagini archetipiche (Greco, 2021), ecc.: si pensi solamente come sono diventati comuni nel linguaggio quotidiano riferimenti a termini quali 'droide' o 'Forza'. In *Star Wars* troviamo alcuni personaggi con disabilità, soprattutto motorie e sensoriali, a partire dalla figura principale di Darth Vader fino a figure apparentemente secondarie come Saw Gerrera o Chirrut Imwe.



In realtà, il rapporto tra Sci-Fi e mondo della disabilità è complesso. Da un lato, infatti come sottolinea Kathryn Allan (2013), il modo in cui le persone con disabilità sono rappresentate riflette talvolta stereotipi e distorsioni quotidiane: ad esempio, la concezione della menomazione come condizione deficitaria da compensare o superare, attraverso l'impiego della tecnologia di cui è ricco l'immaginario Sci-Fi; oppure l'esaltazione del personaggio con disabilità attraverso imprese straordinarie (Kama, 2004); o, ancora, come in una sorta di futuristico circo Barnum di inizio novecento, la presentazione di quelli che Bocci (2020) definisce *corpi altri*: deformi, disabili, mutanti, devianti, alieni, trasgressivi.

D'altro canto, però, il genere Sci-Fi ha come sua essenza quella di criticare le politiche e le ideologie del presente, immaginando mondi futuri, sia utopici che distopici, ed esplorando le potenzialità del corpo umano e del suo funzionamento, da prospettive differenti, sia abiliste sia di altro tipo (Allan, 2013). Ancor più, il genere si presenta oltre il possibile e l'impossibile, perché non è ancora accaduto (Russ, 1973) e, da questo punto di vista, si configura, almeno potenzialmente, come totalmente aperto rispetto alla lettura ed alla costruzione della realtà. Questo senso è ampiamente rappresentato dall'incipit dei film canonici di Star Wars: *"Tanto tempo fa, in una galassia lontana lontana..."*: quel *'tanto tempo fa'*, all'inizio di un film con forti componenti fantascientifiche, proietta in realtà fuori dal tempo e da qualsiasi linea cronologica, aprendo a quella dimensione oltre il possibile e l'impossibile. Per questi motivi, allora, l'immaginario Sci-Fi può costituire un terreno 'altro', in quanto tale potenzialmente scevro dai condizionamenti contingenti (ma, proprio per questo, anche suscettibile di riproporre in modo inconsapevole alcuni stereotipi).

Esiste un secondo aspetto della produzione Sci-Fi, ed in particolare della saga di Star Wars, che può risultare di interesse nell'analisi delle rappresentazioni della disabilità, ossia il fatto che intorno ad essa viene generalmente costruita una storia personale (ad esempio nel caso di Darth Vader) o generale (come avviene nella serie degli X-Men per spiegare l'origine dei mutanti). Nella riflessione sviluppata nell'ambito dei Disability Studies, viene criticato il modello medico, *"...mettendo così in discussione la relazione gravità-deficit-bisogno per recuperare l'identità biografica, culturale e politica della persona con disabilità. [...] si liberano prospettive che il paradigma medico-individuale e abilista ha occultato, e cioè la dimensione spazio-temporale ed evolutiva dell'esistenza delle persone con disabilità, la loro natura sociale, compreso il diritto all'adulità"* (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013, p.13). In altre parole, la critica è ad un modello medico (oggi modificato ed integrato da una prospettiva bio-psico-sociale di matrice ICF) che astrae un corpo ed una mente menomati da una storia personale e sociale, oggettivandoli ed in qualche modo rendendoli atemporali. La rappresentazione della disabilità, mostrata in Star Wars ma anche in altre produzioni Sci-Fi, fornisce invece proprio una evolutività alla storia dei personaggi menomati o disabili: si pensi, ad esempio, al giovane Anakin ed alla sua evoluzione verso l'identità di Darth Vader. Il passaggio al lato oscuro sembra essere emblematicamente segnato proprio dalla menomazione occorsa sul pianeta Mustafar ad opera del suo amico e maestro Obi Wan Kenobi, ma in realtà la sua disabilità sarebbe il risultato di una storia personale molto più lunga ed articolata su più livelli: quello relazionale, legato ai rapporti interrotti con la madre Shmi e con la moglie Padmé; quello formativo, con un percorso coartato nella guerra (militare, politica e ideologica) tra Jedi e Sith; anche quello politico, con la progressiva perdita di fiducia nei confronti della repubblica e soprattutto del ruolo del consiglio Jedi (Ciaccio & Kohn, 2015). In Star Wars, cioè, viene fornita una lettura complessa della disabilità (almeno nei suoi personaggi principali, come Darth Vader), inserita all'interno di un orizzonte di senso personale e collettivo.

In realtà, la durata della saga di Star Wars, iniziata nel 1977 e poi proseguita sia con i film canonici che con le numerose diramazioni dell'Universo Espanso prima e di Legends dopo, consente anche di analizzare come è evoluta nel corso del tempo la rappresentazione non solamente delle disabilità, ma più in generale di tutte quelle condizioni che possono essere gravate da stereotipi, come ad esempio le differenze di genere, etniche, ecc. (Walivaara, 2018). In generale, in questo lungo percorso pluriennale, le rappresentazioni (di genere, etnia, disabilità, ecc.) diventano più complesse e soprattutto più sfumate rispetto alle dicotomie 'lato chiaro – lato oscuro, bianco – nero, repubblica – impero, bene – male' ecc. Ad esempio, è possibile citare i personaggi della trilogia sequel, Kylo Ren e Rey, che manifestano un rapporto complesso, anche ambiguo con il lato chiaro e con quello oscuro della Forza (Guerrero & Jamora, 2016; Rossi,



2020). Restando però nell'ambito della disabilità, la figura di Saw Gerrera, presente nello spin-off *Rogue One: A Star Wars Story* (2016), esemplifica bene questa complessità. È interessante cogliere alcuni parallelismi tra Saw Gerrera e Darth Vader, in quanto entrambi hanno protesi agli arti inferiori, una maschera per respirare ed una voce alterata, potendo simboleggiare in qualche modo la compromissione non solo fisica ma anche ideale dei due personaggi (Hoffmann, 2019): il secondo già passato al lato oscuro, il primo invece al limite del bene e del male, stretto tra gli ideali della ribellione e metodi piuttosto violenti. In questo senso, allora, la rappresentazione della menomazione e la sua costruzione in disabilità si apre a differenti chiavi di lettura, anche innovative (la disabilità come risultato di una storia personale e sociale più ampia, la possibilità di costruire percorsi di vita con e indipendentemente dalle menomazioni, ecc.). Come afferma Sunstein (2016), *Star Wars* si presenta come un'opera 'a struttura aperta', consentendo atti interpretativi diversi e creativi. Nel proseguo del presente scritto, allora, con riferimento al tema della disabilità, si farà riferimento a tre chiavi di lettura e ad una possibile proposta interpretativa.

Prima chiave di lettura: natura vs. tecnologia

Una prima chiave di lettura viene fornita da Ralph Covino (2013), che analizza il rapporto tra disabilità e *Star Wars* alla luce della contrapposizione tra i concetti greci di *physis* e *nomos*, ossia tra la legge di natura e quella degli uomini. In particolare, l'impiego massiccio e avanzato della tecnologia protesica nel caso di Darth Vader viene riletto da Covino come un progressivo allontanamento dal mondo della natura, ossia dal lato chiaro della Forza, per avvicinarsi sempre più al lato oscuro. È interessante notare come lungo tutta la saga di *Star Wars*, un tema ricorrente sia quello dell'amputazione della mano, che accomuna Anakin e suo figlio Luke, ma che riecheggia anche il problema dei molti reduci (della Seconda guerra mondiale ma anche di quella più recente del Vietnam), che tornavano in patria con amputazioni di varia natura ed estensione. Il tema della guerra, ed in particolare di quelle guerre, è ben presente nel racconto lucasiano, con i riferimenti ad esempio all'impero, alle battaglie nei cieli, alle divise, ecc.

Nella trilogia prequel, ed in particolare nell'evoluzione di Anakin verso il lato oscuro, si avverte questa tensione tra natura e tecnologia: non sembra essere la menomazione in sé quanto la sua protesizzazione tecnologicamente avanzata a porsi come possibile snodo narrativo, tra il lato chiaro e quello oscuro della Forza. A questo proposito, sono emblematiche le parole di Obi Wan quando, parlando con Luke di suo padre, riferisce che ormai è più una macchina che un uomo e che è contorto e malvagio. Questa contrapposizione 'natura-tecnologia' si ritrova in vari aspetti della saga (Covino, 2013), ad esempio nella differenza tra il pianeta Dagobah, dominato da una natura incontrastata e selvaggia, e Coruscant, luogo iperurbanizzato e teatro della corruzione del potere; ma anche nella presenza di medici esclusivamente droidi, in grado di sostituire arti amputati con protesi tecnologicamente avanzate, ma fuori di qualsiasi rapporto umano; infine, nella frase dello stesso Vader, quando invita l'Ammiraglio Motti a non essere troppo fiero del terrore tecnologico rappresentato dalla Morte Nera, rispetto al potere della Forza (*Star Wars – Episodio IV. Una nuova speranza*).

In questo senso, una notazione interessante viene fornita da Ada Hoffmann (2019), che paragona l'arto chiaramente meccanico del giovane Anakin (quando subisce la prima amputazione) con quello indistinguibile da uno naturale, che viene invece impiantato a Luke: starebbe anche in questa differente rappresentazione l'utilizzo simbolico della protesi tecnologica come momento di contrapposizione tra lato chiaro e lato oscuro. Non casualmente, la mano di Luke ricompare fortemente meccanica e non umana all'inizio della trilogia sequel, quasi a rappresentare di nuovo il suo essere in bilico tra il bene ed il male. Rispetto a questo tema, un'interpretazione differente, basata su meccanismi neurobiologici, viene proposta da Zehr (2015), che ricollega l'amputazione degli arti di Vader al meccanismo dell'arto e del dolore fantasma, ossia al fatto che la mappa cerebrale del corpo persiste come se continuasse a ricevere feedback sensoriali dall'arto ormai amputato, generando spesso anche sensazioni dolorose, che contribuirebbero alle condotte colleriche e distruttive di Vader. In definitiva, allora, il primo tema che si pone con forza in *Star Wars*



è proprio quello del connubio ‘uomo-macchina’ e della soglia oltre la quale prevale un termine rispetto all’altro.

Seconda chiave di lettura: la narrativa della cura

Un secondo tema ricorrente nella Science Fiction è costituito dalla cosiddetta ‘narrativa della cura’, ossia gli interventi volti a compensare o superare più o meno completamente l’impairment e la disabilità. Tradizionalmente, gli interventi di cura erano demandati a azioni di origine divina o soprannaturale o a quelle della medicina (Walivaara, 2018). Nella prospettiva Sci-Fi e, in particolare, nella saga di Star Wars, diventa centrale il ruolo della tecnologia (più o meno realistica). Si pensi ad esempio alla protesizzazione di Luke dopo aver perso una mano amputata nel duello con Darth Vader: nel giro di pochi minuti viene sostituita da un arto meccanico del tutto identico a quello naturale, non solamente nell’aspetto ma anche nella funzionalità sensoriale e motoria. Lo stesso potrebbe dirsi per le protesi di braccia e gambe applicate a Vader, dopo lo scontro con Obi Wan sul pianeta Mustafar. In entrambi i casi, l’intervento di ‘cura’ sembra risolvere completamente la menomazione, restituendo una piena funzionalità. In generale, questa narrativa della cura può veicolare almeno tre riflessioni importanti:

in primo luogo, *emerge il modello medico* della disabilità, intesa come una mancanza interna al soggetto, che in qualche modo deve essere analizzata, affrontata e superata (o compensata) sempre in un’ottica individuale, con ridotta rilevanza delle determinanti contestuali, ossia i fattori facilitanti o le barriere descritte nell’ottica ICF, ma anche le pratiche sociali di disabilitazione, esclusione e marginalizzazione (Valtellina, 2013; Kama, 2004);

in secondo luogo, *traspare un approccio abilista*, in virtù del quale la disabilità viene compensata o addirittura superata, nel tentativo di avvicinamento alla ‘norma di funzionamento’ rappresentata da soggetti a sviluppo tipico (nell’ipotesi che ciò possa ancora considerarsi un’espressione significativa, laddove il concetto di ‘bisogno educativo speciale’, potendosi configurare come situazione momentanea e contingente di difficoltà, scardina la separazione netta tra disabilità e normalità). Inoltre nel momento in cui l’intervento tecnologico-protetico oltrepassa il ritorno alla funzionalità normativa del corpo e mira invece ad un potenziamento in termini di forza, velocità, reattività ecc., supera il tema dell’abilismo per giungere a quello del super-abilismo, perché ‘un cyborg non può essere disabilitato’ (Walivaara, 2018; Siebers, 2008);

infine, un elemento di relativa novità contenuto nella produzione Sci-Fi e anche in Star Wars è costituito dal fatto che *la tecnologia appare neutra* anche nei confronti dei ‘cattivi’ (ad esempio, Vader in Star Wars), mentre gli interventi soprannaturali o medici presenti in molta produzione letteraria o cinematografica passata si rivolgevano prevalentemente a personaggi ‘positivi’, ossia dotati di qualità morali particolari o meritevoli per altri aspetti (ad esempio, l’impegno in una determinata attività).

Terza chiave di lettura: il supercrip

La terza chiave di lettura è costituita dalla narrativa che costruisce il personaggio con disabilità. Tradizionalmente, nella produzione cinematografica sono prevalse tre immagini (Jorain Ng, 2014; Dahl, 1993; Shinn, 2014): quella della vittima delle prevaricazioni altrui e dell’esclusione sociale (ad esempio, il film *Elephant Man* del 1981); quella del cattivo, la cui menomazione fisica sarebbe anche segno di devianza comportamentale (si pensi al Capitano Uncino di *Hook* del 1991); infine, quella del personaggio eroico. Proprio quest’ultima immagine apre al modello del cosiddetto ‘supercrip’, ossia il soggetto che, con le sue imprese, supera o comunque pone in secondo piano la propria condizione di disabilità (Walivaara, 2018), come avviene ad esempio nel caso di *Forrest Gump* (1994).

Kama (2004) suggerisce che il ‘supercrip’ comprende due differenti tipi: da un lato, quello che si potrebbe definire come tipo ‘regolare o ordinario’, che sottintende la narrativa della persona con disabilità



in grado di affrontare compiti di vita quotidiana rappresentati come risultati importanti, viste le sue condizioni deficitarie di funzionamento. Il supercrip glorificato, invece, rimanda a storie di persone con disabilità capaci di svolgere imprese straordinarie, come scalare una montagna. In entrambi i casi, l'aspetto critico risiederebbe nel fatto di vedere la disabilità come una condizione individuale, che può essere superata solo con la volontà e la determinazione personali, senza un'adeguata considerazione dei fattori ambientali e dei processi sociali disabilitanti.

Nella saga di Star Wars si ritrova un'ampia rappresentazione 'super', con riferimento però soprattutto a due ulteriori modelli: il techno-marvel (Norden, 1994) e il supercrip con superpoteri (Schalk, 2016). Nel primo caso, l'ausilio della tecnologia (spesso nei suoi aspetti fantascientifici propri della Sci-Fi) aumenta i poteri dell'individuo, come avviene nel caso di Darth Vader, il cui intervento protesico non sembra limitarsi a compensare le amputazioni subite ma determina anche un rafforzamento del personaggio; nel secondo caso, invece, la disabilità si accompagna a particolari poteri sviluppati dal soggetto grazie proprio alle compromissioni ed alle menomazioni (si veda ad esempio il caso di *Daredevil*) o nonostante esse (come è il caso di Chirrut Imwe in Star Wars). Capita talvolta che il personaggio con disabilità venga comunque distinto in base a caratteristiche positive peculiari, come se fosse un tratto comunque in qualche modo collegato: è quanto afferma Ada Hoffmann (2019) quando fa riferimento alla figura del 'santone saggio', rappresentato ad esempio da Chirrut, come se ci aspettassimo che una persona con disabilità abbia sviluppato una particolare sensibilità o disponibilità all'aiuto. In realtà, proprio nella costruzione del personaggio, questa particolare saggezza sembra essere indipendente dalla storia della sua disabilità (di cui non sappiamo praticamente nulla) ma sembra collegarsi piuttosto alla capacità di percepire la Forza: in qualche modo, come discuteremo nell'ultimo paragrafo, la disabilità in questo caso è presente ma al pari di qualsiasi altro elemento personale, quindi né in senso limitante né superabilante.

Secondo alcuni studiosi (Kama, 2004; Berger, 2008), il modello del supercrip potrebbe rappresentare uno stereotipo criticabile per tre ragioni: in primo luogo, si focalizza eccessivamente sull'importanza del successo, in virtù del quale la disabilità deve essere compensata/superata/annullata attraverso gesta straordinarie o eroiche; in secondo luogo, trasforma risultati ordinari in imprese straordinarie, implicando una possibile visione limitante della persona con disabilità; infine, centra l'attenzione sul singolo, ignorando il ruolo delle barriere ambientali e dei processi di esclusione. D'altro canto, sempre Kama (2004), attraverso un'indagine effettuata presso persone con disabilità, evidenzia come il 'supercrip' possa anche avere risvolti positivi, ad esempio perché può rappresentare un modello di emulazione e può comunque porre la questione della disabilità, intervenendo come possibile agente di cambiamento.

In conclusione: verso nuove disabilità?

È interessante notare come cambia la rappresentazione della disabilità in Star Wars, analizzando e comparando le due figure di Darth Vader e Chirrut Imwe (Walivaara, 2018): nel primo caso, la disabilità (ossia l'amputazione degli arti e la successiva protesizzazione) sembra rappresentare lo snodo, sia narrativo che concettuale, nella vita del personaggio, caratterizzandone quindi la storia. Nel caso di Chirrut, invece, oltre a presentarsi sul piano sensoriale piuttosto che motorio, la disabilità rimane maggiormente periferica rispetto alla costruzione del personaggio: non viene esplicitata l'origine della sua condizione, non viene prevista una sua possibile protesizzazione (come sostiene Josefina Walivaara, facilmente si potrebbe pensare l'esistenza nell'universo starwarsiano di interventi biotecnologici in grado di restituire la vista). In qualche modo, cioè, pur essendo presente, la disabilità non sembra giocare un ruolo centrale o caratterizzante, ma viene riassunta in una 'speciale normalità' (Ianes, 2006), in quelle variazioni individuali che caratterizzano il funzionamento individuale, costituito da differenti traiettorie e ritmi di sviluppo, da bisogni speciali talvolta momentanei e talvolta permanenti, molto più spesso da bisogni ordinari che si scontrano con barriere personali ed ambientali. Insomma, Chirrut potrebbe essere vedente o non vedente, ma alla fine non cambierebbe in modo sostanziale né il personaggio, né il ruolo, né l'intero impianto narrativo.



In realtà, esiste un filo che lega Darth Vader e Chirrut ed è il rapporto con la Forza: il primo la usa, il secondo la sente, ma entrambi si muovono in base ad essa, al pari di altri personaggi (i Jedi, i Sith, ma anche i Guardiani dei Whills sembrano avere una particolare sensibilità verso di essa). Viceversa, esistono poi coloro che non sentono la Forza o addirittura la subiscono passivamente (come è il caso delle 'menti deboli' dei soldati imperiali incontrati da Obi Wan presso il porto spaziale di Mos Eisley nell'episodio IV).

In definitiva, nella narrativa starwarsiana emerge una nuova forma di dis-abilità, intesa cioè letteralmente come mancanza di una particolare abilità, ossia quella di entrare in rapporto (sentendola, usandola, ecc.) con la Forza, in modo del tutto trasversale alle condizioni di funzionamento motorio o sensoriale, all'età, al genere, allo status sociale, ecc. In tal senso, la rappresentazione della disabilità in Star Wars è più complessa, perché si apre a molteplici letture: il tema della disabilità motoria contrapposta alle alterazioni mentali; il differente significato delle amputazioni degli arti (come quelle di Vader) rispetto ai volti sfigurati (Palpatine, Snoke, ecc.); il ruolo dei limiti e delle possibilità delle protesizzazioni, con l'avanzamento tecnologico e bio-ingegneristico; l'identificazione della persona con la sua disabilità ed il tema della possibile stigmatizzazione; i processi di dis-abilitazione e di abilitazione ed il loro rapporto col tema dell'abilismo. Si tratta solamente di alcune suggestioni, che trovano tuttavia eco nella lunga saga starwarsiana e nell'ampio universo canonico ed espanso, confermando ancora una volta come le produzioni Sci-Fi da un lato rispecchino alcune tematiche sociali e culturali ma al contempo possano anche essere volano di ripensamenti e cambiamenti.

Riferimenti bibliografici

- Allan, K. (2013). Reading disability in Science Fiction. In K. Allan (Ed.), *Disability in Science Fiction. Representations of technology as cure* (pp. 1-15). New York: Palgrave Macmillan.
- Berger, R.J. (2008). Disability and the dedicated wheelchair athlete: beyond the supercrip critique. *Journal of Contemporary Ethnography*, 37, 6, 647-678.
- Bocci, F. (2020). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci, A.M. Straniero (Eds.), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 15-47). Roma: TrE Press.
- Ciaccio, P. & Kohn, A. (2015). *Il Vangelo secondo Star Wars. Nel nome del padre, del figlio e della Forza*. Torino: Claudiana.
- Covino, R. (2013). Star Wars, limb loss and what it means to be human. In K. Allan (Ed.), *Disability in Science Fiction. Representations of technology as cure* (pp. 103-113). New York: Palgrave Macmillan.
- Dahl, M. (1993). The role of the media in promoting images of disability - Disability as metaphor: The Evil Crip. (1993). *Canadian Journal of Communication*, 18(1), 1-1.
- Goffman, E. (1983). *Stigma. L'identità negata*. Milano: Giuffrè.
- Greco, F. (2021). *Star Wars. La poetica di George Lucas. Le avventure di un ragazzaccio con ambizioni eroiche*. Milano: La nave di Teseo.
- Guerrero, A.P. & Jamora, M.J. (2016). Can Kylo Ren be redeemed? New potential lessons from Star Wars Episode VII. *Academic Psychiatry*, 40, 4, 630-633.
- Hoffmann, A. (2019). Disability in Star Wars. <https://www.ada-hoffmann.com/2019/07/28/disability-in-star-wars> (27.03.2022).
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Jorain, Ng (2014). Heroes, villains and victims: images of disability in movies. <https://disabledpeoplesassociation.wordpress.com/2014/10/31/disability-in-movies> (30.03.2022).
- Kama, A. (2004). Supercrips versus the pitiful handicapped: reception of disabling images by disabled audience members. *Communications*, 29, 4, 447-466.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.



- Meltzer, L. (ed.)(2018). *Executive function in education: from theory to practice*. New York: Guilford.
- Nocera, S. (2021). L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020). In A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera (Eds.), *L'inclusione scolastica in Italia* (pp. 61-88). Trento: Erickson.
- Norden, M.F. (1994). *The cinema of isolation. A history of physical disability in the movies*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pecini, C. & Brizzolara, D. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo*. Milano: McGraw-Hill.
- Rossi, F. (2020). *Tutte le Guerre Stellari. La metafisica della Forza nella saga di Star Wars*. Padova: Runa.
- Russ, J. (2005). Speculations: the subjunctivity of Science Fiction. In J. Russ (1995), *To write like a woman: essays in feminism and Science Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Schalk, S. (2016). Reevaluating the Supercrip. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 10(1), 71-86.
- Shinn, C. (2014). Disability is not just a metaphor. The entertainment industry loves disabled characters - but not disabled actors. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2014/07/why-disabled-characters-are-never-played-by-disabled-actors/374822/> (30.03.2022).
- Siebers, T. (2008). *Disability Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sunstein, C.R. (2016). *Il mondo secondo Star Wars*. Milano: Egea-UBE.
- Valtellina, E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp.53-88). Trento: Erickson.
- Walivaara, J. (2018). Blind warriors, supercrips and techno-marvel: challenging depictions of disability in Star Wars. *The Journal of Popular Culture*, 51, 4, 1036-1055.
- Zehr, E.P. (2015). From Phantom Menace to Phantom Limbs: speculations about amputations, neuroprosthetics and Darth Vader's brain. In T. Langley (Ed.), *Star Wars Psychology* (pp. 31-42). New York: Sterling.



Francesca Baccassino

Ph.D. Student in Human and Social Sciences | University of Salento | francesca.baccassino@unisalento.it

Stefania Pinnelli

Associate Professor of Special Needs Education and Educational Technologies | stefania.pinnelli@unisalento.it

Giftedness in the eyes of cinema and TV series A pedagogical reading of representations of talent in audio-visual production*

La plusdotazione nello sguardo del cinema e delle serie tv Una lettura pedagogica delle rappresentazioni sul talento nella produzione audiovisiva

Call • Linguaggi audiovisivi e concettualizzazioni della disabilità

ABSTRACT

Audio-visual language has a narrative, interpretative and significant dimension that is useful for a deep understanding of giftedness, recognising both its characteristic traits and its distorted and stereotyped representations. The dense and growing presence of gifted characters in audio-visual products, supported also by a cultural change that places the giftedness within the pedagogical-special perspective and inclusion, can be used by a competent mentor/tutor to reflect and raise awareness on the issue of exceptionality. In this direction, the contribution presents an analysis of a series of films and TV series that, over the last decade (2011-2021), have brought the theme of giftedness to the big screen, stimulating viewers' reflections and representational images.

Keywords: giftedness, representations of giftedness, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Baccassino F., Pinnelli S. (2022). Giftedness in the eyes of cinema and TV series. A pedagogical reading of representations of talent in audio-visual production. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 60-72 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-05>

Corresponding Author: francesca.baccassino@unisalento.it

Received: 27/04/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-05

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori; tuttavia, è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 3 e 4, mentre a Francesca Baccassino i paragrafi 1, 2, 5 e 6.



1. Fenomenologia della narrazione

Negli anni, numerosi studi (Hoagland, 1972; Heath et al., 2005; Rozalski et al., 2010; McCulliss & Chamberlain, 2013) hanno posto l'interesse su quella che viene definita la *biblioterapia per lo sviluppo* – dal greco antico *biblion* (libro) e *oepatteid* (cura) – ovvero una tecnica che attinge alla letteratura per veicolare insegnamenti utili ai lettori nell'affrontare sfide e difficoltà relative al processo di crescita. In un processo catartico, i lettori si immergono nell'esperienza emotiva dei personaggi, sperimentando infiniti mondi e riemergendo consci di nuove vie.

Non si meravigli se mi vede sempre vagare con gli occhi. In effetti questo è il mio modo di leggere, ed è solo così che la lettura mi riesce fruttuosa. Se un libro m'interessa veramente, non riesco a seguirlo per più di poche righe senza che la mia mente, captato un pensiero che il testo le propone, o un sentimento, o un interrogativo, o un'immagine, non parta per la tangente e rimbalzi di pensiero in pensiero, d'immagine in immagine, in un itinerario di ragionamenti e fantasie che sento il bisogno di percorrere fino in fondo, allontanandomi dal libro fino a perderlo di vista (Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, La Biblioteca di Repubblica, 2002, Cap XI, p. 218).

Gli effetti positivi addotti dalla lettura sono stati da sempre oggetto di analisi. Come esempio significativo, basti pensare alla scritta «*ospedale dell'anima*¹» riportata nella più grande biblioteca del mondo ellenistico, quella di Alessandria d'Egitto, e alla funzione dei *neuroni a specchio* (Rizzolatti G. et al., 1996) che spiegano come «osservare, ascoltare, leggere, e perfino immaginare un'azione, provoca la simulazione automatica di quella stessa azione (embodied simulation) e tale pre-rappresentazione sarebbe responsabile di una forma implicita di comprensione dell'azione» (Mario D., 2012, p.33).

La ricerca (Frasier et al., 1981; Jeon, 1992; Hébert, 1991; Adderholdt-Elliott & Eller, 1989; Frank & McBee, 2003; Hébert & Hammond, 2006) ha riconosciuto la valenza positiva della mediazione letteraria per fronteggiare la tendenza alla *sovraeccitabilità*² (Mika, 2002; Bailey, 2010), ossia l'aerousal emotivo amplificato che acutizza le emozioni, provocando turbamento e vulnerabilità.

Già Leta Hollingworth, fondatrice della *Speyer School per gifted children* a New York, nel 1923 introdusse nel programma educativo lo studio delle biografie perché «preparano i bambini plusdotati alla vita di cui sono capaci» (Hollingworth, 1924, pp. 277-287). Questa pionieristica esperienza di arricchimento suscitò interesse e ispirazione negli studenti che ebbero così tante domande da indurre la Hollingworth all'inserimento di una *question box* in classe (Van Tassel-Baska et al., 2021).

La motivazione di questa elevata curiosità è da ricercare nella dimensione narrativa, interpretativa e significativa, aperta al dialogo con il fruitore. Tale amplificatore culturale è presente, allo stesso modo, anche nella produzione filmica e di serie tv. Tali prodotti culturali hanno, difatti, un ruolo primario nel «processo di socializzazione, di definizione e trasmissione di regole e valori sociali, di rappresentazione della realtà, di acquisizione di competenze e di organizzazione dei rapporti, al punto tale da affiancarli alle agenzie tradizionalmente riconosciute e legittimate a svolgere questo ruolo, in particolare la famiglia e la scuola» (Di Mele & Della Valle, 2020, p. 138). Questo poiché l'immagine filmica mantiene il contatto con la realtà, facendo trasparire una visione del mondo che esibisce, in una prospettiva macroscopica, l'Altro in modo prossimo e concreto. L'audiovisivo trasforma l'immaginario in manifesto e punta il faro sulle nostre rappresentazioni, corroborandole o annullandole. Il linguaggio audiovisivo implica, infatti, una serie di rappresentazioni che il fruitore deve analizzare e significare. Questa densità interpretativa evidenzia la funzione comunicativa del cinema e delle serie tv. Grazie all'immediatezza del rapporto che viene a crearsi tra spettatore e prodotto filmico, il linguaggio audiovisivo supera confini e barriere e tra-

- 1 Laura Berti, *La dipendenza che crea indipendenza*, «Città di vita: bimestrale di religione, arte e scienza», LXXV, 4 (2020), pp. 376-383.
- 2 Vedi Dabrowski, K. & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Multilevelness and positive disintegration, Vol. 1. Oceanside, NY: Dabor Science Publications.



smette nella sua densità semiotica suggestioni e significati. Taluni messaggi sono evidenti e intenzionali e trasmettono delle idee precise (tanto che nel secolo breve il cinema divenne un potente mezzo propagandistico). Altri sono celati e vengono colti e interpretati in base al contesto socioculturale del destinatario, in un rapporto dialogico ininterrotto e aperto a nuove decodifiche e comprensioni. Nel caso di rappresentazioni cognitivamente dissonanti si attiva un bisogno di approfondimento al fine di decategorizzare e ricollocare le nuove informazioni, generando un cambiamento. Per tale motivo, attraverso la guida di un mentor abile e competente che orienti e supporti l'interpretazione del messaggio e che decostruisca le rappresentazioni distorte che sovente offuscano la narrazione intorno alla persona gifted, il cinema può fornire un aiuto per capire la plusdotazione e per riconoscerne tratti caratteristici o stereotipati, muovendo verso una maggiore consapevolezza, comprensione e accettazione del potenziale (Kangas et al., 2017, p. 49), e promuovendo una crescita sociale ed emotiva (Mushkina et al., 2022).

2. La plusdotazione sul grande schermo: elaborazione di una rassegna

Negli ultimi anni, la pedagogia speciale si è fatta promotrice di un cambiamento culturale dovuto all'ampliamento esponenziale del visus inclusivo (Pinnelli, 2019) che non attenziona esclusivamente persone con deficit riconosciuti e/ o certificati, ma pone interesse ad ogni tipo di unicità, prospettando nuovi itinerari di autodeterminazione (Caldin, 2020). Ciò ha impattato sulla «capacità/possibilità degli studiosi di analizzare, sul piano qualitativo e quantitativo, le modalità in/con cui la società rappresenta (e si rappresenta nel suo rapportarsi con) le disabilità e le diversità» (Bocci, 2014, p.566).

Un punto di osservazione privilegiato per esaminare tale evoluzione culturale è il linguaggio del cinema e delle serie tv. Parallelamente a questo cambiamento, è accresciuta nei media la popolarità di temi come la plusdotazione e il talento. La complessità e la ricchezza narrativa delle serie televisive contemporanee sono andate di pari passo, in modo evidente negli ultimi quindici anni, con una presenza crescente di personaggi portatori di diversità (Bocci & Domenici, 2019, p. 421). Si è assistito e si assiste tutt'oggi a una sensibilizzazione sul tema dell'eccezionalità veicolata da un afflusso di personaggi plusdotati nella produzione filmica. Ciò è possibile grazie anche alle politiche inclusive adottate dai colossi del mercato audiovisivo globale: Netflix, ad esempio, ha un team ad hoc di "Inclusion Strategy" che si impegna a individuare e figurare in ogni sceneggiato gruppi marginalizzati e/o poco rappresentati³.

Sulla base di tale constatazione, il presente contributo propone un'indagine esplorativo-riflessiva delle produzioni filmiche inerenti al tema della plusdotazione. L'analisi parte da una domanda quantitativa, ovvero "Quanti film e serie tv prodotti nell'ultimo decennio hanno messo in scena personaggi con tratti ascrivibili alla plusdotazione?". Tale quesito, ha fatto emergere successivamente interrogativi di natura qualitativa come "Quali rappresentazioni della plusdotazione emergono?" "Quali riflessioni e insegnamenti può veicolare un adulto competente attingendo a tali produzioni audiovisive?".

Queste domande hanno suggerito di procedere con un campionamento su base temporale selezionando film e serie tv prodotti nel decennio compreso tra il 2011 e il 2021 presenti sulle piattaforme di streaming (tab. 1, tab. 2). I criteri alla base della selezione di film e serie tv sono: la presenza di un personaggio gifted sia in ruolo primario che secondario; l'arco temporale di produzione filmica; la presenza del prodotto cinematografico su piattaforme di streaming; la caratterizzazione all'interno di serie televisive e di episodi singoli; la personificazione delle caratteristiche peculiari che la letteratura riporta rispetto alle persone con profilo gifted quali originalità, abilità eccezionali, inadeguatezza o emarginazione rispetto alla quotidianità.

Alcuni esempi, prodotti nell'ultimo decennio (2011-2021), di questi film sono: *Jobs* (Joshua Michael Stern, 2013); *The imitation game* (Morten Tyldum, 2014); *La grande partita* (Edward Zwick, 2014); *Big Hero 6* (Don Hall, Chris Williams, 2014); *La teoria del tutto* (James Marsh, 2014); *X + Y* (Morgan Matthews,

3 Per un approfondimento vedi <https://about.netflix.com/it/news/netflix-inclusion-report-2021> [Consultato il 16/04/2022]



2014); *L'uomo che vide l'infinito* (Matt Brown, 2015); *Il diritto di contare* (Theodore Melfi, 2016); *Carrie Pilby* (Susan Johnson, 2016); *Gifted - Il dono del talento* (Marc Webb, 2017); *Enola Holmes* (Harry Bradbeer, 2020); *Encanto* (Byron Howard e Jared Bush, 2021) (Tab.1 e Tab. 2).

Paese di produzione	67% Stati Uniti d'America	33% Regno Unito	---	---	---
Genere di film	50% Biografico	17% Animazione	17% Animazione	8% Commedia	8% Investigativo
Sesso del personaggio/i plusdotato/i	58,3% Maschile	33,3% Femminile	8,3% Entrambi	---	---
Talento	66,7% Scientifico	8,3% Gioco scacchi	8,3% Investigativo	8,3% varie tipologie (sport, botanica, ecc.)	8,3% Generale

Tabella 1 - Film 2011-2021 con personaggi plusdotati

Tra le serie tv, andate in onda nel periodo di riferimento, vi sono: *Criminal Minds* (Jeff Davis, 2005-2020); *The Big Bang Theory* (Chuck Lorre & Bill Prady, 2007-2019); *The Mentalist* (Bruno Heller, 2008-2015); *Sherlock* (Steven Moffat & Mark Gatiss, 2010-2017); *Mozart in the Jungle* (Roman Coppola, Jason Schwartzman, Alex Timbers & Paul Weitz, 2014-2018); *Scorpion* (Nicholas Santora, 2014-2018); *Mr. Robot* (Sam Esmail, 2015-2019); *Young Sheldon* (Chuck Lorre & Steven Molaro, 2017); *Sex Education* (Laurie Nunn, 2019-in produzione); *La Regina degli scacchi* (Scott Frank, Allan Scott, 2020); *The last dance* (Michael Tollin, 2020); *La misteriosa accademia dei giovani geni* (Matt Manfredi & Phil Hay, 2021 – in produzione) (Tab.2).

Paese di produzione	85% Stati Uniti d'America	15% Regno Unito	---	---	---	---	---	---
Genere di film	30,8% Giallo	23% Drammatico	15,4% Sitcom	7,7% Avventura/ Fantastico	7,7% Commedia	7,7% Commedia drammatica	7,7% Documentario/ Sportivo	---
Sesso del personaggio/i plusdotato/i	77% Maschile	15% Femminile	8% Entrambi	---	---	---	---	---
Talento	23% Investigativo	15% Informatico	15% Scientifico	15% Generale	8% Gioco scacchi	8% Musicale	8% Letterario	8% Sportivo

Tabella 2 - Serie tv 2011-2021 con personaggi plusdotati

I paesi di produzione delle sceneggiature selezionate risultano essere esclusivamente due: Stati Uniti d'America e Regno Unito. Ciò è coerente con i dati del mercato audiovisivo globale che delineano una dominanza dell'area angloamericana fra i maggiori esportatori di servizi audiovisivi nel mondo⁴. Tuttavia,

4 Studio Sull'industria Audiovisiva Italiana Nei Mercati Internazionali (2021) –Centro Ricerche Economiche e Sociali Rossidoria dell'Università Roma Tre per conto di ICE – Agenzia per la promozione all'estero e l'internazionalizzazione delle imprese italiane. Available at: https://www.ice.it/it/sites/default/files/inline-files/Rapporto%20audiovisivi%20ICE_221121.pdf



la prevalenza di film di provenienza inglese e americana nel campione selezionato non sembra marginale, se correlata all'analisi delle politiche istituzionali, normative e educative di supporto alla plusdotazione promosse dai suddetti stati. Difatti, possiamo considerare la valorizzazione dell'eccellenza una pietra miliare dell'istruzione americana che già nel 1969 promosse un'analisi sul soddisfacimento dei bisogni degli alunni plusdotati. Da tale indagine, tre anni dopo, emerse il Rapporto Marland dall'emblematico titolo "A Nation at Risk" nel quale si raccomanda agli Stati di adottare specifiche misure per contrastare il rischio di perdita del capitale intellettuale degli studenti plusdotati. Anzitempo, dunque, gli Stati Uniti hanno stabilito che la gifted education è responsabilità nazionale e deve essere finanziata dal governo federale (cfr. Javits Act, 1988). Anche il mondo britannico si distingue per politiche e programmi dedicati alla tutela e allo sviluppo della plusdotazione e del talento. Il Department for Children, Schools, and Families ha prodotto nel 2008 delle linee guida⁵ governative di orientamento per le scuole nello sviluppo di pratiche efficaci per l'identificazione e lo sviluppo del talento e nell'autovalutazione degli standard di qualità istituzionali (IQS).

3. Dall'analisi dei protagonisti agli stereotipi

Nel linguaggio cinematografico il tema del talento si riconduce, perlopiù, ad un genere biografico che inscena la vita di noti personaggi eccezionali realmente esistiti come: Steve Jobs (*Jobs*); Alan Turing (*The Imitation Game*); Bobby Fischer e Boris Spassky (*La grande partita*); Stephen Hawking (*La teoria del tutto*); Srinivasa Ramanujan (*L'uomo che vide l'infinito*); Katherine Johnson (*Il diritto di contare*). Ciò si ritrova anche nella serie tv incentrata sul campione di basket Micheal Jordan (*The last dance*). Pur riconoscendo l'importanza di celebrare e rievocare la vita di personalità che, con il loro straordinario talento, hanno contribuito all'evoluzione e al progresso, il rischio sotteso è di incoraggiare una visione retrospettiva del talento che ricerca caratteristiche conformi a quelle rappresentate, sottovalutando segnali sentinella della plusdotazione difforni da quelli messi in scena.

La quasi totalità dei protagonisti considerati possiede un talento di matrice scientifica. Questo dato andrebbe letto alla luce dello stereotipo della plusvalenza cognitiva, ossia l'idea che la persona plusdotata abbia necessariamente elevate capacità analitiche e di calcolo e che tali capacità siano le uniche variabili che fanno "lievitare" il Quoziente Intellettivo. Questa esaltazione del Q.I. viene rappresentata anche negli sceneggiati nei quali si esplicita l'indice di capacità dei personaggi: Spencer Reid (*Criminal Minds*) e Sheldon Cooper (*The Big Bang Theory* e *Young Sheldon*) condividono un Q.I. di 187; Carrie Pilby di 185 e Walter O'Brien (*Scorpion*) di 197. Questo mito del Quoziente Intellettivo porta il costrutto di plusdotazione ad essere assorbito ed esaurito da quello di intelligenza, escludendo a priori gli altri mille volti del talento con attitudini altrettanto eccellenti (es. artistica, creativa, sportiva, letteraria, etc.). Il criterio psicometrico, dunque, contrariamente a quanto suggerisce il senso comune, è solo uno degli indicatori della plusdotazione che, invece, è espressione di una complessa, variabile ed eterogenea compresenza di fattori innati, situazionali e motivazionali (Pinnelli, 2019).

Un'altra caratteristica comune a molti personaggi delle serie tv, ad esempio Sherlock Holmes (*Sherlock*), Patrick Jane (*The Mentalist*) e Spencer Reid (*Criminal Minds*), è la memoria eidetica (fig.1), cioè la capacità di visualizzare mentalmente in modo dettagliato ricordi di vissuti e immagini viste in precedenza. Correntemente con quanto riportato dalla letteratura di settore (Michalson & Lewis, 1985), le persone plusdotate potrebbero avere tale caratteristica di trattenere efficacemente i contenuti in memoria per richiamarli rapidamente. Tale efficienza mnestica congiuntamente ad elevate capacità di problem-solving, anch'esse evidenti in ricerca (Pfeiffer, 2009), sono riportate soprattutto nei protagonisti delle serie tv di tipo forense

5 Department for Children, Schools, and Families (2008). Identifying gifted and talented learners-getting started (Revised May 2008). Crown: Annesley, Nottingham. Available at: https://www.glooucestershire.gov.uk/media/4525/identifying_g_t_guidance_may081367.pdf



e investigativo e viene finalizzata alla risoluzione di crimini (ulteriore esempio è *L'Accademia dei giovani geni*). Ciò riconduce alla *Balance Theory of Wisdom* elaborata da Sternberg, (1998; 2001) secondo la quale le persone talentuose devono porre le loro doti a servizio del bene comune.

Tutti i film presentano i personaggi plusdotati in ruolo primario, come protagonisti. Fa eccezione la pellicola d'animazione *Encanto* nella quale le due sorelle gifted sono poste in antitesi alla protagonista Mirabel, ritratta come una ragazza senza alcun dono speciale, nonostante in lei siano presenti molti tratti ascrivibili alla plusdotazione come spiccata empatia e sensibilità emotiva profonda, elevato senso di giustizia ed equità (Silverman & Ellsworth, 1980) e di autocritica (Clark, 2002).

Anche nella totalità delle serie tv i personaggi gifted rivestono il ruolo di protagonisti o co-protagonisti caratterizzati spesso in modo statico nei tratti psicologici e comportamentali ma mutevole nel contesto sociale. Un esempio di questa evoluzione è Sheldon Cooper che, attraversando le stagioni della serie tv *The Big Bang Theory*, porta ad emersione il senso profondo sottostante alla trama ordinaria della sitcom che si manifesta nella crescita progressiva del protagonista che, sebbene oscillante nelle vicende sentimentali, rimane stabile nella sua unicità.



Figura 1 - Sherlock impegnato nella tecnica dei loci (o palazzo della memoria)
Fonte: focus.it

4. Analisi dei contesti

Secondo il *Modello differenziato della plusdotazione e del talento* (DMGT) elaborato da Gagnè ognuno possiede un capitale umano che potrebbe trasformarsi in talento a seconda dell'interazione tra individuo e ambiente.

Il contesto, oltre a rivestire un ruolo chiave nello sviluppo della persona (Bronfenbrenner, 1979; Heller, 2005; Renzulli, 1977; Tannebaum, 2003), risulta essere il principale fattore di protezione per il contrasto alle difficoltà emotive, sociali e di apprendimento delle persone plusdotate (Sorrentino, 2017) e ai conseguenti vissuti di isolamento e alienazione. Questo, con un diverso grado di evidenza, affiora nell'intera produzione filmica selezionata.

Nel film *Gifted – Il dono del talento* l'accento è posto sul *contesto familiare*. La protagonista è una bambina di sette anni con un talento eccezionale in matematica. Questa dote è stata ereditata dalla madre che è morta suicida a causa di un vissuto di elevata pressione e frustrazione. Per proteggerla ed evitarle



una simile sorte, lo zio tenta di assicurare alla bambina una vita tranquilla, allontanandola anche dalla nonna materna.

Nonostante il film, per esigenze cinematografiche, narri la storia in chiave altamente suggestiva ed esprima lo stereotipo del talento con elevate capacità matematico-operazionali, esso risulta comunque ricco di spunti. Uno fra tutti è la riflessione sull'iperstimolazione e iper-responsabilizzazione promossa, spesso, dalle famiglie di bambini gifted, processo che, come risposta avversa, potrebbe innescare una serie di meccanismi di difesa espressi con condotte di fuga, mancato controllo e non impegno. Conseguenza frequente è la bassa autostima (Whitmore, 1980) e l'impostor phenomenon (Clance & Imes, 1978), aspetti che possono generare senso di inadeguatezza e inidoneità.



Figura 2 - Mary (*Gifted - Il dono del talento*) risolve un problema matematico
Fonte: ibs.it

Il peso delle aspettative familiari è messo in risalto anche in *Encanto*, sessantesimo classico di animazione Disney. La pellicola di genere fantastico pone al centro la famiglia Madrigal: tutti i suoi membri hanno avuto in dono un talento unico. Il racconto plasma i personaggi nella loro varietà e complessità, delineando un vissuto comune di fragilità emotiva causato dal macigno di responsabilità che corredata ogni dote eccezionale. Ciò emerge, in particolare, nelle due sorelle della protagonista: Luisa e Isabela, allo stesso tempo antitetiche e speculari. Luisa ha il dono della forza fisica sovraumana ed è la persona a cui tutta la famiglia si indirizza per i lavori pesanti. È sempre pronta ad offrire il suo aiuto alla comunità e porta, letteralmente e metaforicamente, tutto il peso sulle spalle finché lo stress accumulato non farà svanire la sua forza. La risoluzione avverrà quando Luisa intuisce che reprimere le emozioni è deleterio e che il suo valore di persona non è interscambiabile con il suo talento. La sorella Isabela è considerata un modello dalla famiglia e possiede il dono di far sbocciare ovunque voglia fiori. Anche lei, in un percorso introspettivo, capisce che desidera che gli altri non si aspettino la perfezione da lei per poter smettere di interpretare un ruolo e dare voce alle sue passioni autentiche (come quella di far sbocciare piante e non fiori).

In *Encanto* – così come nel film *Gifted – il dono del talento* – vi è un processo di metamorfosi che guida le famiglie (in entrambi i casi rappresentati dalle nonne) alla consapevolezza che il talento è solo un aspetto della persona caleidoscopica. Di seguito un passo della colonna sonora “Tutti voi” tratta dal film Disney:

E a me dispiace molto se
Mi è stato chiaro solo poi
Che il miracolo non è potere in più per me



Ma siete tutti voi, la famiglia e poi
L'amore fra di noi

Spesso, infatti, soprattutto con bambini plusdotati in tenera età, si punta molto sull'aspetto intellettuale, mortificando i lati sentimentali e sociali. Nella giftedness, bisogna sempre considerare la *disharmony hypothesis* (Baudson & Preckel, 2013) cioè la disarmonia tra il livello di sviluppo cognitivo (sopra la media) e i livelli di sviluppo emotivo, fisico e relazionale (allineati all'età cronologica). Insegnanti e genitori dovrebbero lavorare per livelli differenziati, evitando di soprainvestire deprivando lo status di "bambino".

Questo essere out-of-sync (Silverman, 2002) propaga una serie di difficoltà nelle dinamiche sociali: si fatica a trovare pari con gli stessi interessi e quindi si aspira ad essere inseriti nel gruppo sociale di persone di età più avanzata talvolta con conseguenze spiacevoli sul piano emotivo.

Scena emblematica di questa situazione è presente nella puntata 1x15 di *Young Sheldon*, dalla quale è tratto il seguente dialogo fra madre e figlio.

Sheldon: Pensavo che fossimo alla pari ma lei mi considera un bambino

Madre: [...] ha quasi il doppio della tua età

Sheldon: C'è chi ha cinque volte la mia età ed è più stupido di me

Madre: Non si tratta di intelligenza

Sheldon: E di cosa, allora?

Madre: Bhe... ci sono altri tipi di maturità [...] c'è la maturità emotiva, la maturità fisica, cose che non hanno a che vedere con l'intelligenza

Sheldon: Dici che non sono emotivamente maturo?

Madre: Ci sarei arrivata [...] Scommetto che da grande sarai circondato da tanti amici brillanti e meravigliosi, vedrai

Sheldon: Non credo che succederà.



Figura 3 - Sheldon (*Young Sheldon*) inizia la scuola superiore
Fonte: movieplayer.it

La madre di Sheldon vincerà la sua scommessa, come si vedrà nel sequel *The Big Bang Theory* dove Sheldon, ormai adulto, è circondato da una vasta rete amicale che risulta essere, episodio dopo episodio, fondamentale e basilare per il suo benessere.



Al contrario, *Carrie Pilby* racconta, in chiave dramedy, come l'esperienza di accelerazione (declinata in questo caso come salto di classe e iscrizione anticipata in Università), se non adeguatamente supportata, può rivelare senso di estraniamento e sentimenti di depressione. Già nell'incipit, la protagonista racconta allo psicologo di non avere amici per delle ragioni valide come aver saltato quattro anni di scuola ed essere andata al college a quattordici anni. Questa difficoltà di capire sé stessi e gli altri e questo senso di inquietudine è condiviso anche da altri personaggi.

Minimo comune denominatore dei protagonisti è la complessità di comprendersi, la tendenza a sentirsi eccentrici e fuori dagli schemi, una progressiva perdita di autostima e un vissuto di emarginazione. Sherlock Holmes (*Sherlock*), Elliot Alderson (*Mr Robot*) e Beth Harmon (*La Regina degli Scacchi*) sono accomunati da deficit di empatia e perspective-taking con difficoltà nelle relazioni sociali. Questa tendenza alla solitudine e alla malinconia porta questi personaggi a sviluppare una dipendenza dall'uso di droghe, alcol o psicofarmaci per fronteggiare l'ansia, lo stress, la depressione o la noia.

Questo confine labile tra fragilità e sregolatezza richiama la caducità delle persone plusdotate che, a fronte di doti eccezionali non raramente vivono disagi e difficoltà che, talvolta, possono sfociare nella marginalizzazione o in veri e propri disturbi psichici o comportamentali.

5. Significati e suggestioni. Dalle pellicole le tracce per riorientare lo sguardo

Come preannunciato, queste pellicole offrono numerosi spunti di riflessione. Possono essere adoperate per favorire la comprensione di alcuni aspetti legati all'eccezionalità e riorientare pregiudizi, stereotipi e rappresentazioni distorte.

Per una prima sensibilizzazione di bambini e ragazzi – gifted e no – al tema, i film d'animazione pensati per un pubblico giovane possono rivelarsi molto utili. In particolare, *Big Hero 6* permette un primo avvicinamento al tema e all'eterogeneità di talenti, offrendo la conoscenza di Hiro Hamada, un ragazzino di quattordici anni, diplomatosi a tredici, con un talento eccezionale nella robotica e degli altri componenti della sua squadra: GoGo Tomago, esperta in Ingegneria; Wasabi, esperto in Fisica e Honey Lemon, esperta in Chimica. Altro protagonista è Baymax un robot progettato per dare ogni tipo di assistenza medica, sanitaria e psicologica: personaggio che può introdurre una riflessione sull'importanza di coltivare i talenti come risorse per il sociale per puntare al «bene comune» di cui parlava Sternberg (Sternberg, *op. cit.*). Per abbattere il mito del "bravi in tutto", cioè la tendenza a pensare che questi studenti siano competenti in ogni campo del sapere quando in realtà hanno un talento specifico in un'area possiamo ricorrere anche ad altri sceneggiati come *Mozart in the jungle* (talento musicale) o *The last dance* (talento sportivo).

Anche *Encanto* può essere utilizzato per parlare di plusdotazione: tutta la famiglia Madrigal ha un potere magico tranne che Mirabel, la protagonista. Il film decostruisce il *mito della felicità* (Pinnelli, 2019) che descrive i bambini plusdotati come sempre felici, minimizzando la complessità sentimentale derivante dal talento. Infatti, i personaggi di questo classico Disney risultano schiacciati dal peso delle responsabilità e delle aspettative. Il film, inoltre, può essere utilizzato per lavorare sul rapporto tra pari o tra fratelli, relazioni soggette al rischio di antagonismo e competizione. Come il film insegna, in questi casi è importante esprimere, e non tacere, sentimenti e pensieri per discuterli, condividendo e chiarendo l'importanza che ogni personalità con la sua unicità ha all'interno della comunità. Mirabel non è magica ma ciò non significa che non sia speciale e insostituibile nel suo ruolo all'interno della sua famiglia.

Per parlare di emozioni e costruzione del senso d'identità, come anticipato, una serie chiave può essere *Young Sheldon* che mette in risalto, a seconda delle necessità narrative, il punto di vista di ogni membro della famiglia Cooper, in questo modo la serie tv affronta in modo sottile e narrativo svariati temi: le difficoltà dei genitori nel crescere un bambino eccezionale; le insidie nel rapporto tra fratelli; gli episodi di bullismo; l'impreparazione del sistema scolastico; le problematiche fisiche e relazionali che sperimenta un bambino che frequenta il liceo.

Alcuni di questi sceneggiati possono essere adoperati con gli insegnanti per parlare dell'esigenza di identificare gli studenti plusdotati (ad esempio Maeve Willey di *Sex Education* viene spronata dalla sua



insegnante a sostenere un programma speciale per alunni plusdotati, coinvolgendo la scuola ad intercettare dei fondi che sopperiscano al suo svantaggio sociale) e della necessità di adottare una didattica personalizzata e flessibile rispetto agli *obiettivi* che devono essere integrati o modificati in base agli interessi e alle esigenze dei soggetti; ai *percorsi* che devono variare in tempi e orari prevedendo l'approfondimento degli argomenti relativi al curriculum di base e ai *criteri e agli strumenti di valutazione* che devono essere parametrati sulla specificità dello studente e possono essere estesi anche ad eventuali programmi di potenziamento. Queste considerazioni possono rivelarsi utili per demolire il mito dell'ineluttabile espressione del talento (Pinnelli, 2019), cioè la convinzione che il talento anche nell'ambiente più ostile emerga spontaneamente.

In alcuni personaggi della rassegna analizzata vi è una doppia eccezionalità, in particolar modo con i disturbi dello spettro autistico, esplicita ($X+Y$) o velata (*The Big Bang Theory*, *Criminal Minds*). Tuttavia, in nessuno dei prodotti filmici analizzati affiora la problematicità di una mancata identificazione. L'identificazione precoce è necessaria per una presa in carico totale dei bisogni cognitivi, emotivi e sociali del soggetto plusdotato, contrastando i rischi di esclusione, noia, dispersione scolastica, emarginazione e disagio psicologico. Riconoscere i gifted è, inoltre, fondamentale per evitare di incorrere in diagnosi errate (*misdiagnosis*) che si verificano quando un aspetto caratteristico del funzionamento dell'individuo plusdotato e le relative difficoltà di adattamento sociale ed emotivo si associano erroneamente ad una valenza sintomatica. Le misdiagnosis più comuni (Webb et al., 2000) sono: *disturbo da deficit di attenzione e iperattività*; *disturbo oppositivo-provocatorio*; *disturbo ossessivo-compulsivo* e *disturbi dell'umore*. A queste segue un trattamento che si può rivelare inadeguato e, in alcuni casi, dannoso per i bambini gifted, perché volto a normalizzare quelle che sono le loro caratteristiche interiori.

Si può attingere ai prodotti filmici per far maturare la consapevolezza su tutte le variabili psicologiche che mediano il processo di apprendimento e che contribuiscono al successo formativo al fine di migliorarle come ad esempio il senso di autoefficacia e la motivazione.

6. Conclusioni e prospettive

Tutti i temi inerenti al fenomeno, anche quelli latenti o difficili da individuare, sono colti negli audiovisivi anche se talvolta in modo stigmatizzante. Come è stato esplicitato nelle premesse, si può usufruire delle pellicole per: far emergere e riorientare stereotipi e pregiudizi; maturare consapevolezza sulle proprie caratteristiche o dissomiglianze incrementando il senso d'identità; comprendere le difficoltà vissute dalla rete sociale; affrontare problematiche emotive e situazioni taciute di ansia e stress, ampliare l'interpretazione della persona oltre la sua eccezionalità in uno sguardo profondo dei vissuti di uomo/donna comune.

L'auspicio è quello di incrementare l'uso della narrazione filmica come modalità di immedesimazione nell'esperienza sociale, emotiva e affettiva delle persone con plusdotazione. Ciò potrebbe favorire un punto di contatto e di comprensione, basilare per costruire dei percorsi di benessere della persona gifted che abbraccino le loro fragilità e sviluppino il loro potenziale.

Orientamenti e suggestioni simili a quelle enucleate sono tracciati in tutto lo scenario artistico e culturale, per fare un esempio basti pensare allo spot pubblicitario "*Tu sei futuro*" lanciato a gennaio 2022 da Fastweb e che recita «[...] Tu hai qualcosa, un'idea, una capacità, una passione. Trova il tuo potenziale. Coltivalo. Portalo ad un altro livello. E non accettare limiti. [...]»; al romanzo del 2001 di Martin Page dal titolo "*Come sono diventato stupido*" che narra la storia del venticinquenne Antoine, uno studente particolarmente dotato che intuisce che la sua intelligenza è alla base della sua infelicità e si cimenta in vari esperimenti per provare a "guarire". O, in ultimo, al brano del 1978 di Eugenio Finardi "*Extraterrestre*" che parla di «talento latente che è nascosto tra le pieghe della mente» e può essere interpretato dal punto di vista di una persona gifted che esprime il suo senso di alienazione e diversità.

«Il mondo è la mia rappresentazione», scrisse Schopenhauer. E, al nostro tempo, questa rappresentazione non può che essere composta anche dai film che abbiamo visto, dai libri e le poesie che abbiamo



letto e dalle canzoni che abbiamo ascoltato. Come enunciato in premessa, gli audiovisivi sono mediatori di significati e di rappresentazioni culturali, sovente stereotipate, di cui il contesto educativo deve tener conto per utilizzarle, decostruirle o correggerle. Nel campo della giftedness in altre occasioni, la narrazione filmica si è rivelata fondamentale per sensibilizzare i bambini di scuola primaria al tema e, soprattutto, per permettere l'analisi e la riflessione circa i sistemi valoriali e le credenze implicite (Baccassino F. & Pinnelli S., 2022, in corso di pubblicazione). Il report 2017 dell'Osservatorio Social TV⁶ denota, trasversalmente in tutte le fasce d'età e in particolare nei giovani under 20, un aumento del tempo dedicato alla fruizione di contenuti televisivi e se "Il medium è il messaggio" (Mc. Luhan, 1964), allora, non resta che fornire occasioni e strumenti giusti per squarciare il velo di Maya e utilizzare questo linguaggio per smaterializzare e analizzare ciò che si nasconde dietro il prodotto a favore della nostra comprensione del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Adderholdt-Elliott, M., & Eller, S. H. (1989). Counseling students who are gifted through bibliotherapy. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 26-31.
- Bailey, C. L. (2010). Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's theory of positive disintegration for counseling the gifted. *Çevrim-içi: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf*, *Erişim tarihi*, 13, 2013.
- Baccassino, F. & Pinnelli, S. (2022). Rappresentazioni della plusdotazione nella scuola primaria: un intervento di sensibilizzazione attraverso l'interazione tra pari. *Quaderni di pedagogia della scuola* (in press).
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly*, 28(1), 37.
- Berti, L. (2020). La dipendenza che crea indipendenza. *Città di vita: bimestrale di religione, arte e scienza*, LXXV, 4, 376-383. Firenze: Polistampa.
- Bocci, F. (2014). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia (pp. 565-580).
- Bocci, F., & Domenici, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of special education for inclusion*, 7(2), 416-429.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.
- Bruner, J.S. (1992). La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (2003). La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Laterza.
- Caldin, R. (2020). Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. Available at: <https://doi.org/10.1037/h0086006>.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Multilevelness and positive disintegration, Vol. 1. Oceanside, NY: Dabor Science Publications.
- Di Mele, L., & Della Valle, E. (2020). La TV educativa al tempo del COVID-19. Analisi del programma RAI "Diario di casa". *Media Education*, 11(2), 137-148.
- Frank, A. J., & McBee, M. T. (2003). The use of Harry Potter and the Sorcerer's Stone to discuss identity development with gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 33-38.

6 Available at: http://www.osservatoriosocialtv.it/wp-content/uploads/2017/05/OSSERVATORIO-SOCIAL-TV-2017_DEF.pdf [consultato il 16/04/2022]



- Frasier, Mary M., & Carolyn McCannon (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25.2 81-85.
- Gagnè, F. (1999). *Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230-234.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, 13:4, 207-212, DOI: 10.1080/02783199109553360
- Hébert, T. P., & Hammond, D. R. (2006). Guided viewing of film with gifted students: Resources for educators and counselors. *Gifted Child Today*, 29(3), 14-27.
- Heller, K.A, Perleth, C. & Lim T.K. (2005). The Munich Model of Gifted-ness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 172-197). New York: Cambridge University Press.
- Hoagland, J. (1972). Bibliotherapy: Aiding children in personality development. *Elementary English*, 49(3), 390-394.
- Hollingworth, L. (1924). An introduction to biography for young children who test above 150 IQ. *Teachers College Record*, 26(4), 277-287.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *Gifted Child Today Magazine*, 15(6), 16-19.
- Kangas, T. C., Cook, M., & Rule, A. C. (2017). Cinematherapy in gifted education identity development: Integrating the arts through STEM-themed movies. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 2(2), 3.
- Mario, D. (2012). Per un approccio naturale alla lettura: dalla sintonizzazione intenzionale alla motivazione embodied. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(20), 32-44.
- McCulliss, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge: MIT press.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What Do Children Know about Emotions and When Do They Know It? In M. Lewis, C. Saarni (eds.), *The Socialization of Emotions. Genesis of Behavior*, vol 5. Springer, Boston, MA. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2421-8_6
- Mika, E. (2002). Patterns of overexcitabilities in gifted children – a study. In *The Proceedings from The Fifth International Conference of the Theory of Positive Disintegration*. Fort Lauderdale, FL.
- Mushkina, I., Maznichenko, M., Erdakova, V., & Brevnova, S. (2022). Scientific Interpretation of Films about School as a means of Overcoming Challenges for Teachers in Their Work with Gifted Children. *ARPHA Proceedings*, 5, 1155-1170.
- Page M., (2001). *Come sono diventato stupido*. Milano: Garzanti.
- Pfeiffer, S.I. (2009). *The gifted: Clinical challenges for child psychiatry*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Piechowski, M.M. (1999). Overexcitabilities. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Pinnelli, S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing de-fensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive brain research*, 3(2), 131-141.
- Rozalski M., Stewart A. & Miller J. (2010) Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges, *Kappa Delta Pi Record*, 47:1, 33-37, DOI: 10.1080/00228958.2010.10516558
- Schopenhauer, A. (2011). *Il mondo come volontà e rappresentazione* (Vol. 287). Newton Compton.
- Silverman, L. K. & Ellsworth, B. (1980). *The theory of positive disintegration and its implications for giftedness*. In U. o. Medicine. *Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference* (pp. 179-194). Miami, FL.
- Silverman, L. K. (2002). *Asynchronous development*. The social and emotional development of gifted children: What do we know, 31-37.
- Sorrentino, C. (2017). Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica. *Italian journal of special education for inclusion*, 5(1), 161-170.
- Sternberg, R.J. (1998). *A balance theory of wisdom*. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.



- Sternberg, R. J. (2001). *Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Tannenbaum, A. (2003). *Nature and Nurture of Giftedness*. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.
- Van Tassel-Baska, J., Cross, T. L., & Olenchak, F. R. (Eds.). (2021). *Social-emotional curriculum with gifted and talented students*. Routledge.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2000). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children*. Great Potential Press. Retrieved March, 26, 2008.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.



Ines Guerini

Research Fellow, Department of Education, Roma Tre University | ines.guerini@uniroma3.it

Mirca Montanari

Research Fellow, Department of Humanities, Communication and Tourism, University of Tuscia | m.montanari@unitus.it

Giorgia Ruzzante

Research Fellow, Department of Education, Free University of Bozen | giorgia.ruzzante@unibz.it

Alessia Travaglini

Member of the Laboratory for the Development of School and Social Inclusion, Department of Education, Roma Tre University | alessia.travaglini@uniroma3.it

Animated short films as educational mediators for inclusion: some critical reflections*

I cortometraggi animati quali mediatori educativi per l'inclusione: alcune riflessioni critiche

Call • Linguaggi audiovisivi e concettualizzazioni della disabilità

ABSTRACT

The theoretical article intends to propose some critical reflections on short films as privileged mediators in the promotion of inclusive process which, to be truly inclusive, requires greater knowledge and awareness on the part of educators or simply adults too. After a first reflection on the representations of disability through different narrative forms (fairy tales, illustrated books and cartoons), three short films are presented and analyzed, *Cuerdas*, *The Present* and *Float*, where the real protagonists are precisely the children who with ingenuity, enthusiasm, defenses and frustrations manifest the richness of their atypicality. Furthermore, from a more critical reading it is also possible to highlight the prejudices and cultural stereotypes towards the diversity that narratives often bring out and which must be pedagogically subjected to the attention, first of all, of educators and then of children. In fact, the didactic intervention with pupils is aimed at activating a desirable modification of the cultural gaze in the perception of disability, despite the awareness of resistances that are not always easy to remove.

Keywords: inclusion, animated short films, educational mediators, disability, barriers

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Guerini I., et al. (2022). Animated short films as educational mediators for inclusion: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 73-85 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-06>

Corresponding Author: Mirca Montanari | m.montanari@unitus.it

Received: 01/05/2022 | **Accepted:** 13/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-06

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto e sinergico delle autrici. Si specifica, laddove richiesto, che a Giorgia Ruzzante va attribuita l'Introduzione; Ines Guerini ha scritto il paragrafo 1; a Alessia Travaglini va attribuito il paragrafo 2 e Mirca Montanari ha scritto il paragrafo 3 e le Conclusioni.



*Our greatest natural resource
is the minds of our children*
(Walt Disney)

Introduzione

La diversità all'interno della storia (Gecchele & Dal Toso, 2019) ha assunto profili e rappresentazioni diversificate, prevalentemente di ordine negativo, subalterno, comunque inferiore (Medeghini & Fornasa, 2011), differente a seconda delle culture e degli alfabeti. Si è passati dall'esclusione all'istituzionalizzazione, fino a giungere al legittimo riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (Baratella, 2009; Nota, Mascia & Pievani, 2019), che tuttavia, raramente, hanno assunto il ruolo di vere e proprie protagoniste.

Le culture inclusive rappresentano il substrato fondamentale per costruire pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014), a scuola così come all'interno della società più ampia, veicolando le visioni e le rappresentazioni della disabilità e della diversità (Bocci & Straniero, 2020), che rimangono spesso ancorate a una presunta distanza dalla norma (Medeghini, 2015), fino a sconfinare nell'assunzione di prospettive abiliste. La norma è collegata al concetto di media, e assume all'interno delle rappresentazioni culturali un significato eminentemente positivo, pur con le implicite limitazioni che comporta. Questa è connessa alle rappresentazioni sociali diffuse all'interno della società, che a loro volta riguardano un modo specifico di esprimere le conoscenze in un gruppo più o meno ampio di individui. Si tratta di una conoscenza condivisa, spesso sotto forma di teoria del senso comune (Moscovici, 2005), che costituisce "i meccanismi attraverso i quali una comunità costruisce intorno ad un fatto sociale un sistema di valori, d'idee e di comportamenti tali da inserire quel fatto all'interno di un contesto preesistente, rendendolo così vero per tutti" (Palmonari et al., 2002, p. 39).

In riferimento alla disabilità, vengono sovente veicolate rappresentazioni riconducibili a due prospettive agli antipodi: la persona con disabilità come eroe vs l'atteggiamento di pietismo veicolato dalla cultura cristiana, come bambino da proteggere. Mercier (1999) distingue alcune categorie interpretative: a) semiologica, che fa riferimento ad un corpo menomato; b) figura da sostenere, che fa riferimento all'incapacità di conquistare l'autonomia; c) secondaria, che traduce gli effetti che le immagini producono sulla disabilità; d) affettiva, con rappresentazioni di tipo pietistico; e) relazionale, nella dialettica accoglienza-rifiuto.

Lo stesso termine "inclusione", spesso associato a quello di disabilità, viene utilizzato in maniera inflazionata, e non sempre con un significato corretto, all'interno dei mass media e dei vari contesti sociali. Medeghini (2013), a questo proposito, afferma che "la disabilità è un esempio paradigmatico delle derive, degli slittamenti lessicali e semantici, delle etichettature, dei tentativi di ridenominazione, delle dispute tra teorie, degli occultamenti di discorsi: una storia mai conclusa che ha in sé storie di persone, di movimenti, di associazioni, di politica, di pensieri e teorizzazioni tendenti a ridare parole e voce alla disabilità, decostruendone termini e discorsi prodotti dai sistemi di esclusione" (pp. 53-54).

In tal senso, non è un caso che la dicotomia normale/anormale abbia caratterizzato la rappresentazione sociale della disabilità, andando a rafforzare il modello che vede la disabilità come un problema di tipo organico, senza considerare, invece, i contesti nel quale le persone si trovano, come affermano l'International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF (OMS, 2004) e il modello sociale dei Disability Studies (Oliver, 1990, 1996). La differenza, infatti, non rappresenta la distanza da una presunta norma, ma caratterizza inscindibilmente la dimensione umana. "In uno sguardo retrospettivo la rappresentazione sociale delle persone con disabilità era tale da non consentirne l'inclusione nel consorzio sociale. Chi non esprimeva la perfezione delle linee del corpo non corrispondeva al modello areteico" (Zappaterra, 2020, p. 25): la normalità è, ancora troppo spesso, considerata un punto di riferimento, una sorta di stella polare per la costruzione dell'identità di ciascuno, e qualsiasi scostamento da essa viene etichettato come negativo, come *minus*. Certamente costituiscono dei mediatori educativi (Canevaro, 2008) importanti per pro-



muovere la cultura inclusiva, a partire dall'infanzia, prodotti culturali quali gli albi illustrati, i cortometraggi e i cartoni animati. Difatti, per “dire la diversità” (Soresi, 2020) diventa fondamentale educare *alle e per* le differenze attraverso la ricerca di parole, ma anche immagini e metafore.

Il nostro compito come educatori/trici è quello di individuare mediatori efficaci, ossia capaci di veicolare rappresentazioni sociali corrette in merito alla disabilità, attraverso l'analisi critica di ciò che proponiamo ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze. Nel presente contributo proveremo a farlo, soffermandoci su alcune forme di narrazioni (animate e non) indirizzate a bambini/e, convinte come siamo che tali prodotti culturali possano contribuire a trasmettere un'ampia idea della eterogeneità umana, che ha quale tratto costitutivo le differenze (Dovigo, 2007).

1. Narrazioni per l'infanzia e disabilità: alcune rappresentazioni

Da tale premessa, nasce l'esigenza, da noi avvertita come necessaria, di individuare e analizzare alcune narrazioni (nello specifico fiabe, albi illustrati, cartoni animati e cortometraggi animati) destinate a bambini/e, in quanto – se non impiegate correttamente – rischiano di veicolare messaggi stereotipati circa la disabilità e alimentare, così facendo, la cultura abilista che plasma la società in cui viviamo (Monceri, 2017; Ferri, 2018; Bellacicco et al., 2022). Ci riferiamo, ad esempio, alla medicalizzazione della disabilità, all'idea che a prendersi cura del corpo disabile siano generalmente le donne, alla necessità di normalizzare/si per essere accettati dal resto della comunità, nonché alla pregiudizievole rappresentazione della persona con disabilità come triste, sola e frustrata.

In questa sede abbiamo scelto di focalizzare la nostra attenzione sui cortometraggi animati, poiché li consideriamo – grazie anche alla brevità che li contraddistingue e che consente di raggiungere i più piccoli/le più piccole – dei validi mediatori d'inclusione con cui insegnanti ed educatori/trici devono saper destreggiarsi.

In particolare, nel terzo paragrafo, presenteremo e rifletteremo su tre recenti corti animati: *Cuerdas*, *The Present* e *Float*. Prima, però, condurremo una breve analisi di fiabe, albi illustrati e cartoni animati in cui ritroviamo personaggi vulnerabili/con disabilità.

Lo facciamo nell'assoluta consapevolezza della non esaustività della nostra analisi – dato anche il numero ridotto di narrazioni prese in considerazione – ma nell'ottica di poter essere d'aiuto a insegnanti, educatori/trici e genitori che desiderano far ricorso a tali mediatori per lo sviluppo dei processi inclusivi. Difatti, sin da quando la fiaba è divenuta (tra il Seicento e il Settecento) un vero e proprio genere letterario, cominciando a indirizzarsi a bambini e bambine (Borruso, 2005), le narrazioni per l'infanzia (in primis, le fiabe) hanno iniziato a trasmettere valori al piccolo pubblico (Blezza Picherle, 2004). Si pensi, ad esempio, all'amore per la famiglia (*Pollicino*), al rispetto per gli anziani e per le istituzioni (*La Bella e la Bestia*), al coraggio di opporsi ai prepotenti (*Cenerentola*) o, ancora, all'inclinazione ad aiutare chi si trova in difficoltà (il cacciatore di *Cappuccetto Rosso*).

Di disabilità, invece, si parla poco e in maniera non esplicita nelle fiabe, “un po' come se i narratori anonimi dei tempi lontani avessero ritenuto di scarso interesse, o troppo impudico, raccontare sventure e tribolazioni di vittime di disabilità, di stigmatizzati sociali” (Gaudreau, 2018¹, p. 71). Difatti, è esattamente lo stigma (nei confronti di chi appare diverso dalla *norma*) che emerge dalle eccezioni riscontrabili nella letteratura fiabesca: oltre, alle già citate, *Pollicino* (Perrault, 1979) e *La Bella e la Bestia* (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, 1756), ritroviamo, ad esempio, *Gian Porcospino* (fratelli Grimm, 1812).

Si tratta di narrazioni accomunate dal fatto di affidare ai protagonisti un aspetto insolito (Pollicino, il quale oggi verrebbe descritto con nanismo ipofisario) o delle sembianze mostruose (Gian, il bambino nato con le spine e Bestia, un principe condannato a rimanere intrappolato in un corpo animalesco) e che, proprio a causa di ciò, sarebbero condannati a vivere da soli/morire, perché abbandonati (Pollicino

1 Il contributo, originariamente scritto in francese, è stato tradotto e pubblicato postumo da Andrea Canevaro.



e Bestia) o fuggiti via a causa dei maltrattamenti (Gian). Il lieto fine, infatti, va attribuito alla loro astuzia (come noto, Pollicino ritrova la strada di casa e salva così facendo se stesso e i suoi fratelli dall'uccisione per mano dell'orco) e, in misura maggiore, alla magia e all'incantesimo. È questo il caso di Bestia e di Gian che divengono *pienamente umani* (Monceri, 2018) solo grazie all'amore di due donne (più specificatamente, Bella ama incondizionatamente Bestia; la principessa di Gian Porcospino, invece, aveva promesso al padre di sposarlo).

Un finale per entrambe le fiabe su cui, in qualità di studiose di processi inclusivi, non siamo pienamente d'accordo. Difatti, se è vero (e lo è) che i due racconti hanno il merito di trasmettere a bambini/e l'importanza di accettare l'*altro* per quello che è (anche se il resto del gruppo lo emargina, potremmo aggiungere), è altrettanto vero che sia Bestia sia Gian (ri)acquisiscono sembianze umane dopo essere stati accolti e amati dalle due donne. Questo, a nostro avviso, è da ricondurre al paradigma medicalizzante della disabilità secondo cui a curare gli *altri corpi* (Bocci & Straniero, 2020) è solitamente la donna, la quale – per la sua bontà (leggasi anche pietismo, in fondo la principessa resta con Gian perché il padre gliel'ha promessa in sposa) – viene premiata, non essendo poi costretta a vivere con colui che gli altri giudicavano mostruoso/deforme, perché quest'ultimo magicamente diviene *normale*. Non si tratta, allora, di accettare la diversità ma, piuttosto, di normalizzarla per ricondurla a quella cornice abilista secondo cui la bellezza, la forza e la ricchezza (nel caso del principe) costituiscono gli standard cui tutti devono tendere. In altri termini, ci stiamo domandando perché Bella e Bestia non avrebbero potuto vivere *felici e contenti* senza che Bestia tornasse a essere principe.

Diversi sono, al contrario, gli albi illustrati² – che, per le loro caratteristiche di flessibilità, universalità e attenzione simultanea alla diversità (Zizioli & Franchi, 2017) si prestano a essere impiegati nei diversi contesti formativi (Zizioli, 2019) – in cui la questione della disabilità emerge chiaramente, seppure ancora solitamente circondata da stereotipi e pregiudizi. Tra questi, ricordiamo, ad esempio: *Nino Giallo Pulcino* (Rigatti & Beghelli, 2012), *Noi* (Mazzoli & Possentini, 2014) e *Martino piccolo lupo* (Bernasconi & Mulazzani, 2015) in cui i protagonisti vengono ritratti (come nelle fiabe) *diversi* dagli altri ed inizialmente derisi e isolati proprio a causa del loro aspetto. Difatti, tanto Nino quanto Martino e Filippo (protagonista insieme al Filippo narratore di *Noi*) vengono rappresentati come goffi (Nino è un vitello che per nascondere le macchie che ha sulla pancia indossa un maglione giallo a causa del quale un giorno rischia di annegare), strani (Martino è un lupo che non ulula, ama le ciliegie e teme le farfalle), bizzarri (Filippo ha un occhio gigante, da qui il soprannome di Occhione, se ne sta sempre per conto suo, ha sovente le mani sporche e procede lentamente). L'accettazione sociale avverrà poi secondo dinamiche differenti nei tre diversi albi: a) la normalizzazione (Martino dovrà mettere in fuga una volpe per far sì che il gruppo l'accolga); b) l'accettazione di se stessi (Nino si leva il maglione, rendendo, quindi, visibili le sue particolari macchie agli altri animali, i quali uniscono le loro forze per salvarlo); c) la conoscenza dell'altro (Filippo, il narratore, si avvicina a Filippo, il protagonista, restando meravigliato da tutto ciò che gli mostra. I due diventano amici, divenendo *Noi*. Se, infatti, nella prima parte della narrazione noi stava a significare la maggioranza di bambini/e in contrapposizione a Filippo, nella seconda parte noi rappresenta i due bambini divenuti amici che scoprono di avere interessi simili e, per giunta, lo stesso nome).

Una considerazione a parte va fatta per *Mia sorella è un quadrifoglio* (Masini & Junakovic, 2012), dove la narrazione è affidata a Viola, figlia primogenita, che racconta con semplicità e onestà (tipiche delle bambine/dei bambini) della nascita della sorella Mimosa. Il suo arrivo ha, infatti, comportato emozioni diverse nei familiari: rabbia/sconforto nel padre, paura e senso di vergogna nella madre e nelle nonne, gelosia in Viola. Sì, gelosia, perché Viola sa che “i fratelli piccoli sono tremendi” (Masini & Junakovic, 2012, p. 5); a lei non importa che Mimosa sia diversa dagli altri bambini, lo ha capito subito ma “uno non può mica chiedere scusa per quello che è. È così e basta” (ivi, p. 6).

Si tratta di un cambio di prospettiva significativo: a guardare la realtà sono gli occhi di una bambina

2 Con buona approssimazione, potremmo definire gli albi illustrati un'evoluzione delle fiabe, sviluppatasi a partire dal XIX secolo, dove l'illustrazione prevale sulle parole.



nella cui mente non ci sono ancora pregiudizi e stereotipi ed è proprio su questo che dobbiamo puntare se desideriamo diffondere una cultura nuova sulla disabilità.

Quanto appena detto sembra essere anche il motivo per cui i personaggi con disabilità sono entrati in alcuni cartoni animati del secolo scorso e di quello attuale. Pensiamo, ad esempio, a *Topolino*, dove tra i suoi nemici ritroviamo Pietro Gambadilegno, la cui rappresentazione provocò non pochi problemi al disegnatore, Floyd Gottfredson, il quale talvolta riproduceva la gamba di legno a destra (anziché a sinistra) fin quando – per risolvere questa problematica – decise di disegnare Gambadilegno con una protesi. O, ancora, a Capitan Uncino, acerrimo nemico di *Peter Pan* nell'omonimo cartone. Un altro esempio del passato è costituito da *Heidi*, un cartone di origine giapponese (un anime) trasmesso in Italia dalla fine degli anni Settanta, in cui la protagonista ha un'amica, Clara, che si muove in sedia a rotelle. Negli ultimi anni ritroviamo, invece, *Peppa Pig* (cartone animato trasmesso per la prima volta in Italia nel 2005) dove dal 2019 è entrata in classe Mandy, una topolina con disabilità motoria, grazie alla quale Peppa e il resto della classe comprendono quanto nella quotidianità siano difficili gli spostamenti a causa delle barriere architettoniche (in particolare la complessità è data dal fatto che qualsiasi struttura della città è ubicata in posizione collinare). O, ancora, *Paw Patrol. La squadra dei cuccioli* (2013), dove dalla settima stagione (attualmente le stagioni sono nove) tra i cuccioli supereroi vi è Rex, un cane le cui zampe posteriori poggiano su un carrellino. Inoltre, dal 2021 nel palinsesto di Rai Yoyo troviamo *Pablo*, un cartone animato in cui il protagonista è un bambino con disturbo dello spettro autistico che adora disegnare ed è proprio attraverso i disegni che si animano che Pablo riesce a raccontare delle sue forze e delle sue paure.

Riteniamo sia utile citare anche *Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa* su cui, tuttavia, abbiamo due perplessità che ci apprestiamo ad analizzare. Il cartone (andato in onda nel nostro Paese nel 2019) è il primo cartone animato che si avvale di una voce narrante, di sottotitoli e di due interpreti adulti della Lingua Italiana dei Segni (LIS) al fine, cioè, di essere accessibile ai/le bambini/e con disabilità sensoriali. Ciononostante, ci preme sottolineare come – pur rappresentando un valido tentativo di cartone animato inclusivo – ci sia ancora da lavorare affinché il cartoon diventi realmente accessibile e, quindi, inclusivo, in quanto la voce narrante non è segnata. Pertanto, i/le bambini/e sordi/e possono avvalersi solo della loro immaginazione per comprendere ciò che succede. Inoltre, a segnare i dialoghi sono due adulti (che chiaramente rappresentano i due protagonisti) ma avere nel cartone dei/delle minori segnanti consentirebbe ai/le bambini/e con disabilità uditiva di immedesimarsi nei personaggi del cartone animato (così come solitamente accade ai/le bambini/e udenti).

2. Il linguaggio dei cartoon come strumento inclusivo

Il cartone animato è indubbiamente uno dei prodotti culturali maggiormente fruiti dai bambini e dalle bambine (e non solo). Difatti, per le sue particolarità e caratteristiche tecniche (linguaggio semplice e immediato, associazione di musica, immagini e testi, uso di espressioni onomatopeiche) si presenta come il principale strumento per sollecitare e alimentare l'immaginario delle giovani generazioni, nonché per veicolare miti, valori e modelli di comportamenti (D'Amato, 1999). Fin dalle sue origini, ai primi del Novecento (Simion, 2009), i cartoni animati hanno suscitato un grande fascino nelle persone di qualunque età. Basti pensare alla diffusione dell'azienda Disney, divenuta in breve tempo un vero e proprio kolossal, espressione principe di un modello socio-economico fordista e taylorista che si è espanso nel mondo grazie a un processo di disneyficazione della società contemporanea (Rossi, 2014).

In questa sede ci vorremmo occupare, nello specifico, delle potenzialità che ha in sé il cartone animato non solo nel veicolare significati e contenuti ma, anche e soprattutto, nel consentire, sia a chi lo produce sia a colui che ne usufruisce, una diversa lettura e interpretazione del mondo e della realtà. Possiamo affermare, quindi, che il cartone animato non rappresenta solo un medium, un mezzo con il quale veicolare alcuni contenuti in quanto questo, per utilizzare l'espressione coniata da McLuhan (1967), rappresenta il messaggio stesso, avendo in sé la possibilità di determinare "un mutamento di proporzioni, di ritmo o di schemi nei rapporti umani" (p. 16). In altre parole, *il cartone animato è il messaggio: grazie alla sine-*



stesia in esso insita, il suo ricorso rende possibile l'uso di diversi linguaggi, che interagiscono tra loro in modo sempre nuovo e diverso. Per comprendere tale aspetto possiamo fare riferimento alla fortunata serie animata *Strappare lungo i bordi*, scritta e diretta da Zerocalcare e diffusa attraverso la piattaforma streaming Netflix. Alla base del suo enorme successo, come dichiarato dallo stesso autore (Repubblica.it, 17 novembre 2021), non vi è soltanto la presenza di alcune tematiche molto sentite dal pubblico giovanile (la ricerca dell'identità, il senso di incompiutezza, l'amicizia, l'amore, la morte) ma, anche e soprattutto, la scelta dell'autore di veicolare tali contenuti attraverso un medium, il cartone animato, che gli ha consentito di rappresentare, in modo più libero e diretto, grazie anche all'ausilio della musica, i diversi scenari che hanno fatto da sfondo alle vicende dei protagonisti. Potremmo senz'altro affermare che quei medesimi contenuti, espressi secondo modalità differenti rispetto alla scelta compiuta da Zerocalcare, genererebbero suggestioni o percorsi riflessivi profondamente diversi, dal punto di vista qualitativo e quantitativo. Questo aspetto è stato ampiamente evidenziato dagli studiosi afferenti alla media education, che hanno sottolineato, seppur secondo modalità e approcci diversificati, l'importanza di considerare i media non solo come oggetti ma come elementi che entrano in relazione in modo sinergico con il soggetto. Calvani (2007) fa riferimento all'educazione *nei, ai e con* i media, sottolineando come questi ultimi possano essere studiati, rispettivamente, come il contesto nel quale si situa l'azione del soggetto, come oggetto di apprendimento e, infine, come strumenti che possono incrementare il processo formativo di un individuo. Secondo Maragliano & Pireddu (2014), è necessario fare riferimento a una storia e a una pedagogia nei media, laddove il ricorso alla preposizione *nei*, al posto di quella più comune e immediata *dei*, evidenzia il fatto che non è sufficiente soffermarsi sull'origine e sull'evoluzione storica di un medium, in quanto bisogna interrogarsi in modo sistematico su come l'uso e la diffusione di un mezzo plasmi l'identità delle persone alle quali è rivolto, riconfigurando radicalmente i processi educativi.

Detto questo, è necessario, pertanto, interrogarsi se e in che modo i cartoni animati possono essere considerati, al di là dei contenuti da loro veicolati, uno strumento inclusivo, laddove con inclusione non intendiamo il processo volto a includere qualcuno, quanto piuttosto un processo volto a trasformare i contesti per renderli inclusivi, abbattendo le barriere che ostacolano la piena partecipazione di tutti/e gli/le allievi/e alle attività scolastiche (Bocci, 2016).

Per rispondere a tale domanda, possiamo fare riferimento all'approccio dell'*Universal Design for Learning* (Savia, 2016), la cui idea portante è la costruzione di un contesto didattico inclusivo grazie alla diversificazione delle forme di apprendimento. Se poniamo l'attenzione sui suoi tre principi guida, constatiamo immediatamente la particolare efficacia che può assumere il cartone animato nei processi di insegnamento-apprendimento. Nell'ambito del primo principio (fornire molteplici forme di rappresentazione) il cartone può essere particolarmente utile per veicolare informazioni complesse, grazie al ricorso a linguaggi di diverso tipo, quali quelli musicali, iconici, linguistici, ecc. Questo aspetto è particolarmente importante per coloro che presentano difficoltà di lettura e/o di comprensione di un testo scritto. Nell'ambito del secondo e terzo principio (*fornire molteplici forme di azione e fornire molteplici forme di motivazione e coinvolgimento*) il cartone può essere considerato una forma espressiva con la quale restituire un percorso di apprendimento, oppure, in un modo più estensivo, un processo la cui realizzazione richiede l'impegno e il coinvolgimento dello/a studente/ssa in percorsi co-costruttivi e collaborativi, nonché un uso mirato della tecnologia.

Si tratta di aspetti che, indubbiamente, incidono in modo significativo sulla sfera emotivo-motivazionale e sulla persistenza dell'impegno da parte degli/le allievi/e. Da ciò ne consegue l'importante valenza educativa che può assumere il cartone nell'ambito della didattica inclusiva. Tuttavia, affinché le sue potenzialità possano essere sfruttate, è necessario uscire dalle logiche di una didattica trasmissiva, centrata sui contenuti piuttosto che sui processi di apprendimento.



3. Oltre le barriere: alcuni esempi di cortometraggi animati

Andare oltre la didattica tradizionale, significa ridefinire e ripensare modalità, strumenti e mediatori (nello specifico qui, i corti animati) in ottica inclusiva in modo da potenziare la partecipazione, l'accessibilità e la formazione di tutti gli alunni, valorizzandoli nelle loro differenze e diversità.

In tal senso, è opportuno soffermarsi a riflettere (seppur in maniera non certamente esaustiva) sui significati sociali e culturali offerti dai cortometraggi animati che, negli ultimi tempi, sono stati utilizzati per raccontare la disabilità, soprattutto infantile. Rispetto al passato è cambiato il modo di guardare e affrontare la condizione stessa della diversità (Mura, 2013), in quanto dal senso di paura, di timore e di diffidenza si è passati a darle valore considerandola una protagonista, nella prospettiva della creazione di una nuova cultura della disabilità (Gardou, 2006). È quanto sta accadendo, ad esempio, con i cartoni animati dei nostri tempi in cui tra i personaggi principali troviamo soggetti con disabilità: pensiamo ai già citati Pablo, Rex di Paw Patrol o, ancora, a Lampadino e Caramella.

L'incontro con la diversità, nel generare il riconoscimento infinito dell'altro (Bocci, 2012), tende, dunque, a superare il disorientamento e la paura, quali elementi ostacolanti la piena inclusione, per comprendere, accogliere e accettare le molteplici e singolari forme di differenza e di diversità. Gli esempi di cartoon "sociali", di seguito presentati e analizzati, sono stati selezionati perché ritenuti particolarmente significativi per essere condivisi con gli alunni, nella prospettiva della progettualità inclusiva (Zappaterra, 2022), essendo collocabili in una forma di rappresentazione, quella filmica, vicina all'esperienza e alla sensibilità dei bambini e delle bambine. Inoltre, il lavoro sui cortometraggi offre la possibilità di adottare una lettura maggiormente critica da cui evidenziare, insieme agli alunni/e, le facilità e gli stereotipi verso le rappresentazioni della diversità che spesso emergono dall'utilizzo del linguaggio multimediale, in generale (Ferrarini, 2013), e da quello animato, nel nostro specifico, che vanno educativamente sottoposti all'attenzione, in primis, di educatori e bambini. Lo strumento della narrazione animata consente di adottare linguaggi e forme espressive capaci di veicolare, in modo ludico (D'Urso, 2012) e allo stesso tempo incisivo, importanti messaggi riguardo le tematiche inerenti la disabilità, che possono rafforzare l'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'ottica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), sia personale sia sociale, verso di esse. Tutto ciò significa educare lo sguardo a svelare l'altro, a scoprire una parte di sé segreta, a ritrovare il diverso che alberga in ognuno di noi (Moschini, 2007), prestando massima attenzione al pregnante e fertile valore delle differenze e della promozione umana. *Cuerdas* (2014)³, basato sulla vicenda autobiografica del regista, rappresenta un cortometraggio animato ricco e carico di raffinati contenuti in grado di sensibilizzare lo spettatore verso la disabilità. Maria, la protagonista, è una bambina davvero speciale perché in grado di vedere in Nicolàs, il suo nuovo amico di classe che presenta una paralisi cerebrale, un coetaneo con il quale relazionarsi in modo empatico, al di là della condizione di disabilità complessa, e di intessere con lui una relazione amicale profondamente autentica. Tra i due bambini, infatti, nasce un legame così forte da riuscire a trasformare in gesto e in gioco compartecipati ogni impedimento, ogni barriera (saltare la corda, giocare a calcio, inscenare una battaglia tra pirati, ballare) ricorrendo anche alla creatività con cui Maria nutre il genuino affetto che li unisce. Il cortometraggio animato insegna che le limitazioni e l'"handicap" (Canevaro, 1999) appartengono solo alla mente di chi guarda e che Maria, con il suo profondo e spontaneo sguardo inclusivo, riesce a superare. La bambina comprende immediatamente, dopo essersi avvicinata a lui con delicatezza, che il suo nuovo compagno di orfanotrofio non può parlare, non può muoversi né tantomeno divertirsi secondo gli standard di gioco ritenuti "normali". Prendendo ispirazione dalla corda con cui è solita giocare, inventa originali modalità per coinvolgere Nicolàs che si trova sulla sedia a rotelle. Lega le sue mani a quelle del compagno per unirle e giocare a batterle insieme; mentre gli legge ad alta voce adotta come segnariga il suo braccio legato insieme a quello di Nicolàs; utilizzando il suo ingegno riesce a sfruttare le corde per fargli lanciare

3 *Cuerdas* realizzato dal regista Pedro Solís García nel 2014 ha vinto numerosi premi, tra i quali il premio Goya come miglior cortometraggio di animazione spagnola.



un pallone e per giocare insieme a far volare un aquilone. L'entusiasmo e la determinazione di Maria l'aiuteranno ad abbattere ogni barriera e pregiudizio in nome di una breve, intensa e tenera amicizia tra due bambini, che ispirerà il suo futuro professionale. Vent'anni dopo la scomparsa del suo amico, Maria diventerà un'insegnante che si occuperà con impegno e dedizione dell'educazione dei/le bambini/e all'interno del suo ex orfanotrofio. Questa toccante storia dimostra come la cura e l'attenzione amorevole possano prevalere sui pregiudizi che impediscono di vivere relazioni ed esperienze formative a contatto con la diversità. Maria si dedica con tutte le sue forze al tentativo di guarire Nicolàs, entusiasmandosi, sull'onda della speranza, anche di piccolissimi miglioramenti. D'altro canto Nicolàs vive serenamente la loro amicizia, cosa che traspare pienamente dal suo sorriso e dal suo sguardo solo apparentemente sfuggente. Maria aiuta Nicolàs ma è il bambino che segna indelebilmente tutta la vita di Maria. La corda, da qui il titolo *Cuerdas*, lo strumento usato ogni giorno da Maria con Nicolàs, rappresenta la relazione che la unisce letteralmente a lui rimanendo, simbolicamente e concretamente, legata al suo polso anche quando, da adulta, entrerà in classe come insegnante a testimonianza dei valori inclusivi, mai dimenticati, fondati sul rispetto, sull'amicizia e sull'aver cura (Gaspari, 2021). La corda – o meglio le corde come recita il titolo del corto – potrebbe essere considerata, di per sé, un oggetto che limita la persona, soffocandone le istanze creative. Diviene, al contrario, strumento condiviso che richiama un rapporto di amicizia autenticamente profondo.

Nonostante la raffinata attenzione alla sensibilità inclusiva proposta da *Cuerdas*, sono riscontrabili alcune criticità narrative che debbono essere tenute in conto nella prospettiva dell'educazione dei bambini all'empatia e alla solidarietà verso la disabilità e l'alterità, in senso lato. In primis, il contesto dove si svolge la storia è rappresentato da un orfanotrofio luogo di per sé stereotipato in quanto collegato a un immaginario di deprivazione che ispira essenzialmente pietismo. L'arrivo di Nicolàs in tale struttura suggerisce allo spettatore l'associazione immediata tra disabilità e condizione di sofferenza, binomio soggetto a un'interpretazione arbitraria, nonché ingiustificatamente generalizzata. Tale stereotipo è maggiormente enfatizzato, in negativo, dal riferimento diretto all'istituzionalizzazione e alla medicalizzazione della diversità (Goussot, 2015). Mentre gli altri bambini tendono a distanziarsi volutamente dal nuovo compagno (ulteriore rischio di stereotipizzazione degli atteggiamenti), Maria è l'unica ad avvicinarlo in modo molto coinvolgente, quasi a suggerire la forzatura dei ruoli ovvero l'immagine materna, simboleggiata dalla bambina, orientata a iper-proteggere a scapito del potenziamento delle autonomie. La protagonista tende, inoltre, a superare le limitazioni di Nicolàs secondo uno schema prevedibile e semplificato dove la disabilità sembra essere associata a una condizione di "invincibilità". La bambina, infatti, propone all'amico l'attività ludica della partita di calcio che, oltre a risultare decontestualizzata, viene presentata secondo una modalità che ne sottolinea l'eccezionalità. Non è un caso, pertanto, che tale momento sia accompagnato da un motivo musicale vittorioso che richiama la vincita in duelli e battaglie. Così come risulta soggetto a stereotipia il legame amicale tra i due amici, che assume delle tinte inevitabilmente romantiche nel momento in cui Maria, sognando ad occhi aperti la trasformazione del loro rapporto, immagina oniricamente un ballo principesco dove la disabilità viene completamente rimossa e cancellata. Tale fantasia corre il rischio di apparire come una forzatura, derivata dall'attribuzione di sentimenti e vissuti estranei alla relazione amicale descritta dal corto. Altro elemento di facile prevedibilità è la morte di Nicolàs, quasi a voler significare l'impossibilità per una persona disabile di raggiungere uno stato permanente di benessere, suscitando dolore e sofferenza in coloro che le sono vicini.

Un ulteriore dettaglio, di natura abbastanza convenzionale e retorico, è la sequenza finale del cortometraggio nella quale Maria adulta torna nell'orfanotrofio, che l'ha cresciuta, in veste di insegnante. Tale ritorno è frutto dell'incarnazione nel ruolo di colei che si fa inevitabilmente e condizionatamente carico di coloro che sono considerati ai margini della società, compresi gli alunni con disabilità.

Anche l'emozionante cortometraggio *The Present* (2014)⁴, in pochi ed efficaci minuti di narrazione animata, è portatore di messaggi inclusivi semplici e immediati quali la resilienza, il riconoscimento della

4 *The Present*, realizzato nel 2014 dal regista Jacob Frey e ispirato ad un fumetto di Fabio Coala, ha ricevuto moltissimi riconoscimenti e premi nei festival di tutto il mondo.



propria condizione avvenuta tramite un gioioso “regalo”, la possibilità trasformativa e ri-generativa dell’incontro con la diversità. Il protagonista è un bambino di otto anni con disabilità motoria (è privo di un arto inferiore ma tale condizione verrà svelata solo sul finale della narrazione animata) che, inizialmente, appare avvolto da un perenne buio sia della stanza sia dell’anima. È intento a giocare a una crudele battaglia virtuale che sembra accentuare il suo essere sconnesso, la sua chiusura e la sua angoscia verso il mondo, considerato privo di relazioni significative. Il suo atteggiamento di isolamento e di disagio, sottolineato dall’attaccamento ossessivo verso il digitale, lascia il posto a un sentimento di apertura, nel momento stesso in cui riesce a distogliere lo sguardo dai videogiochi alienanti per aprire il misterioso pacco che la madre gli ha portato in dono. Il regalo contiene un’insolita, inaspettata e giocosa sorpresa: un cane disabile, a tre zampe, quindi imperfetto agli occhi del bambino. Inizialmente rimane infastidito dalla presenza del cucciolo, nei confronti del quale il bambino proietta il suo senso di solitudine. Il bambino rifiuta di giocare con l’animale lasciandolo da parte con sdegno, lanciandolo persino a terra con una certa aggressività, ignorando il lancio ludico della pallina rossa da parte del cagnolino e riservando tutta la sua attenzione alla perfezione virtuale espressa dai videogames. Successivamente, grazie all’entusiasmo, alla tenacia e alla voglia di giocare del piccolo animale dall’allegria contagiosa, il protagonista verrà catturato dall’esuberanza del cucciolo che cade, si rialza, inciampa e continua imperterrito a camminare con tre zampe. Il bambino decide di abbandonare la solitudine, lasciandosi conquistare dalla tenerezza del cagnolino, avvicinandosi al suo nuovo amico e facendo tesoro dell’intesa speciale che li unisce e che cambierà il futuro di entrambi. La commovente sequenza finale fornisce elementi di sorpresa rispetto all’*incipit*: nel momento in cui il bambino decide di uscire fuori casa per giocare con il suo nuovo amico peloso la luce entra nella casa, grazie alla porta aperta. La luce che il bambino emana, in contrasto con l’oscurità e i toni cupi dell’ambientazione iniziale, rappresenta una forza vitale di gioia e di pace interiore che riflette luminosità anche dentro la casa, trasformandone in positivo la visione della vita quotidiana. La convivenza con la disabilità fornisce ad entrambi i protagonisti la sicurezza per affrontare, in modo sicuramente atipico ma non per questo meno significativo, ogni ostacolo e ogni confine, nonostante la gamba/zampa amputata in nome di un’amicizia delicata, unica e sorprendentemente speciale.

Anche su questo corto, è possibile operare una riflessione critica sugli elementi narrativi proposti, dai quali si intuisce come sia sostanzialmente complesso e pieno di ostacoli il processo che dovrebbe portare a modificare la cultura e la percezione della disabilità.

Il linguaggio animato può certamente contribuire a sovvertire la linearità concettuale delle rappresentazioni sociali sulla diversità, ma non può essere considerato uno strumento performante assoluto. In *The Present* sono evidenti degli spunti che, se attentamente osservati, mettono lo spettatore in grado di scovare riferimenti stereotipati evitando che giunga a conclusioni semplicistiche. Possiamo notare come, nella scena iniziale, il protagonista è inserito in un’ambientazione cupa, buia e tesa (rinforzata dal sottofondo bellico dei videogames), probabilmente a voler simboleggiare il cliché sulla condizione della disabilità, associata a un vissuto di solitudine. Tale condizione appare come dimensione umana irrisolta che si esprime prevalentemente mediante i linguaggi della rabbia e dell’aggressività. Inoltre, all’inaspettato regalo, che prende le sembianze di un cagnolino, viene attribuita una disabilità della stessa tipologia di quella del bambino. L’omogeneizzazione del deficit sembra corrispondere allo stereotipo secondo cui alla condizione emarginante di disabilità debbano appartenere esclusivamente le persone con disabilità, meglio se con la stessa diversità, in modo da rimarcare l’evidente e discriminante distanza tra abili e non abili (Medeghini & Valtellina, 2006; Valtellina, 2006).

Un’ulteriore opportunità per riflettere, mediante il linguaggio dei cortometraggi, in modo profondo sulle tematiche inclusive, viene offerta da *Float*⁵, che veicola un messaggio di forte impatto emotivo sull’autismo. Alex, il protagonista della singolare storia, è un bambino dal comportamento atipico, tanto da non sentire il peso della gravità perché in grado di volare e di fluttuare nell’aria come nessun altro. Il neonato Alex comincia a volare sopra il giardino di casa quasi a raggiungere le spore di tarassaco che fluttuano

5 *Float*, scritto e diretto dal regista Bobby Artists nel 2019, è un cortometraggio autobiografico prodotto dalla Pixar.



nell'aria, dopo che il padre ci ha soffiato sopra per farlo divertire. Alex sembra avere il superpotere di volare, cosa di cui il genitore si vergogna e che non riesce a gestire, essendo incapace di accettare la diversità del figlio soprattutto di fronte agli altri, il cui giudizio pesa fortemente sulle loro due esistenze. Le discriminazioni sociali verso il bambino si palesano in sguardi allarmati, giudicanti, indiscreti, sorpresi, sbalorditi e incapaci di considerare ciò che è al di fuori dalla rassicurante norma. Il bambino cresce isolato e nascosto in casa per il bisogno del padre di proteggerlo dai pregiudizi sociali, fino al giorno in cui l'adulto si arrende e decide di uscire con il figlio, tenendolo legato a un guinzaglio, come fosse un cagnolino, e mettendogli dei sassi nello zainetto come zavorra per tenerlo a terra. Di fronte a un parco giochi, il desiderio di Alex di giocare con gli altri bambini e di esprimere la sua vera natura, ovvero la sua originale capacità di volare, si manifesta in tutta la sua forza. Sfuggendo al controllo del padre, il piccolo prende il volo avvicinandosi alle persone presenti che lo osservano con incredulità, impreparate ad accogliere e a comprendere la sua diversità. Il padre frustrato interviene con durezza rivolgendo al figlio una dolorosa domanda: *“Perché non puoi essere normale?”*. Il disagio e la sofferenza di Alex, come reazione alla rabbia dell'adulto, lo portano a chiudersi in se stesso, a spegnersi dentro un mutismo raggelante e a tornare concretamente e amaramente con i piedi per terra. Tale atteggiamento di dolore, di delusione e di sconforto provoca un radicale cambiamento di prospettiva nel padre suscitando in lui empatia, scoperta, accoglienza, comprensione e coraggio, derivati dalla presa di coscienza della situazione di disabilità. Sedendosi sull'altalena con il piccolo, iniziando a dondolare e a sospingerlo con le braccia, il padre adotta un nuovo e comprensivo atteggiamento che porta Alex a volare e a giocare con lui in modo libero, al di là delle convenzioni omologanti. Il genitore, finalmente consapevole della diversità di Alex, realizza di poter diventare un papà migliore tramite la gioia di amare e di accettare il figlio così com'è, liberandolo dalle catene sociali e lasciando che sia se stesso.

La garbata e toccante metafora del volare con cui viene rappresentato l'autismo insegna ad affinare la consapevolezza nell'entrare nel complesso mondo delle differenze. Tramite il suo incredibile volo magico, Alex può affrontare ostacoli e barriere che solo apparentemente sono insormontabili ma che possono essere abbattuti/e insieme agli altri, nel momento in cui riescono a comprendere le peculiarità della persona diversa. Il percorso di accettazione reciproca dei due protagonisti si realizza nell'emozionante leggerezza del volo finale, come splendida testimonianza della felicità del padre e del figlio, finalmente appagati e liberi di comunicare apertamente la loro straordinaria, irripetibile natura e di esprimere con pienezza il legame speciale che li unisce. La storia animata di Alex, se analiticamente interpretata, ci invita a non assestarci sull'immagine stessa che fornisce della disabilità. Sin dalle prime sequenze, emerge la tendenza alla normalizzazione che condiziona notevolmente il bambino chiamato a conformarsi forzatamente a un presunto standard di normalità. Gli esempi si susseguono numerosi: Alex viene continuamente riportato a terra perché il suo funzionamento si discosta inopportuno dalla norma, secondo la rigidità del pensiero di chi lo circonda. Nessun altro bambino vola, quindi il suo elevarsi nell'aria, pur rappresentando la sua singolare unicità, deve essere non solo ridotto ma eliminato in nome di una rassicurante e indistinta omogeneizzazione. La disabilità viene pregiudizialmente considerata un ostacolo, uno stigma che alimenta l'isolamento e la solitudine del bambino e del padre, come se la diversità coincidesse esclusivamente con il senso di vergogna, di fallimento, di timore e di emarginazione ghezzante. Lo stereotipo della disabilità, come condizione di ingiustificata minorazione (la mancanza del bisogno del contatto con la terra) o di spettacolare amplificazione (il volare), traspare dallo sguardo di coloro che osservano Alex. I vicini, gli altri genitori e i loro bambini adottano un atteggiamento penalizzante, giudicante e/o respingente nei confronti del volo di Alex, quasi a voler significare che la diversità, considerata un allontanamento da una serie di parametri ritenuti ideali e desiderabili, non va accettata anziché essere compresa e accolta. La condizione di disabilità sembra essere connotata da una certa spettacolarizzazione, in quanto viene proposta come forma di esagerazione della dimensione umana, come anomalia simboleggiata dalla capacità di volare del bambino, assimilabile a una sorta di superpotere, qualità estranea alla maggioranza dei suoi coetanei. Alla liberatoria danza finale tra padre e figlio è attribuibile una rinascita solitaria vissuta all'interno della diade familiare, piuttosto che un gesto di solidarietà condivisa dal/nel contesto sociale. In tal senso, viene paradossalmente potenziata l'immagine diffusamente stereotipata



della condizione di alterazione della comunicazione e della relazione, oltre che di isolamento sociale, tramite cui viene solitamente presentato l'autismo.

Conclusioni

La presenza della diversità può suscitare nell'uomo un senso di disorientamento tale da generare la paura di scontrarsi e di incontrarsi con una realtà impossibile da rappresentare in un modello predefinito, uno schema che la stessa società costruisce, definisce e propone come illusorio standard normativo (Fornasa & Medeghini, 2003). Ma la diversità rappresenta una preziosa e insostituibile ricchezza, ed è quella che rende ogni persona unica, originale e irripetibile. Per questo motivo è necessario che ogni individuo abbia la possibilità di "esserci" vivendo la propria esistenza in un mondo senza barriere, sia di tipo materiale che immateriale, dove *nessuna vita è minuscola* (Gardou, 2015). La forza di tali considerazioni emerge, in modo semplice e diretto, nei cortometraggi di animazione che si è intenzionalmente scelto di presentare, quali feconde e suggestive narrazioni di solidarietà inclusiva e di abbattimento delle barriere legate alla diversità. I temi universali relativi al valore dell'inclusione delle diversità passano in genere, anche e soprattutto, attraverso la responsabilità educativa di genitori, insegnanti, educatori che si sostanzia nell'invitare bambini/e e ragazzi/e a riflettere con attenzione, anche tramite un corto animato quale mediatore inclusivo, sui pregiudizi e sulle credenze ingiustificate che, troppo spesso, impediscono di andare oltre le apparenze.

Lungo il contributo, mediante l'analisi critica delle narrazioni (animate e non), abbiamo provato a far emergere gli stereotipi e i pregiudizi che plasmano, ancora in modo incisivo e riduttivo, la nostra cultura. Pensiamo, in proposito, all'immagine generalizzata e conformata della disabilità (Vadalà, 2013) associata a contesti socio-economici svantaggiati e deprivati (come nel caso dell'orfanotrofio in *Cuerdas*), oppure alla rappresentazione scontata della diversità connotata da vissuti negativi di rabbia e di rancore che si risolvono in una sorta di accanimento virtuale, accentuando la distanza dalla realtà (come traspare in *The Present* dove il protagonista è isolato perché completamente assorbito e rapito dai videogames di guerra verso cui proietta la sua sofferenza emotiva). Altro esempio esplicativo di stereotipo è riconducibile al corto *Float* dove l'immagine della disabilità viene presentata come netto scostamento dalla norma che produce un ineluttabile, quanto penalizzante, disadattamento sociale (l'originale modo di essere di Alex viene sanzionato dalla collettività perché non conforme ai generici standard abilisti).

In sintesi, le riflessioni proposte sono state condotte nella consapevolezza che il cortometraggio animato rappresenta uno strumento altamente formativo, in grado di aiutare piccoli e adolescenti ad analizzare criticamente le rappresentazioni della disabilità e della diversità (Covelli, 2016), nell'ottica del potenziamento dello sviluppo della capacità empatica e dell'adozione di modalità di cura e di aiuto personalizzati nei confronti delle persone in condizione di difficoltà e vulnerabilità (Bobbio, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Artists, B. (2019). *Float*. <https://www.irancartoon.com/site/video/float-full-sparkshort-pixar>.
- Baratella, P. (2009). *I diritti della persona con disabilità. Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, E. & Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernasconi, G. & Mulazzani, S. (2015). *Martino piccolo lupo*. Milano: Carthusia.
- Bleza Picherle, S. (2004). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bobbio, A. (ed.) (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie azioni esperienze*. Roma: Armando.
- Bocci, F. (2012). Harry Potter. Identità e giustizia nel riconoscimento dell'altro. In: D. Iannotta & G. Martini (eds.). *Le strade del narrare* (pp. 301-331). Cantalupa (TO): Effatà.



- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona. *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-82). Lecce, Pensa Multimedia.
- Bocci, F. & Straniero, A. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: RomaTre Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Borruso, F. (2005). *Fiaba e identità*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Roma: Aracne.
- D'Amato, M. (1999). *I teleroi: i personaggi, le storie, i miti della tv dei ragazzi*. Roma: Editori Riuniti.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare, in ogni epoca e in ogni età*. Bologna: il Mulino.
- Ferrarini, E. (2013). Video e disabilità, *Media education*, 4 (2), 200-207.
- Ferri, B. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In D. Goodley & al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Fornasa, W. & Medeghini, R. (2003). *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Milano: FrancoAngeli.
- Frey, J. (2014), *The Present*, <https://www.youtube.com/watch?v=XfmrFU6eTQo>
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gecchele, M. & Dal Toso, P. (eds.) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: ETS.
- Gaudreau (2018). Disabilità e sentimento di abbandono in tre fiabe: Pollicino, Hänsel e Gretel e Gian Porcospino. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 69-75.
- Goussot, A. (2015), I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?, Dossier Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare, *Educazione Democratica*, 5 (9), 15-47.
- la Repubblica (2021). 'Strappare lungo i bordi', ecco la serie di Zerocalcare. https://www.repubblica.it/serietv/netflix/2021/11/17/news/strappare_lungo_i_bordi_ecco_la_serie_di_zerocalcare-326561660.
- Maragliano, R., Pireddu, M. (2014). *Storia e pedagogia nei media*. Narcissus.me.
- Masini, B. & Junakovic, S. (2012). *Mia sorella è un quadrifoglio*. Milano: Carthusia.
- Mazzoli, E. & Possentini, S.M.L. (2014). *Noi*. Imola: Bacchilega.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il saggiaiore.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (ed.) (2015). *Norma e disabilità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. & Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (aeds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mercier, M. (1999). Représentation sociales du handicap mental. In M. Mercier et al., *Approches interculturelles en déficience mentale. L'Afrique, l'Europe, le Québec* (pp. 49-62). Belgique: Press Universitaires de Namur.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Monceri, F. (2018). Disabilitazione e potere: presupposti, implicazioni, strategie. In D. Goodley & al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative* (pp. 27-43). Trento: Erickson.
- Moschini, M. (2007). *Educare lo sguardo. I bambini incontrano la diversità*. Trento: Erickson.



- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A.L. Zurru (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19-42). Milano: Franco-Angeli.
- Nota, L., Mascia, M. & Pievani, T. (a cura di) (2019). *Diritti umani e inclusione*. Bologna: il Mulino.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: The Macmillan Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. Houndmills: Palgrave.
- OMS (2004). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute*. Trento: Erickson
- Palmonari, A., Cavazza, N. & Rubini, M. (2002). *Psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rigatti, M. & Beghelli, A. (2012). *Nino Giallo Pulcino*. Milano: Carthusia.
- Rossi, U. (2014). Geografie del capitalismo globale. In S. Conti et al., *Geografia Economica e Politica* (pp. 39-61). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Savia, G. (2015). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Simion, D.V. (2009). *Il dizionario dei cartoni animati*. Bologna: Anton.
- Solís García, P. (2014), *Cuerdas*. https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw.
- Soresi, S. (2020). *Dire la diversità*. Padova: EMP.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Valtellina, E. (2006). "Nothing about us without us". Dall'attivismo all'accademia e ritorno: i "disability studies" inglesi. *Studi culturali*, 1, 159-180.
- Zappaterra, T. (2020). Disabilità e partecipazione sociale. Dal diritto all'istruzione a quello all'informazione e alla comunicazione. In E.A. Emili & V. Macchia (eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 25-35). Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (ed.) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Zizioli, E. (2019). Public libraries and visual narrative: inclusive readings and good practices. *Pedagogia Oggi*, 17 (1), 205-216.
- Zizioli, E. & Franchi, G. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.



Andrea Fiorucci

Researcher in Didactics and Special Education | University of Salento | andrea.fiorucci@unisalento.it

The contribution of animated short films to the conceptualization of disability and the promotion of inclusion. Results of an exploratory survey

Il contributo dei cortometraggi animati nella concettualizzazione della disabilità e nella promozione dell'inclusione. Esiti di un'indagine esplorativa

Call • Linguaggi audiovisivi e concettualizzazioni della disabilità

ABSTRACT

Over the years, the relationship between audiovisual languages and representations of disability has been extensively investigated, as well as the contribution offered by these languages to teaching and training has been put to the theoretical and empirical analysis.

In this complex and prolific field of study, the paper focuses on how the specific category of animated short films becomes a vehicle for the representation of disability and a medium for the consolidation and dissemination of a culture of inclusion at school. The contribution offered by animated short films to teaching for inclusion was investigated in the light of a research path that put into dialogue the perceptions and points of view of a group of students from the University of Salento on the degree course in Science of Primary Education (SFP) and the Specialization course on support for disabled pupils - VI cycle (CSS). The research path was developed around two distinct phases: 1) elaboration of an audiovisual review on disability and difference; 2) analysis of 6 short films on disability and relative analysis of the perceptions of a group of CSS specialists.

Keywords: audiovisual languages, representations of disability, animated short films, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fiorucci A. (2022). The contribution of animated short films to the conceptualization of disability and the promotion of inclusion. Results of an exploratory survey. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 86-100 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-07>

Corresponding Author: Andrea Fiorucci | andrea.fiorucci@unisalento.it

Received: 25/04/2022 | **Accepted:** 13/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-07



1. L'intricato rapporto tra media audiovisivi ed educazione

Quello dell'audiovisivo è un composito sistema di segni visivi e/o auditivi caratterizzato da una specifica grammatica comunicativa. È un alfabeto dello sguardo (Medici & Vicari, 2014) in cui i segni dialogano tra loro attraverso un codice costituito da regole e attributi comuni che ne salvaguardano l'identificazione e l'accesso ai significati che esso intende veicolare. L'audiovisivo non indica una relazione sommatoria tra visivo e auditivo, ma, essendo un macro-linguaggio intersemiotico, esprime la virtuosa dialettica con cui tali linguaggi costitutivi si con-fondono. Si tratta di un intricato linguaggio che richiama antiche e specifiche tradizioni e regole che si influenzano tra loro, dando vita a varianti espressive e linguistiche variegata (Block, 2019; Scafidi, 2017).

L'utilizzo delle risorse audiovisive ricopre una funzione centrale per le molteplici attività didattiche e di ricerca svolte e maturate a scuola e per la scuola (D'Agostini, 2022; Agosti & Guidorizzi, 2010; Rivoltella, 2005). Tali risorse costituiscono, infatti, un "medium" tanto specifico quanto necessario per supportare il lavoro didattico e di formazione. Ne è testimonianza il ruolo che negli anni è stato riservato all'impiego del materiale audiovisivo; ruolo che spazia dal piano didattico e formativo, a quello squisitamente metodologico e di ricerca.

Film, documentari, inchieste, interviste, corto e lungometraggi, così come tutte le nuove forme audiovisive apparse negli ultimi tempi – dallo *user generated content* alle serie nate per la diffusione via Internet –, giocano infatti un ruolo fondamentale nella circolazione e nella creazione delle idee.

Al di là di un dibattito che mira a demonizzare la pervasività dei messaggi audiovisivi nella vita di tutti i giorni, demansionando lo stesso fruitore al rango di *couch potato* (patata da divano) – ameba che assimila passivamente ogni messaggio irradiato dai media – in questa riflessione si vuole scorgere la *pars costruens* del linguaggio audiovisivo e quindi intravedere in esso una forma di comunicazione potente e "buona". La visione del fruitore di prodotti mediali passivo è ormai superata da diverso tempo. Si vedano, tra gli altri, i lavori pionieristici di H. Jenkins (1992; 2010), riferimento internazionale sugli studi mediali che nel 1992, allo scopo di comunicare un valido antagonista alla "cultura dello spettatore" creata dai media di massa, coniò l'espressione "cultura partecipativa", rimarcando il ruolo di tutti quei processi e quelle pratiche che si sviluppano attorno a media e linguaggi mediali e che fanno sì che gli individui non si limitino a comportarsi come semplici consumatori, ma che assumano invece il ruolo attivo di produttori.

Nel contesto educativo, infatti, il materiale audiovisivo può rappresentare un alleato e un intermediario importante per "vivere" direttamente alcune forme di esperienza conoscitiva, immedesimativa, affettiva e simbolica.

Alla funzione documentaristica e quasi fotografica del mezzo audiovisivo, che permette di osservare e descrivere ciò che accade intorno a noi, se ne affianca una più pedagogico-valoriale, quella di contribuire all'acquisizione di quelle competenze socio-culturali che definiscono l'appartenenza ad una comunità di riferimento. Di fatto l'audiovisivo costituisce una via alternativa ma diretta per l'apprendimento e l'elaborazione di conoscenze e modelli sociali.

Abbandonando l'interpretazione apocalittica sulla mediazione degli audiovisivi, una parte considerevole degli studi e delle ricerche italiane (Agosti, 2001; Pira & Marrali, 2007) ha evidenziato, con un certo grado di favore, quegli approcci educativi che valorizzano le influenze positive dei mediatori audiovisivi sulla formazione culturale sociale e valoriale dei minori. Non si trascurano gli aspetti potenzialmente nocivi, ma si cerca di porre il focus sulle forme comunicative sane e sull'azione di mediazione operata dagli adulti (Bocci, 1998; 2002; Agosti, 2003; 2013).

In presenza di fruitori non del tutto maturi (minori o utenti potenzialmente sensibili), al mondo degli adulti non si chiede di diventare dei censori – ad esempio l'uso del parental e teacher control – ma di agire una ponderata ed intelligente supervisione, un'azione di monitoraggio e di sollecitazione che orienta le scelte su un palinsesto che può produrre benefici all'apprendimento e alla dimensione esistenziale del piccolo fruitore.

Si pensi, ad esempio, alla programmazione #lascuolanonsiferma elaborata dalla Rai durante il primo



lockdown, che ha proposto a bambini della scuola Primaria, a ragazzi della Secondaria di Primo e Secondo Grado, ma anche per i bambini in età pre-scolare un vasto ed articolato repository audiovisivo.

In riferimento a quell'esperienza, un'interessante analisi della fruizione dei giovani utenti (Mele & Della Valle, 2020) ha rilevato quanto un mediatore audiovisivo ben scelto e con finalità specifiche possa essere centrato non solo sul minore e quindi sulle sue specifiche esigenze di formazione, di socializzazione, di consapevolezza, ma anche sull'educazione a valori sociali condivisi (rispetto delle regole sociali, tutela dei più deboli e della natura, rapporto con gli altri, etc.).

Ci sembra, pertanto, che il nodo che lega l'intricata relazione tra media audiovisivi ed educazione possa essere sciolto a patto che si preferisca puntare su una visione propositiva di tale relazione, scorgendo in essa una duplice possibilità (Rivoltella, 2011): una scelta ponderata e agita da mediatori educativi significativi può intravedere negli audiovisivi una risorsa sia per l'intervento educativo, che per la promozione della stessa educazione. Sintetizzando, potremmo dire educare all'uso pedagogico e culturale dei media audiovisivi oppure fare in modo che tali media diventino appunto "strumenti" di educazione.

2. Audiovisivi e rappresentazioni della disabilità

Nel corso degli anni, il rapporto tra linguaggi audiovisivi e rappresentazioni della disabilità è stato largamente indagato, così come è stato posto al vaglio teorico ed empirico il contributo offerto da tali linguaggi alla didattica e alla formazione.

In questo articolato e prolifico ambito di studio, oltre al canonico ruolo di strumenti didattici, è di particolare interesse comprendere come i media audiovisivi influenzino i processi formativi e didattici e soprattutto come tali linguaggi culturali, rivolgendosi tra l'altro ad un pubblico molto trasversale ed eterogeneo, contribuiscano alla concettualizzazione/rappresentazione della disabilità e intervengano attivamente nella diffusione e nel consolidamento di una cultura dell'inclusione.

Tra i diversi linguaggi audiovisivi posti in dialogo con il tema della disabilità, senz'altro la cinematografia occupa un ruolo da protagonista. Da principio, infatti, il cinema ha posto l'occhio di buie sulle condizioni della diversità, della disabilità, della fragilità umana, traendo ispirazione da storie di vita (*Anna dei miracoli*, film del 1962 di Arthur Penn; *The Sessions - Gli Incontri*, film del 2012 di Ben Lewin), biografie (*La teoria del tutto*, film del 2014 di James Marsh; *Lo scafandro e la farfalla*, film del 2007 di Julian Schnabel,) avvenimenti storico-sociali (*Piovono mucche*, film del 2002 di Luca Vendruscolo; *C'era una volta la città dei matti*, film del 2010 di Marco Turco), romanzi (*Forrest Gump*, film del 1994 di Robert Zemeckis e liberamente ispirato all'omonimo romanzo di Winston Groom del 1986; *Buon compleanno Mr. Grape*, film del 1993 di Lasse Hallström e basato sull'omonimo romanzo di Peter Hedges), narrazioni frutto dell'estro artistico e della creatività (*Mi chiamo Sam*, un film di Jessie Nelson del 2001; *Un amore speciale*, film del 1999 di Garry Marshall).

Il cinema a più riprese ha descritto e rappresentato il tema della disabilità al grande pubblico, scoprendo vasi di Pandora oscuri e poco noti. Si pensi a *Freaks*, il film di Tod Browning del 1932 che deve gran parte della sua celebrità anche alla presenza nel cast di veri freaks (termine inglese con il quale aspramente si definisce una persona con gravi deformità fisiche): un'amara e caustica allegoria sulla "diversità" che mostra che le vere deformità e mostruosità umane si celano, in realtà, nell'animo delle persone normali e "sane".

Attraverso l'opera cinematografica, scrive Pavone (2016), "si possono rendere visibili l'invisibile, il marginale, l'escluso; si può operare socialmente, sensibilizzare su problematiche ed emergenze, elevando l'espressione artistica a strumento di apprendimento, di emancipazione e disvelandone la valenza sociale e politica" (p. 362).

Con finalità talvolta esplicite di sensibilizzazione alla tematica, di denuncia sociale, alle volte di vero e proprio intento pedagogico (Zappaterra & Cugusi, 2013), il cinema ha il grande potere di costruire, decostruire, modificare l'immaginario collettivo – una sorta di "grammaticalizzazione della quotidianità" (Casetti, 1988, p. 25) –; può diventare veicolo per fornire strumenti di riflessione per superare pregiudizi o,



di contro, per consolidare cliché e mitizzazioni (ad esempio *Rain Man*, il film del 1988 diretto da Barry Levinson).

Alla copiosità di studi e analisi del rapporto cinema-disabilità (Ethis & Labarthe, 2002; Bonnefon, 2004; Grim, 2008; Fraser, 2016; Giommi, 2014, Schianchi, 2019; 2020; Monceri, 2012), anche in ottica squisitamente pedagogico-speciale (Bocci, 2005; 2008; 2014; 2016; 2020; Bocci & Bonavolontà, 2020; Schianchi, 2020, Besio, 1996; 2008; Pavone, 2011), non corrisponde un'altrettanta specifica focalizzazione sul ruolo svolto dagli altri linguaggi audiovisivi.

Nel cinema e in televisione sono soprattutto i lungometraggi ad aver avuto l'onere di veicolare i temi inerenti alla disabilità, mentre l'apporto dei cortometraggi è scarsamente indagato.

Per cortometraggi intendiamo prodotti che generalmente non superano i 30 minuti e che si avvalgono spesso di tecniche e strutture specifiche che danno vita a vere opere artistiche e poetiche.

Purtroppo la diffusione dei cortometraggi è piuttosto limitata, anche se il web sta colmando rapidamente questo gap, offrendo ad un pubblico decisamente variegato ed esteso una valida fonte per la loro individuazione e reperimento.

Le opportunità insite nell'utilizzo sono invece numerose: la visione condivisa, soprattutto con i bambini o giovani fruitori, può diventare occasione di confronto e di riflessione su temi sociali importanti (diversità, inclusione, intercultura, tutela dell'ambiente, etc.), così come la fruizione può essere un medium per affrontare sentimenti, emozioni e situazioni ricorrenti e significative che caratterizzano i percorsi di crescita e di vita dei bambini.

Le potenzialità educative dei cortometraggi animati sono molteplici e intrinsecamente legate alle caratteristiche del medium audiovisivo: linguaggio accattivante, brevità di fruizione, elicitazione visiva. Le immagini in movimento rendono comunicabili e semplici storie che ad un bambino potrebbero apparire difficili da comprendere; rappresentano le emozioni e ne suggeriscono chiavi di lettura per comprenderle e gestirle; hanno una forte componente immedesimativa e di rispecchiamento.

Tenendo a mente queste caratteristiche, è importante che la regia educativa svolta dagli adulti significativi (genitori, educatori, insegnanti), oltre a considerare i tipici aspetti cognitivi legati all'apprendimento (arricchimento linguistico, accrescimento della memoria e dell'attenzione, comprensione d'ascolto, etc.), largamente approfonditi in quest'ambito di studio (Mazza, 2002; Bonaiuti, 2010), tenga presenti anche altri criteri: possibili connessioni tra le caratteristiche dei fruitori e quelle dei personaggi, collegamento con le esperienze concrete e di vita, capacità di divertire, di emozionare, di suggestionare. Ma il compito forse più arduo di un'ottima mediazione educativa è quella di sollecitare i giovani fruitori a problematizzare, a far sorgere in loro domande, dubbi, incertezze e anche crisi. In questo modo, i bambini si abitueranno fin da subito a discutere di quello che hanno visto, a porlo in dialogo con le proprie esperienze, con le proprie visioni e rappresentazioni, sviluppando gradatamente la propria capacità di analisi critica.

Il fine è incoraggiare "il senso della ricerca interpretativa" (Guidi, 2010) dei piccoli fruitori, combinando l'impatto emozionale con la capacità di produrre argomentazioni coerentemente in linea con quando si è visto e compreso. Come afferma Agosti (2013), "un film è il pretesto per aprire una serie di problemi, per individuare e porsi una serie di domande" (p. 15).

Agli adulti significativi si chiede, pertanto di indirizzare lo sguardo dei bambini verso una fruizione audiovisiva "educativamente orientata" (Messina, 2009) e caratterizzata da molteplici sistemi simbolico-culturali (immagini, sonoro, testi) parlanti.

3. Cortometraggi d'animazione e disabilità. Uno studio esplorativo

Nell'ambito più generale della comunicazione sociale e dell'intrattenimento, il linguaggio audiovisivo diviene un "amplificatore/divulgatore culturale di tematiche o problematiche sensibili" (Bocci & Bonavolontà, 2013) e, *stricto sensu*, di temi concernenti la disabilità e l'inclusione.

In riferimento a questa funzione, si presenta una ricerca di carattere esplorativo finalizzata ad esami-



nare il ruolo offerto dai cortometraggi animati alla concettualizzazione della disabilità e alla promozione della cultura dell'inclusione a scuola.

L'apporto dei cortometraggi è stato indagato ponendo in dialogo percezioni e punti di vista di un gruppo di studenti dell'Università del Salento afferenti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e al Corso di specializzazione sul sostegno - VI ciclo (CSS).

Il percorso di ricerca si è sviluppato intorno a due distinte fasi:

- 1) elaborazione di una rassegna audiovisiva sulla disabilità e sulla differenza operata dagli studenti di SFP;
- 2) selezione di 6 cortometraggi sulla disabilità e relativa analisi delle percezioni di un gruppo di specialisti del CSS.

3.1 Elaborazione di una rassegna audiovisiva sulla disabilità

Il ruolo dei cortometraggi d'animazione nella didattica per l'inclusione è stato largamente esaminato nell'ambito delle attività formative previste dal *Laboratorio di linguaggi audiovisivi*.

Nel caso di specie, ai 55 studenti di SFP che hanno frequentato attivamente questo percorso formativo è stato chiesto di applicare i criteri e le metodologie di analisi dei prodotti audiovisivi per costruire una rassegna ragionata sui cortometraggi d'animazione che offrisse delle utili piste per la concettualizzazione della disabilità e la promozione dell'inclusione a scuola.

I criteri identificati attengono:

- ✓ al range temporale (dal 2000 in poi);
- ✓ al topic del plot e del messaggio sociale;
- ✓ alle tecniche di animazione coinvolte;
- ✓ all'età dei fruitori (+3, +6, +10).

In risposta ad uno specifico protocollo di analisi della narrazione audiovisiva condiviso (tabella 1), che rappresenta l'aspetto metodologico del lavoro di selezione, gli studenti hanno individuato e poi analizzato numerosi cortometraggi d'animazione.

Informazioni sul cortometraggio	Titolo del cortometraggio
	Regista
	Anno di produzione
	Paese di produzione
Aspetti di sintesi	Sinossi
	Messaggio sociale
Analisi della narrazione audiovisiva	Story Concept (nucleo che ne riassume gli elementi essenziali sul piano narrativo)
	Elementi narrativi (personaggi, eventi e ambientazione)
	Configurazione (punto di vista, tono, densità narrativa)
	Composizione (esposizione, tessitura, progressione, strutturazione narrativa)
Possibile scenario educativo	Riflessione guidata. Partendo dalla trama e dalle sollecitazioni pedagogiche che ne derivano, su quali aspetti lavoreresti in classe? Prova ad individuarne alcuni e ad argomentare un possibile scenario educativo di applicabilità.

Tabella 1. Protocollo di analisi della narrazione audiovisiva



Al vaglio dell'analisi operata dal gruppo degli studenti coinvolti sono stati sottoposti circa 40 cortometraggi, alcuni dei quali poi derubricati perché non in linea con il focus dell'indagine.

Al topic centrale dell'analisi (tabella 2), la disabilità, è stato poi associato il tema più ampio e trasversale della diversità e dell'inclusione (tabella 3). Il disegno animato è da sempre un meraviglioso territorio di sperimentazioni e creatività, un linguaggio che spesso ricorre alla grammatica favolistica e fiabesca. Pertanto, anche in vista di un pubblico di giovanissimi fruitori, la disabilità rientra a pieno titolo nel novero più generale delle declinazioni, soprattutto allegoriche e metaforiche, con cui la differenza esiste e si manifesta.



















		
<i>Freebird</i> (Canada, 2021)	<i>Colorful</i> (Corea del sud, 2021)	<i>Loop</i> (USA, 2020)
		
<i>Vuela</i> (Spagna, 2020)	<i>Blu</i> (Italia, 2019)	<i>Lo specchio di Lorenzo</i> (Italia, 2019)
		
<i>Float</i> (USA, 2019)	<i>KrIng!</i> (Malesia, 2019)	<i>Ian</i> (Argentina, 2018)
		
<i>Pip</i> (Portogallo, 2018)	<i>Scarlett</i> (USA, 2016)	<i>The Pocket Man</i> (Svizzera, 2016)
		
<i>Sissy's dream</i> (Italia, 2015)	<i>The Present</i> (Germania, 2014)	<i>Louis</i> (Francia, 2014)
		
<i>Cuerdas</i> (Spagna, 2013)	<i>Tamara</i> (USA, 2013)	<i>Gamba Trista</i> (Italia, 2010)

Tabella 2. Cortometraggi d'animazione sul tema disabilità


















		
<i>Un Caillou dans la Chaussure</i> (Francia, 2020)	<i>Die Geschichte vom schwarzen Schaf</i> (Svizzera, 2020)	<i>Nobody is normal</i> (UK, 2020)
		
<i>Zibilla</i> (Svizzera, 2019)	<i>Smash and Grab</i> (USA, 2019)	<i>Shock therapy</i> (UK, 2019)
		
<i>Purl</i> (USA, 2019)	<i>Lämmer</i> (Germania, 2013)	<i>Monsterbox</i> (Francia, 2012)
		
<i>The Blue Umbrella</i> (USA, 2013)	<i>La ballata di Nessie</i> (USA, 2011)	<i>Tick Tock Tale</i> (USA, 2010)
		
<i>Zero</i> (Australia, 2010)	<i>Ex-E.T.</i> (Francia, 2008)	<i>For The Birds</i> (USA, 2000)

Tabella 3. Cortometraggi d'animazione sui temi inclusione e diversità

La rassegna elaborata è composta da prodotti audiovisivi variegati. Si tratta di cortometraggi che si rivolgono a diverse fasce di età (+3, +6, +10), sviluppati e prodotti da celeberrime case di produzione cinematografiche, *Pixar* e *Walt Disney Pictures* in prima linea, ma anche da circuiti di produzione più ristretti e meno noti.

I temi esposti spaziano dall'autismo (*Loop*, *Lo specchio di Lorenzo*, *Blu*) e dalla disabilità intellettiva (*Freebird*) alla disabilità motoria (*The present*, *Gamba trista*, *Ian*) e sensoriale (*Sissy's dream*, *The Pocket Man*, *Louis...*), dalla ricchezza della diversità (*Nobody is normal*, *Un Caillou dans la Chaussure...*) e dalla reciprocità che richiede (*Tick Tock Tale*, *Zibilla...*) alla bellezza dell'incontro e della condivisione (*Zero*, *Monsterbox*, *Lämmer*, *Ex-E.T.* ...). Alcuni di essi fanno riferimento a situazioni sociali del tutto immaginate (*The present*, basato sul fumetto *Perfeição* di Fabio Coala), mentre altri raccontano scenari che traggono ispirazione da storie di vita (*Scarlett*, ispirato alla vicenda realmente accaduta a Scarlett Aida Rivera Osejo, una bimba latinoamericana di Miami a cui viene diagnosticata una rara forma di cancro) e, in alcuni casi, dalle biografie degli stessi registi (*Float*, *Cuerdas...*).



Le tecniche utilizzate per riprodurre i cortometraggi sono le tipiche dell'arte dell'animazione, dalle più popolari come la stop-motion e l'animazione digitale a quelle più artigianali del disegno animato.

La maggior parte dei prodotti presenti nella rassegna elaborata è il risultato di un'animazione accurata ed eloquente che produce un effetto visivo ed emotivo delicato come la storia narrata.

Diversi cortometraggi d'animazione presi in esame sono in grado di comunicare e poi sollecitare messaggi, contenuti e un ampio spettro di sentimenti, di sensazioni e di reazioni esclusivamente attraverso l'efficacia visiva e il disegno digitale. Sono infatti narrazioni mute, senza dialogo, ma con una accurata comunicazione estetico-visiva (*Tamara, Ian...*).

In altri cortometraggi presenti in rassegna, invece, i dialoghi s'intrecciano ad una sequenza di immagini disegnate, creando la magia dell'animazione.

All'interno del protocollo di analisi della narrazione audiovisiva condiviso (tabella 1), gli studenti hanno delineato anche possibili scenari educativi in cui collocare i cortometraggi d'animazione esaminati, rilevando messaggi sociali e potenzialità didattico-educative.

Il materiale narrativo elaborato dagli studenti è stato poi analizzato attraverso specifiche griglie di lettura. Dall'analisi tematica operata (Strauss & Corbin, 1998; Krippendorff, 2004), sulla base dell'identificazione dei concetti simili e delle relazioni di significato, sono emerse quattro specifiche unità di analisi dotate di particolare rilevanza e autonomia semantica.

Di seguito, ai 4 macro temi rilevati vengono associati alcuni tra gli estratti narrativi ritenuti maggiormente rappresentativi del pensiero e delle percezioni degli studenti.

1. Il valore della diversità

<i>S3: "Zero", come la poesia di Gianni Rodari "Il trionfo dello zero", prova a ribaltare la logica del sentirsi uno zero.</i>
<i>S18: Con il linguaggio tipico dei bambini, "La ballata di Nessie" offre numerosi spunti per riflettere sulla bellezza della diversità e sulla mostruosità dell'essere ugualmente omologati.</i>
<i>S41: L'allievo è diverso dagli altri, è una rana in una classe di conigli: "Un Caillou dans la Chaussure" rappresenta la speciale normalità a scuola.</i>
<i>S29: In Cuerdas emerge il valore della diversità e la diversità come valore, anche se sembra un gioco di parole. È chiaro come la diversità imprima nella vita delle persone un segno indelebile, un grande insegnamento di vita. Come accade nella vita di Maria.</i>

2. Il ruolo degli affetti e delle relazioni

<i>S5: In "The Present", più di ogni cosa, mi ha colpito il ruolo della madre. È un personaggio minore ma è la figura che orienta la narrazione verso una inaspettata risoluzione...</i>
<i>S17: "Ian" mette a nudo il potere (positivo e negativo) delle relazioni, quelle relazioni che allo stesso tempo possono migliorarti e distruggerti.</i>
<i>S45: "Kr1ng!" evidenzia l'ottimo ruolo di mediazione svolta da una docente. Una maestra impaurita ma incuriosita dal suo alunno saprà cogliere la sfida della diversità.</i>
<i>S40: Il cortometraggio affronta i temi dell'anticonformismo e dell'unicità di ciascuno. La creatività e l'unicità di Ex-E.T si infrangono contro i muri del conformismo: esse divengono un motivo di vergogna per i genitori, i quali confidano nell'aiuto dei medici per rendere "normale" il loro figlioletto-alieno.</i>



3. Il pregiudizio sociale

<i>S2: In "Lämmer" «Muu» fa il giovane agnello, con grande imbarazzo dei suoi genitori. Che cosa avranno sbagliato con il loro piccolo? Poi si rassicurano, intorno a loro altri agnellini fanno «bau» e «chicchirichì». È un inno collettivo alla diversità e al diritto di essere divergenti.</i>
<i>S38: "Freebird" è un cortometraggio che, in una manciata di minuti, scardina i pregiudizi sulla Sindrome di Down. Emergono temi importantissimi: diritto all'istruzione, agli affetti, al lavoro, all'autonomia, all'adulità.</i>
<i>S32: "Float" è una storia potente sull'essere un genitore di un bambino autistico: fa riflettere bambini e genitori, fornendo possibili vie d'uscita dalla coltre di nebbia rappresentata dal pregiudizio sociale.</i>
<i>S12: "Purl" fa riflettere sull'importanza di essere sempre sé stessi ed autentici: non bisogna cambiare il proprio aspetto, le proprie abitudini o i propri punti di vista solo per poter piacere agli altri ed essere parte di un gruppo.</i>
<i>S52: "For The Birds" sfrutta l'ironia per mostrare quanto siano stupidi i pregiudizi legati alle differenze. Nel corto alcuni uccellini appollaiati su un filo elettrico sbeffeggiano un gentile uccello di grossa taglia, che vorrebbe inserirsi nel gruppo. I tentativi di allontanarlo avranno un esito molto significativo: chi esclude perde sempre qualcosa.</i>

4. Rappresentazione della disabilità

<i>S29: "The present" rappresenta un'occasione per riflettere sul modo di relazionarsi con la disabilità, sull'importanza di un approccio empatico che vada oltre l'apparenza. Fondamentali gli sguardi e le espressioni del viso fortemente evocative dei due protagonisti.</i>
<i>S47: "Lo specchio di Lorenzo" aiuta i bambini a immedesimarsi nel mondo del protagonista, un bambino autistico di sette anni che vive e sente una realtà difficile da comprendere all'esterno. Nel mondo del protagonista fatto di volpi bianche, foreste rosa e levrieri minacciosi nulla è davvero come appare. Sta a noi, ai bambini cambiare la prospettiva .</i>
<i>S32: Nel corto "Loop", Renee, una ragazza autistica non verbale, condivide una giornata in canoa con Marcus, un ragazzo chiacchierone. Lei comunica solo con un'app del suo cellulare. I due dovranno imparare a guardare il mondo con gli occhi dell'altro, e a capirsi. La forza di "Loop" è questo! Ci sono tanti modi per comunicare ed entrare in relazione...</i>
<i>S3: Mi piace pensare che sviluppiamo in noi qualità meravigliose proprio grazie ai nostri difetti. È questo il messaggio di "Gamba Trista", o, se vogliamo, la sua necessità.</i>
<i>S22: "The Pocket Man" orienta i fruitori non sul problema – la cecità di un vecchio signore -, ma sul ruolo di un piccolo omino che, infilatosi nel taschino dell'uomo cieco, lo aiuta ad essere autonomo, descrivendogli tutto ciò che incontra.</i>

3.2 L'indagine sui punti di vista degli specializzandi TFA Sostegno

Sulla base dei repertori emersi nella fase 1, sono stati selezionati 6 cortometraggi d'animazione ritenuti maggiormente impattanti sui processi di concettualizzazione e rappresentazione della disabilità (tabella 4).

I cortometraggi d'animazione sono stati presentati ad una compagine di 168 specializzandi CSS afferenti ai gruppi scuola dell'Infanzia (53,6%) e scuola Primaria (46,4%). I corsisti presentano un'età media tra i 41 anni e i 50 anni (53,4%) e vantano una pregressa esperienza sul sostegno didattico agli alunni con disabilità (55,6%). Quasi assente è invece l'esperienza didattica ed educativa mediata dai cortometraggi d'animazione. Solo il 5,8%, infatti, dichiara di averli usati a scuola.



Cortometraggio d'animazione	Luogo, Anno, Regista	Breve sinossi
<i>Ian</i>	Argentina, 2018, A. Goldfarb	Il cortometraggio è basato sulla storia di Ian, un bambino di 9 anni con una progressiva disabilità delle capacità motorie e del linguaggio. <i>Ian</i> pone l'accento sulle ombre dell'isolamento e della marginalità, ma anche sul coraggio dei bambini di credere nell'inclusione.
<i>Cuerdas</i>	Spagna, 2013, P. Solís García	<i>Cuerdas</i> è una storia di amicizia tra due compagni: Maria e Chair, un bambino con paralisi cerebrale. Nel cortometraggio, la corda ha un ruolo fondamentale: strumento per creare giochi inclusivi, ma soprattutto medium simbolico per suggellare legami indissolubili.
<i>Louis</i>	Francia, 2014, V. Pasquet	<i>Louis</i> è un bambino sordo di 10 anni. Gli piace giocare con i suoi animali preferiti: le lumache. Deve ancora affrontare la sfida più grande: la scuola.
<i>Freebird</i>	Canada, 2021, M.J. McDonald e J. Bluhm	<i>Freebird</i> è la storia di formazione di un ragazzo con sindrome di Down che impara a navigare nel mondo con una madre amorevole, un padre assente, un bullo in classe e un amore per tutta la vita.
<i>The Present</i>	Germania, 2014, J. Frey	<i>The Present</i> racconta la storia di un ragazzo con una disabilità motoria che riceve da sua madre un cucciolo con tre zampe. L'animale, maldestro e buffo - aiuterà il suo nuovo padroncino a credere in sé stesso e a vincere il proprio stato di malessere e apatia.
<i>Blu</i>	Italia, 2019, P. Geremei	<i>Blu</i> racconta un viaggio nella vita di una famiglia che vive l'autismo del figlio con preoccupazione. La vita del bambino, che è avvolto in una bolla, cambierà con il contatto dell'acqua.

Tabella 4. I cortometraggi d'animazione selezionati

Per la rilevazione delle percezioni, è stata predisposta una batteria di strumenti composta da:

- una scheda socio-anagrafica appositamente strutturata per l'analisi delle principali informazioni dei corsisti: età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento;
- un questionario di 10 item, elaborati sulla base dell'adattamento di alcuni indicatori dell'*Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2014), volto ad indagare il potenziale dei cortometraggi selezionati nel creare *culture* (dimensione A) e *politiche* (dimensione B) *inclusive* a scuola.
- un questionario di 8 item finalizzato ad esplorare le cognizioni (5), le emozioni (1), le sensazioni (1) e le immagini (1) derivanti dalla visione dei cortometraggi individuati.

Dall'analisi delle risposte relative al questionario *Index based*, in riferimento alle risposte a 4 ancoraggi (1 moltissimo - 4 pochissimo) (tabella 5), emerge un quadro perlopiù omogeneo in cui si rilevano posizioni favorevolmente orientate. In linea generale, i valori medi riportati dagli specializzandi attestano che i cortometraggi d'animazione selezionati impattano "moltissimo e abbastanza" sulle culture e sulle politiche inclusive a scuola: accoglienza, reciprocità, collaborazione, promozione delle differenze e dei diritti umani, contrasto alle discriminazioni e al bullismo.

I valori più critici, in linea con il plot degli audiovisivi, sono relativi al cortometraggio *Ian* e *Louis*. Nel primo audiovisivo (tabella 5, item 1), molte scene cristallizzano momenti di esclusione e di indifferenza - anche di bullismo, per certi versi -, prospettando infine risoluzioni in linea con i principi della reciprocità e del rispetto. Nel secondo corto (tabella 5, item 1, 3, 5, 8, 10), la dinamica *insider-outsider* è parte dello story concept. La narrazione, infatti, non comunica strade risolutorie, ma incentra il tutto sui conflitti scolastici, sull'omertà dei docenti, sull'incapacità degli alunni di "sentire" il valore della differenza.

Nella parte finale del corto, le parole pronunciate alla classe da Louis spiegano il senso più profondo delle logiche vessatorie e derisorie che spesso caratterizzano i contesti scolastici: "*Le lumache sono sorde proprio come me! E so perché hanno un guscio massiccio: si proteggono dagli altri*".



	<i>Ian</i>	<i>Cuerdas</i>	<i>Louis</i>	<i>Freebird</i>	<i>The Present</i>	<i>Blu</i>
Fa sentire ciascuno benvenuto	3,59	1,58	3,28	1,53	1,80	1,54
Mette in luce quanto sia importante rispettarci reciprocamente	1,44	1,35	1,77	1,38	1,63	1,67
Invita alla collaborazione	1,35	1,31	3,39	1,51	1,68	1,65
Sensibilizza ai vari modi in cui si manifestano le differenze	1,45	1,39	1,81	1,30	1,44	1,47
Sviluppa valori inclusivi condivisi	1,31	1,21	2,91	1,33	1,65	1,61
Promuove il rispetto dei diritti umani	1,47	1,32	1,81	1,23	1,78	1,53
Sollecita a pensare all'inclusione come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	1,22	1,21	1,71	1,29	1,65	1,63
Contrasta tutte le forme di discriminazioni	1,69	1,64	2,48	1,60	1,78	1,74
Promuove l'accoglienza di tutti	1,35	1,30	1,84	1,41	1,59	1,55
Contrasta le forme bullistiche	1,67	1,65	2,96	1,68	1,88	1,80

Tabella 5. Valori medi questionario Index based

In relazione all'impatto dei cortometraggi sulla concettualizzazione e sulla rappresentazione della disabilità, i valori medi riportati dagli specializzandi mostrano un quadro di analisi molto interessante. Tutti i cortometraggi indagati presentano ai bambini un modello positivo della disabilità, proponendo – come nel caso degli audiovisivi *Freebird* e *The Present* (tabella 6, item 11) – chiavi di lettura della differenza che orientano i piccoli fruitori ad avere una postura interpretativa decisamente ottimistica.

Sono infatti i prodotti che veicolano maggiormente contenuti propositivi accompagnati da giochi di colori e musiche suggestive.

Negli altri cortometraggi, la visione della disabilità, seppur positiva, spesso si cristallizza in immagini stereotipate e rigide (tabella 6, item 12), richiamando gli elementi prototipici che identificano la persona con la sua disabilità: la carrozzina (*Ian* e *Cuerdas*), le protesi acustiche (*Louis*), la bolla (*Blu*).

	<i>Ian</i>	<i>Cuerdas</i>	<i>Louis</i>	<i>Freebird</i>	<i>The Present</i>	<i>Blu</i>
Propone ai bambini una visione positiva della disabilità	1,92	1,90	1,75	1,05	1,01	1,81
Presenta ai bambini una visione stereotipata e rigida della disabilità	1,55	1,02	1,13	2,84	2,96	1,10
Aiuta i bambini a capire meglio la disabilità	1,50	1,44	1,71	1,41	1,48	1,62
Aiuta a capire la relazione tra disabilità e contesto	1,53	1,41	1,62	1,41	1,62	1,53
Evidenzia il deficit/il problema	1,35	1,28	1,15	2,95	2,94	1,19

Tabella 6. Valori medi item cognizioni

Il quadro interpretativo trova un'ulteriore conferma nell'analisi delle percezioni emotive riportate dagli specializzandi (tabella 7). Attingendo dalla lista fornita, i cortometraggi con una visione stereotipata e rigida della disabilità (*Ian*, *Cuerdas* e *Blu*) sono stati infatti collegati ad emozioni denotanti mestizia e turbamento e sensazioni che indicano un notevole coinvolgimento emotivo dei fruitori. Ai cortometraggi *Louis* e *Blu* vengono anche associate sensazioni collidenti: disagio vs ammirazione, nel primo corto; commozione vs arricchimento, nel secondo. Gli audiovisivi *Freebird* e *The Present*, invece, in linea con gli aspetti precedentemente rilevati, elicitano nel fruitore lo sviluppo di emozioni (allegria e felicità) e sensazioni (ammirazione e arricchimento) largamente positive.



Emozioni suscitate	Ian	Cuerdas	Louis	Freebird	The Present	Blu
Allegria	2,3%	11,3%	15,8%	16,5%	42,9%	15,8%
Rabbia	9,8%	2,3%	13,5%	1,5%	11,3%	2,3%
Tristezza	66,9%	64,7%	54,1%	17,3%	25,6%	36,1%
Paura	1,5%	3%	4,5%	1,5%	—	15%
Felicità	19,5%	18,8%	12%	57,1%	20,3%	30,8%
Sensazioni suscitate	Ian	Cuerdas	Louis	Freebird	The Present	Blu
Disagio	3%	24,8%	30,1%	1,5%	5,3%	3%
Commozione	63,2%	47,4%	4,9%	24,6%	18%	43,1%
Ammirazione	9,8%	27,1%	33,1%	41,4%	13,5%	13,3%
Senso di fallimento	0,8%	0,8%	1,3%	1,5%	0,8%	1,5%
Rassegnazione	0,8%	—	1,5%	0,8%	3,8%	3%
Arricchimento	20,3%	—	27,3%	29,6%	57,1%	32,3%
Scoraggiamento	2,3%	—	3,8%	1,5%	1,5%	3,8%

Tabella 7. Valori percentuali item emozioni e sensazioni

L'ultimo item del questionario, di natura più qualitativa, ha permesso agli specializzandi di descrivere narrativamente le immagini della disabilità che la fruizione audiovisiva ha rievocato.

Sui corpora testuali prodotti, è stata operata un'analisi tematica (Strauss & Corbin, 1998; Krippendorff, 2004) dalla quale emergono alcuni *central topics* (figura 1).

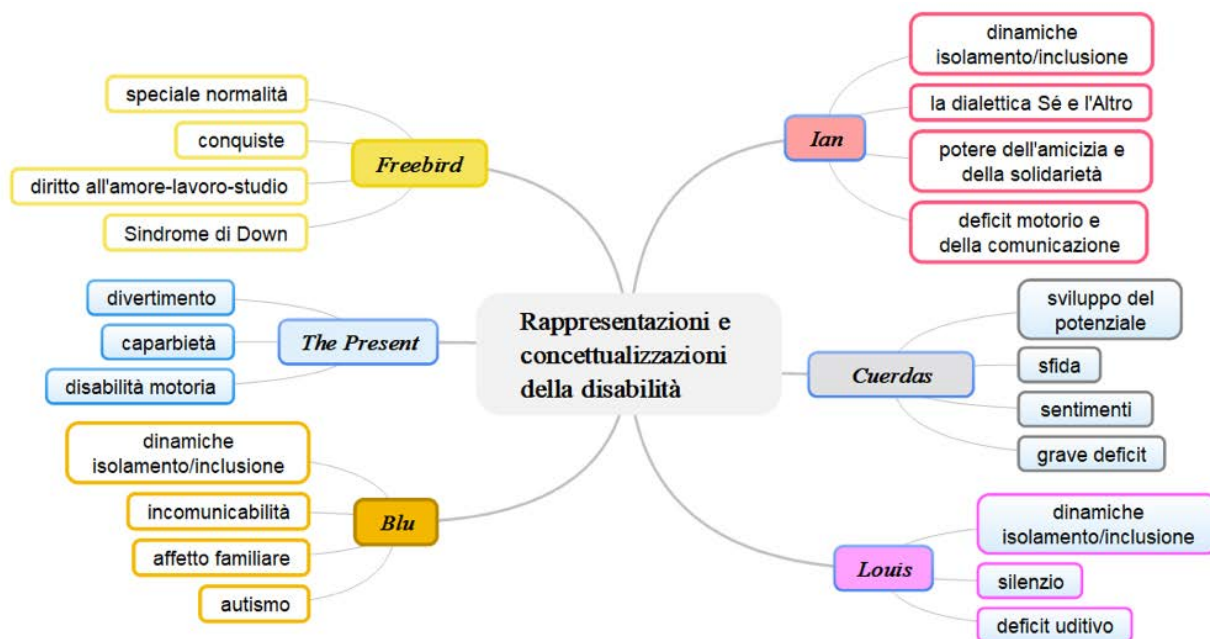


Figura 1. Topics relativi ai cortometraggi di animazione analizzati



Oltre ad assimilare una visione diagnostica che *con-fonde* deficit e disabilità, le rappresentazioni degli specializzandi chiamano in causa le variabili socio-contestuali che influenzano e determinano una situazione di svantaggio e di disabilità.

Nel novero dei central topics, risaltano quelle dinamiche relazionali che possono contribuire a determinare contesti di isolamento o di inclusione (*Ian, Louis, Blu*); forme di dialettica interazionali capaci di porre in dialogo o in contrasto il sé con l'altro, di associare alla disabilità forme sane e prosociali per entrare in contatto con l'altro-diverso-da-me (*Ian*).

Così come nella concettualizzazione della disabilità entrano, a giusta ragione, gli affetti, la famiglia, i sentimenti, il lavoro, l'istruzione (*Blu, Freebird, Blu, Cuerdas*), quegli aspetti che diventano fondativi della vita di ogni essere umano, ma che invece il senso comune spesso sottrae alle persone che vivono una situazione di disabilità.

Nelle percezioni dei corsisti (figura 1), la disabilità fa rima con potenzialità (*Cuerdas*), incomunicabilità (*Blu*), caparbia (*The Present*) e speciale normalità (*Freebird*), termini che richiamano la capacità di ogni mediatore audiovisivo:

- di saper guardare oltre il problema, di superare quella coltre diagnostica che spesso adombra e fagocita la persona, si pensi alla protagonista di *Cuerdas*, Maria;
- di scorgere nelle situazioni di disabilità, anche in quelle più complesse, una sfida da accettare con caparbia e tenacia, ad esempio la disabilità di Chair, il bambino con paralisi cerebrale del corto *Cuerdas* o quella del giovane protagonista di *The present*, che ha subito un'amputazione alla gamba;
- di comprendere che nell'apparente chiusura e incomunicabilità si celano invece vari e diversi modi per entrare in relazione: la bolla in cui si rifugia il personaggio autistico di *Blu* o il mondo immaginario animato da lumache di *Louis*;
- di rendere sempre più "speciale" la "normalità" (Ianes, 2006), riconoscendo anche alle persone disabili – questo aspetto è molto chiaro nel cortometraggio *Freebird* – quella normalità che si esprime nei fondamentali bisogni di istruzione, lavoro, affetto, che sono poi uguali a quelli di ogni altro essere umano. Non viene negata, in sostanza, la presenza dei bisogni, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui.

Conclusioni

In riferimento alla specificità dei messaggi sociali e degli story concepts rilevati, i partecipanti intravedono negli audiovisivi un potente veicolo per promuovere in classe percorsi di riflessione e di immedesimazione volti ad accompagnare i giovani fruitori nella costruzione di rappresentazioni e di immagini della disabilità favorevolmente orientate. Dalla ricca e variegata mappatura dei cortometraggi elaborata dagli studenti di SFP e poi in parte analizzata dagli specializzandi del CSS si evince che il linguaggio audiovisivo potrebbe collocarsi a pieno titolo all'interno del solco della prospettiva inclusiva, rappresentando così una valida risorsa per educare anche i più piccoli a scommettere sulla cultura dell'inclusione.

Come pedagogisti e insegnanti occorre fortemente investire sulla necessità di guardare con interesse educativo alla dimensione culturale dell'inclusione, all'idea che la tutela della differenza e della reciprocità si radichi anche grazie ai linguaggi delle narrazioni letterarie, delle produzioni artistiche e audiovisive. A scuola, infatti, lo sviluppo di una cultura dell'inclusione può connettersi con una capillare azione formativa che sfrutti il potenziale insito nell'linguaggio universale dell'audiovisivo. Dal punto di vista operativo, occorre intervenire con competenza nella predisposizione di contesti educativi in grado di accogliere il portato semantico ed emotivo insito nei prodotti audiovisivi, richiedendo organizzazione e coordinamento precisi e ben studiati. È importante, infatti, prevedere un accurato allestimento dell'intervento formativo mediato dai prodotti cinematografici, anche per evitare che i giovani fruitori perdano il senso profondo del messaggio sociale o che vengano travolti dalle onde emotive e sensazionalistiche che esso potrebbe generare.



Allo stesso tempo, è bene che il docente investa tempo e risorse sulle procedure di selezione, di analisi e di presentazione degli audiovisivi, poiché, anche se per pochi minuti, un audiovisivo può “fare la differenza”. In quanto amplificatore culturale, esso può rappresentare al tempo stesso mezzo e contenuto, veicolo che cristallizza in immagini in movimento i discorsi sulla disabilità e spazio condiviso di analisi critica per comprendere come tali discorsi si vengono a configurare e a determinare (Bocci & Straniero, 2020; Bocci, 2020).

Nel caso di specie, l’uso dei cortometraggi nell’*educazione scolastica e sociale* può assumere un ruolo importantissimo nella rappresentazione e nella concettualizzazione della disabilità; può infatti descrivere e raccontare i diversi volti con cui la diversità umana si manifesta ed esprime, ma soprattutto – che è l’aspetto educativo più preminente – può suscitare a poco a poco nell’animo altrui un sentimento di fiducioso smarrimento delle certezze. Quel sentimento che si abbandona alla ricerca profonda, silenziosa e lenta dei significati, senza che ci si senta persi. È la forza mite e interrogante dell’educazione che lotta contro il pensiero veloce e rigido, forza che, come evidenziano gli esiti di questo lavoro di ricerca, nei linguaggi brevi e densi dei cortometraggi presi in esame ha trovato una significativa e contagiosa forma di espressione.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A & Guidorizzi, M. (2010). *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione: percorsi per la formazione degli adulti*. Padova: CEDAM.
- Agosti, A. (2003). Cinema per la formazione degli operatori dell’integrazione. In G.M. Cappai (ed.), *Percorsi dell’integrazione. Per una didattica delle diversità personali*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Besio, S. & Roncarolo, F. (1996). *L’handicap dei media. Disabili e disabilità nell’offerta televisiva*, Roma, Rai.
- Besio, S. (2008). Idee di cinema, idee di disabilità. *L’integrazione scolastica e sociale*, 7 (3), 237-247.
- Block, B. (2019). *Grammatica delle immagini. Vol. 2: struttura visuale di un prodotto audiovisivo. Movimento, ritmo e struttura visiva*. Roma: Audino.
- Bocci, F. & Bonavolontà, G. (2013). Artigiani di immagini in movimento. Narrare l’inclusione con i film di montaggio all’interno del paradigma digitale. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. 1, 2, 1-19.
- Bocci, F. & Bonavolontà, G. (2020). Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediatiche. Un’analisi di due prodotti seriali per la televisione. *Ricerche Pedagogiche*. LIV, 214, 53-68.
- Bocci, F. (1998). *Il cinema incontra l’autismo: la madre di David*. A.I.A.S, 37-38.
- Bocci, F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
- Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- Bocci, F. (2008). Rappresentazioni filmiche dell’autismo. Un’analisi pedagogico speciale. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2014b). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2016). *Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società*. In L. Dozza & S. Ulivieri (eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi. In M.A. Galanti, M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione* (pp. 268-283). Milano: Mondadori Education.
- Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: ROMATRE-PRESS.
- Bocci, F. (2020). Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi. In M. Pavone & M.A. Galanti (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*. Milano: Mondadori.



- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*. Trento: Erickson.
- Bonnefon, G. (2004). *Handicap et cinema*. Lyon: Chronique sociale.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Casetti, F. (ed.) (1988). *Tra me e te. Strategie di coinvolgimento dello spettatore nei programmi della neotelevisione*. Torino: VPT-ERI.
- D'Agostini (2022). *Didattica con gli audiovisivi teorie, strumenti e pratiche per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Di Mele, L. & Della Valle, E. (2020). La TV educativa al tempo del COVID-19. Analisi del programma RAI "Diario di casa". *Media Education* 11(2), 137-148.
- Ethis, E. & Labarthe, F. (2002). Infirmities spectaculaires. De l'usage pragmatique de la figure du handicap au cinéma. *Protée*, 30 (1), 39-51.
- Fraser, B. (ed.) (2016). *Cultures of Representation: Disability in World Cinema Contexts*. New York: Columbia University Press.
- Giommi, L. (2014). Immagini invisibili. Cinema e handicap. *Rivista HP-Accaparlante*.
- Grim, O.R. (2008). *Mythes, monstres et cinema. Aux confins de l'humanité*. Grenoble: Pug.
- Guidi, E. (2010). Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi. *Italiano LinguaDue*, 2.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*, Trento: Erickson.
- Jenkins H. (1992). *Textual Poachers: Television fans & Participatory culture*. New York: Routledge.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mazza, V. (2002). *Usare la Tv senza farsi usare. Per genitori e insegnanti che non vogliono lasciare i bambini soli davanti alla Tv*. Torino: Sonda.
- Medici, A. & Vicari D. (2014). *L'alfabeto dello sguardo. Capire il linguaggio audiovisivo*. Roma: Carocci.
- Messina, L. (2009). Valutazione di programmi e prodotti mediali. Ricerca formativa partecipativa. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1, 97-126.
- Monceri, F. (2012). *Ribelli o condannati. Disabilità e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (ed.), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2016). Cinema, disabilità, Qualità della Vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 361-369.
- Pira, F., & Marrali, V. (2007). *Infanzia, media e nuove tecnologie. Strumenti, paure e certezze*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P.C. (2011). I media come ambiente educativo. In G. Vico (ed.), *L'esigenza di educare* (pp. 77-83). Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (ed.) (2005). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scafidi, S. (2017). *Il linguaggio audiovisivo e sviluppo tecnologico. Storia essenziale del cinema, della serialità e della loro tecnologia*. Roma: Audino.
- Schianchi, M. (2019). *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.
- Schianchi, M. (2020). Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 587-602.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Zappaterra, T. & Cugusi, C. (2013). Media e disabilità nella pubblicistica contemporanea. *Media Education*, 1, 20-41.



Gianluca Amatori

Department of Human Sciences | European University of Rome | gianluca.amatori@unier.it

Emiliano De Mutiis

Department of Human Sciences | European University of Rome | emiliano.demutiis@unier.it

From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments*

Dalla realtà aumentata alla realtà diminuita.
Riflessioni pedagogiche sulla rappresentazione cinematografica della disabilità uditiva

Call • Linguaggi audiovisivi e concettualizzazioni della disabilità

ABSTRACT

As a cultural mediator, cinema has repeatedly explored the world of disability to overcome prejudices and build opportunities for encounter and reflection. In some recent contributions, the double nature of his language - narrative and multisensory - is reorganized in order to represent the hearing disability in a new way, in which the perceptual-sensorial garment becomes a narrative element instead of the word. From an embodied perspective, the visual-behavioral representation of the person with disabilities is replaced by the "embodied" and immersive experience of the disability itself, through a communicative realism based on sound design. The projective instance thus generated within the condition of disability produces a change of spectatorial perspective, in which bodily mediation enhances the ability of the cine-language to generate situations similar to those of learning. Just as reality can be increased for educational purposes through augmented reality (AR) technology, symmetrically the perceptual spectrum of the viewer/user can be reduced and decreased to make their experience similar to that - partial - of disability.

Keywords: Cinema, Hearing Disability, Storytelling, Embodied Cognition, Augmented Reality

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Amatori G., De Mutiis E. (2022). From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 101-109 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-08>

Corresponding Author: Gianluca Amatori | gianluca.amatori@unier.it

Received: 22/04/2022 | **Accepted:** 18/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-08



1. Cinema, cinelinguaggio e disabilità

Negli ultimi decenni, nelle varie espressioni artistiche della cultura, si è manifestata una volontà crescente di configurarsi come universalmente accessibili, anche (e soprattutto) per le persone con disabilità. Musei, siti archeologici, mostre, edifici storici, solo per fare alcuni esempi, si sono dotati di percorsi multisensoriali e servizi didattici inclusivi, nella consapevolezza di doversi confrontare con una pluralità di pubblici diversi per età, cultura, funzionamenti fisici, sensoriali, cognitivi.

Il cinema, o meglio il cinelinguaggio, in quanto mediatore culturale in grado di veicolare informazioni e saperi e suscitare interesse e attenzione (Bocci, 2005), non si è sottratto a tale tendenza, cercando anch'esso di esplorare questo mondo per raccontarlo in modo nuovo e diverso al grande pubblico, nel tentativo di decostruire pregiudizi e costruire occasioni di incontro e riflessione. Attraverso l'opera cinematografica, infatti, «si possono rendere visibili l'invisibile, il marginale, l'escluso»; è possibile «operare socialmente, sensibilizzare su problematiche ed emergenze, elevando l'espressione artistica a strumento di apprendimento, di emancipazione e disvelandone la valenza sociale e politica» (Pavone, 2016, p. 362).

Pur nella finzione, il cinelinguaggio è in grado di suscitare nello spettatore una modificazione della condizione psichica simile a quella di persone che si trovano in situazioni di apprendimento, collocandolo in una condizione di *orientamento aspettante* (Dieuzeide, 1966) che incrementa lo stato di allerta (*arousal*) e lo porta a vivere l'esperienza filmica (sul piano cognitivo ma, soprattutto, su quello affettivo ed emotivo) “come se fosse reale”. Coinvolto inizialmente dai meccanismi tipici del *pensiero narrativo*, lo spettatore rielabora – in un secondo momento – i contenuti e i vissuti esperiti durante la visione grazie alle modalità tipiche del *pensiero paradigmatico* (Bruner, 1993), dando luogo ad una situazione che possiamo definire di «*tensione conoscitiva*» (Bocci, 2012, p. 210).

Ma non bastano l'*aspetto narrativo e linguistico* a spiegare perché l'esperienza filmica possa essere così coinvolgente, così «diversa dal mondo e nello stesso tempo [...] suo sostituto, suo emblema, suo rappresentante» (Casetti, 2001, p. 533): il potenziale attrattivo del cinema scaturisce anche «dall'*impatto sincretico* con una pluralità di stimoli sensoriali ed emotivo-relazionali» (Pavone, 2016, p. 362). Linguaggio dalla doppia natura quindi – narrativa e multisensoriale – che si esplica solitamente su sentieri paralleli: una rafforza l'altra o, in alcuni casi accuratamente studiati, confligge con l'altra; ma sempre interagisce, nella simultaneità di una reciproca differenziazione. In alcuni recenti contributi, invece, la modalità *nuova* di rappresentazione – a cui ci si riferiva in apertura – prende corpo in una *fusione* delle due: la veste percettivo-sensoriale *diventa* elemento narrativo *al posto* della parola, delegando la funzione linguistica all'alfabeto dei sensi.

Chiaramente, questo tipo di “narrazione percettiva” non è applicabile a tutte le tipologie di disabilità ma solo a quelle di tipo sensoriale e, nei contributi ci apprestiamo ad analizzare, a quelle uditive¹. Prima però è necessario mettere a fuoco alcuni caratteri peculiari dell'incontro tra queste e il cinelinguaggio.

Rievocando il modello di controllo occidentale degli individui che si impose nel XVIII secolo per includere nelle città le persone contagiate dalla peste, Isceri evidenzia come «nell'incontro con una persona disabile entri ancora oggi in gioco un'abitudine radicata nella coscienza, individuale e collettiva [...] di dividere, razionalizzare, schematizzare il caos, che la disabilità/diversità evoca se rapportata alla cosiddetta norma» (Ischeri, 2013, p. 60). Nelle prime fasi della sua storia, il cinema ha raccontato in modo simile la disabilità, concentrandosi sul lato *freak* e guidando lo sguardo dello spettatore ad esperire la differenza *sezionando* il corpo disabile, *isolandone* le componenti materiali e anomale e facendo di queste oggetto di spettacolo.

Tale costume visivo richiama l'esperienza originaria che il bambino fa del proprio corpo come di un *corpo frammentato*, fatto di parti o pezzi separati, assemblaggio di braccia, gambe, superfici (Lacan, 1977).

1 Per quanto riguarda la disabilità visiva, si segnala l'esperienza immersiva di tipo percettivo-sensoriale delle “Lezioni al buio” (in collaborazione con l'Istituto dei Ciechi), offerto nell'ambito dei *B.inclusion Days* (1-5 ottobre 2018) dall'Università di Milano-Bicocca.



Solo l'incontro con l'immagine riflessa, durante la fase che Lacan chiama *dello specchio*, restituisce al bambino «l'immagine unificata di se stesso [...], un'identificazione [che] è un'armatura contro il corpo caotico e frammentario» (Isceri, 2013, p. 62). Secondo Davies (1997), la visione di un corpo disabile è quindi il ritorno all'*imago* diretta del corpo frammentato, successivamente represso: «esso provoca una sorta di allucinazione di una fase dello specchio andata male. Il soggetto guarda il corpo disabile e ha un momento di dissonanza cognitiva, o più probabilmente di risonanza cognitiva, rispetto al precedente stato di frammentazione» (p. 60).

Nelle disabilità uditive questo meccanismo va però in cortocircuito: in esse, il corpo è *integro*, non frammentato. Lo sguardo non può indugiare su aspetti *freak* esterni perché la frammentazione è *interna*, si svolge *dentro* l'individuo, nello spazio invisibile tra esso e la sfera di percezione che ha del mondo. Non c'è differenza visiva tra "lui" e "noi", ancor più se, come in alcuni film recenti, i protagonisti incontrano la disabilità durante l'arco della vita. L'identificazione – sottolineata dalla "normalità" iniziale – con il corpo del disabile uditivo sposta lo spazio della frammentazione e del caos cognitivo dall'*esterno* e dal visuale all'*interno* e al sonoro: la dissonanza/risonanza cognitiva transita dal luogo dello specchio di Lacan – che è davanti e fuori di noi – alla dimensione più intima, più organica, più "regressiva" – *dentro* di noi – dell'autoascolto (del respiro, del battito del cuore, dei rumori interni).

Questa mancanza di dimensione *freak* del disabile uditivo, che non ci permette di "visualizzare" la sua diversità concentrandola sul "frammento", avvicina e allo stesso tempo allontana, perché se da un lato ci pone su un grado di comunanza fisica, dall'altro costringe colui che si interfaccia a dialogare con il silenzio, il *dentro*, il suono: tutte dimensioni "scomode" e poco frequentate dalla nostra cultura ultra-visuale.

Nella disabilità uditiva, inoltre, l'interazione visiva si sovraccarica di funzioni comunicative: si assiste ad un *ispessimento semantico* del ruolo dello sguardo. Sia in presenza di ipoacusia sia di sordità, la vicinanza con una persona in tale situazione altera molte delle convenzioni sociali più comunemente accettate e "confortevoli": la distanza percorsa dal suono della voce prende il posto della distanza – più ridotta – della lettura labiale o della percezione residua; la centralità del processo comunicativo si sposta da una dimensione più asettica e visiva ad una più intima e corporea, basata su un contatto più ravvicinato e una esposizione più prolungata allo sguardo dell'altro.

2. Rappresentazioni recenti della sordità al cinema

Per poter mettere a fuoco i caratteri di quella che abbiamo definito come *nuova* modalità di rappresentazione della disabilità uditiva, prenderemo in considerazione alcuni recenti contributi (tra quelli più *mainstream*), tratti dal mondo cinematografico e da quello televisivo.

Per evidenti ragioni di spazio, senza alcuna pretesa di esaustività, concentreremo la nostra analisi su tre lungometraggi e una serie animata, prodotti nell'arco degli ultimi cinque anni (Tab. 1). Anche all'interno di questo ristretto campione, rintracceremo due distinte modalità di rappresentazione: una, più tradizionale, basata sull'aspetto visivo-comportamentale, in cui la dimensione narrativa e quella multisensoriale, tipica del cinelinguaggio, agiscono parallelamente; una, più innovativa, centrata sull'aspetto uditivo, in cui la dimensione percettivo-sensoriale *diventa* motore narrativo *al posto* della parola.

Titolo	Dimensione percettivo-sensoriale disabilità uditiva e minutaggio	Sinossi	Anno
<i>El Deafo</i> (ver. it. <i>SuperSorda</i>)	<u>Silenzio</u> : 24"/1h18'23" = 0,51% <u>Suono filtrato</u> (sordità): 2'28"/1h18'23" = 3,14% <u>Suono filtrato</u> (apparecchio acustico): 53'53"/1h18'23" = 68,78%	Miniserie in tre parti, tratta dal <i>graphic novel</i> omonimo di Cece Bell, racconta le vicende di Cece, una coniglietta molto perspicace che perde l'udito a causa della meningite e si trova a dover indossare un apparecchio acustico molto vistoso e ingombrante. Grazie alla sua alterego immaginaria, la supereroina Supersorda, Cece riuscirà ad accettare la sua diversità e a trovare il suo posto tra i coetanei.	2022



<i>CODA</i> (ver. it. <i>CODA. I segni del cuore</i>)	<u>Silenzio:</u> 60"/1h45'52" = 0,94%	Acronimo di <i>Children of Deaf Adults</i> , <i>CODA</i> parla di una ragazza di 17 anni, Ruby, unico membro udente della sua famiglia. La ragazza partecipa all'attività di pesca di famiglia e si occupa di fare da interprete tra questa e la comunità udente, sognando parallelamente un futuro nel canto, sua grande passione.	2021
<i>Sound of Metal</i>	<u>Silenzio:</u> 3'49"/1h56'26" = 3,27% <u>Suono filtrato (sordità):</u> 8'28"/1h56'26" = 7,27% <u>Suono filtrato (impianto cocleare):</u> 7'53"/1h56'26" = 6,77%	La vita del batterista <i>heavy-metal</i> Ruben viene sconvolta nel mezzo di un tour dalla improvvisa perdita dell'udito. Sopraffatto da ansia e depressione, si rifugia in una comunità di non udenti dove, fallito il tentativo di riprendersi la sua vita e il suo mondo per mezzo di un impianto cocleare, imparerà ad accettare la sordità e a trovare un nuovo equilibrio interiore.	2019
<i>A Quiet Place</i> (ver. it. <i>A Quite Place. Un posto tranquillo</i>)	<u>Silenzio:</u> 2'54"/1h23'45" = 3,46% <u>Disturbo acustico (impianto cocleare):</u> 2'52"/1h23'45" = 3,42%	Una famiglia lotta per la sopravvivenza in un mondo post-apocalittico invaso da predatori extraterrestri, creature cieche ma dotate di udito acutissimo che attaccano qualsiasi cosa produca rumore. La figlia più grande, Regan, è sorda dalla nascita ed è dotata di impianto cocleare.	2018

All'interno della prima modalità, quella tradizionalmente presente nei prodotti cinematografici o televisivi, la rappresentazione *della disabilità* – uditiva nel nostro caso – coincide con la rappresentazione *della persona* con disabilità. Dovendo interfacciarsi con un *corpo integro* non sezionabile dallo sguardo (al più dotato di apparecchi acustici o impianti cocleari), l'aspetto visivo del cinelinguaggio si concentra inevitabilmente sui tratti *comportamentali* più caratteristici: il linguaggio dei segni, la ricerca della prosimità fisica per la lettura labiale, una espressività ipersemantizzata, la caratteristica articolazione fonetica (nei sordi prelinguistici).

A Quiet Place e il più recente *CODA* si basano essenzialmente su tale impianto comunicativo.

In *A Quiet Place*, i personaggi comunicano nella lingua dei segni americana per evitare di emettere suoni². Come vedremo anche in *CODA*, la rappresentazione della sordità viene delegata principalmente all'aspetto *comportamentale* ed *esteriore*, tipico di questa condizione. Anche se in alcune scene il suono viene completamente azzerato per emulare l'esperienza vissuta dalla protagonista, questo espediente non rappresenta che un momento marginale all'interno di un impianto narrativo basato su altro, su una proiezione di tipo psicologico, e non percettivo, dello spettatore.

La necessità dei personaggi di non poter emettere suoni di alcun tipo, dal semplice parlare al rumore provocato dall'urto di oggetti, fa sì che la dimensione sonora perda quasi completamente la sua funzione narrativa: il racconto è portato avanti primariamente dall'aspetto visivo, in cui l'autolimitazione comportamentale di *tutti* porta il *silenzio* ad essere protagonista, non la sordità.

Anche l'impianto cocleare della ragazza – unico elemento visivo che denota la condizione della protagonista – non contribuisce a generare un'istanza di tipo proiettivo dello spettatore. Peraltro, un errore del film evidenziato dalla comunità sorda è la falsa rappresentazione di come un impianto cocleare funzioni, a confronto con un apparecchio acustico. L'impianto cocleare modificato di Reagan non potrebbe emettere suono, come si vede nel film: bypassando la parte non funzionante dell'organo uditivo e stimolando direttamente il nervo attraverso impulsi elettrici, non ha funzione di amplificatore; gli apparecchi acustici, invece, amplificando il suono esterno, possono generare fenomeni di feedback acustici. Nonostante il tentativo di trasformare un oggetto sconosciuto e misterioso in qualcosa di positivo e salvifico,

2 Douglas Ridloff, poeta sordo e "narratore visuale" nella Lingua dei Segni Americana (ASL), è stato ingaggiato per insegnare agli attori la lingua e per apportare eventuali correzioni; è stato inoltre assunto un interprete per l'attrice non udente Millicent Simmonds (Reagan), che anche ha aiutato i suoi colleghi attori.



esso rimane comunque un elemento di identità che distingue e non unisce i due mondi sensoriali *udente/non udente*.

Come in *A Quiet Place*, anche in *CODA*³ l'“immersione” momentanea nella sfera sensoriale della sordità è funzionale, pariteticamente ad altri elementi, alla strutturazione/costruzione dell'identità del personaggio: sono momenti circostanziati, periferici, che si aprono e chiudono in pochi minuti⁴. Nella scena del saggio di fine anno in cui Ruby canta in duo, il regista conduce brevemente lo spettatore nel punto di ascolto completamente silenzioso dei genitori, per fargli vivere la condizione straniante di chi vede le persone intorno prese da un'emozione “invisibile”, intuibile solo dalle espressioni dei loro volti.

Nel resto del film, il tentativo di raccontare la sordità è sempre di tipo narrativo, comportamentale e visivo: l'autoradio messa a tutto volume per avvertire le vibrazioni della musica, non curanti degli sguardi incuriositi e divertiti degli altri; le mani del padre Frank posate sulla gola di Ruby mentre canta, nel tentativo di coglierne il talento attraverso la vibrazione; il linguaggio dei segni, sempre presente, fino alla climax della traduzione simultanea all'esecuzione della canzone finale.

Spostandoci sull'altro polo della nostra prospettiva analitica, vediamo come, all'interno di quella che abbiamo definito come “seconda modalità”, cambi il paradigma di base della rappresentazione: non più visivo-comportamentale *della persona* con disabilità ma esperienza sensoriale e immersiva *della disabilità* stessa, che diventa elemento centrale dell'impianto narrativo, conducendo lo spettatore nel “mondo sonoro” del personaggio.

Il film *Sound of Metal* riesce in tale intento. Attraverso una serie di *soggettive sonore*, l'universo che circonda il protagonista non viene solo guardato con i suoi occhi ma percepito con il suo udito: avvicinandosi al volto di Ruben e restituendone l'esperienza uditiva compromessa attraverso rumori filtrati, schegge di parole e interferenze; tornando a una rappresentazione sonora oggettiva quando il punto di vista si fa più distante.

Attuando una sorta di *realismo immersivo*, il film stordisce all'inizio con la potenza sonora e stridente del suono della band allo stesso modo con cui presenta senza preavviso lo shock della percezione ovattata e poi del silenzio, presentato come un'alterazione del suono stesso, non più chiaro e definito, ma distante e sfasato. Il *sound design* – vincitore del premio Oscar 2021 – è senza dubbio usato in chiave *narrativa* dal regista, lasciando alla sua fruizione da parte dello spettatore molto dello spazio che le parole avrebbero occupato nella sceneggiatura. Nella parte finale del film, ad esempio, il suono prodotto dall'impianto cocleare di Ruben è ovattato, distorto, stridente, incapace di restituirgli la percezione del mondo che aveva prima, amplificandone il tormento e la certezza di non farne più parte. Tutto questo viene narrato attraverso uno *sdoppiamento percettivo* dello spettatore, che da una parte *vede* da *fuori* i pensieri del protagonista incarnati in uno sguardo *ipersemantizzato* e nelle espressioni del suo volto, proiettandosi in essi, come davanti ad uno specchio (punto di vista esterno), dall'altra *sente* da *dentro* l'irrimediabile distorsione e perdita di identità di ogni suono del mondo (punto di ascolto interno); la conclusione narrativa, inevitabile, a cui si viene condotti attraverso il solo canale sensoriale è l'accettazione del silenzio e la necessità di riprogettare una nuova identità, liberandosi definitivamente dall'illusione del ritorno.

Dallo stesso assunto di base parte *El Deafo*, che si presenta – come riportato nel testo originale – con la frase: “l'unica cosa certa è che, una volta tornata la calma, niente sarà come prima”.

La paura di non essere accettata, rafforzata da alcuni problemi di comprensione della sua diversità da parte dei compagni di scuola, renderanno inizialmente la vita di Cece molto difficile; l'apparecchio acustico – chiamato Orecchio Fonico a mo' di superpotere – diventa gradualmente un alleato molto potente, che

3 *CODA* è il remake de *La famiglia Bélier* (2014) diretto da Éric Lartigau, film francese pluripremiato, molto criticato dalla comunità sorda a causa del fatto che due dei principali personaggi non udenti sono stati interpretati da attori udenti. Questa controversia è stata corretta nel remake *CODA* in cui tutti i membri non udenti della famiglia Rossi sono interpretati da attori realmente tali.

4 Altre piccole incursioni in questa modalità immersiva di rappresentazione della disabilità uditiva sono riscontrabili anche, ad esempio, nel cartoon *Up* (2009) e nel recente film *A star is born* (2018); ma sono sempre elementi accessori, tasselli utili alla costruzione di un personaggio, inseriti in una trama narrativa ben più complessa e basata su altro.



le permette di sentire cose che nessuno percepisce, rendendola sempre più “speciale”. Facendo perno sui caratteri non ordinari della sua situazione, la coniglietta crea un suo *alter ego*, la supereroina *Supersorda*, che grazie a fantastiche avventure vissute nella sua immaginazione la aiuta a capire come vendicare i deboli dai soprusi e come accettare la sua diversità.

Diversamente da *Sound of Metal*, lo spettatore è condotto con gradualità nei vari “mondi sonori” della piccola Cece: dall’iniziale audio oggettivo e “normale” precedente la malattia, al silenzio quasi totale della convalescenza, fino al suono ovattato e filtrato tipico della modalità di ascolto offerta dagli apparecchi acustici. Senza questi panorami uditivi, l’impianto narrativo degli episodi semplicemente non esisterebbe. Attraverso un’eloquenza di tipo non verbale, l’immersione nella veste percettiva di Cece permette infatti di esperire *direttamente* le innumerevoli difficoltà (ambientali, sociali e affettive) raccontate nella storia, dando senso alle interazioni tra personaggi e alle vicende della trama: le voci che stridono, annullandosi reciprocamente, quando più persone parlano insieme, l’impossibilità di aiutarsi con il labiale quando l’interlocutore è troppo distante o si copre la bocca, l’indispensabile chiarezza del microfono “da collo” comunicante con gli apparecchi acustici, sono tutti esempi di come lo sdoppiamento tra punto di vista esterno e punto di ascolto interno sia presente e costante in tutta le miniserie, contribuendo a comunicare in chiave esplicitamente pedagogica le prassi comportamentali più idonee da attuare in presenza di tale problematica.

3. Dall’osservazione *del* alla percezione *nel* corpo disabile

Considerato il cinema in quanto mediatore culturale in grado di porre lo spettatore in situazioni simili a quelle di apprendimento, e analizzato il modo in cui la veste percettivo-sensoriale del suo linguaggio possa diventare elemento *narrativo* al posto della parola, possiamo ora esaminare *come* e *se* questa modalità di rappresentazione più diretta e corporea, che bypassa e posticipa la mediazione concettuale e linguistica, possa potenziare la capacità del cinelinguaggio di produrre conoscenza e di trasmettere attraverso di essa un diverso modello culturale della disabilità uditiva.

Come abbiamo visto, in questa modalità non c’è rappresentazione visivo-comportamentale della persona con disabilità ma esperienza sensoriale e immersiva *della* disabilità stessa, che diventa elemento centrale dell’impianto narrativo in grado di condurre lo spettatore *dentro* il “mondo sonoro” del personaggio.

Questo scarto, tra un approccio prettamente visivo ad uno percettivo-sensoriale, è possibile grazie alla creazione di una istanza proiettiva *dentro* la condizione di disabilità, che permette di fruire di un’esperienza immersiva ben diversa rispetto alla cognizione astratta o all’osservazione esterna: è in questa differenza che si attua quello che possiamo definire un *cambio di prospettiva spettatoriale*, dall’osservazione *del* alla percezione *nel* corpo disabile. In *El Deafo* e *Sound of Metal*, grazie a una serie di soggettive sonore – che portano il livello di “auricularizzazione”, o punto di ascolto, da esterna a interna-primaria – possiamo percepire ciò che sente un sordo, sperando *direttamente con il nostro udito* il mondo chiuso e ovattato in cui si muovono i personaggi e sperimentandone le difficoltà dal *loro* punto di vista⁵, non limitandoci a “guardare” la sordità, ma “sentendola”.

In tale ottica, il *corpo* diventa mediatore privilegiato di una comprensione profonda, il «dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza» (Rivoltella, 2012, p. 12). Se esso rappresenta lo snodo fondamentale di ogni sapere, dal momento che ogni sapere è un sapere del corpo (Sini, 2012), ciò significa che tale istanza proiettiva può generare un ulteriore riflesso pedagogico – rispetto a quello già proprio del cinelinguaggio – in grado di indurre lo spettatore a comprendere in maniera più diretta e integrata, attraverso quella che può essere definita «sensibilità incarnata (*embodied*)» (Ferri, Gamelli, 2017, p. 64).

5 L’auricularizzazione è la relazione tra ciò che l’istanza narrante fa sentire e chi ascolta, è il correlativo uditivo della ocularizzazione. Nella *auricularizzazione interna primaria* il suono assume una dimensione soggettiva, dipendendo strettamente dalle condizioni di ascolto del personaggio.



Nella prospettiva multidisciplinare dell'*Embodied Cognition*, il corpo, «nel rispetto dei due elementi chiave della percezione e dell'azione», è visto in quanto mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento, in grado di acquisire dignità di soggetto di cognizione (Gomez Paloma, Ascione, Tafuri, 2016, p. 76); il ruolo centrale del corpo permette al soggetto di non fare «della propria mente l'unico strumento di azione» (Pastena *et al.*, 2015, p. 264).

Il rispecchiamento tra la condizione del personaggio e quella dello spettatore – indotto dal ribaltamento prospettico – genera quindi una connessione dapprima sensoriale – corporea – e poi, attraverso di essa, cognitiva (paradigmatica): grazie ad un «aggancio delle dimensioni profonde pre e non verbali», l'esperienza e la riflessione sull'esperienza inducono a connotare «un apprendimento significativo e trasformativo (apprendimento autentico che promuove cambiamento di habitus e atteggiamento)» (Damiani, Gomez Paloma, 2020, p. 103). Attraverso un legame fondato «non sulla generica empatia» ma «sull'empatia con le azioni altrui», tale cambiamento potrà tradursi nello sviluppo di «competenze relazionali e prosociali inclusive» (*ibidem*).

L'immedesimazione dello spettatore con quanto visto sullo schermo trova conferma anche nella ricerca sui neuroni specchio che si attivano indifferentemente durante l'esecuzione e l'*osservazione* di azioni e movimenti. Tutto ciò in un contesto di integrazione tra le diverse modalità sensoriali, per cui le aree visive rispondono anche a stimoli tattili e acustici, e viceversa (Gallese & Guerra, 2015).

In grado di produrre una comprensione «potenziata» grazie alla mediazione «incarnata» - *embodied* - e capace di generare una empatia «cinestetica» nello spettatore, il linguaggio di *El Deafo* e *Sound of Metal* riesce quindi a connetterci con i funzionamenti dei protagonisti, offrendo – in chiave pedagogica – un'idea più fedele e realistica dell'universo percettivo «ridotto» della disabilità uditiva, in base alla quale riconsiderare le nostre preconoscenze e prassi comportamentali rispetto a tale condizione esistenziale.

4. La realtà diminuita: verso una nuova esperienza della disabilità

Quanto detto finora rispetto alla modalità di rappresentazione della disabilità uditiva basata su un'esperienza percettiva *embodied* può essere ricondotto anche nell'alveo della riflessione teorica intorno ad un nuovo modo di pensare il cinema che si sta affacciando alla realtà del consumo mediale: un cinema come esperienza immersiva, in 5D, sincretica e sinestesica.

Questa visione *estesa* del cinelinguaggio, dal carattere multisensoriale, in cui «agli stimoli visivi si aggiungono effetti d'aria, d'acqua, di luci, di fumi, di odori e di movimento delle poltrone (ne offre un'idea la formula 5D)», si connota, appunto, «come sincretic[a] e sinestescic[a]», in grado di «includere molteplici percorsi di esperienza e di conoscenza» (Pavone, 2016, pp. 366-367). In modo simile a quanto evidenziato precedentemente, anche in questo caso ci troviamo di fronte alla possibilità che aspetti percettivo-sensoriali («esperienza») possano produrre apprendimento («conoscenza»). «Le sperimentazioni [...] della computer art, del video e dell'olografia, le polivisioni, [...] le esperienze immersive, le ambientazioni visivo-sonore avvolgenti» (Poli, 2009, p. 96) diventano inoltre tutte manifestazioni di un unico intento di natura poetica: quello di giocare sulla variazione della prospettiva spettatoriale, spostando sempre di più la fruizione filmica dalla *visione* dal di fuori a una *esperienza* dal di dentro.

Come ben evidenziato da Pavone (2016), in questo modo di fare cinema «universalmente accessibile», inteso come forma di linguaggio multimodale di convergenza di diversi canali sensoriali, coesistono ricerca scientifica, missione sociale inclusiva e intento formativo. La disabilità può rientrare in questo scenario di innovazione a patto di svincolare «la «spettacolarità» dalla logica del puro intrattenimento» e di rivisitarla «da un lato come strumento interpretativo e compensativo degli scarti percettivi e cognitivi presenti nei diversi spettatori [...], dall'altro come offerta di un prodotto cinematografico che esalta l'esperienza polisensoriale di tutti» (p. 367).

Sullo stesso fronte del coinvolgimento immersivo in chiave potenzialmente pedagogica e inclusiva, si pone la tecnologia della Realtà Aumentata (AR). Particolare estensione della realtà virtuale, l'AR si occupa di *aumentare* la percezione dell'ambiente da parte dell'utente «fornendo informazioni visive che [questi]



non potrebbe direttamente rilevare con i propri sensi» (Di Martino, 2011, pp. 20-21) e sovrapponendo ad essa oggetti o informazioni virtuali sensibili al contesto (Klopfer & Sheldon, 2010). Permettendo di fare esperienze basate sulla pratica e rendendo concreti i contenuti astratti (Shelton & Hedley, 2004), l'AR aiuta a sviluppare le abilità spaziali (Kaufmann & Schmalstieg, 2003) e psicomotorie, grazie alla combinazione dell'esperienza tattile, visiva (Feng, Duh & Billingham, 2008) e uditiva. Anche in questo caso, la capacità dell'AR di offrire un modo diverso di interagire con le informazioni di tipo esperienziale e fisico permette di conseguire apprendimenti migliori, facilitati, coinvolgenti e meno basati sul solo canale linguistico (Di Martino & Longo, 2019).

Collocando *El Deafo* e *Sound of Metal* in tale prospettiva, vediamo come, contrariamente ad un'ottica *sommativa* tipica dell'AR, in cui la percezione viene "arricchita" di informazioni virtuali tramite apparati tecnologici, in essi si presenti una logica *sottrattiva*, in cui la tecnologia è usata per *togliere* parti di realtà percepita. Così come questa può essere *augmentata* a fini educativi tramite la tecnologia, simmetricamente lo spettro percettivo dello spettatore/fruitori può essere *ridotto* e *diminuito* per rendere la sua esperienza della realtà simile a quella – parziale – della disabilità. Nel caso della sordità, ciò è stato possibile, come detto, attraverso la ricerca di un realismo immersivo in cui il sonoro filmico viene azzerato o filtrato così da offrire un'esperienza di ascolto simile a quella di una sordità parziale, di un apparecchio acustico o di un impianto cocleare.

Tale *restringimento* intenzionale e progettuale delle capacità percettivo-sensoriali dello spettatore – che lo pongono temporaneamente nelle condizioni di una persona con disabilità – può essere usato, similmente a quanto dimostrato per l'AR, per creare apprendimento, nel nostro caso circa le caratteristiche della disabilità uditiva e delle problematiche ad essa connesse. Le enormi potenzialità di inclusione della *realtà aumentata*, in grado di coinvolgere simultaneamente più sensi all'interno dell'esperienza di apprendimento (Di Martino & Longo, 2019) possono essere trasposte anche nell'ambito di quella che possiamo definire una *realtà diminuita*, in cui la multisensorialità va a ridursi per diventare elemento *narrativo* in grado di raccontare l'esperienza disabile senza l'apporto linguistico, grazie l'immediatezza di una sensibilità "incarnata"⁶.

Oltre alle già evidenziate potenzialità pedagogiche e comunicative, tale modalità genera anche una ricaduta positiva sul lato della parità di accesso alla fruizione, in ottica di *Universal Design*. Nei momenti della visione in cui l'audio è assente o al più alterato, tutti – udenti e non udenti – assistono allo stesso spettacolo, si ritrovano a fruire dello stesso prodotto, unificati su un comune orizzonte di percezione.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2005). Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità. *Difficoltà di apprendimento*, XI, 2, 237-260.
- Bocci, F. (2012). Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale. In M. D'Amato (ed.), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario* (pp. 209-234). Limena (PD): Libreriauniversitaria.it.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Carboni, M. (2013). Sulle "tracce" della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I, 1, 49-64.
- Casetti, F. (2001). Teorie del cinema. Dal dopoguerra agli anni Sessanta. In G.P. Brunetta (ed.), *Storia del cinema mondiale* (vol. V) (pp. 519-540). Torino, Einaudi.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (1999). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

6 In ambito televisivo e cinematografico, la *realtà diminuita* è una tecnologia che permette di rimuovere digitalmente oggetti indesiderati e inanimati – come fili e imbracature – da una scena del mondo reale, catturata tramite fotocamera o cinepresa. Di natura prettamente visiva, nella nostra trattazione questo concetto viene trasposto in ambito sonoro.



- D'Amato, M. (ed.) (2012). *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*. Limena (PD): Libreriauniversitaria.it.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. (2020). Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 91-110.
- Davies, L.J. (1997). Nude Venuses, Medusa's Body, and Phantom Limbs. Disability and Visuality. In D.T. Mitchell, S.L. Snyder (eds.), *The Body and Physical Difference: Discourses of Disability* (pp. 51-68). Michigan.
- Di Martino, A.R. (2011). *Applicazioni di Interfacce aptiche e Realtà Aumentata in ambiti di manutenzione industriale, formazione, medicina e beni culturali*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Salerno, Salerno.
- Di Martino, V., & Longo, L. (2019). Realtà aumentata per favorire un apprendimento inclusivo. *Form@re*, XIX, 1, 179-194.
- Dieuzeide, H. (1966). *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Feng, Z., Duh, H.B.L., & Billingham, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. *Gehalten auf der 7th IEEE/ACM international symposium on mixed and augmented reality (ISMAR)*. Cambridge, UK.
- Ferri, N., & Gamelli, I. (2017). Saperi del corpo e saperi disciplinari. La proposta della pedagogia del corpo in una ricerca con insegnanti della scuola primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (numero speciale), 63-73.
- Fuchs, T. (2002). The Challenge of Neuroscience: Psychiatry and Phenomenology today. *Psychopathology*, XXXV, 319-326.
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers & Graphics*, XXVII, 3, 339-345.
- Klopper, E., & Sheldon, J. (2010). Augmenting your own reality: student authoring of science-based augmented reality games. *New Directions for Youth Development*, 128, 85-94.
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, 75-87.
- Isceri, R. (2013). Hollywood e la rappresentazione cinematografica della disabilità. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 59-73). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lacan, J. (1977). *Ecrits: a Selection*. New York: Norton.
- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014), *Storia e pedagogia nei media*. Roma: Garamond.
- Pastena, N., D'Anna, C., Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). Disturbi Specifici di Apprendimento ed Embodied Cognitive Science. Dalla Bio-genesi all'Educazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 3, 263-279.
- Pavone, M. (2016). Cinema, disabilità, Qualità della Vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, XV, 4, 361-369.
- Poli, A. (2009). *Cinema e disabilità visive: L'esperienza filmica senza colore*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shelton, B.E., & Hedley, N.R. (2004). Exploring a cognitive basis for learning spatial relationships with augmented reality. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 1, 4, 323-357.
- Sini, C. (2012). *Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario*. Milano: IPOC.



Martina De Castro

Research fellow | Department of Education, Roma Tre University | martina.decastro@uniroma3.it

Umberto Zona

Research fellow | Department of Education, Roma Tre University | umberto.zona@uniroma3.it

Fabio Bocci

Full professor | Department of Education, Roma Tre University | fabio.bocci@uniroma3.it

Unrepresentable Bodies. Witches, cripples and female pirates in power culture and social imaginary*

Corpi irrepresentabili. Streghe, storpi e pirate nella cultura del potere e nell'immaginario popolare

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

The transition phase from feudal to capitalist society introduces a series of strategies for disciplining and training bodies, linking the concept of 'normality' to that of productivity. This involves an increasingly strong adherence to moral and religious principles that penalise other bodies. In this cultural context, the proletariat develops and, in parallel, an attack is carried out on the female body, culminating in the so-called witch-hunt, but also involving other disturbing figures, socially incompatible because they are considered unproductive, such as the 'cripple marked by God', or because they use force to emancipate themselves from patriarchal culture, such as female pirates. All this is reflected in the social imaginary up to the present day, testifying the influence exercised by cultures of power.

Keywords: Body, witches, disabled, female pirates, cultures

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Castro, M., et al. (2022). Unrepresentable Bodies. Witches, cripples and female pirates in power culture and social imaginary. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 110-133 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-09>

Corresponding Author: Martina De Castro | martina.decastro@uniroma3.it

Received: 01/06/2022 | **Accepted:** 13/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-09

* Il presente lavoro è frutto della riflessione e della collaborazione sinergica dell'autrice e dei due autori. Solo ai fini del riconoscimento delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Martina de Castro il paragrafo 2, a Fabio Bocci il paragrafo 3 e a Umberto Zona il paragrafo 4. Il paragrafo 1 (Introduzione) e il paragrafo 5 (Conclusioni) sono stati composti dagli autori in maniera congiunta.



*I'm one of those witches, babe
Just don't try to save me
Cause I don't wanna be saved
(Alice Phoebe Lou, Witches)*

1. Introduzione

Nel periodo di transizione dal feudalesimo al capitalismo il corpo assume un significato contraddittorio. Da un lato, infatti, sotto la spinta religiosa, esso è associato alle tentazioni della carne e degli istinti, ma dall'altro rappresenta una merce preziosa di cui il capitalista ha necessità per poter mandare avanti i propri affari e per accumulare ricchezze. In un caso e nell'altro, il corpo è comunque descritto: «in analogia alla *macchina*, spesso collegato al tema dell'*inerzia* e visto come *bruta materialità*, pura sostanza completamente dissociata da qualsiasi qualità razionale» (Federici, 2015, pp. 177-179). Del resto, nel *Discorso sul metodo* (1637), Cartesio lo descrive come “puro assemblaggio di membra”, e anche per Hobbes esso rappresenta un insieme di azioni meccaniche limitate e prevedibili e, pertanto, manipolabili. L'attacco al corpo, dunque, venne condotto su più fronti, non solo quello economico, ma anche quello intellettuale, politico, normativo, morale. Se nel mondo medievale, il corpo aveva rappresentato la sede di poteri magici e, in chiave animistica, l'emblema dell'indissolubilità tra materia e spirito, il corpo-macchina diviene il luogo del controllo equilibrato e razionale che deve riflettersi anche nei comportamenti sociali. Per imporre il rigore capitalistico è necessario normalizzare i corpi; in altre parole, possiamo osservare che: «il corpo umano, e non la macchina a vapore e nemmeno l'orologio, è stata la prima macchina che il capitalismo ha sviluppato» (Federici, 2015, p. 190). In questo contesto culturale, si sviluppa il proletariato e, parallelamente, viene portato un attacco al corpo femminile, culminato nella cosiddetta *caccia alle streghe*, ma che coinvolge anche altre figure perturbanti, socialmente incompatibili poiché ritenute improduttive, come lo storpio, o in quanto ricorrono all'uso della forza per emanciparsi dalla cultura patriarcale, come le donne pirata.

2. Il diavolo, probabilmente

All'inizio del 1692, nel villaggio di Salem (Massachusetts), un nutrito gruppo di ragazze comincia a manifestare sintomi strani e piuttosto seri: gravi crisi convulsive, perdita temporanea dell'udito, della vista, della parola, dell'appetito. Sono altresì preda di allucinazioni dichiarando di essere tormentate da spettri o di avere la sensazione di essere pizzicate e morse. Tra le afflitte, vi sono Elizabeth Parris e Abigail Williams, figlia e nipote del reverendo del villaggio Samuel Parris, Ann Putnam Jr. (dodici anni), Mary Warren (venti), Mercy Lewis (diciannove), Mary Walcott (sedici) e Elizabeth Hubbard (diciassette). La violenza e l'intensità di queste manifestazioni dolorose non permette di credere che le giovani stiano fingendo e, per tale ragione, al fine di comprendere le cause di questi mali, sono consultati tutti i migliori medici a disposizione. Questi illustri dottori, però, non sono in grado di formulare alcuna diagnosi che possa giustificare tali crisi e, pertanto, comincia a farsi strada l'ipotesi che i segni che queste giovani manifestano siano opera del maligno. Se fino a questo momento il numero dei processi intentati per stregoneria nel Nuovo Mondo – a differenza di quanto stava avvenendo in Europa – era stato piuttosto contenuto, quanto accade a Salem dà l'avvio a una vera e propria persecuzione. Inizialmente, a essere accusate di tormentare le ragazze sono tre donne: Sarah Good e Sarah Osburn, due anziane di dubbia reputazione, e Tituba, una schiava nera delle Barbados di proprietà del reverendo Samuel Parris.

Nel processo intentato contro Sarah Good sono chiamati a testimoniare anche il marito William e la figlia Dorcas, che ha quattro anni. William esprime il proprio timore, giustificato dal cattivo comportamento della donna nei suoi confronti e da una verruca comparsa sul corpo di lei, che sua moglie possa già essere una strega o divenirlo molto presto, mentre la bambina rincara la dose, affermando che la



madre ha familiarità con tre uccelli, dei quali uno nero e uno giallo e che questi volatili «facevano male ai bambini e affliggevano le persone» (Hansen, 1969, p. 33). Infine, viene interrogata anche Sarah Good, che prova a difendersi e ad allontanare da sé le accuse, come si evince da questi scambi riportati da Hansen:

«“Sarah Good, con quale spirito maligno hai familiarità?”
“Nessuno”.
“Non ha avuto contatti con il diavolo?”
“No. Non ho mai avuto contatti con il Diavolo”.
“Perché fai del male a queste bambine?”
“Non faccio loro del male. Lo rifiuto”.
“Chi impieghi, allora, per farlo?”
“Non impiego nessuno”.
“Quale creatura impieghi, allora?”
“Nessuna creatura, sono accusata ingiustamente”» (Hansen, 1969, p. 33).

Sarah Good continua a dichiarare la propria estraneità ai fatti, ma, a sua volta, cerca di far ricadere i sospetti su Sarah Osburn, la quale, mentre viene interrogata, afferma che forse, sì, il diavolo ha assunto le sue sembianze senza che lei ne fosse consapevole per andare in giro a fare del male alle ragazze. Ma è qualche giorno dopo, e precisamente il primo di marzo, che Tituba¹ offre alla corte la prima confessione di stregoneria:

«“Tituba, con quale spirito maligno hai familiarità?”
“Nessuno”.
“Perché fai del male a queste bambine?”
“Non faccio loro del male”.
“Chi è allora?”
“Il diavolo, per quanto ne so”.
“Non hai mai visto il diavolo?”
“Il Diavolo [...] è venuto da me e mi ha chiesto di servirlo”» (Hansen, 1969, p. 37).

Il diavolo descritto da Tituba assume, a volte, la forma di un uomo vestito di nero con i capelli bianchi, mentre, in altre circostanze, quella di un animale. Pur cambiando aspetto si presenta sempre come Dio chiedendole di servirlo per sei anni in cambio di ricompense materiali. Per suggellare il patto, lei ha tracciato un segno rosso come il sangue sopra un libro dove già ve ne erano altri, due dei quali fatti da Sarah Good e Sarah Osburn. A seguito della deposizione di Tituba, i sospetti cominciano a diffondersi all'interno della comunità e le denunce di stregoneria operate da mariti e vicini di casa si moltiplicano.

I processi per stregoneria intentati a Salem sono indubbiamente influenzati dalla letteratura e dagli atti giudiziari prodotti, oramai da qualche secolo, al di là dell'Oceano Atlantico. Va detto che la distribuzione geografica e cronologica delle persecuzioni europee contro le streghe è stata piuttosto disomogenea: in alcune zone il numero di processi per stregoneria ha riguardato centinaia e a volte migliaia di persone, mentre in altre ve ne sono stati pochissimi o addirittura nessuno. I primi processi si tengono nel corso del Quattrocento, si riducono all'inizio del Cinquecento, aumentano notevolmente alla fine dello stesso secolo e all'inizio del Seicento, per poi declinare definitivamente tra la fine del XVII e l'inizio del XVIII secolo. Come rileva Levack, «anche tenendo conto dei processi la cui documentazione è andata perduta o è stata distrutta, il numero di europei processati per stregoneria probabilmente non supera le 90.000 unità. [...] nel periodo considerato i tribunali europei condannarono alla pena capitale circa 45.000

1 Alcuni degli atti del processo che interessò Tituba sono raccolti anche nel romanzo del 1986 di Maryse Condé dal titolo *Moi, Tituba, sorcière... Noire de Salem* [tr. it. M. Condé (2019). *Io, Tituba strega nera di Salem*. Firenze: Giunti Editore].



streghe» (Levack, 2012, pp. 30-33).

Per gli europei all'inizio dell'Età moderna, la strega è colei che attraverso la pratica della magia nera² è in grado di «uccidere una persona trafiggendo un pupazzo fatto a sua immagine, infliggere la malattia a un bimbo recitando la formula di un incantesimo, far cadere la grandine sui raccolti bruciando certe sostanze magiche, provocare un incendio collocando una spada stregata in una stanza, provocare l'impotenza di un marito ponendogli vicino una striscia di cuoio annodata più volte» (Levack, 2012, p. 9). La stregoneria, però, è anche sinonimo di satanismo, in quanto si è sempre ritenuto che i poteri della strega derivino da un patto stretto con il Diavolo, che la adesci con la promessa di ricompense materiali o sessuali e la spinge a rigettare la fede cristiana. Secondo un'altra credenza condivisa, poi, queste adoratrici del Diavolo – che si sono inginocchiate a Lui (spesso di schiena), gli hanno baciato il sedere e hanno calpestato la croce – si incontrano periodicamente per osservare riti demoniaci (sabba) praticando atti blasfemi, osceni e nefandi (Fig. 1, 2, 3,4).

Come evidenziato anche dalle immagini, l'adesione alla stregoneria prevede l'inversione o il capovolgimento delle celebrazioni liturgiche cristiane (è il diavolo che battezza la strega), la messa in atto di comportamenti irriverenti nei confronti dei simboli religiosi (le streghe calpestano la croce e svolgono parodie del rito dell'eucarestia) e l'accanimento nei confronti degli esseri umani più puri e indifesi (le streghe uccidono i bambini arrostandoli o bollendoli in pentoloni). Tra le classi dominanti e colte, dunque, la paura delle streghe scaturisce da questioni morali e religiose e dal rapporto privilegiato che esse hanno intessuto con Satana: «solo in uno degli ultimi libri dell'Antico Testamento, il primo libro delle Cronache, Satana assume una personalità distinta e si presenta come il nemico di Dio e come l'incarnazione del male. Nel Nuovo Testamento, invece, Satana acquista un ruolo di primissimo piano. A capo di una schiera di demoni a lui subordinati, non solo tenta Cristo nel deserto ma diventa il potente oppositore del cristianesimo stesso, inducendo gli uomini a rinunciare a Cristo e a respingerne gli insegnamenti. Si è originata così una lotta titanica fra il regno di Cristo da un parte e il regno di Satana dall'altra» (Levack, 2012, p. 38).



Figura 1. Streghe intente ad arrostitire e bollire bambini (Francesco Maria Guazzo, *Compendium Maleficarum*, 1610).



Figura 2. Strega che si sottomette al Diavolo baciandogli il sedere (Francesco Maria Guazzo, *Compendium Maleficarum*, 1610).

- 2 All'inizio dell'età moderna è in auge una distinzione tra la magia "bianca" – la pratica magica che favorisce guarigioni, la predizione del futuro, il ritrovamento di oggetti smarriti o lo smascheramento di nemici – e quella "nera", quella che prevede il ricorso a malefici. Significativo è l'utilizzo dei due colori, che sembra confermare l'idea fanoniana per cui alla nerezza vengono sempre associati caratteri negativi, mentre alla bianchezza qualità positive: «Il boia è l'uomo nero, Satana è nero, si parla di tenebre, quando uno è sporco è nero, sia che si applichi alla sporcizia fisica che morale. [...] Il nero, l'oscuro, l'ombra, le tenebre, la notte, i labirinti della terra, le profondità abissali, 'gettar ombra' sulla reputazione di qualcuno; e, dall'altro lato: lo sguardo chiaro dell'innocenza, la bianca colomba della pace, la luce fiabesca, paradisiaca» (Fanon, 2015, p. 172).



Figura 3. Il Diavolo ribattezza uno stregone (Francesco Maria Guazzo, *Compendium Maleficarum*, 1610).



Figura 4. Streghe e stregoni calpestano la croce (Francesco Maria Guazzo, *Compendium Maleficarum*, 1610).

I primi processi per stregoneria e le prime descrizioni del sabba di cui si ha notizia risalgono al XV secolo. In poco più di cinquant'anni (1435-1487) vengono scritti ventotto trattati sulla stregoneria (il più celebre dei quali è il *Malleus maleficarum* dei domenicani Sprenger e Institor), molti dei quali sono manuali misogini. Lo stesso Papa Innocenzo VIII, con la bolla *Summis Desiderantes* (1484), definisce la stregoneria una minaccia per la chiesa. L'attacco alla stregoneria, inoltre, viene massicciamente propagandato ed è uno dei temi più trattati nei circoli intellettuali europei. Carlo V, dal canto suo, stabilisce che la stregoneria debba essere punita con la morte già nel 1532, ma il picco del numero di donne accusate di stregoneria si ha tra il 1580 e il 1630. È la chiesa cattolica a istigare le persecuzioni; eppure, la caccia alle streghe non è esclusivamente il prodotto del fanatismo papale e dell'Inquisizione, ma di processi condotti all'interno di tribunali secolari. Le streghe, infatti, non sono semplici criminali, ma – in quanto serve e adoratrici del nemico di Dio – eretiche e apostate. Per tutte queste ragioni, il reato di stregoneria è considerato da molti giuristi un *crimen exceptum*, un delitto eccezionale, il che permetteva di eludere alcune regole procedurali, come quelle relative alla qualificazione dei testimoni, all'obbligo da parte del giudice di stabilire che un crimine fosse stato realmente commesso prima di applicare la tortura e al divieto di ripeterla³. In effetti, le torture riservate alle streghe sono state particolarmente feroci, tanto che alcune di esse «consistevano nel riempire le narici della vittima con calce e acqua, legarla a un tavolo coperto di rami di biancospino e poi rotolare un cilindro munito di aculei lungo la spina dorsale, cavarle gli occhi, mozzarle gli orecchi, schiacciare gli organi genitali maschili, o bruciare acquavite o zolfo sul corpo. [...] L'antidoto ritenuto più efficace contro la magia delle streghe era la veglia forzata, il *tormentum insomnie*, che consisteva nel tenere sveglia la vittima per quaranta ore o più» (Levack, 2012, pp. 96-97). Il ricorso alla tortura favorisce la condanna di chiunque incorra nel sospetto di stregoneria: pur in assenza di dati completi, è quasi certo che quando nei processi la tortura viene usata sistematicamente il numero delle condanne raggiunge il 95%, mentre quando non vi si fa ricorso, come in Inghilterra, la percentuale cala drasticamente, attestandosi al di sotto del 50% (Levack, 2012). Inoltre, seppure la stregoneria sia considerata un crimine giudicabile nei tribunali secolari, la punizione inflitta alle streghe – la condanna a morte sul rogo – riguarda maggiormente la natura eretica del crimine piuttosto che quella delittuosa. La prassi di mandare al rogo gli eretici, infatti, trova il suo fondamento nelle Sacre Scritture, dove è detto: «chi non rimane in me viene

3 Secondo Levack (2012), l'accanimento giuridico nei confronti delle streghe è stato favorito da una serie di innovazioni giuridiche introdotte tra il XIII e XVI secolo: l'adozione, da parte dei tribunali ecclesiastici e secolari, dell'inquisizione come sistema di procedura penale; l'acquisizione del diritto di usare la tortura nei processi per stregoneria (il che rese più semplice estorcere confessioni); la possibilità per i tribunali secolari di espandere la propria giurisdizione alla stregoneria, sostituendosi, di fatto, alle corti ecclesiastiche nella caccia alle streghe.



gettato via come il tralcio e si secca, e poi lo raccolgono e lo gettano nel fuoco e lo bruciano» (Giovanni 15, 6)⁴.

In ambito morale e religioso, la Riforma protestante e la successiva Controriforma cattolica modificano nelle masse di fedeli la percezione stessa di quell'insieme di azioni concepite come peccaminose. I riformatori, ad esempio, cominciano a interpretare in maniera letterale i testi sacri, ormai tradotti nelle principali lingue europee. Il passo che si riferisce direttamente alla stregoneria è quello dell'*Esodo* 22, 17: «Non lascerai vivere una strega». In realtà, nel passo ripreso da predicatori e giudici per autorizzare la campagna contro la stregoneria, il termine *strega* indica un avvelenatore o «chi opera nell'oscurità e mormora cose» e non uno stregone che stringe patti col Diavolo e lo adora (Levack, 2012). Comunque sia, affinché la caccia alle streghe abbia successo, è necessario rendere edotte anche le masse più povere della comunità, quelle che non sono in grado di leggere e di comprendere direttamente i *libercoli* riguardanti la stregoneria. Per riuscire in questo intento, i capi d'accusa che giustificano l'esecuzione delle streghe sono letti pubblicamente davanti al popolo invitato ad assistere, mentre i preti divulgano intenzionalmente informazioni sulla stregoneria attraverso i loro sermoni.

Partendo dagli atti dei processi, se si guarda alla tipologia di soggetti che vengono accusati di stregoneria, ciò che salta immediatamente agli occhi è che sono prevalentemente donne (Tab. 1), che hanno superato cinquanta anni, pertanto considerate vecchie (Tab. 2) e che non sono coniugate, ossia nubili o vedove (Tab. 3). La funzione di queste pratiche, perciò, è quella di marginalizzare specifici soggetti – etichettati come criminali – dalla comunità.

Regione	Periodo	Uomini	Donne	% Donne
Sacro Romano Impero (confini del 1648)	1530-1730	4.575	19.050	76
Germania sud-occidentale	1562-1684	238	1.050	82
Rothenburg ob der Tauber	1549-1709	19	46	71
Vescovado di Basilea	1571-1670	9	181	95
Franca Contea	1559-1667	49	153	76
Ginevra	1537-1662	74	240	76
Vaud	1581-1620	325	624	66
Contea di Namur	1509-1646	29	337	92
Lussemburgo	1519-1623	130	417	76
Toul	1584-1623	14	53	79
Dipartimento del Nord, Francia	1542-1679	54	232	81
Normandia	1564-1660	278	103	27
Castiglia	1540-1660	132	324	71
Aragona	1600-1650	69	90	57
Venezia	1550-1650	224	490	69
Finlandia	1520-1699	316	325	51
Estonia	1520-1729	116	77	40
Wielkopolska, Polonia	1500-1776	21	490	96
Russia	1622-1700	93	43	32

4 In altri casi, le streghe venivano esiliate. Questo tipo di condanna induce a pensare che le autorità giudiziarie fossero più preoccupate di liberare le comunità da individui socialmente emarginati o pericolosi che di combattere le forze di Satana (Levack, 2012).



Ungheria	1520-1777	160	1.482	90
Contea di Essex, Inghilterra	1560-1675	23	290	93
New England	1620-1725	75	267	78
Islanda	1625-1685	110	10	8

*Tabella 1. : Sesso delle persone accusate di stregoneria. Tratto da: Levack B. P. (2012)
La caccia alle streghe in Europa. Bari: Economica Laterza, p. 155*

Regione	Periodo	Streghe di età nota	Oltre 50 anni	% oltre 50 anni
Ginevra	1537-1662	95	71	75
Dipart. Del Nord, Francia	1542-1679	47	24	51
Contea di Essex, Inghilterra	1645	15	13	87
Württemberg	1560-1701	29	16	55
Salem, Mass.	1692-1693	118	49	42
Scozia	1563-1736	166	68	41
Saar	1575-1634	-	-	56
Rothenburg	1561-1652	48	17	40
Würzburg	1550-1650	190	112	59

*Tabella 2. Età delle persone accusate di stregoneria. Tratto da: Levack B. P. (2012)
La caccia alle streghe in Europa. Bari: Economica Laterza, p. 164*

Regione	Periodo	Coniugate	Vedove	Nubili	% Coniugate
Toul	1584-1623	17	29	7	36
Basilea	1571-1670	110	60	11	61
Montbéliard	1555-1661	31	25	11	50
Contea di Essex, Inghilterra	1645	22	21	8	43
Contea di Kent, Inghilterra	1560-1700	11	24	19	25
Scozia	1560-1727	245	67	7	70
Salem, Mass.	1692-1693	68	22	40	52
Svezia	1668-1676	49	19	32	49
Ginevra	1537-1662	104	81	50	44
Venezia	1550-1650	170	71	32	62

*Tabella 3. Stato civile delle donne accusate di stregoneria, Tratto da: Levack B. P. (2012)
La caccia alle streghe in Europa. Bari: Economica Laterza, p. 172*

La maggior parte delle donne accusate di essere delle streghe, infatti, sono braccianti povere o vedove anziane che sopravvivono mediante l'assistenza pubblica e chiedendo l'elemosina, mentre ad accusarle sono solitamente signori e padroni, ma, quando ormai il dubbio e la paura si sono insinuati nella popolazione, anche vicini e mariti.

Secondo la ricostruzione storica di Silvia Federici, lo squilibrio nei rapporti di forza tra femmine e maschi è stato sapientemente orchestrato proprio nel periodo di transizione dal potere feudale medioevale al capitalismo, e cioè nel periodo compreso tra il 1450 e il 1650 circa, anche attraverso la persecuzione delle



streghe. Il concetto marxiano di accumulazione originaria indica, appunto, che il capitalismo non avrebbe potuto svilupparsi senza concentrazione di capitale e forza-lavoro nelle mani di pochi e la separazione definitiva dei lavoratori dai mezzi di produzione. Le fasi principali dell'accumulazione originaria, perciò, sono quelle che hanno visto l'esproprio delle terre dei contadini europei e la conseguente formazione di liberi lavoratori, così come la «scoperta delle terre dell'oro e dell'argento in America, lo sterminio, la riduzione in schiavitù e il seppellimento nelle miniere della popolazione indigena, l'inizio della conquista e il saccheggio delle Indie Orientali, la trasformazione dell'Africa in riserva di caccia commerciale alle pelli nere» (Marx, 1974, p. 938). Ed è proprio a questo punto che la storia del capitale si intreccia con quella del diabolico. Sono, infatti, i poveri quelli più a rischio di cadere nelle lusinghe del diavolo che promette ai propri sudditi ricompense materiali, ma sono questi stessi soggetti che, per cultura, sono più propensi allo sperpero che all'accumulo (Parinetto, 1999). La crisi del lavoro che aveva caratterizzato il Medioevo si protrae fino al XVII secolo in Europa, provocando da un lato la privatizzazione delle terre e, dall'altro, un impoverimento generalizzato della popolazione, un'elevata mortalità e una forte resistenza al nuovo capitalismo. In Europa, alla fine del XV secolo, l'espropriazione di terre avviene attraverso la guerra e la riforma protestante, tanto che molti contratti d'affitto vengono ritirati e le classi più abbienti cominciano ad accaparrarsi appezzamenti di terra, fenomeno che in Inghilterra prese la forma delle *enclosures* (recinzioni). Privatizzazione della terra e commercializzazione dell'agricoltura rendono la gente comune sempre più povera, mentre i signori si arricchiscono aprendosi al mercato e alle esportazioni. Se nel XIV e XV secolo contadini e artigiani avevano chiesto e lottato per meno ore di lavoro e migliori condizioni di vita, nel XVI e XVII la popolazione affamata assalta granai e forni e resiste alla privatizzazione delle terre. Aristocratici, borghesi e clero rispondono al conflitto sociale con una serie di interventi finalizzati a regolamentare la forza-lavoro. In Inghilterra, ad esempio, bambini e anziani vengono rinchiusi all'interno di case di disciplina e lavoro (*work-house*) e lo stesso avviene anche nel caso di molti adulti che – costretti a vivere al di fuori della legge a causa della penuria – vengono segregati in case di lavoro o di correzione. Mentre in Europa si avviava con la forza questo processo di proletarianizzazione, nelle Americhe il XVI secolo vede il genocidio delle popolazioni autoctone da parte dei colonizzatori. Sicuramente, il periodo più intenso della caccia alle streghe coincide con la crisi socio-economica e demografica scaturita tra la fine del Cinquecento e l'inizio del Seicento ma soprattutto con le rivolte contadine contro la privatizzazione delle terre: «La persecuzione delle streghe crebbe su questo terreno. Era guerra di classe portata avanti con altri mezzi. In un contesto simile è impossibile non cogliere il nesso tra la paura delle rivolte e l'accanimento dei persecutori riguardo al cosiddetto sabba delle streghe o sinagoga, il famoso convegno notturno dove, secondo gli inquisitori, migliaia di persone si riunivano, provenendo spesso da grandi distanze. È impossibile stabilire se evocando gli orrori del sabba le autorità volessero o meno colpire delle reali forme di organizzazione. Ma non c'è dubbio che attraverso l'ossessione dei giudici per queste congreghe demoniache, oltre all'eco delle persecuzioni contro gli ebrei, ci giunge anche l'eco dei raduni che i contadini tenevano di notte, su colline deserte o nelle foreste, per tramare la rivolta» (Federici, 2015, pp. 228-229). Engels, ad esempio, ne *La guerra dei contadini in Germania*, riporta la storia di Giannetto dal Piffero che, nel 1476, per incitare i contadini alla rivolta predicava – attraendo fino a quarantamila persone per volta – che la madonna (una madonna 'comunista' secondo Parinetto) desiderava che non ci fossero «né imperatori, né principi, né papa, e neppure autorità ecclesiastica o laica: ognuno doveva essere fratello dell'altro, guadagnarsi il pane col lavoro delle sue mani e nessuno doveva possedere più degli altri. Tutti i censi, le tasse, le gabelle, le imposte e gli altri tributi e prestazioni dovevano essere aboliti in perpetuo, e boschi, acque e pascoli dovevano dappertutto essere liberati» (Engels, 1949, p. 74). La chiesa, però, comincia a presentare queste parole come «inganni diabolici» e il vescovo fa rinchiodare l'indivoltato Giannetto nel castello di Würzburg. Ciò non ferma la rivolta contadina che però viene presto smorzata. Giannetto, invece, viene bruciato vivo sul rogo alla stregua di una strega. Per confermare l'idea che l'arma della *diabolizzazione* e della *stregheizzazione* fosse utilizzata per sedare nel sangue le rivolte contadine, Parinetto riporta le parole che Lutero stesso utilizzò: «Nell'opuscolo contro i *contadini insorti*, Lutero non si limita ad attaccare i contadini che «hanno passato la misura e si scagliano col pugno chiuso (...) e predano e infuriano come i cani furiosi»; ma, come si poteva aspettare, brandisce la formidabile arma della *diabo-*



lizzazione [...]. Essendosi infatti ribellati all’Autorità, i contadini “hanno meritato più e più volte la morte del corpo e dell’anima”. Chiunque “per primo voglia o possa ucciderli agisce chiaramente e in modo giusto”! [...]. I contadini infatti “onorano e servono il demonio sotto la maschera del Vangelo”. “Vedi dunque qual potente principe è il demonio (...). Egli può (...) sollevare tante migliaia di contadini”, inculcando loro teorie ‘comuniste’: inutilmente essi protestano “che tutte le cose sono state create libere e comuni” e, perciò, si appellano al Vecchio testamento: il Nuovo li lega al “ciascuno sia soggetto all’autorità” (*Ai Romani*, XIII, 1)! “Né il Vangelo rende comuni i beni”: insomma il ‘comunismo’ dei contadini [...] sta *dalla parte del diavolo*» (Parinetto, 1999, p. 99).

La Federici ritiene che il regime del biopotere – il crescente interesse statale al controllo sanitario, sessuale e penale dei propri cittadini, ma anche all’andamento demografico, ai flussi migratori, ecc. – si sia costituito all’interno di questo contesto e non nel XVIII secolo, con la fine delle carestie in Europa, come sostenuto da Foucault. È in questo periodo, infatti, che si cominciano a concedere incentivi alla natalità, al matrimonio e la famiglia diviene il nucleo deputato alla riproduzione di forza-lavoro: «l’iniziativa più importante promossa dallo stato per ottenere il tasso di popolazione desiderato fu l’avvio di una vera e propria guerra contro le donne. [...] Questa guerra fu portata avanti principalmente con la caccia alle streghe, che demonizzò ogni forma di controllo delle nascite e di sessualità non procreativa, accusando le donne di sacrificare i bambini al diavolo. Ma un’altra sua arma fu la ridefinizione di ciò che si intende per crimine riproduttivo. Fu così che, a partire dalla metà del XVI secolo, mentre le navi portoghesi ritornavano dall’Africa con i loro primi carichi di esseri umani, tutti i governi europei iniziarono a imporre pene più severe contro la contraccezione, l’aborto e l’infanticidio» (Federici, 2015, p. 127).

Con la violenza, perciò, le donne sono asservite alla procreazione. Il corpo femminile, in particolare il ventre, si trasforma in un mezzo di riproduzione della forza-lavoro. Mentre i ventri femminili si riempiono, le vite delle donne si svuotano, tanto che alla fine del XVII secolo esse sono quasi tutte non remunerate per il loro lavoro. Si diffonde l’idea che le donne debbano restare in casa per aiutare i loro mariti e occuparsi della propria abitazione e dei figli, ma questo non è *vero lavoro* e, pertanto, non va retribuito. L’unico reddito su cui il nucleo familiare può contare è quello maschile e, quindi, alle donne non resta che sposarsi o prostituirsi. L’attacco contro il lavoro salariato femminile viene anche dai lavoratori maschi che, viste le difficoltà economiche, possono fare affidamento sulle loro mogli per un aiuto non retribuito nelle loro botteghe o per inviarle nelle case delle famiglie ricche a svolgere mansioni domestiche. Le pochissime donne che vengono retribuite sono trattate come bisbetiche o streghe, ma nella realtà quasi tutte mantengono un lavoretto extradomestico che aiuta a far sopravvivere la famiglia (la figura della casalinga a tempo pieno nasce nel XIX secolo). La svalutazione del lavoro femminile e il fatto che sia svolto quasi di nascosto fanno sì che le paghe si mantengano particolarmente basse. Nel XVI secolo, dunque, viene stipulato un nuovo contratto sessuale. Le donne sono madri, mogli, figlie, vedove e, pertanto, gli uomini hanno libero accesso al loro corpo. Sul piano culturale, poi, per veicolare questo nuovo modello di femminilità, la caccia alle streghe è utile per ridurre l’immagine della donna a quella di un essere selvaggio, ribelle, lussurioso, mentalmente debole e incapace di controllare i propri istinti. Secondo la Federici (2015, p. 220), perciò, la caccia alle streghe è «strumentale alla costruzione di un nuovo ordine patriarcale in cui i corpi delle donne, il loro lavoro, il loro potere sessuale e la loro capacità riproduttiva dovevano essere posti sotto il controllo dello stato e trasformati in risorse economiche. Ciò significa che il fine della caccia alle streghe non era tanto la punizione di specifiche trasgressioni quanto l’eliminazione di forme generali di comportamento femminile che non potevano più essere tollerate e dovevano essere rese abominevoli agli occhi della popolazione». Nel caso specifico della crociata condotta contro le streghe del Labourd (territorio basco al confine tra Francia e Spagna), la caccia ha come obiettivo proprio quello di estirpare alcune pratiche sessuali e culturali non conformi alla nascente società capitalistica che venivano fatte rivivere all’interno delle pratiche del sabba: «In una situazione storica in cui, in Europa, la struttura patriarcale/maschilista della famiglia si va imponendo, a detrimento di ogni autonomia del femminile, l’esempio della famiglia del Labourd, dove mogli e figli sono quasi in comune, dove il *nome del padre* (sigillo anche della *proprietà* sessuale) è cancellato, dove l’*incostanza*, e non l’*avere*, ha il sopravvento, assieme allo *sperpero*, è chiaro che è uno scandalo, a non altro paragonabile, per una mentalità cristiana



posseduta ormai dal culto dell'accumulo, che allo scandalo degli indemoniati amerindi del Nuovo mondo, oppure, direttamente allo scandalo insopportabile del Sabba» (Parinetto, 1999, p. 152).

Tutti quei soggetti che non si conformano alle norme vengono percepiti come perturbanti, socialmente incompatibili con le regole di condotta richieste dalle società precapitalistiche. La maggioranza delle persone processate, poi, appartiene agli strati più bassi della società, fa parte di quello che oggi definiremmo sottoproletariato. Le donne accusate di essere streghe, come abbiamo visto, non potendo contare sulla protezione di un uomo di riferimento, solitamente vivono di stenti e dell'aiuto della comunità e – a causa del loro sesso e della loro età – sono incompatibili con qualsiasi funzione sociale di tipo produttivo. Il loro principale peccato, dunque, è quello di non essersi conformate alla normalizzazione capitalistica e di avere un rapporto conflittuale anche con i precetti religiosi. Non a caso, molte delle donne etichettate come streghe risultano già denunciate ai tribunali ecclesiastici per altri crimini: non andare in chiesa, bestemmiare, fornicare, prostituirsi, praticare l'aborto e l'adulterio. Secondo Levack, per definire la strega dell'inizio dell'Età moderna, potremmo anche «usare il termine “anticonformista”. Di solito, la strega non era un'estranea o una forestiera nell'ambito della sua comunità, ma raramente la si poteva considerare una tipica abitante del villaggio. Più vecchia e più povera della media e il più delle volte non coniugata, la strega non rientrava nei canoni di comportamento tradizionali della sua comunità né del suo sesso. Con il suo atteggiamento e il suo linguaggio sfidava l'ideale di donna remissiva e casalinga del suo tempo e quello cristiano di buona moglie e madre. Irritabile, brusca e spesso arrabbiata per la sua condizione, attirava su di sé attenzione, ostilità, sospetto e paura. A volte, ma non sempre, le sue caratteristiche fisiche la facevano sembrare diversa dalla norma. Reginald Scot le descriveva così: “Solitamente vecchie, zoppe, mezze cieche, pallide, sudice e piene di rughe [...] smilze e deformi, offrono le loro facce melanconiche al disgusto di chi le incontra”. Può darsi che processandole i membri dell'élite al potere non intendessero eliminare devianti o ribelli nel senso tradizionale della parola, ma forse inconsciamente rendevano la comunità più omogenea e magari più armoniosa, e quindi confermavano gli standard correnti di comportamento femminile» (Levack, 2012, pp. 174-175).

Le streghe, pertanto, portano con loro sia il peccato dovuto alla relazione con il maligno sia lo stigma fisico, determinato ora dal marchio che il Diavolo incide sul corpo delle sue serve ora dalla loro devianza corporea (nel paragrafo successivo vedremo come questi caratteri siano comuni anche alla storia dei disabili).

Chiunque creda che quello della caccia alle streghe sia un fenomeno ormai solo di interesse storico, raccontato e raccolto in polverosi manuali dalla foggia antica, si sbaglia di grosso. Riprendendo le parole del sociologo ghanese Mensah Adinkrah, infatti, negli ultimi anni «la violenza inflitta alle donne sospettate o accusate di stregoneria è diventata una delle forme più gravi di violazione dei diritti umani in Africa. Molte agenzie di informazione locali e internazionali hanno riportato numeri elevati di persone minacciate, intimidite, torturate o assassinate per sospetta stregoneria» (Adinkrah, 2015, p. 5). Anche se si pensa che la stregoneria sia profondamente radicata nelle credenze africane, però, si cade in errore, poiché, secondo la Federici, le aggressioni nei confronti delle streghe hanno raggiunto negli anni Novanta del secolo scorso un ritmo e un'intensità che non hanno precedenti nel periodo precoloniale. È stato infatti nel periodo dello sviluppo di economie monetarie che la lotta contro le streghe è divenuta così diffusa e così sanguinosa, mentre prima della colonizzazione le streghe erano sì punite ma raramente uccise, tanto da rendere impreciso anche l'utilizzo del termine “stregoneria” se il riferimento è all'era precoloniale⁵. I numeri di questa moderna guerra alle streghe fanno rabbrivire: «circa tremila donne sono oggi esiliate nei “campi

5 Secondo Levack, invece, «Ancora prima del dominio coloniale degli imperi europei nel XIX secolo, in Africa vi furono campagne di eliminazione delle streghe, note come movimenti di “purificazione”. Risulta che vi furono ondate di processi tra i Malgasci del Madagascar, i Bechuana del Botswana, i Bakweri e gli Ndebele del Camerun, e i Pondo del Sudafrica. Alcune volte queste operazioni si svolgevano sotto il controllo dei capi delle tribù, ma in mancanza di un apparato statale come quello dei paesi colonialisti avevano molte più analogie con i linciaggi che con i processi tenuti nei tribunali europei. Vi sono pochi dubbi, comunque, sul fatto che dopo l'avvento del dominio coloniale europeo le operazioni di “purificazione dalle streghe” diventarono più frequenti» (Levack, 2012, p. 319).



per streghe” del Nord del Ghana, costrette a fuggire dalle proprie comunità perché minacciate di morte. Decine di persone, in prevalenza donne, sono state uccise nel distretto di Gusii (Kisii), nella parte sudoccidentale del Kenya. [...] Anche in Sud Africa, nella provincia settentrionale, violente persecuzioni hanno avuto luogo dalla fine dell’apartheid. Il bilancio delle vittime ha raggiunto un livello tale che l’African National Congress, tra i primi atti del suo governo, ha ritenuto necessario nominare una commissione d’inchiesta. Aggressioni quotidiane nei confronti di “streghe”, spesso con conseguenze letali, si sono registrate nella Repubblica del Benin, in Camerun, in Tanzania, nella Repubblica Democratica del Congo e in Uganda. Secondo uno studio, tra il 1991 e il 2001 almeno ventitremila “streghe” sono state uccise in Africa – una cifra ritenuta peraltro sottostimata» (Federici, 2020, pp. 93-94).

Ancora una volta, dunque, a essere prese di mira sono donne giovani e anziane, spesso contadine che vivono da sole, mentre i crimini di cui sono accusate sono simili a quelli delle loro antenate medioevali.

3. Segnati da Dio

Come abbiamo tentato di argomentare nel precedente paragrafo, l’immaginario e le culture occidentali sono state fortemente influenzate dalle Sacre Scritture anche per quanto riguarda questioni identitarie. Nella *Genesi* 2, 3, si narra, ad esempio, che Dio plasmò l’uomo con la polvere del suolo e lo fece vivere nel giardino dell’Eden. Per lui, fece germogliare dal suolo ogni tipo di albero, ma lo mise in guardia affinché non mangiasse i frutti dell’albero della conoscenza del bene e del male. Per non farlo rimanere da solo, poi, creò gli animali, ma l’uomo non trovò nessuno che potesse aiutarlo. Dio, allora, tolse una costola dall’uomo e plasmò la donna. L’uomo disse: «Questa volta essa è carne dalla mia carne e osso dalle mie ossa. La si chiamerà donna perché dall’uomo è stata tolta».

L’esistenza femminile, dunque, dipende da quella maschile, ne è parte. Ed è la donna, poi, che si fa tentare dal serpente mangiando dall’albero della conoscenza. Questo comportamento induce Dio a scacciare l’uomo e la donna dall’Eden, non senza averli prima maledetti. Rivolgendosi alla donna esclama: «Moltiplicherò i tuoi dolori e le tue gravidanze, con dolore partorirai figli. Verso tuo marito sarà il tuo istinto, ma egli ti dominerà». A peccare per prima e a essere cagione di tutte le sofferenze umane – femminili e maschili – è, dunque, la donna. In questo passo, è già giustificato il dominio patriarcale che perdura tutt’oggi. La donna, quindi, non solo è una figura secondaria nelle Sacre Scritture ma è anche, molto spesso, emblema dell’impurezza e del peccato. Non a caso nell’ambito delle gerarchie ecclesiastiche essa è sempre seconda, non potendo, ad esempio, officiare messa.

Il sacerdozio è interdetto anche alle persone disabili, alle quali si fa riferimento in oltre duecento passi dell’Antico e del Nuovo Testamento (Schianchi, 2012), testi che si pongono come fonti di straordinario interesse per cercare e comprendere le tracce *dei disabili* nella storia (Canevaro, 2020).

I disabili possono partecipare al culto, ma non celebrarlo o presentare offerte poiché sono esseri impuri segnati dal peccato. Come rileva Mancuso, un essere umano «che nasce gravato dall’handicap è in sé un bene, segnato però, misteriosamente e scandalosamente, dal male. Ma per la teologia cristiana (e anche per l’ebraismo e per l’islam, seppure con accentuazioni differenti perché escludono il peccato originale) è l’essere umano in quanto tale che va compreso come un bene segnato dal male [...]. Nel portatore di handicap questa contraddizione esistenziale si ha al massimo livello. In lui il male appare non tanto nella volontà, come avviene normalmente, ma già nella struttura corporea e psichica. Il male quasi lo precede, ne segna l’esistenza in modo congenito, indelebile, prescindendo del tutto dalla sua volontà» (Mancuso, 2008, p. 71).

Nell’Antico Testamento, ad esempio, la disabilità è presentata non solo come simbolo dell’umana debolezza, ma del male: «tutte le forme di disabilità rappresentano colpa, peccato, una condizione spirituale e morale negativa impressa sul corpo collettivo (gli esseri umani in genere e l’intero popolo di Israele) e individuale (il male, l’impurezza e la peccaminosità del singolo). [...] Fino a quando non è Dio, con un intervento miracoloso, a venire a sanare ed eliminare, concretamente o spiritualmente, l’infermità [...], chi ne è portatore è perduto e dannato» (Schianchi, 2012, pp. 52-53). La prole disabile, poi, è espressione e



frutto di atti sessuali impuri: «alcuni testi talmudici individuano esplicitamente la causa della successiva malformazione in un uso ritenuto non disciplinato della sessualità: “chi compie l’atto sessuale alla luce di una lampada riceverà figli epilettici”; e ancora: “se un uomo possiede sua moglie durante i giorni della mestruazione, i suoi figli saranno colpiti dalla lebbra”; e ancora: “Rabbi Yochanan ben Dahabai ha detto: per quattro volte gli angeli mi hanno detto: Perché i bambini nascono paralitici? Perché loro (i genitori) capovolgono il loro tavolo (interpreta Raski: lei sopra lui sotto). Perché nascono muti? Perché loro si baciano in quel posto. Perché nascono sordi? Perché loro parlano durante l’atto sessuale. Se diventano ciechi, è perché loro si guardano in quel posto”» (Mancuso, 2008, p. 59).

Anche nel Nuovo Testamento la narrazione dominante associa la disabilità alla condizione del peccatore. La disabilità si manifesta sulla Terra sotto forma di insegnamento – poiché essa ricorda continuamente agli altri i propri doveri e le proprie responsabilità di buoni cristiani – o di punizione, poiché i segni esteriori (oggi lo chiameremmo *impairment*) sono manifestazioni dei difetti morali umani. Cristo, però, in quanto emissario di Dio, ha il potere di eliminare miracolosamente le infermità, ad esempio ridonando la vista a un cieco. Pare significativo, tuttavia, il fatto che Cristo non elimini definitivamente le disabilità dalla terra, probabilmente perché non guarda alla disabilità esclusivamente come attributo del corpo ma la interpreta come metafora della condizione umana di peccatori.

L’alterità psichica e corporea, dunque, viene storicamente e tradizionalmente interpretata in termini negativi. L’etica cristiana, però, non permette di espungere fisicamente le persone disabili, ma le obbliga a vivere ai margini della società – ora per mezzo dell’acconciamento ora grazie al sostegno di singoli o della collettività – nelle vesti di quello che Goffman (2018) definisce *deviante integrato*.

La comunità ha, pertanto, l’obbligo morale, sociale e religioso di aiutare gli ultimi ed è con questo spirito che nell’occidente cristiano cominciano a essere inaugurate le prime istituzioni caritatevoli destinate a poveri e marginali, compresi i disabili. Nel corso del Medioevo, però, viene operata una prima distinzione tra i poveri *inabili*, impossibilitati al lavoro e pertanto costretti a elemosinare, e quelli *idonei al lavoro*, ossia dei disonesti che invocano l’aiuto e la pietà altrui pur non avendone diritto. In tal senso gli scritti di Crisostomo e di Ambrogio introducono una ripartizione tra i *poveri con Pietro* e i *poveri con Lazaro*. Questi ultimi «non sono [...] moralmente e socialmente autorizzati alla questua: potrebbero lavorare, sono fattore di disordine sociale, fingono menomazioni che non hanno, non garantiscono un “ritorno” a chi concede l’elemosina attraverso la preghiera, mettono insomma in discussione l’istituto stesso su cui si fondano elemosina e carità» (Schianchi, 2012, p. 101). Diversamente i *poveri con Pietro*, detti anche *poveri vergognosi*, sono «individui in cui il corpo menomato diventa un “attributo professionale” che assume un significato ben più ampio poiché porta a identificare il mendicante con lo storpio e il nascere, da qui, tanto di pietà e misericordia, oggettivata con l’elemosina, quanto di indulgenza e ripugnanza» (Schianchi, 2012, p. 100).

L’atto fondativo con il quale si introduce l’imperativo categorico al lavoro può essere considerato lo *Statute of Labourers*, emanato in Inghilterra nel 1351. Esso distingue i *poveri meritevoli* (anziani, vedove, inabili e bambini) da quelli *non meritevoli*, tutti coloro che potrebbero lavorare, ma che per pigrizia o per inerzia preferiscono vivere di carità. L’elemosina verso i bisognosi, dunque, è sempre un atto lodevole per il buon cristiano, in quanto da un lato permette di espiare i propri peccati e, dall’altro, di guadagnarsi maggiori ricompense ultraterrene; a patto, però, che il bisognoso sia realmente un *freak*. Del mendicante, dunque, vi è necessità in ambito sociale e l’inabilità permanente assume quasi la valenza di una qualifica professionale. Resta però il fatto che se l’esercizio professionale della mendicizia può dimostrarsi redditizio, esso «priva l’uomo della propria dignità, obbligato a vestirsi di stracci e a “darsi” un aspetto ributtante o addirittura inumano: erano mezzi per destare compassione, ma anche segni evidenti del degrado sociale. [...] i mendicanti appartenevano dunque ai bassifondi della società» (Geremek, 1992, p. 137).

Come abbiamo già avuto modo di mettere in evidenza, nel corso del Cinquecento le gravi carestie ed epidemie che flagellano l’Europa occidentale rendono le comunità sempre più restie a prendersi cura delle persone più povere. Con la transizione dal sistema feudale a quello mercantile e, successivamente, a quello capitalistico, il tema del salario diviene sempre più centrale e la distinzione tra soggetti produttivi e improduttivi, abili e inabili, si polarizza definitivamente. Chi non può provvedere al proprio sostenta-



mento, dunque, deve dimostrare di avere le carte in regola – inadeguatezza fisica e/o mentale – per poter continuare a vivere grazie all’elemosina altrui.

Con la riforma operata da Lutero in ambito religioso, però, si comincia a guardare ai disabili come a persone delle quali avere paura, instaurandosi – un po’ come nel caso delle streghe – una relazione tra *infermità* (fisica, sensoriale, psichica) e *demoniacità*: «i matti, gli zoppi, i ciechi, i muti, sono uomini in cui si sono insediati i demoni. I medici che trattano questa infermità come se avessero delle cause naturali sono degli ignoranti che non conoscono affatto l’immensa potenza del demonio» (cit. in Michelet, 1854, volume II, pp. 171-172).

In verità, questa interpretazione del corpo altro ha mietuto le proprie vittime già in epoca medievale. Nel 1321, ad esempio, per sventare un presunto complotto contro il popolo francese viene attuato – attraverso il fuoco purificatore del rogo, destinato esclusivamente a coloro che sono considerati eretici – il massacro dei lebbrosi (Schianchi, 2012). A livello popolare, poi, circolano anche alcune leggende, come quella dei *changelings*. Per giustificare il fatto che alcuni bambini non corrispondano alle regolarità corporee e/o psichiche, oppure che improvvisamente mutino carattere divenendo altro da quello che erano fino a quel momento (Brauner & Brauner, 2002), si sostiene che fate, troll, elfi e diavoli rapiscano i bambini umani, lasciando al loro posto la propria prole demoniaca. Sembra che lo stesso Lutero credesse sinceramente nella storia dei *changelings* e che, a suo avviso, «Satana fosse responsabile dei bambini malformati noti come changelings e che questi scambi di bambini satanici avvenissero di frequente. Nella visione teologica di Lutero, un changeling era un figlio del diavolo senza anima umana, “solo un pezzo di carne”. Questa visione rendeva facile giustificare quasi ogni abuso su un bambino sfortunato che si pensava fosse un changeling, compreso il maltrattamento definitivo: l’infanticidio» (Ashliman, 1997).

Le leggende vogliono che fossero maggiormente a rischio di essere scambiati i neonati maschi e, in effetti, «in alcune zone i ragazzi venivano vestiti con abiti femminili fino all’età di dieci o undici anni per ingannare i rapitori soprannaturali in cerca di giovani ragazzi» (Ashliman, 1997). Per evitare questi scambi tra neonati umani e demonici, dunque, ci si organizza anche dal punto di vista religioso: i cattolici proteggono i bambini con crocefissi, acqua santa ed effigi di santi, mentre i protestanti inseriscono nella culla il libro della Bibbia o alcune sue pagine.

Si tratta di espedienti che nel voler impedire l’ingresso del diavolo nelle loro vite agisce anche contro il timore che i figli siano considerati *corpi altri* (Bocci & Straniero, 2020), ossia sgraditi, malvisti (in quanto malevoli) e dunque destinati a essere celati o, addirittura, ripristinando antiche pratiche, soppressi.

4. Storie di cagne infernali

Verso la fine del 1720 le massime autorità della Giamaica, all’epoca colonia britannica, si danno convegno presso l’aula del Tribunale dell’Ammiragliato, in località Saint Jago de la Vega, per presenziare a quello che si prospetta come un processo spettacolare, da tramandare ai posteri. Si deve infatti procedere alla condanna esemplare di un manipolo di “cani infernali” – così sono appellati i pirati – al seguito di “Calico Jack” Rackham, catturato insieme al suo equipaggio qualche tempo prima (Johnson, 2019). A presiedere le sedute è il governatore dell’isola in persona, Sir Nicholas Lawes, che ha ingaggiato una lotta senza quartiere contro corsari del calibro di Nicholas Brown e Charles Vane, che da tempo infestavano le acque dell’isola. Sir Lawes è un personaggio dalla biografia singolare: ha sposato cinque vedove in successione, si diletta a progettare congegni meccanici (a lui è attribuita la creazione della prima macchina da stampa operante in Giamaica) e, soprattutto, ha introdotto nel 1728 la coltivazione del caffè nella grande tenuta ereditata dal padre, innovazione destinata a cambiare l’economia dell’isola. Lawes auspica che il processo si concluda con una spettacolare esecuzione di massa: i corpi dei pirati impiccati sarebbero poi stati esposti incatenati a dei pali e lasciati marcire sotto lo spietato sole caraibico, quale macabro monito per i loro simpatizzanti. La particolare ferocia delle esecuzioni e delle esibizioni (come la testa mozzata di Nicholas Brown immersa in una salamoia di rum) rientra in una precisa strategia adottata dalle istituzioni coloniali, che intendono dissuadere con ogni mezzo la gente di mare a imbarcarsi sui vascelli dei pirati. L’ostenta-



zione della crudeltà (lo splendore del supplizio, direbbe Foucault) è inoltre un modo per affermare, attraverso il terrore, l'autorità dei vari governatorati, da sempre invisibili alle popolazioni locali, in particolare alle fasce più povere.

Diciotto dei venti pirati catturati, tra cui lo stesso Rackham, sono sbrigativamente dichiarati colpevoli e condannati all'impiccagione. Tuttavia, quando giunge il turno degli ultimi due, in aula si consuma un vero e proprio *coup de théâtre*. Il giudice li chiama e domanda loro se abbiano ragioni da addurre per evitare la pena capitale e quelli, per tutta risposta, presentano *i loro ventri pregni di una creatura* (Johnson, 2019), chiedendo di fermare il boia. Accertato il sesso dei marinai – erano ovviamente femmine, al secolo Anne Bonny e Mary Read – la corte decide di sospendere la pena di morte: la Read è inviata in prigione, dove trova la morte in preda a violente febbri e atroci dolori causate da complicazioni del parto, mentre della Bonny si perdono le tracce.

Abbiamo deciso di partire dalla storia di queste “due donne straordinarie” (Rediker, 2005, p. 114) per affrontare una narrazione – quella delle piratesse – che lambisce solo di striscio la storiografia ufficiale e che invece riteniamo racchiuda un universo di temi di assoluta attualità, molti dei quali possono essere letti in chiave intersezionale e hanno a che fare, in particolare, con la questione di genere in ottica inclusiva.

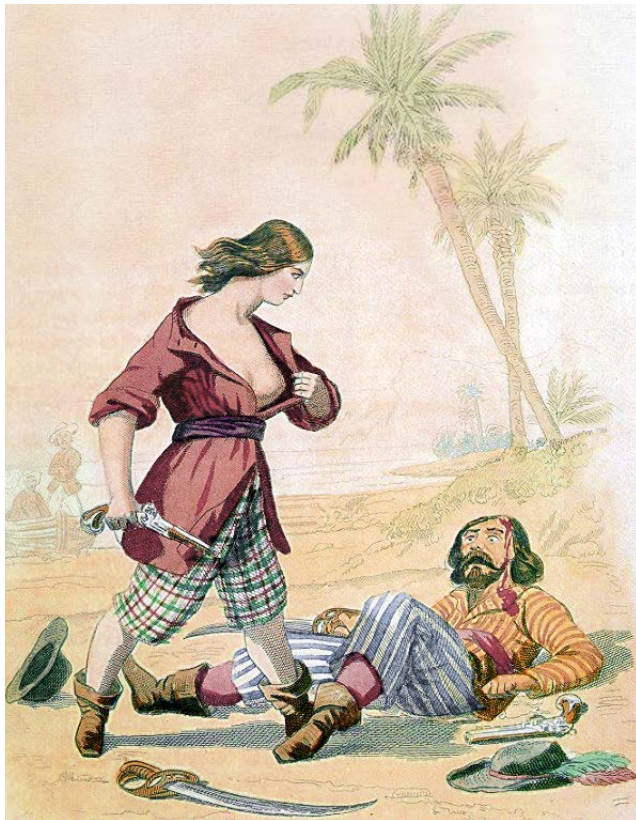


Figura 5. Mary Read e Annie Bonny

Cercheremo anche di argomentare le ragioni per le quali una solida rete di significati e di rimandi culturali tiene insieme le tre figure prese in esame in questo saggio: la strega, lo storpio segnato da Dio e, appunto, la donna pirata. Tre archetipi maledetti che le culture dominanti hanno confinato, imprigionato, in un unico universo simbolico – quello del peccato e della dannazione – oltraggiandone o mortificandone i corpi.

Innanzitutto va premesso che Bonny e Read non sono le prime piratesse di cui si abbia traccia. Prima di loro la storia ricorda altre figure leggendarie: Jeanne de Clisson (1300-1359), nobildonna bretona che



ingaggia una lunga lotta con la Corona di Francia nelle acque della Manica; Magdaleine De Sade⁶ (1478-1546), nata dalla relazione extraconiugale fra Thore de Medici e Pons Lartessuti e finita sposa a 14 anni a Gioacchino De Sade, capitano del Palazzo dei Papi di Avignone; Grace O'Malley (1530-1603), la *regina pirata d'Irlanda*, tutt'oggi considerata uno dei simboli della cultura popolare irlandese, capace di terrorizzare per decenni la flotta britannica e che cessa la sua attività *eversiva* solo dopo essere stata ricevuta da Elisabetta I, la quale, in cambio della resa della O'Malley, ne rilascia il figlio, catturato qualche tempo prima da Sir Richard Bingham; Jacquotte Delahaye (1630-1663), una delle figure più emblematiche e affascinanti, anche se non è chiaro quanto di letterario vi sia nella sua biografia (Duncombe, 2017)⁷. Si sa che nacque a Hispaniola (oggi Haiti) dall'unione di un francese con una nativa, che rimase orfana giovanissima e che, probabilmente per sfuggire agli assassini del padre, visse per alcuni anni travestita da maschio, per poi imbarcarsi come bucaniera insieme al fratello disabile. Nel giro di qualche anno si afferma fra i pirati per il suo coraggio e la leggenda vuole che nel 1656, a capo di un centinaio di loro, fonda la *Freebooter Republic (Repubblica dei filibustieri)*, nota anche come *Tortuga*, per difendere la quale perde la vita nel 1663 in una battaglia con gli spagnoli.

Altre piratesse solcarono i mari dopo Bonny e Read: di una di queste, almeno, è opportuno fare menzione. Si tratta di Zheng Yi Sao (alias Ching Shih, 1775-1844), una prostituta di Canton che agli inizi dell'800, dopo una serie di avventurose vicissitudini, giunge a comandare la più grande armata pirata che il mondo ricordi, la *Flotta della Bandiera Rossa*, composta da centinaia di navi e decine di migliaia di pirati, tra uomini e donne. I resoconti dell'epoca la dipingono come una donna di eccezionale coraggio ma anche di straordinaria crudeltà, che incute terrore non solo agli avversari ma anche ai propri equipaggi. Dopo diversi anni di continue razzie e saccheggi tra Canton e Macao, il governo cinese prende atto che neppure con il supporto di Inghilterra e Portogallo è in grado di sconfiggere la Flotta della Bandiera Rossa e, pertanto, propone un'amnistia per tutti i pirati. Zheng Yi Sao si dimostra disponibile a negoziare ma a una condizione (che infine ottiene): poter tenere per sé e la sua ciurma tutte le enormi ricchezze accumulate, una piccola parte delle quali serviranno all'apertura di una casa da gioco che gestirà fino alla vecchiaia⁸.

Ma torniamo a Bonny e Read, con una precisazione: le gesta delle piratesse si intrecciano con quelle delle tante donne che, nel corso dei secoli, sono ricorse al travestitismo per poter scendere sui campi di battaglia. L'indossare abiti maschili, infatti, ha costituito per secoli un passaggio obbligato, senza il quale esse non avrebbero potuto violare le rigide regole delle comunità guerriere. Ma sia nel caso delle donne che scelgono di arruolarsi nelle truppe regolari che in quello di coloro che optano per il Jolly Roger⁹ vanno fatti dei distinguo. In un caso e nell'altro, infatti, la condizione sociale influisce in maniera determinante sulle motivazioni che spingono queste donne a travestirsi da uomo per andare a combattere per terre e per mari. Se è vero che non mancano esempi, sia tra le piratesse sia tra le donne soldato, di nobildonne o benestanti che si travestono da maschi in armi, spinte da ideali romantici o animate da un estremo patriottismo (si pensi a coloro che hanno servito nella British Army nella battaglia di Portenoy o a quelle – come Hannah Snell e Hannah Witneg – che hanno prestato servizio nella Royal Marine, riconoscendosi nella disciplina militare dei corpi di élite cui sono riuscite ad accedere in incognito), è altrettanto vero che la grande maggioranza fuggiva da una condizione di marginalizzazione e povertà, tanto da vivere questa

6 Per la verità sarebbe improprio definire Magdaleine De Sade una piratesse ma piuttosto un'abilissima organizzatrice della rete commerciale marittima nel Mediterraneo, che ha gestito con grande spregiudicatezza anche al servizio di Carlo V. Si veda la biografia romanzata di F. Roux-Bernard (2014).

7 In effetti, secondo la Duncombe c'è solo una piccola possibilità che Jacquotte Delahaye sia effettivamente esistita. Si veda il suo L. S. Duncombe (2017). *Pirate Women: The Princesses, Prostitutes, and Privateers Who Ruled the Seven Seas*. Chicago, Illinois: Chicago Review Press.

8 L'ultima piratesse di cui si ha riscontro è Lai Choi San, anch'essa cinese, che avrebbe operato durante gli anni '20 e '30 del secolo scorso nel Mar Cinese Meridionale e Orientale e nel Mar di Sulu, in acque filippine. Le uniche informazioni su di lei provengono da un libro di un bizzarro avventuriero e uomo d'affari finlandese, Aleko Lilius (1991), nel quale viene dipinta con tinte leggendarie e le sue gesta probabilmente enfatizzate.

9 Il Jolly Roger è il classico vessillo dei pirati raffigurante un teschio che sovrasta due ossa incrociate.



scelta come un atto di ribellione – di redenzione, verrebbe da dire –, per mezzo della quale assaporare libertà e benessere.



Figura 6. Frances Clanin/Frank Williams, arruolata in incognito nelle truppe confederate

È il caso di piratesse come, appunto, Anne Bonny, Mary Read, Jacquotte Delahaye, Zheng Yi Sao, Mary Harley, Mary Cricket e molte altre, che provengono dai bassifondi e hanno trascorso l'adolescenza o segregate in casa o nei bordelli. Ma anche di molte aspiranti *donne soldato*, come le ragazze olandesi che nel XVIII secolo cercano di emigrare in incognito nelle Indie Orientali oppure si arruolano nel *Koninklijke Landmacht*¹⁰ per avere un reddito sicuro e una pensione di guerra. Oppure, infine, le donne che prestano servizio sotto mentite spoglie nell'esercito dei *Confederati* durante la guerra di secessione americana (nella Tab 4 sono riportati una serie di esempi)¹¹.

1423	Onorata Rodiani (1403-1452), mercenaria italiana che presta servizio come soldato di cavalleria, travestita con abiti maschili e con un nome maschile, sotto un condottiero di nome Oldrado Lampugnano a partire dal 1423.
1700	Una donna rimasta anonima serve nell'esercito svedese indossando abiti maschili: è conosciuta come <i>il cavaliere</i> .
1700	Mary Read serve come soldato in Belgio.
1700	Le truppe svedesi durante la battaglia di Narva catturano alcuni soldati russi che si scopre essere donne travestite.
1702	Marj Jacobs Weijers serve nell'esercito olandese travestita da maschio.
1705	Grietje Harmense Knipsaar serve nell'esercito olandese travestita da maschio con il nome di Dirk Jansen.
1712-1717	Sono scoperte tre donne anonime che hanno servito nella marina olandese travestite da maschi.

10 Il *Koninklijke Landmacht* (*Esercito Regio dei Paesi Bassi*) è uno dei più antichi eserciti esistenti, le cui origini risalgono al 1572.

11 Nella tabella compaiono solo alcuni nominativi, a cui si è risaliti attingendo alle seguenti fonti: Salmonson (1991); David (1997); Paravisini-Gebert & Romero-Cesareo (2001); Cook (2006); Miller (2013); Stark (2017). Si veda anche *Women in 18th-century warfare*: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_18th-century_warfare



1713-1721	Margareta Elisabeth Roos ha probabilmente servito nell'esercito svedese travestita da uomo.
1722	Sei donne anonime sono rimpatriate nei Paesi Bassi dopo che hanno cercato di emigrare nelle Indie orientali olandesi travestite da marinai.
1723	Lumke Thoole serve nella marina olandese travestita da maschio con il nome di Jan Tehinisz.
1725	L'olandese Maria ter Meetelen serve nell'esercito spagnolo travestita da uomo.
1726	Maria Elisabeth Meening serve nella marina olandese travestita da maschio.
1732	Una donna anonima serve nell'esercito olandese travestita da maschio.
1744-1745	Tre donne anonime servono nella marina olandese vestite da uomini.
1745	Phoebe Hessel combatte nella battaglia di Fontenoy servendo la British Army travestita da uomo.
1745	La scozzese Mary Ralphson combatte nell'esercito britannico a Fontenoy travestita da uomo.
1746	Johanna Bennius serve nella marina olandese travestita da maschio con il nome di Jan Drop.
1747-1750	Hannah Snell serve travestita da uomo nei Royal Marines.
1748	Gertruid van Duiren si arruola nell'esercito olandese travestita da uomo.
1750	Maria Sophia Stording serve nella marina olandese travestita da uomo.
1751	Due soldati anonimi della marina olandese si rivelano essere donne travestite.
1754-1755	Due donne anonime servono nell'esercito olandese travestite da maschi.
1756	Il soldato Jochem Wiese dell'esercito olandese si scopre essere una donna travestita.
1757	Il marinaio Arthur Douglas si rivela essere una donna
1757-1758	Due donne anonime servono nella marina olandese travestite da maschi
1759-1771	Mary Lacy serve come marinaio carpentiere sotto il nome di William Chandler.
1760	Petronella van den Kerkhof serve nell'esercito olandese come granatiere.
1760	Hannah Witneg serve nei Royal Marines travestita da uomo per cinque anni prima di essere scoperta.
1760-1761	Una donna serve nei Royal Marines britannici con il nome di William Prothero.
1764	Il soldato olandese Tiesheld è in realtà una donna travestita.
1765	Un membro anonimo della marina olandese è scoperto essere una donna travestita.
1769	Anna Sophia Spiesen serve nell'esercito olandese travestita da maschio.
1770-1771	Margareta Reymers serve nell'esercito olandese travestita da maschio e viene scoperta a causa di una gravidanza.
1780	La svedese Carin du Rietz diventa un soldato della guardia reale sotto spoglie maschili.
1780-1781	Maria van Spanje serve nella marina olandese per otto mesi vestita come un maschio e viene scoperta durante il suo tentativo di ripetere l'arruolamento nel 1782.
1781	Lena Catharina Wasmoet serve nella marina olandese travestita da uomo con il nome di Claas Waal.
1781	Margaret Thompson serve tra i marines britannici sotto il nome di George.
1782	Anna Maria Everts serve nella marina olandese travestita da maschio.
1783	Johanna Dorothea Heeght serve nella marina olandese vestita da uomo con il nome di Johannes Hegt.
1787-1807	Una donna serve per vent'anni nella marina britannica sotto il nome di Tom Bowling.



1788-1790	Dopo la conclusione della Guerra russo-svedese (1788-1790) molti dei soldati decorati nell'esercito del regno di Svezia si scopre essere donne travestite.
1860	Giuseppa Bolognara Calcagno (1826-1884) è una eroina nella liberazione di Catania a sostegno della Spedizione dei Mille di Garibaldi; indossa solo abiti maschili e vive senza remore tra i commilitoni venendo peraltro insignita della Medaglia d'argento al valore militare.
1861	Frances Clanin, madre di tre figli, si arruola in un reggimento di cavalleria delle truppe Confederate, travestita da uomo e con il nome di Jack Williams
1861	Sarah Edmonds si arruola sotto spoglie maschili nel 2° Fanteria del Michigan con il nome di Franklin Flint Thompson.
1862	Sarah Pritchard presta servizio presso il 26° Fanteria dell'Esercito Confederato con il nome di Samuel «Sammy» Blalock.
1870	Jane Dieulafoy (1851-1916) è una donna francese che, quando il marito si arruola durante la guerra franco-prussiana, si veste da uomo e combatte al suo fianco.
1862	Jennie Hodgers, immigrata di origine irlandese, si arruola con il nome di Albert Cashier nel 95° Fanteria dell'Illinois, parte dell'Armata del Tennessee, sotto il generale Ulysses S. Grant. Alla fine della guerra decide di mantenere la sua identità maschile e fa vari lavori di fatica, per poi essere ricoverata in manicomio, dove muore nel 1915.
1915	Dorothy Lawrence si arruola a 19 anni nell'esercito britannico con il nome di Denis Smith e combatte nel 1° Leicestershire Regiment. Scoperta la sua identità, è accusata di spionaggio e arrestata. Nel 1925 viene infine internata in manicomio, dove muore 39 anni dopo.
1916	Zoya Smirnow (1897/98 - ?) è una studentessa russa che, insieme ad altre 11 coetanee, fugge da una scuola di Mosca, si traveste da uomo e si arruola nell'esercito russo dove combatte in Galizia e nei Carpazi durante la Prima Guerra Mondiale.

Tabella 4. Cronologia e esempi di donne che hanno servito sotto in eserciti e confederazioni durante battaglie e guerre

Il travestimento femminile, a cui ricorrono quasi esclusivamente le donne proletarie, ha una lunga tradizione in Inghilterra, Olanda e Germania ed è spesso la conseguenza di nascite illegittime (Dekker & Van de Pol, 2013), evento che accomuna anche le biografie di Bonny e Read. La Read è una figlia illegittima, nata da una relazione clandestina della madre. Quando muore il marito della donna, questa per avere aiuto dalla famiglia traveste Mary da maschio, in modo da farla rassomigliare al figlio – anch'esso deceduto – del consorte legittimo. La Bonny, nasce in carcere, dove la madre, una serva, è imprigionata perché accusata di aver rubato tre posate d'argento alla padrona. È cresciuta come un maschio dal padre, che la spaccia per il figlio di un parente che glielo ha affidato prima di partire. Come rileva Rediker, entrambe «hanno dovuto affrontare assai presto un'esistenza difficile e precaria. L'arte di sopravvivere nel duro mondo proletario richiedeva una buona capacità di autodifesa, attività in cui Bonny e Read erano maestre. [...] Imprecavano e bestemmiavano come ogni buon navigante e giravano armate fino ai denti, usando pistola e machete come chi è ben addestrato al combattimento. In più incarnavano quello che era uno dei massimi valori esistenti tanto tra i marinai che tra i pirati, cioè il codice non scritto del coraggio» (Rediker, 2005, pp. 123-124).

Il coraggio, tuttavia, è una caratteristica che raramente viene associata alla figura femminile, da sempre considerata poco incline all'uso della forza e bisognosa di protezione, tanto che, in epoca moderna, occorre attendere la Comune di Parigi e le gesta di combattenti come Hortense Machu, Herminie Cadolle, Eulalie Papavoine e le tante altre che difendono la barricata della Place Blanche (tenuta da sole donne) perché la letteratura popolare si accorga dello straordinario coraggio femminile sul campo di battaglia. Si tratta di un coraggio che talvolta deve sopperire a quello maschile. Lissagaray, nel suo *Storia della Comune del 1871*, così si esprime a riguardo di una comunarda: «Non tiene il suo uomo, al contrario, lo spinge in battaglia, lo porta in trincea, sono lavandaie, di cantiere. Molte non vogliono tornare a casa, prendono la pistola [...] Si offrono alla Comune, chiedono armi, posti di combattimento, si indignano contro i codardi» (Lissagaray, 2013, p. 69).

Questo disprezzo per la mancanza di coraggio maschile ricorre anche nei resoconti e nelle narrazioni sulle donne pirata: «A un certo punto del processo [a Bonny e Read] le cronache riportano che le due



donne avrebbero inveito e bestemmiato verso gli uomini, cioè i loro compagni pirati, invitandoli a uccidere la testimone» e quando Calico fu portato sul patibolo, la Read non gli risparmiò il suo disprezzo gridandogli che «se avesse combattuto come un uomo, adesso non starebbe lì a farsi impiccare come un cane» (Johnson, 2020, p. 145).

Ma l'ostentazione del coraggio da parte di queste donne ha poco di eroico. Come sottolinea Rediker, la Read «considerava il coraggio una risorsa, una sorta di specifica abilità in grado di offrire a chi era povero qualche protezione nello spietato mercato del lavoro» (Rediker 2005, p. 124) e in ciò era in perfetta sintonia con il comune sentire proletario, che vedeva nella legge lo strumento utilizzato dai ricchi per coprire le loro razzie e che pertanto andava violato. In altri termini, il coraggio «era l'antitesi della legge [...] Nel diciottesimo secolo questa era la voce secolarizzata del dissenso radicale che durante la rivoluzione inglese aveva preso la legge nelle sue mani» (Rediker, 2005, p. 125).

Per le donne il coraggio ha una valenza doppiamente sovversiva. Tra la fine del XVII e l'inizio del XVIII secolo, infatti, si moltiplicano le incriminazioni di donne «lascive (prostitute), mendicanti e ladre» (Beattie, 2001, p. 66) e «nei periodi tra il 1670-1689 e il 1690-1713 il numero di donne imputate per reati contro la proprietà all'Old Bailey raddoppiò, passando da 806 nel primo periodo a 1622 nel secondo. Ciò significa che [...] furono perseguite più donne che uomini per reati contro la proprietà. In parte ciò era dovuto al numero di uomini che sono lontani per combattere nella Guerra dei Nove Anni e poi nella Guerra di Successione Spagnola, lasciando molte mogli a badare a se stesse in loro assenza» (Frohock 2018, p. 8), in parte al fatto che la prostituzione e il furto divengono attività più redditizie dell'accattonaggio e della filatura. Pertanto, o perché lasciate sole o in quanto stanche di essere sfruttate fino allo sfinimento nell'industria manifatturiera, le donne proletarie ricorrono ampiamente all'illegalità per sopravvivere e, in alcuni casi, compiono una scelta ancora più radicale, dedicandosi alla pirateria e infrangendo un tabù, quello che assegna tale opzione esclusivamente al maschio. Come rileva ancora Rediker, ad esempio Bonny e Read «presero parte a questo audace esperimento e così facendo aggiungevano un'altra dimensione al fascino sovversivo della pirateria, appropriandosi di quella che era vista come una libertà maschile» (Rediker, 2005, p. 126). In considerazione della situazione di estremo disagio sociale ed economico in cui versano molte donne tra la fine del XVII secolo e l'inizio del XVIII e dell'accanimento giudiziario contro quelle che si dedicano alla microillegalità, non c'è da stupirsi se nella cultura popolare le gesta di ladre, prostitute e avventuriere godano di grande seguito. Tuttavia, come sottolinea la Dugaw (1996), le ballate sulle donne criminali testimoniano come, nel corso del tempo, esse siano state «addomesticate» e rese più compatibili con la morale borghese. Se all'inizio a essere celebrata è soprattutto la capacità di farla franca, di beffare lo stato o di saccheggiarne le ricchezze trasportate sulle navi provenienti dalle colonie, in un secondo momento prevale una lettura romantica delle gesta delle piratesse e delle marinaie, che vengono dipinte come donne innamorate che prendono il mare per seguire o per rintracciare il proprio amato. La Dugaw ha recuperato alcune di queste ballate, di cui riportiamo qualche strofa:

«Buona gente, prestate attenzione e ascoltate il mio canto
mentre vi racconto circostanze che appartengono all'amore.
A proposito di una graziosa fanciulla che si era avventurata
per tutto l'oceano salato come un'audace marinaio donna.

[...]

Fu per cercare il suo amante che navigò attraverso il continente,
Per amore sfidò la tempesta, il vento e la pioggia.
Fu l'amore a causare tutti i suoi problemi, le sue difficoltà, ci dicono,
Che ora possa riposare a casa contenta, l'audace marinaio donna»
(The Female Sailor Bold, 1699 ca.)

Nel XIX secolo, sempre secondo la Dugaw, con il progressivo affermarsi del concetto borghese di femminilità, la figura della travestita in armi perde di ulteriore credibilità e pur continuando a essere ampiamente citata in romanzi, novelle o ballate viene ritratta in maniera caricaturale, in quanto ritenuta priva di quei requisiti di delicatezza e di fragilità ora in voga. Da figura picaresca, che ha affascinato anche Daniel



Defoe¹², a bozzetto parodistico che non sfigurerebbe in un repertorio circense accanto alla donna cannone e all'uomo lupo. Pare dunque legittimo chiedersi se le piratesse abbiano lasciato qualche segno del loro passaggio. Rediker è convinto di sì: «la donna guerriera, nella cultura se non di fatto, era stata addomesticata. Ma il ricordo restava, ostinatamente. Anche se Bonny e Read non hanno modificato a livello sociale i termini del più ampio dibattito sul rapporto fra i sessi, e anche se a quanto sembra esse non hanno riconosciuto nei propri exploit un appello per i diritti e l'uguaglianza di tutte le donne, la loro stessa vita e la conseguente popolarità hanno rappresentato un esempio sovversivo per i rapporti di genere del loro tempo e anche un potente simbolo di femminilità non convenzionale per il futuro. La frequente ripubblicazione della loro vicenda nella letteratura romantica del diciottesimo, diciannovesimo e ventesimo secolo ha sicuramente catturato l'immaginazione di molte giovani donne che si sentivano imprigionate nel concetto borghese di femminilità e domesticità» (Rediker, 2005, pp. 126-127).

A tale proposito, però, è stato fatto giustamente notare (tra gli altri, da Norton, 2008)¹³ che per ricostruire la vicenda umana di Read e Bonny si è utilizzata, in sede storiografica, quasi esclusivamente la lettura del capitano Johnson, risalente ormai a 300 anni fa e inevitabilmente viziata dai pregiudizi e dagli stereotipi dell'epoca. Da questa lettura e da tutte quelle che da essa hanno preso le mosse è stata espunta una caratteristica fondamentale, e cioè il legame amoroso che legava le due donne e che sarebbe stato sistematicamente rimosso anche nell'ambito della cultura popolare, mentre si sarebbe tramandato per vie sotterranee fino a oggi. Un evento significativo, in questo senso, è un'opera recente della scultrice Amanda Cotton, inaugurata nel 2020 sulla spiaggia britannica di Execution Dock, sulle rive del Tamigi, dove venivano impiccati contrabbandieri e ammutinati e dall'artista pubblicamente dedicato alle "due piratesse lesbiche"¹⁴. La scultura della Cotton ha aperto un vivace dibattito in seno alla comunità LGBTQ+ che, da un lato, ha tenuto a sottolineare il peso esercitato dai pregiudizi di genere/sexualità in sede di ricostruzione storica e, dall'altro, ha voluto celebrare la portata sovversiva della vicenda umana di Bonny e Read: due "donne infami", assolutamente incompatibili con la narrazione patriarcale (sia quella costruita nelle aule giudiziarie sia quella, addomesticata, affidata alla cultura popolare), perché libere, violente e omosessuali¹⁵.

Ritorniamo allora all'interrogativo di Rediker: che tracce hanno lasciato dietro di sé le piratesse? L'idea che ci siamo fatti è che nonostante le manipolazioni intervenute nella ricostruzione delle loro vite, donne come Bonny e Read abbiano esercitato una grande presa sull'immaginario dei movimenti sociali più radicali e un'ipotesi suggestiva avanzata dallo stesso Rediker, indirettamente, lo conferma. Secondo lo storico statunitense, infatti, esisterebbero delle evidenti analogie tra il celebre dipinto di Eugene Delacroix *La Libertà che guida il popolo* e la copertina di *Historie der Engelsche Zee-Roovers*, edizione olandese del libro del Capitano Johnson, nella quale campeggia un'illustrazione in cui una donna combattente, a seno scoperto e armata di una spada, si erge sotto l'emblema della pirateria.

12 Daniel Defoe, alias il capitano Johnson (cfr. 2014) si è probabilmente ispirato alle gesta di Mary Read per il personaggio di Moll Flanders.

13 Rictor Norton è tornato più volte sull'argomento a partire da *Lesbian Pirates: Anne Bonny and Mary Read* (2008).

14 Si veda T. Ghandiok (20 novembre 2020). *Britain's 'Lesbian Pirates' Statue: Why "Infamous Women" Of History Need To Be Celebrated Too*: <https://www.shethepeople.tv/home-top-video/britains-lesbian-pirates-statue-rebel-women-history-anne-bonny-mary-read/>

15 Yoriko Ishida molto opportunamente ricorda che vi sono stati esempi di donne guerriere travestite unanimemente accettate e celebrate dalla cultura ufficiale, una per tutte Giovanna D'Arco, ma ciò è avvenuto perché rimaste vergini, il che certificava che esse erano viste dai soldati maschi come dei commilitoni, senza implicazioni sessuali di sorta. Bonny e Read, invece, rimasero incinte e sicuramente ebbero rapporti sessuali con vari uomini, il che le rendeva ancor più disturbanti per la cultura patriarcale e per quella marinara in particolare: la condizione esplicita di *donne* e *pirate* avrebbe messo in crisi la dicotomia tra i due sessi che albergava anche sotto la Jolly Roger e la presenza a bordo delle due donne poteva essere accettata solo se fosse stata "rivestita" con abiti maschili. Si veda Y. Ishida (Sept 2019). *Seafaring Women in Maritime History: Masculinity, Femininity, and Sexuality of Anne Bonny and Mary Read in Eighteenth-Century Pirate*. *Culture Japanese Journal of Maritime Activity*, vol 8, n.1.



Figure 7 Similitudini fra *La Libertà che guida il popolo* di Eugène Delacroix (dipinto e bozzetto) e la copertina di *Historie der Engelsche Zee-Roovers*, edizione olandese del libro di Johnson

Come indica Rediker, sullo sfondo, a sinistra «c'è una forca con dieci impiccati appesi, e a destra una nave in fiamme. In basso si nota un documento non identificabile, forse una mappa o un atto giudiziario, calpestato sotto i piedi della donna; una nave che affonda, con l'albero maestro spezzato; un'altra donna che tiene la bilancia della giustizia; e un uomo, probabilmente un soldato, che sembra avere le mani legate dietro la schiena. Sospesa nell'aria, a destra, c'è una figura mitica, probabilmente Eolo, il dio greco dei venti, che svolge il suo ruolo per rendere tempestosa la scena. [...] L'illustrazione è appunto un'allegoria della pirateria, con quell'immagine centrale di donna armata, violenta, riottosa, criminale e negatrice della proprietà, in una parola la rappresentazione stessa dell'anarchia» (Rediker, 2005, p. 130).

In effetti le similitudini sono evidenti e risaltano ancora di più se la copertina del libro viene messa a confronto con il bozzetto del capolavoro di Delacroix, venduto nel 2017 a un'asta di Christie's. Rediker ricorda che «nel 1831 i critici parigini rimasero [...] scandalizzati per questa Libertà sporca, che dicevano simile a una puttana, una pescivendola, una donna della marmaglia» ma sottolinea che «Delacroix ha ammorbido e idealizzato sia il corpo che il viso femminile, sostituendo a ira e inquietudine una solennità serena, anche se determinata [...] ha trasformato una donna parzialmente nuda in un nudo parziale di donna, operando sul corpo femminile un controllo estetico simile all'addomesticamento eseguito sulle donne guerriere dalle ballate popolari» (Rediker 2005, p. 131).

Verrebbe da dire, dunque, che la potenza delle vite di queste "cagne venute dall'inferno" è sopravvissuta clandestinamente a rimozioni e sofisticazioni e continua a raccontare, nonostante tutto, di libertà e coraggio, un lascito prezioso per il buio dei nostri tempi.



5. Conclusioni

Le tre figure esaminate in queste pagine posseggono, a nostro avviso, numerose caratteristiche in comune, che le rendono perturbanti e ne hanno cagionato, nei secoli, l'occultamento o il travisamento a opera delle narrazioni del potere. Non è un caso che sia il corpo l'oggetto attorno al quale questo esilio culturale si è consumato. Già i testi sacri propongono una serie di criteri identitari – che hanno ormai una storia bimillenaria – che hanno segnato profondamente il senso comune. Come abbiamo cercato di mostrare nelle pagine precedenti, ad esempio, nell'Antico e nel Nuovo Testamento sono presenti numerosi passi che, attraverso l'attribuzione di caratteri negativi all'alterità corporea, permettono indirettamente di risalire alla regolarità fisica e morale. In questo senso, il femminile è riflesso del maschile e il dominio patriarcale è indiscusso fin dalla creazione del mondo, mentre il corpo disabile permette di tracciare un confine, già evidente allo sguardo, tra il normale – non soltanto in senso fisico, ma anche spirituale – e il patologico (Canguilhem, 1998), ossia il mostruoso: «Il mostro è altro rispetto a un centro, che è la norma: è il deforme, l'anomalo, l'aberrante, l'inconcepibile, l'indescrivibile, è ciò che turba, inquieta, produce paura e angoscia» (Schianchi, 2012, p. 67. Si veda anche Fiedler, 2009; Bocci, 2013). E la mostruosità è sempre espressione del male, della trasgressione a una norma divina (Fiedler, 2009). Il peccato viene impresso sul corpo della vecchia strega attraverso un marchio, uno stigma visibile, che simboleggia l'avvenuto patto con il demonio, mentre l'*impairment* fisico e/o psichico rappresenta l'antropomorfizzazione stessa del peccato. Anche le piratesse sono figlie del peccato perché, molto spesso, illegittime o in quanto conducono vite licenziose. Nel loro caso, tuttavia, la cifra della loro alterità non è direttamente evidente sui loro corpi, che però pagano il prezzo di essere trasfigurati, celati, nascosti per trovare una collocazione sociale. Il Diavolo, dunque, è sempre l'altro, che «ancor oggi, per la nostra cultura 'anti-etnica', diventa fatalmente il *nemico* [...]. Ma si demonizza anche senza più credere nei demoni. Si stregghizza anche se gli inquisitori (quelli ufficialmente intronizzati) sono solo orroroso ricordo. Ecco perché questa 'tecnica', che parrebbe arcaica [...], è sempre di attualità. Vederla in opera nell'oggettivazione di un lontano passato [...], oltre che impressionante, è, si crede, pedagogico: ci assicura, infatti, che, sotto altre spoglie, il diavolo è ancora fra noi. È un lascito innegabile di duemila anni di cristianesimo!» (Parinetto, 1999, p. 6).

D'altro canto, il periodo di transizione dall'età feudale alla società mercantile, e poi a quella capitalista, oggetto della nostra trattazione, assegna progressivamente sempre più rilevanza ai processi di addestramento e normalizzazione dei corpi in chiave produttiva. In effetti, è in questa fase che gli apparati istituzionali (la famiglia, la giurisprudenza, la medicina) e le forme stesse della cultura si asserviscono alle necessità del capitale, costringendo le donne a riprodurre la forza-lavoro all'interno delle mura domestiche ed escludendo definitivamente gli inabili dai comparti produttivi. Nel caso delle figure prese in esame in questo articolo, disabili e vecchie streghe sono tra gli esseri improduttivi per eccellenza nell'ambito della riorganizzazione capitalista della società e, per tale ragione, costretti a vivere di stenti e dell'elemosina altrui trovando asilo, di fatto, nei ranghi del sottoproletariato. La sorte riservata alle piratesse non è di certo migliore, in quanto il loro rifiuto del disciplinamento capitalistico e il loro anticonformismo le obbliga a rinunciare alla possibilità di vivere all'interno stesso delle comunità – quello delle piratesse ci sembra un vero e proprio esodo verso dei *non-luoghi* (le navi) – e persino ad abdicare alla propria identità sessuale/di genere.

Altre suggestioni ci provengono dal modo in cui queste figure ci sono state restituite dalla cultura popolare, anche se questo tema meriterebbe un approfondimento a parte. Streghe e disabili, interpretati come *freaks*, sono entrati prepotentemente nell'immaginario collettivo in quanto esseri perdenti, marginali e perseguitati. Nelle fiabe, ad esempio, la strega è l'antieroina per eccellenza, crudele e spesso spietata, mentre i disabili vivono sempre lontani dagli occhi di coloro che potrebbero guardarli come mostri e svolgono professioni scarsamente desiderabili. In questo senso, non possiamo non citare la strega di Hansel e Gretel che, come le sue precorritrici storiche, mangia i bambini, oppure Grimilde che, gelosa della bellezza di Biancaneve, si trasforma in un'anziana signora al fine di ucciderla. Allo stesso modo, i sette nani, che danno protezione a Biancaneve, vivono in un luogo sperduto del bosco e lavorano come minatori, così come il deforme Quasimodo – personaggio di uno dei più celebri romanzi di Victor Hugo –



che ha trovato rifugio nella Cattedrale di Notre-Dame de Paris dove fa il campanaro, attività questa che lo ha reso anche sordo. Nei confronti delle donne pirata, invece, è avvenuto un processo di rimozione storica e culturale perché probabilmente, oltre a essere irraggiungibili alla stregua delle streghe e dei disabili, hanno raggiunto, in molti casi, la libertà. Hanno vinto, in qualche modo, la scommessa, pur pagando un prezzo molto alto e ciò le rende ancor più pericolose perché la libertà, si sa, è contagiosa.

Riferimenti bibliografici

- Adinkrah, M. (2015). *Witches, Witchcraft and Violence in Ghana*. New York: Berghahn Books.
- Ashliman, D. L. (1997). *Changelings. An essay*: <https://sites.pitt.edu/~dash/changeling.html>
- Beattie, J.M. (2001). *Policing and Punishment in London, 1660-1750. Urban Crime and the Limits of Terror*, (Oxford: Oxford University Press.
- Bocci, F. & Straniero, A.M. (2021). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: RomaTrE-Press.
- Bocci, F. (2013). I freaks nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Brauner, A. & Brauner, F. (2002). *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., (2020). Handicap, la storie e la storia. In A. Canevaro & A Goussot (eds.). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi.
- Cook, B. (2006). *Women and War: Historical Encyclopedia from Antiquity to the Present*. Santa Barbara (CA), ABClio Inc.
- David, J. (1997). *Women Warriors: A History*. Lincoln (NE): Brassey's.
- Defoe, D. (alias Johnson C.). (2014). *A General History of the Pirates: Pirate Captains, Crews, Ships, and Laws*, [Scotts Valley (California): CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dugaw, D. (1996). *Warrior Women and Popular Balladry, 1650-1850*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Duncombe, L. S. (2017). *Pirate Women: The Princesses, Prostitutes, and Privateers Who Ruled the Seven Seas*. Chicago: Chicago Review Press.
- Edmonds, S. E. (2009). *Nurse and Spy in the Union Army: The Adventures and Experiences of a Woman in Hospitals, Camps, and Battle-Fields*. Library of Alexandria.
- Engels, F. (1949). *La guerra dei contadini in Germania*. Roma: Rinascita.
- Fanon, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Federici, S. (2015). *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Sesto San Giovanni (Mi): Mimesis.
- Federici, S. (2020). *Caccia alle streghe, guerra alle donne*. Roma: Nero.
- Fiedler, L. (2009). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- Geremek, B. (1992). *Uomini senza padrone: poveri e marginali tra Medioevo ed età moderna*. Torino: Einaudi.
- Goffman, E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombrecorte.
- Grant De Pauw, L. (1998). *Seafaring Women*. Pasadena: Peacock Press.
- Klausmann, U., Meinzerin, M. & Kuhn, G. (1997). *Women Pirates and the Politics of the Jolly Roger*. Montréal: Black Rose Books.
- Kuhn, G. (2010). *Life Under the Jolly Roger: Reflections on Golden Age Piracy*. Oakland (CA): PM Press.
- Hansen, C. (1969). *Witchcraft at Salem*. New York: New York George Braziller, Inc.
- Ishida, Y. (Sept 2019). *Seafaring Women in Maritime History: Masculinity, Femininity, and Sexuality of Anne Bonny and Mary Read in Eighteenth-Century Pirate*. Culture Japanese Journal of Maritime Activity, vol 8, n.1.
- Levack, B. P. (2012). *La caccia alle streghe in Europa*. Bari: Economica Laterza.
- Lilius, A. (1991). *I Sailed with Chinese Pirates*. Oxford: Oxford University Press.
- Mancuso, V. (2008). *Il dolore innocente. L'handicap, la natura e Dio*. Milano: Mondadori.
- Marx, K. (1974). *Il Capitale. Critica dell'economia politica, Libro primo (1867)*. A. Macchioro, B. Maffi (eds.). Torino: UTET.
- Michelet, J. (1854). *Mémoires de Luther écrits par lui même. Traduits et mis en ordre par J. Michelet*. Paris: Adolphe



Delahays.

- Miller, D. (2013). *The women who fought as men: Rare American Civil War pictures show how females disguised themselves so they could go into battle*: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2285841/The-women-fought-men-Rare-Civil-War-pictures-female-soldiers-dressed-males-fight.html>.
- Norton, R. (2008). Lesbian Pirates: Anne Bonny and Mary Read. *Lesbian History*, 14 June 2008: <http://rictor-norton.co.uk/pirates.htm>.
- Paravisini-Gebert, L. & Romero-Cesareo, I. (2001). *Woman at Sea: Travel Writing and the Margins of Caribbean Discourse*. London: Palgrave Macmillan.
- Parinetto, L. (1999). *La rivolta del diavolo. Muntzer, Lutero e la rivolta dei contadini in Germania e altri saggi*. Santarcangelo in Romagna: Rusconi.
- Rediker, M. (2005). *Canaglie di tutto il mondo. L'epoca d'oro della pirateria*. Milano: Elèuthera.
- Roux-Bernard, F. (2014). *Magdeleine de Sade, bâtarde, banquière, corsaire et amoureuse*. Saou: Editions de la Galipotte.
- Salmonson, J. A. (1991). *The Encyclopedia of Amazons: Women Warriors from Antiquity to the Modern Era*. Dunedin, FL: Universal Sales and Marketing.
- Schianch, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Stanley, J. (1995). *Bold in Her Breeches: Women Pirates Across the Ages*. Kitchener (Ontario): Pandora.
- Stark, S.J. (2017). *Female tars: women aboard ship in the age of sail*. Annapolis (Maryland): Naval Institute Press.



Rosa Sgambelluri

University of Reggio Calabria | rosa.sgambelluri@unirc.it

Maria Grazia De Domenico

Special needs teacher | Lower secondary school, Reggio di Calabria | mariag.dedomenico@gmail.com

The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational “good practice”*

Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come “buona pratica” educativa

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

Drama is a very educational (Cambi et al., 2010; Capobianco, Vittoria, 2012), cathartic (Artaud, 1982, 1996; Cambria, 2007) and inclusive (González Rojas, Sandoval Poveda, 2021; Hartwig, 2021) self-training scenario. Through the drama experience, our body narrates itself, expresses emotions and articulates gestures as well as signs of our own feelings. It also conjugates our knowledge of the outer world with our knowledge of the inner world. Therefore, when the special needs student narrates himself/herself, he/she rewrites himself/herself by selecting contents, emotions and thoughts in deep reflection, which enables him/her to re-read and re-think his/her life experience and, consequently, give “*new body to his/her experience*” (Mortari, 2007). In these respects, particular attention must be drawn to the relationship between life quality and self-narrating approach (Gaspari, 2018; Schön, 2006; 1993), as it entails the concurrence of multiple factors and elements connected to inclusivity. This theoretical framework hosts the Kamishibai theatre (Aldama Jiménez, 2005a, 2005b; Cid Lucas, 2009; 2006; Proli, 2019) as an educational approach whereby the special needs person wishes to re-build and re-elaborate his/her personal life route and existential condition in order to direct himself/herself towards the future. The use of an educational approach that is scenographically forged on the *kamishibai* theatre model entails the students' creative and emotional involvement as a key factor of the learning process, inasmuch as it valorizes artistic bodily expressions in each and every one of them.

Keywords: Body, kamishibai, narration, inclusion, good practices

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sgambelluri, R., De Domenico M.G. (2022). The Self-Narrating Body: the Kamishibai theatre as an educational “good practice”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 134-145 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-10>

Corresponding Author: Rosa Sgambelluri | sgambelluri@unirc.it

Received: 21/04/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-10

* Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, Rosa Sgambelluri è coordinatore scientifico del lavoro ed è autrice dei paragrafi 1,2,2.1; Maria Grazia De Domenico è autrice dei paragrafi 3,3.1. Entrambi le autrici hanno contribuito alla stesura del paragrafo 4 e alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.



1. Il corpo come mediatore e come facilitatore dell'apprendimento

Le più recenti indagini di ricerca didattica enfatizzano il ruolo della corporeità anche nei processi di insegnamento e apprendimento; si assiste, dunque, alla nascita di un nuovo paradigma *bio-educativo* (Frauenfelder et al., 2004), fondato sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Frauenfelder et al., 2013). Si tratta, più nello specifico, di una linea di indagine post-costruttivista, che indaga le relazioni tra organismo e ambiente e tra corpo e cognizione offerti dall'*embodied cognition* (Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017; Varela et al., 2001).

Secondo tale costrutto, i fattori corporei sono una parte imprescindibile di tutti i processi cognitivi; in tal senso, la teoria sui processi d'incorporazione evidenzia che i processi corporei e senso-motori influenzano quelli cognitivi e mentali, mettendo in risalto lo straordinario ruolo della corporeità. Questo significa, dunque, che ogni apprendimento rintraccia nel corpo il proprio momento costitutivo.

Il richiamo a queste teorie trova riscontro nella classificazione dei mediatori attraverso una rappresentazione grafica che muove su due importanti assi (Damiano, 1989): "...quello orizzontale, vale a dire della *rappresentazione* che presenta mediatori come quelli *attivi* (esplorazioni, visite guidate, esperienze *in vivo*), *iconici* (schematizzazioni grafico-figurative, illustrazioni, materiali iconografici), *analogici* (utilizzo di drammatizzazione, simulazioni, role play) e *simbolici* (narrazione, definizione di concetti, videoscrittura, lezione verbale) che, per l'appunto, procedono secondo il senso del grado di distanziamento dalla realtà; quello verticale, ossia dell'*integrazione* è ordinato in maniera tassonomica su cinque gradi per ciascuna classe di mediatori presente sull'asse orizzontale, e corrisponde a una modalità di elaborazione dell'esperienza relativa all'uso e a un'altra che si riferisce alla riflessione sull'uso..." (Bellantonio, 2017, p.77).

Il corpo rappresenta, quindi, uno spazio che sostiene il recupero della soggettività e della significatività dell'esperienza individuale e collettiva, delle emozioni e, in senso ancora più ampio, della relazione educativa.

Tuttavia, la corporeità è stata per secoli relegata in condizione di subalternità a fronte della presunta superiorità della "*res cogitans*" sulla "*res extensa*", condizionando la riflessione scientifica nelle scienze umane, con ripercussioni importanti soprattutto in ambito educativo, ma negli ultimi decenni, la legittimazione delle potenzialità didattiche del corpo (Carlomagno et al., 2014) e la riconsiderazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane ha portato, seppure gradualmente, alla definizione di nuove prospettive di ricerca sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare e arricchire l'azione didattica, delineando, così, nuovi orizzonti di conoscenza.

All'interno di questo framework teorico, troviamo il costrutto di ricerca delle *corporeità didattiche* (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), mediante il quale si è in grado di fronteggiare e controllare la complessità dell'azione didattica.

Altrettanto interessanti sono i recenti contributi didattici delle neuroscienze che considerano il corpo come parte integrante dell'apprendimento (Gomez Paloma, 2017) in quanto è proprio nel corpo che esiste un'attività interrotta di scambio, elaborazione e immagazzinamento di informazioni.

Gli studi neuroscientifici aprono, invece, nuovi scenari di riflessione e di studio nei quali l'educazione non è più solo un processo intellettualistico attivo, ma rappresenta la capacità di mettere in atto quell'interazione tra mente, corporeità ed emozioni.

Ancora, le teorie dell'azione e l'enattivismo (Varela et al., 1991; Maturana, Varela 2012; Rossi, 2011) considerano i processi di apprendimento come trasformazioni sistemiche che modellano e strutturano il nostro mondo. Il corpo diventa in questo modo il mezzo attraverso il quale è possibile descrivere la realtà, per cui tutte quelle informazioni provenienti dal sistema senso-motorio danno significato al dominio astratto del pensiero.

Con la teoria della semplicità di Berthoz (2011), si approda a una nuova interpretazione della relazione tra corpo e cognizione, dove "...pensare significherebbe [...] attivare tutta una serie di meccanismi corporei che consentono di inibire, selezionare, immaginare, collegare, proiettare sul mondo le proprie ipotesi, le proprie intenzioni e i propri schemi interpretativi, prevedere e anticipare le conseguenze dell'azione, comparando e confrontando i dati delle esperienze passate con le azioni in corso» (Sibilio, 2017, p. 60).



Spostando l'attenzione sul versante pedagogico-didattico, è possibile, dunque, affermare che la dimensione corporea non può essere separata dai processi educativi, visto che la relazione con l'altro da sé è sempre mediata dall'agire corporeo (Massa, 1983). I soggetti, infatti, entrano in contatto tra di loro proprio attraverso il corpo e le loro azioni e, per questo motivo, l'educazione si compie essenzialmente mediante il corpo.

Dal momento però che la corporeità è alla base del processo di apprendimento "...la domanda che ci si pone si riferisce a come il corpo possa diventare un efficace mediatore didattico. La risposta può essere rintracciata nella soggettività dell'individuo, intesa come il suo carattere proprio e peculiare, espressione della totalità del suo essere al mondo, dunque mente, ma soprattutto corpo..." (Bellantonio, 2017, p.78).

Pertanto, da questa prospettiva, il corpo diventa un mediatore di conoscenza e un facilitatore dell'apprendimento; di conseguenza, una didattica innovativa mette al centro del processo di insegnamento-apprendimento il corpo del docente e del discente, attraverso le loro soggettività e il loro speciale modo di essere nel mondo.

Di conseguenza, la significatività dell'apprendimento non dipende unicamente dai soggetti e dai contesti, piuttosto, anche dalle modalità attraverso le quali i contenuti vengono mediati. Dunque è proprio grazie al processo di mediazione che è possibile sancire il passaggio dalla realtà a una sua forma di rappresentazione, mettendo in primo piano il corpo e le sue azioni (Bellantonio, 2017).

2. La narrazione come strumento inclusivo

Secondo F. Bocci e F. Franceschelli, l'approccio narrativo risponde al bisogno della persona "...di organizzare [...] comprendere e assegnare un significato e un valore alla propria esistenza, alla propria realtà, al proprio agire, in quanto dimensioni mosse da emozioni, sentimenti, sensazioni, memoria, scopi, progetti, relazioni [...]. È fondamentale – pertanto – evidenziare il legame che intercorre tra la narrazione e la sua dimensione psico-pedagogica, fatta di cambiamenti, strade, percorsi verso se stessi e verso gli altri [...] così come è fondamentale individuare la forte connessione tra la dimensione psicopedagogica della narrazione e la sua strutturazione dell'identità individuale..." (Bocci, Franceschelli, 2014, p. 146).

Le pratiche narrative risultano essere, quindi, efficaci per conoscere e sostenere i reali bisogni formativi della persona con disabilità, in quanto è attraverso esse che si riesce a riflettere su alcuni elementi chiave del processo di inclusione (Gaspari, 2021; 2008).

La narrazione consente una nuova organizzazione degli apprendimenti e una sorta di auto-ricostruzione che la persona con disabilità mette in atto nel personale cammino formativo, valutando le proprie competenze e i propri ideali. In questo modo, la pratica narrativa diventa un'occasione di responsabilizzazione in cui l'individuo si riappropria di sé e della sua vita.

L'approccio narrativo trova dunque, una specifica sistemazione nei contesti culturali ed esistenziali della persona con disabilità mediante la narrazione di sé agli altri; si tratta, più nello specifico, di un attento e laborioso lavoro di ricognizione alla ricerca di nuovi equilibri e di una nuova stabilità per poter ri-considerare il vissuto quotidiano.

Tuttavia, come ricorda D. Demetrio, la narrazione diventa anche "luogo interiore di benessere e di cura" (Demetrio, 1996), trasformandosi in un percorso emancipato attraverso cui la persona con disabilità "...proclama la propria esistenza [...] – rideterminandosi – in senso sociale e culturale [...] per individuare innovative modalità di affrontare la vita..." (Gaspari, 2008, p. 16).

E per comprendere [...] l'esperienza che vive il soggetto – con disabilità – [...] va presa in considerazione, anche, la dimensione di *illness*, ovvero i progetti, le intenzioni, le frustrazioni, i dolori, le aspettative che l'accompagnano..." (Gaspari, 2021, pp. 160-161). In questo modo, diventa fondamentale l'ascolto della dimensione narrativa del raccontarsi, che è visto come uno strumento indispensabile e significativo dell'agire inclusivo.

Le buone pratiche inclusive consentono, tuttavia, alla persona con disabilità di riabitare il mondo, cercando costantemente nuovi equilibri con il contesto sociale, all'interno del quale deve sentirsi parte integrante.



Più nello specifico, per H. Arendt (1987), l'inclusione unisce, in uno spazio comune, tutte le persone e i loro diversi modi di agire e di sentire la realtà: in questo modo, non esistono persone con disabilità, ma persone che vivono una condizione di disabilità. Di conseguenza, la stessa disabilità riguarda tutti gli esseri umani, per cui è indispensabile rileggere l'impostazione politica nel suo complesso, nella direzione tracciata dalla prospettiva inclusiva (Audigier, 2009).

Il processo inclusivo amplia i confini, rinvigorisce le opportunità e le risorse e rende protagonista ogni persona nella sua costante azione di realizzazione di sé e dei suoi bisogni, desideri, potenzialità.

In questo modo, la narrazione della persona con disabilità diventa Progetto di vita (Cottini, 2008; Giacconi, 2015; Ianes, Cramerotti, 2009) per chi si racconta, nonché "...una mappa orientativa [...] e uno strumento formativo capace di rivolgere lo sguardo al futuro [...] individuando un orizzonte esistenziale tutto da costruire [...]. Si tratta d'un agire orientato al cambiamento [...] che parte dall'analisi riflessiva della propria interiorità ma, allo stesso tempo, è agire sociale, culturale e soprattutto progettuale..." (Gaspari, 2021, p.165).

Tuttavia, la scelta di adottare l'approccio narrativo come strumento educativo implica l'adesione a una prospettiva nuova, totalmente scevra dalle logiche della standardizzazione e della categorizzazione della diversità, favorendo, in questo modo, un processo di inclusione autentica.

2.1 Il teatro come espressione di una corporeità inclusiva

La storia del teatro è scritta *dal, con, sul* corpo dell'attore che incarna la singolarità ontologica ed epistemologica di quest'arte (Costantino, 2019). Sin dal secondo Novecento, l'esperienza teatrale mette in discussione gli stereotipi relativi alle capacità artistiche e performative degli attori con disabilità, valorizzando una corporeità "altra", superando in questo modo, la dimensione troppo solidaristica del teatro-terapia¹.

"...L'attore è -quindi- corpo che agisce nell'*hic et nunc* dello spazio scenico davanti al corpo dello spettatore che dalla platea guarda..." (Costantino, 2019, p. 65). È attraverso il corpo, quindi, che l'attore dà forma a un immaginario culturale e artistico che è in sé e fuori da sé, giacché "... il corpo è per eccellenza la misura del limite, la dimensione del mondo. Ma questo limite non può circoscriversi alla coscienza del "corpo interno"; il corpo interno per "farsi mondo", per agire nel mondo, necessita del confronto/incontro con l'altro, come con tutto ciò che di sensibile ci circonda..." (Gamelli, 2011, p. 128).

Il teatro si offre come un importante scenario educativo, "...in grado di generare cambiamenti a partire dalle condizioni e dalle situazioni date in cui la persona con disabilità si trova..." (Gaspari, 2021, p. 184).

La dimensione teatrale rappresenta, infatti, una fucina creativa e di rappresentazione (D'Ambrosio, 2015; Fava, 2018) del sé individuale, irrorata da un continuo e intenzionale processo metabelletico (Demetrio, 1999), nel quale le persone con disabilità possono ripresentarsi, riconoscersi, riprogettarsi, esprimendo la propria unicità nell'incontro con l'altro.

Il valore pedagogico del teatro e le possibili ricadute educative nella società sono concetti ancora poco diffusi e radicati, per cui non vengono presi in considerazione nelle opportunità che offrono come possibilità di espressione, di arricchimento culturale o anche di semplice bellezza nel vissuto quotidiano di ciascuna persona (Costantino, 2019).

In questa prospettiva, l'attore con disabilità fa arte, e il suo fare arte rappresenta una significativa occasione per riflettere sui desideri, sulle aspettative e le opportunità di abitare una società inclusiva e potersi confrontare con l'altro, prestando, altresì, attenzione alle opportunità relazionali offerte dal corpo.

"...Il linguaggio multidisciplinare, poliedrico ed inclusivo del teatro permette, inoltre, [...] di risignificare interi universi semantici [...]. Il teatro riesce [...] a dilatare il tempo, permettendogli di ripetersi, di soffermarsi, di indugiare, modellandosi, differenziandosi e personalizzandosi sulle specifiche esigenze della per-

1 Nelle arti-terapie il teatro viene usato come uno strumento terapeutico, quindi "in funzione di" conquiste specifiche e miglioramenti che hanno una ricaduta pratica nella crescita, nella formazione e nella vita della persona con disabilità.



sona con disabilità...” (Gaspari, 2021, p.187). Perfino lo spazio cambia, diventando uno scenario significativo all’interno del quale ciascuno può mettersi in gioco, intravedendo la concreta possibilità di diventare anche altro, a prescindere dalle differenze.

Come ricorda, inoltre, V. Costantino anche “...la presenza del corpo disabile dell’attore -diventa - una sovversione dello stereotipo dell’attore professionista, è la possibilità di una relazione attore-spettatore che attiene al pedagogico attraverso un’estetica della diversità realmente inclusiva, un’estetica che -tuttavia- implica un cambiamento di sguardo, una rimodulazione dei giochi di identificazione [...] a cui il teatro [...] da sempre invita...” (Costantino, 2019, p.71).

L’esperienza teatrale riesce, pertanto, a far emergere tutte quelle capacità espressive e cognitivo-relazionali che nessuna situazione di disabilità può annientare, trasformando i limiti in potenzialità e prediligendo percorsi anche personalizzati.

Il teatro inteso dunque, come linguaggio inclusivo (Gaspari, 2021), attraverso la co-costruzione di competenze, permette alle persone con disabilità di rappresentare, attraverso il proprio corpo, nuovi e significativi linguaggi e “...il palcoscenico è lo spazio in cui il corpo della persona non è un corpo come tutti gli altri, il corpo d’attore è corpo altro, è corpo performante, tale da rimodulare i parametri del rapporto fra diversità e normalità [...]. Il corpo esposto è oltre ed è altro, è dentro il rettangolo delimitato dal palco ed esso ci indica il limite, l’al di qua in cui noi ci collochiamo, diversi, posti altrove, seduti, un io che si scopre in relazione con un non-io...” (Costantino, 2019, p.69).

Questa modalità speciale dell’esserci comporta anche un riconoscersi, un provare a cimentarsi, a costruire, a realizzare un proprio progetto di vita, interagendo con il mondo.

Come ricorda oltretutto A. Canevaro: “...le limitazioni (disabilità) sono relative ai contesti. La disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro. La possibilità di sviluppo di proposte il più possibile partecipate permette di avere l’incontro delle competenze...” (Canevaro 2006, p. 19).

Ciò che Canevaro mette in evidenza è il processo mediante il quale la disabilità può essere un ostacolo o una risorsa e l’ambito in cui le persone con disabilità possono trovare spazi e tempi esperienziali è quello delle arti, nello specifico del teatro che si presta ad accogliere ogni forma di espressione, partecipazione, comunicazione da qualunque corporeità essa provenga².

Il teatro è altresì un luogo che presenta confini materiali, simbolici, invisibili e al tempo stesso “presenti” e, come tale, è importante che l’attore mostri in scena, attraverso il suo corpo, tutta la forza e il potere di quest’arte che diventa corpo (Costantino, 2019).

3. Il teatro Kamishibai come forma didattico-inclusiva nella scuola secondaria di primo grado

Nell’ambito delle ricerche relative al valore inclusivo del teatro, si è riflettuto in particolare sulla possibilità data dallo spettacolo teatrale di perseguire una doppia finalità, estetica ed etica nel contempo, attivando sia la relazione attore-spettatore sia quella pedagogica io-altro (Costantino, 2019).

La trattazione oggetto del presente paragrafo prende avvio da un’esperienza didattica realizzata in una classe prima della Scuola Secondaria di primo grado, in cui le pratiche teatrali sono state utilizzate come strumento educativo e inclusivo allo scopo di veicolare apprendimenti tematici di natura disciplinare in un contesto didattico in cui sono presenti anche due studenti con disabilità.

La riflessione che segue prende innanzitutto le mosse dalle considerazioni sul potenziale della narra-

2 L’attenzione alla corporeità attraverserà la storia del teatro fino ad evidenziarne, nel corso del Novecento, il rinnovamento con un processo artistico che pratica e teorizza la riscoperta del corpo dell’attore, inteso come limite e superamento della conoscenza sensibile nella fruizione estetica.



zione come strumento cognitivo ed emotivo ma anche come mezzo per socializzare la conoscenza, condividerla e rielaborarla collettivamente: la costruzione di storie prevede infatti il confronto e la collaborazione di tutti gli studenti del gruppo classe, consentendo il riconoscimento dell'altro, del suo valore e del suo ruolo all'interno del costruito narrativo ma anche della vita reale³.

In Didattica e Pedagogia Speciale, questo approccio didattico è oggetto di studi sempre più approfonditi che attribuiscono grande valore alle metodologie narrative (Bruner, 2004; Piaget, 2000; Rollo, 2007, Petrucco, De Rossi, 2009) utilizzate per lo sviluppo di apprendimento e per la conquista della consapevolezza di sé e descrivono il racconto come un processo che permette alla persona con disabilità in particolare la ricostruzione e rielaborazione del proprio percorso di vita, della propria condizione per affrontare e indirizzare sé stessi nella proiezione verso il futuro (Capobianco, 2006).

In questa prospettiva si è inteso creare un percorso didattico narrativo attraverso la tecnica del *kamishibai*, uno strumento di narrazione giapponese che ebbe la sua massima diffusione tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento, per mezzo del quale è stato possibile coniugare l'approfondimento di una tipologia testuale prevista nella programmazione annuale di Italiano con la pratica sociale ed educativa della narrazione.

Il *kamishibai*, traducibile letteralmente come "teatro di carta" (da *Kami*: carta e *Shibai*: teatro/dramma) trae probabilmente origine dagli spettacoli di lanterna magica⁴, molto diffusi in Giappone dal XVIII secolo, e indica una pratica fondata sullo scorrimento di tavole illustrate, inserite dal narratore (il *kamishibaya*) all'interno di un piccolo teatro in legno (il *butai*) e che attraverso il loro movimento danno vita a una storia.

Nonostante l'apparente essenzialità, il teatro di carta costituisce un apparato narrativo complesso, in quanto integra la dimensione della narrazione orale popolare con l'avvento del libro, dal momento che il cantastorie 'sfoglia' le tavole come pagine e mostra immagini.

I primi artisti di questa tecnica, sviluppatasi specialmente nel periodo tra le due guerre mondiali, erano inizialmente narratori *benshi*, cioè personaggi che commentavano i film muti del tempo. Lentamente, l'invenzione del cinema sonoro e la depressione economica degli anni Trenta fecero sì che migliaia di *benshi* restassero senza lavoro e iniziassero l'attività di narrazione in strada, dando così origine al *kamishibai* di strada (Orbaugh, 2016).

La pratica nasce dunque insieme alla figura del *racconta-storie*, che si spostava di paese in paese usando una bicicletta dotata di un portapacchi contenente il teatro in legno, le tavole illustrate e anche dei dolciumi da vendere.

I bambini della zona, richiamati dal suono particolare di due bastoni di legno legati da una corda (*hyōshigi*) che annunciava la presenza dell'artista, accorrevano per comprare caramelle e ascoltare le storie narrate dal *kamishibaiya*, che solitamente erano di tipologie diverse in modo da accontentare tutte le varietà di pubblico (Orbaugh, 2012)

La tecnica, che consiste quindi in uno *storytelling*⁵ (Abrahamson, 1998; Bruner, 1986) accompagnato da tavole illustrate che scorrono all'interno di un piccolo palco di legno e sul cui *verso* è riportato il testo del racconto, si presta per le sue potenzialità educative e didattiche come strumento all'interno di specifici percorsi, sia a scuola sia in qualsiasi altro *setting* educativo.

Il percorso è nato dall'intento di approfondire contenuti e nozioni disciplinari, trattati precedentemente

- 3 La metodologia del racconto di storie è impiegata in situazioni formative ed educative in quanto l'uso delle narrazioni favorisce l'acquisizione delle regole per la costruzione del testo e quindi anche il controllo dei processi delle attività cognitive. Il ruolo riflessivo che questo processo comporta è considerato uno dei meccanismi più interessanti dal punto di vista didattico ed educativo.
- 4 Questi spettacoli rappresentavano una delle prime forme di proiettore per diapositive, che utilizzava vetri collocati davanti alle lampade a kerosene come fonte di luce; costituivano una forma di intrattenimento popolare diffusa in tutto il mondo nel XVIII secolo.
- 5 In ambito educativo, quando si parla di *storytelling*, si intende la capacità di verbalizzare o scrivere storie in modo logico, ordinato, rispettando una determinata struttura narrativa, rispettando il genere, il registro ed il contesto che si è scelto.



nel corso dell'anno, attraverso l'utilizzo della pratica del *kamishibai* come mezzo per l'invenzione di storie e la successiva illustrazione della sequenza degli avvenimenti in esse contenuti. Come tipologia testuale da analizzare, è stata scelta la favola per la sua semplicità narrativa e morfosintattica, a basso impatto logico-cognitivo, affinché tutti gli alunni potessero avvicinarsi al testo e comprenderlo in ogni sua parte.

Attraverso il genere della favola i ragazzi sono stati coinvolti in un processo di rielaborazione cognitiva di contenuti e valori, finalizzato a potenziare le capacità di astrazione e di analisi di un testo. Partendo dalla storia del genere, tramite una presentazione che ne ha illustrato le tappe e le caratteristiche fondamentali, e dopo la lettura e l'analisi di alcune favole classiche e moderne, i ragazzi sono passati al ruolo di esecutori attivi e di co-costruttori delle proprie conoscenze, seguendo dei processi di apprendimento che facessero leva sulla competenza di rielaborazione critica, sulla capacità di lavorare in gruppo e sul ricorso alla creatività, utilizzando le conoscenze e le abilità apprese per produrre semplici racconti tradizionali e moderni.

L'attività ha avuto inizio con la proposta di un proverbio, quale stimolo per procedere a ritroso al concetto di morale, peculiare del genere studiato, nonché a quello di favola come narrazione con intento educativo, e ha generato alla fine una raccolta di testi, corredati da una serie di tavole illustrate concepite per sviluppare una linea narrativa, inventati a piccoli gruppi nel corso della lezione.

Il ruolo svolto dal *kamishibai* come mezzo di teatralizzazione del racconto, con uno studente-narratore che commenta le immagini e dà voce ai personaggi leggendo il testo riportato sul *verso* di ogni tavola, permette, in attività come quella descritta, di incidere in modo significativo sui processi di apprendimento degli alunni, portando alla sedimentazione delle loro conoscenze e alla sperimentazione di competenze non meno importanti, quali la capacità di organizzare un'attività insieme agli altri e riuscire a sostenere una recitazione.

Nella sua apparente semplicità, il teatro di carta coinvolge, infatti, sia la sfera emotiva e relazionale sia quella cognitiva, poiché favorisce l'apprendimento cognitivo e il pensiero inventivo, sviluppa abilità di metacognizione e riflessione e promuove l'efficacia comunicativa, favorendo la competenza globale nel rispetto delle differenze di ciascuno.

Inoltre, dare modo ai ragazzi di esprimersi attraverso diverse modalità procedurali mettendo in gioco le cosiddette "*intelligenze multiple*" di Gardner (Gardner, 2015), può rivelarsi utile per osservare quali siano le attitudini da valorizzare in ognuno, dall'espressività testuale alla produzione artistico-raffigurativa.

L'uso di una didattica illustrata e spettacolarizzata sul modello del *kamishibai* ha dimostrato, infine, capacità di catalizzare e accrescere i livelli di attenzione degli studenti, focalizzandola sulla potenza della storia letta ad alta voce e sulle grandi illustrazioni, considerando il coinvolgimento creativo ed emozionale come elemento cardine del processo di apprendimento.

Una proposta educativa e formativa così organizzata consente quel legame di continuità tra formale e informale, con una modalità non certo nuova (Dewey, 1965), ma che può diventare una potente "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 2008), capace di favorire l'apprendimento sociale e di organizzare la conoscenza in contesti multipli e flessibili (Salis, 2018).

3.1 Ulteriori vantaggi del *kamishibai* in chiave educativa

Il linguaggio teatrale, declinato nell'attività proposta nella pratica scenica del *kamishibai*, viene identificato qui come uno strumento privilegiato di intervento pedagogico e formativo, atto a promuovere processi di integrazione e inclusione e a valorizzare le potenzialità di ciascun alunno.

L'utilizzo di strumenti teatrali in ambito scolastico si è rivelato utile per facilitare il raggiungimento di importanti obiettivi, non solo da un punto di vista propriamente didattico ma anche da un punto di vista educativo e inclusivo.

D'altra parte, il rapporto tra teatro, educazione e inclusione affonda le sue radici in tempi lontani: già gli antichi Greci consideravano quest'arte come uno strumento comunicativo in grado di toccare nell'in-



timo gli spettatori e, pertanto, capace di trasmettere valori e messaggi di ogni tipo (Buongiovanni, Pezzella, 2022).

Oggi, dopo un percorso evolutivo passato attraverso l'affermazione nella metà del XX secolo dell'*educational drama*⁶ e nei primi anni Novanta della corrente del *process drama*⁷ unitamente all'emergere delle teorie costruttiviste di Vigotskij e del cognitivismo di Bruner, l'uso di strategie teatrali nell'istituzione scolastica è sempre più frequente, trovandosi spesso in linea con le finalità educative e culturali della scuola.

Il loro impiego costituisce una valida risposta ai bisogni formativi nel percorso di sviluppo dei singoli alunni, soprattutto laddove la scuola ha particolari doveri nei confronti degli studenti in situazione di difficoltà, per i quali le tecniche espressive stimolano in una dimensione laboratoriale una crescita dal punto di vista sia relazionale che della percezione di sé, riconoscendo a ciascuno la propria specificità (Minoia, 2017).

Attraverso la documentazione dell'esperienza didattica sopra descritta, il lavoro proposto intende contribuire all'esigenza di favorire una coscienza collettiva attenta a promuovere processi di contaminazione positiva, in una continua influenza reciproca tra teatro ed educazione.

In particolare, il dispositivo teatrale del *kamishibai* si è rivelato un ottimo strumento formativo, favorendo la scoperta delle possibilità di ciascuno e l'individuazione di risorse che non erano mai state considerate o non avevano trovato condizioni favorevoli per emergere. I vantaggi dell'interazione che avviene nel "teatro di carta" tra il mezzo narrativo e il linguaggio teatrale, sono notevoli in quanto gli alunni partecipano attivamente alla scrittura dei testi e alla messa in scena degli schemi di rappresentazione prescelti.

L'attività ha aiutato a far acquisire progressive autonomie e responsabilità, incoraggiando tutti i ragazzi, non solo quelli con bisogni educativi speciali, a mettersi in gioco e a uscire dalla propria zona di comfort nel contesto della consuetudine scolastica.

In tal modo si sono potuti raggiungere importanti obiettivi, quali il potenziamento dello sviluppo affettivo, linguistico e relazionale; il miglioramento nell'uso di linguaggi verbali, non verbali e della comunicazione corporea; lo sviluppo della conoscenza e consapevolezza di sé e dell'importanza del contributo di ciascuno all'interno del gruppo, rafforzando l'autocontrollo e l'autostima.

In un contesto di ascolto delle differenze, l'uso di una didattica multidisciplinare che intreccia parole e gesti sul modello del *kamishibai*, ha permesso di vivere una piacevole esperienza il cui risultato ha acquistato senso con il contributo di ciascuno singolarmente e del gruppo nella sua totalità, consentendo di uscire da una didattica tradizionale e di spingersi nella conoscenza di nuovi modi di apprendere, comunicare e quindi relazionarsi e integrarsi con gli altri.

4. Riflessioni conclusive

La narrazione costituisce un'attività fondamentale, la forma espressiva da sempre utilizzata nella storia dell'essere umano. La competenza narrativa è anche, come emerso nei paragrafi precedenti, una tappa evolutiva determinante nell'organizzazione del pensiero, un mezzo attraverso cui il soggetto dà forma a sé e alle cose del mondo e di cui già J. Bruner parlava, individuando nella narrazione un atto del pensiero, nonché un significativo strumento per il bambino nella costruzione del proprio sé e nella strutturazione delle relazioni sociali: "è soprattutto attraverso le narrazioni – affermava – che costruiamo la nostra visione del mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (Bruner, 2004, p.12).

6 Si tratta di una corrente, la cui esponente principale fu l'educatrice inglese Dorothy Heathcote, che sosteneva l'utilizzo di strategie teatrali a scopo didattico-formativo e il cui pensiero cardine era che il teatro potesse contribuire alla crescita dell'individuo, stimolando creatività e spontaneità dell'espressione (Buongiovanni, Pezzella, 2022, p. 254).

7 Scuola di pensiero definita dall'australiano Bradley Haseman come una forma di improvvisazione teatrale tendente a coinvolgere il partecipante a livello affettivo, cognitivo ed estetico.



Nel campo delle neuroscienze sembra confermarsi l'importanza delle modalità narrative nel processo di apprendimento: Gardner sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscano l'utilizzo integrato delle varie forme d'intelligenza, soprattutto quelle riguardanti l'intelligenza linguistica, interpersonale e intrapersonale (Gardner, 2015).

L'intento di questo breve contributo è dunque quello di suggerire una proposta operativa che, in un'ottica inclusiva, valorizzi l'approccio narrativo come dispositivo didattico-pedagogico per fornire risposte efficaci anche, ma non solo, ai bisogni degli alunni con disabilità attraverso pratiche mirate a realizzare iniziative formative e ludico-espressive per lo sviluppo delle loro potenzialità e il benessere psico-emotivo (De Angelis, Vitale, 2017).

In particolare, la valenza delle azioni didattiche che utilizzano la pratica narrativa insita nel teatro di carta non risiede soltanto nelle sue potenzialità linguistico-verbali, che favoriscono l'acquisizione delle regole per la costruzione di un testo e quindi anche il controllo dei processi delle attività cognitive. La pratica del lavoro cooperativo, connaturata a quest'esperienza, consente anche di creare l'interdipendenza positiva e favorisce l'interazione diretta e costruttiva tra ruoli diversi e complementari, rafforzando le abilità sociali e interpersonali.

Il dispositivo narrativo in sinergia con l'uso di una didattica illustrata e spettacolarizzata sul modello del *kamishibai*, dove il narratore cura la messa in scena attraverso suoni, rumori ed "effetti speciali" dando vita a un vero e proprio spettacolo, può diventare inoltre mediatore di una "speciale normalità", ovvero di quel luogo in cui si incontrano, dialogano e si mescolano i bisogni di tutti attraverso molteplici forme di rappresentazione (Ianes, 2006).

La tecnica può costituire, pertanto, uno degli strumenti per incrementare il potenziale, talvolta inesperto, degli alunni, la loro creatività, i loro diversi stili di apprendimento (Gardner, 1991), il loro pensiero divergente (De Bono, 1998) ma anche il mezzo attraverso cui stimolare le aree cerebrali delegate ai processi uditivi, visivi, di elaborazione e comprensione della lingua nonché al miglioramento delle capacità di attenzione e immaginazione (La Rovere, 2018; Galdieri & Sibilio, 2020).

L'importanza di questa sperimentazione in ambito educativo-didattico non può e non deve però essere circoscritta a categorie o racchiusa in confini, ma può e deve essere messa a disposizione di tutti in quanto consente un approccio con metodologia attiva in cui lo strumento è il laboratorio, come luogo privilegiato di confronto e di operosa creatività. Un luogo dove ritrovare le proprie potenzialità e abbandonare gli stereotipi, in un percorso che incoraggia nei ragazzi i processi di transfer cognitivo e funge da elemento di connessione tra cose note e ignote e in cui il valore dell'attività dal punto di vista inclusivo è dato soprattutto dal fatto che gli alunni condividono esperienze personali e costruiscono la propria identità grazie al rapporto con gli altri e con il loro immaginario.

L'inclusione non è infatti solo un principio: certamente si basa sulle parole, sui principi e si rinforza con le evidenze scientifiche, ma viene definita dalle nostre azioni e veicolare i valori, promuovendo le differenze anziché emendarle attraverso un pensiero unico e omologante, significa mettere in atto un insieme di pratiche concrete, pedagogicamente fondate, che si possono realizzare quotidianamente e in ogni luogo.

Riferimenti bibliografici

- Abrahamson, C. (1998). Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher education. *Education*, 118(3), 440-452.
- Aldama Jiménez, C. (2005a). La magia del Kamishibai. *Revista Mi Biblioteca*, 17, 153-162.
- Aldama Jiménez, C. (2005b). Los cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del Kamishibai. *Mi biblioteca*, 3, 63-66.
- Amatori, G. (2013). "Il teatro come antipedagogia. Uno sguardo fenomenologico sulla crisi del teatro a scuola in prospettiva pedagogico-speciale". In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 96-106). Lecce: Pensa Multi Media.
- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.



- Artaud, A. (1996). Le visage humain. In Antonin Artaud - Works on Paper, Rowell M. (eds.), *The Museum of Modern Art* (pp. 94-96). Abrams: New York.
- Artaud, A. (1982). Héliogabale ou l'anarchiste couronné. In Id., *Œuvres complètes*, VII. Paris: Gallimard.
- Audigier, F. (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, 5. Paris.
- Batini, F., & Giusti, S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Bellantonio, S. (2017). Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 1 (4), 72-80.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Besio, S., & Caldin, R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2019). Il paradigma inclusivo fra approcci teorici, pratiche e corpi agiti. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVI(10), 91-98.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (1), 145-163.
- Bocci, F. (2013) (ed.). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F., & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.
- Bruner, J.S. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, trad. it. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Buongiovanni, C., & Pezzella, A. R. (2022). Progetto educativo inclusivo: lo spettacolo teatrale motorio. *Formazione & Insegnamento*, XX (1s), 252-259.
- Cambi, F., Landi, S., & Rossi, G. (2010). *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambria, F. (2007). *Far danzare l'anatomia. Itinerari del corpo simbolico in Antonin Artaud*. Pisa: ETS.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2014). Educazione come inclusione. *Civitas educationis. Education Politics and Culture*, III (1), 81-98.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Capobianco, R., & Vittoria, P. (2012). Dalla narrazione al teatro sociale: l'esperienza del teatro forum. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, 1-8.
- Capobianco, R. (2006). Metodologie educative: una scuola che educa narrando. In F. A. Costabile (coord.), *Didattica e didattiche disciplinari – Quaderni per la nuova secondaria* (pp. 45-62). Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Carlomagno, N. (2020). La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 613-631.
- Carlomagno, N., Sibilio, M., & Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Cid Lucas, F. (2009). El 'kamishibai' como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente. *Revista de Pedagogia*, 141-152.
- Cid Lucas, F. (2006). El bello espectáculo de *Kamishibai*: a caballo entre la *performance* y la narración. *Ñaque*, 47, 24-26.
- Cimmino, I. (2020). *Quando il testo si anima: a scuola con il linguaggio dei cartoni animati*. Milano: Franco Angeli.
- Compagno, G. (2017). Prassi teatrale e didattica inclusiva: una prospettiva di intervento formativo. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Atti del Convegno Siped, (pp. 1015-1020). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Convertini, T., Farnè, R. (2020). La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi. *Educationduepuntozero*, 38, (23), 1-10.
- Costantino, V. (2019). Il corpo non stereotipo nella relazione pedagogica e teatrale. *Filosofi(e) Semiotiche*, 6 (1), 71.
- Cottini, L., & Fedeli, D. (2008). Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità. In L. Cottini (ed.), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.



- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dentale, H. (2019). *Prendiamoci il tempo per stare con noi: Educare all'ascolto, all'emozioni, alla felicità*. Torino: Lindau.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al teatro-scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Angelis, B., & Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. In *L'integrazione scolastica e sociale* (vol. 16, n. 1, pp. 72-79). Trento: Erickson.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato, Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: RCS.
- Fava, F. (2018). *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*. Roma: Carocci.
- Fornara, S. (2021). La didattica della composizione scritta con le storie divergenti. In M. Borreguero Zuloaga (ed.), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (pp. 599-616). Peter Lang, Bern.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., & Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplexity, neuro science and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-25.
- Frauenfelder, E., Santoianni F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Galdieri, M., & Sibilio, M., (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 403-416.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (2015). *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2018). Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 29-45). Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Giacconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- González Rojas, V., & Sandoval Poveda, A. (2021). Análisis de la experiencia del Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas desde las voces de sus protagonistas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21, 3, San José.
- Hartwig, S. (2021). Undoing disability in el teatro inclusivo. In Gomez Gàrcia A., David Navarro J, Velloso Alvàrez J.L. (eds.), *Ficciones y límites. La diversidad funcional en las artes escènicas, la literatura, el cine y el arte sonoro* (pp. 65-83). Peter Lan.
- Hernawan, A.H., Darmawan, D., & Septiana, A.L. (2021). Developing Kamishibai and Hologram Multimedia for Environmental Education at Elementary School. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 6 (2), 656-664.
- Ianes, D., & Cramerotti S. (2009). Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Volume 1. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- La Rovere, G. (2018). *Pedagogia della lettura ad alta voce*. Roma: Armando.
- Mancino, E., Antonacci, F., & Guerra, M. (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (2012). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Minoia, V. (2017). Teatro come educazione all'alterità. *Educazione interculturale*, 15, 2, 98-114.
- Murata, M., Ushida, K., Y Abe, & Chen, Q. (2020). An Application of Digital Kamishibai System to a Story Writing Work of Elementary School. *IEICE Tech. Rep.*, 120:, (167), ET2020-11, 7-12.



- Mortari, L. (2014). Il paradigma educativo della cura. In Mortari L., Bertolani J. (eds.), *Counseling a scuola* (pp. 5-21). Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Orbaugh, S. (2016). *Propaganda performed: Kamishibai in Japan's fifteen-year war*. Leiden-Boston: Brill.
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Mechademia*, University of Minnesota Press, 7, 78-100.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Proli, M.G. (2019). La formazione degli insegnanti della scuola secondaria tra e-Learning e Ricerca-Azione. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*. Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti (a cura di Vanna Boffo) (pp. 24-31). Firenze: Indire.
- Ramadhani, F., & Rozani Syafe, A.F. (2014). Using kamishibai in teaching speaking for junior high school students, *Journal of English Language Teaching*, 2 (2), 88-95.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7 (2-3), 171-181.
- Saturno, M.T. (2019). *Il laboratorio teatrale integrato "Piero Gabrielli". Elementi di trasferibilità di una prassi alle radici dell'inclusione*. Milano: StreetLib.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2011). *Ricerche corporeamente in ambito educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sundawa, D., Logayah, D.S., & Malik, Y. (2020). Increase the awareness and response of disaster by using kamishibai learning method on social studies at junior high school. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, Vol. 485, *Second International Conference on Environmental Geography and Geography Education (ICEGE)* 28-29 September 2019, East Java, Indonesia, 2-7.
- Valerio, P., Striano, M., & Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Varela, F.J., Thompson, E.T., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press.
- Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in Kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26 (3-4), 248-263.
- Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio, ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Xodo C. (2020). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Zollo, I., Pace, E., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12 (27), 14-28.

Sitografia:

<http://www.kamishibaitalia.it/>



Angela Magnanini

Associate Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Rome Foro Italico | angela.magnanini@uniroma4.it

Fernando Battista

Phd Student in Intercultural Pedagogy | University of Rome Tre | fernando.battista@uniroma3.it

Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body*

Unicuique suum. Intrecci artistici ed educativi per una nuova cultura del corpo

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

This paper aims to investigate the meaning of disabled corporeity through the performing arts and dance, through a special-pedagogical perspectives. The voice of people with disabilities and the performing arts contribute to a redefinition of reality in order to overcome the boundaries of the cultural and aesthetic canons of models of "normality" to take on different visions of "human being", starting with the body. A body that becomes an identity project and opens itself up to its infinite possibilities of being. This trajectory may be pursued through an inclusive education that contrasts homogenization processes, building contexts capable of responding to everyone's differences, eliminating cultural, social, economic and institutional barriers.

Keywords: corporeality, performing arts, disability, dance, identity

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Magnanini A., Battista F. (2022). Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 146-155 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-11>

Corresponding Author: Angela Magnanini / angela.magnanini@uniroma4.it

Received: 24/04/2022 | **Accepted:** 06/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-11

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. In particolare Angela Magnanini è autrice dei paragrafi 1,2,5 e Fernando Battista dei paragrafi 3 e 4.



1. Introduzione

Il corpo *diverso* ha suscitato storicamente molti interrogativi e dato origine a riflessioni filosofiche, religiose, politiche ed educative, attraversando le dimensioni della negazione, della mortificazione, della correzione, dell'accettazione ed alcune volte della sua esaltazione (Magnanini, 2008; Fiedler, 2009; Zappaterra, 2010; Bocci, Straniero, 2020). Eppure il discorso del corpo diverso in sede educativa è ancora popolato da silenzi. "Silenzi" che possono essere colmati attraverso l'assunzione di una prospettiva pedagogico-speciale del concetto di corporeità, da studi sulle modalità di espressione della corporeità e tramite ricerche fondate sull'ascolto e la voce delle persone con disabilità, che possono raccontare, narrare il proprio corpo, per fare emergere non nuove "categorie", ma specifiche modalità di "essere". A tale proposito Merleau Ponty affermava "je suis un corps", come a dire che il corpo che io sono non è una cosa in mio possesso, non è una proprietà del mio essere, ma è una sua modalità, un mio modo – o meglio, il mio modo – di essere (Merleau Ponty, 2003). Ogni corpo, in questa direzione, diviene, da una parte, corpo fisiologico, oggettuale e, dall'altra parte, vettore di intenzioni ed emozioni, segno del proprio essere-nel-mondo (Marassi, 2015), da intendersi come corpo vissuto (*Leib*).

Hermans sottolinea come nella società odierna il corpo diverso sia ridotto a un oggetto da guardare, persino da fissare (rimanendo ancorati alla sola concezione di Körper). Sotto lo sguardo dell'altro sociale, il corpo è ridotto ad una soggettività predeterminata. L'aspetto esteriore ne determina il valore (Hermans, 2016, 161). Overboe scrive che la persona con disabilità, in questa direzione è rappresentata "o meno umana o troppo umana" (Overboe, 1999), perdendo di vista il suo essere ordinario, con routine e desideri in comune agli altri.

Il corpo come costruttore e mediatore di esperienze e di relazioni è il corpo di ognuno, senza distinzioni tra persone "abili" e persone con disabilità e diviene un importante dispositivo educativo, che sa raccontare di sé (Priore, 2022), partecipando attivamente alla costruzione identitaria della persona.

La stessa etimologia del termine corpo rimanda nella sua radice armena (*kerp*) alla forma e nella sua radice indogermanica (*kar*) al fare, creare, sperimentare (Genovesi, 1999, p. 91), indicando la propensione al "prendere forma", differenziarsi, individualizzarsi, mostrandone l'unicità. L'espressione "embodied" rivela bene, in questa direzione, l'idea del legame irrinunciabile tra corpo ed esperienza, corpo e mondo (Faggioli, Schenetti, 2020, p. 28).

Moliterni sottolinea, infatti, che la persona è "espressione dell'endiadi io e corpo, è e diviene attraverso il corpo e al di là del corpo, nell'incontro con l'altro e la realtà. Attraverso la dimensione corporea l'uomo produce azioni, cognizioni, relazioni, sentimenti, consapevolezza e metacognizioni di sé in relazione al mondo (Moliterni, 2020, p. 47).

Il corpo dal punto di vista "educativo" diviene un progetto da concretizzarsi, per consentire ad ogni persona di vivere una dimensione corporea affrancata da pregiudizi e da false raffigurazioni (Aghemo, 2015; Friso, 2017), che rappresentano un ostacolo alla libera espressione di sé e della propria unicità.

Shakespeare afferma che le rappresentazioni culturali ispirano certamente la vita reale, ma ipotizza che "perfino la migliore recensione di libro o film non possa avere la stessa potenza del sentire le voci dei disabili stessi o di leggere prove empiriche sullo svantaggio che provano". (Shakespeare, 2017, p. 80). Per far crescere la cultura dei *Disabilities studies* (Medeghini *et alii*, 2013) e del valore della differenza (Whately, 2007) diviene importante muoversi in questa direzione, poiché il fondamentale cambiamento terminologico deve diventare giustizia sociale, azione inclusiva, valorizzante e adatta alle attese, ai desideri ed ai bisogni "reali" delle persone con disabilità.

Questo contributo cerca allora di interconnettere due dimensioni, le voci delle persone con disabilità e le arti performative per chiarire il senso della corporeità, considerando che i corpi umani sono sempre inaffidabili, si ammalano, si stancano, perdono funzionalità ed anche abilità. Per questo l'intersezione tra corporeità e arti performative va cercato non nel concetto di abilità, ma nel senso più profondo dell'essere e vivere il proprio corpo, nel migliore modo possibile.

Un corpo inteso in senso dinamico, pluridirezionale e progettuale (Milani, 2010). Le arti performative, in questa direzione, svolgono un ruolo essenziale in quanto educano a una postura fisica, mentale ed



emozionale *altra* rispetto a quella abituale (Schiavone, 2019), promuovendo una presenza vigile, consapevole e concentrata (Fischer-Lichte, 2014).

Le arti performative grazie al loro essere gesto che incarna il presente consentono di creare un ponte tra testimonianza passata e sguardo al futuro, tra esperienza narrata ed esperienza vissuta (Schiavone, 2021), suggerendo piste educative interessanti da percorrere per consentire alla persona con disabilità di rivisitare la propria esistenza, costruendone nuovi significati (Whatley, 2010), migliorando, al contempo, la consapevolezza di sé (Ambra, Aruta, & Mona, 2020).

2. La voce che dà corpo alle unicità

“Se non fossi andata a danza da bambina, per seguire le orme di mia sorella... se non avessi modificato la mia strada quando a dieci anni, la scuola che frequentavo... disse che per continuare era obbligatorio sostenere un esame per l’uso delle braccia... non avrei aperto le paralimpiadi invernali del 2006, non avrei realizzato *Me*, il primo spettacolo tutto mio” (Atzori, 2011, p. 26). La voce è di Simona Atzori, pittrice, ballerina e scrittrice, nata senza braccia.

Simona racconta del suo corpo: “le protesi mi sembravano un corpo estraneo: i miei piedi sostituivano in modo così naturale le mani che nulla avrebbe mai potuto rimpiazzarli... nessuna cosa, per quanto tecnologicamente avanzata avrebbe potuto prendere il posto della parte più importante del mio corpo” (p. 54). “Quella con le braccia non ero io. Io sono quella che non indossa né braccia, né bottoni” (p. 57). La storia di Simona raccontata nella sua autobiografia (*Cosa ti manca per essere felice?*, 2011) viene in queste note intrecciata alla narrazione che fa di se stessa attraverso la sua pagina Instagram, offrendo molteplici pezzi di un puzzle complesso ed articolato. La sua vicenda diviene una testimonianza privilegiata, che pur non assumendo termini di generalizzazione, rappresenta un osservatorio attraverso cui compiere un’analisi ermeneutico-interpretativa del fenomeno affrontato nelle presenti note. Il racconto autobiografico, secondo Demetrio consente di guardarsi dentro, di dare significati, di prendere consapevolezza del proprio percorso e finanche di curarsi (Demetrio, 1996). Tra il suo libro e le note che Simona scrive sul social Instagram vi è piena continuità. Instagram diviene un diario nel quale annotare emozioni, storie, sentimenti, che trovano nella diversità, nella corporeità e nella danza dei temi ricorrenti che consentono a Simona di riflettere e rivisitare la propria esistenza.

Così, Simona racconta del suo corpo. A partire delle mani, che non ha mai avuto: “le immagino lunghe, con le dita sottili e delicate... Forse esistono nella mia fantasia. Non conosco il tatto né le carezze, non possono sentire il calore delle persone che si amano, non fanno parte del mio mondo. La prima volta che ho disegnato non erano loro a guidare la matita, creare linee e a dare vita alle forme. Non possono sentire ciò che solo i miei piedi fanno. Solo loro mi appartengono veramente... Sono ciò che mi permette di trasmettere i miei sentimenti e di dare corpo alla mia arte. Sono loro a darmi l’emozione di muovermi al suono di una melodia, loro a consentirmi di gustare il mio corpo che si muove nel tempo e nello spazio”. Ed ancora “i miei piedi fanno le mani” (p. 131).

Simona racconta episodi di sé in cui emergono le difficoltà, ma anche gli stereotipi sociali, le attese degli altri “siamo così abituati alla routine che non facciamo caso alla differenza, quando questa non viene esibita” (p. 153). La stretta di mano si può dare, infatti, in tanti modi. La differenza non è nel corpo, ma nello sguardo degli altri. Simona, infatti, afferma: “è interessante notare la differenza tra gli sguardi di chi mi ha riconosciuta perché mi ha vista ballare – e sono sguardi pieni di ammirazione, di intesa, sono sguardi buoni – e quelli di chi, invece, vede solo quello che non c’è: le braccia (p. 88). La nostra civiltà scrive ancora non è educata “a percepire ciò che non rientra in canoni prestabiliti come un altro modo possibile: ha paura del diverso, oppure lo considera un errore, uno scarabocchio del quale può fare ciò che vuole, dall’alto della sua normalità (p. 89).

Come sostiene Straniero la causa di forme di discriminazione e di esclusione nei confronti delle persone con disabilità non è la disabilità in sé ma lo sguardo che ciascuno di noi vi posa (Straniero, 2020).



La danza rompe gli schemi. Essa rappresenta per Simona “la vita”, attraverso essa ha scoperto i propri punti deboli e i punti di forza, ha conosciuto meglio il suo corpo, ha dato vita a relazioni con gli altri.

In un post del 22.11.2019 così scrive “la danza unisce i corpi, si mischiano, si confondono... non si sa dove inizia l’uno e finisce l’altro”, ed ancora in un post del 12.11. 2019 scrive “noi vogliamo danzare la nostra storia, il nostro disegno”. L’11.01.2019 Simona ancora scrive rispetto alla danza: “estendersi per andare oltre, scoprire ciò che ancora non sai di poter fare e di poter essere. Unirsi per creare una nuova forma, unica, rara, non uguale a quella di nessun altro”. Il 2 aprile 2018 ricorda: “non avrei mai interrotto una lezione: danzare era per me una cosa molto seria... quando arrivò il primo saggio, la mia mamma e io ci accorgemmo che il body ordinato per tutte le allieve aveva le maniche lunghe... infilai di corsa i piedini, come se per magia le maniche potessero sparire in un secondo”. Il 20 maggio del 2020 scrive: “la danza ti insegna a fidarti del tuo corpo, dei tuoi movimenti, di quella musica, dei tuoi passi. La danza ti insegna a fidarti del corpo, dei movimenti impressi nella musica del tuo partner”. La danza consente l’espressione e la maturazione identitaria, diventando motore di esperienza e vettore di riconoscimento delle proprie specificità, a partire dalla propria postura, dalla presa di consapevolezza corporea (Anziliero, 2005), rappresentando al contempo uno strumento relazionale e di affettività e di inclusione (Ghedin, 2016).

Simona è consapevole di partire da una situazione di diversità: “Io ho una forma non facilmente replicabile” (post del 11.12.2020), ma la danza le ha consentito di affinare uno sguardo nuovo verso di sé e le sue situazioni esistenziali. In un post del 2020 ancora afferma: “A volte cado e poi mi ricordo che la danza mi ha insegnato a cadere in spaccata e allora mi dico che quella caduta si chiama danza”, perché “la vita è una danza. Il coreografo mi ha fatto entrare in scena in maniera rocambolesca, il resto del cast non lo sapeva e... si sono un po’ spaventati, lì per lì, poi mi hanno fatto spazio e sono diventata una ballerina anch’io” (post 29.04.2021).

L’analisi ermeneutica trova conferma nell’analisi testuale condotta in chiave quantitativa attraverso l’utilizzo del Software di analisi testuale e letteraria *Voyant tools*, il cui scopo è proprio quello di condurre una analisi di “esplorazione quantitativa”, a partire dall’approccio del *Distant Reading* (Moretti, 2013).

Nei 3583 post (presenti fino ad aprile 2022) di Simona (copia e incollati in un file di word e poi inserito nel Software per l’analisi) emergono come parole maggiormente ricorrenti: corpo (175), danza (189), vita (350), confermando l’importanza dell’arte performativa (in questo caso la danza) per riappropriarsi del proprio corpo e della propria vita. L’indagine quantitativa, in questo caso, supporta le interpretazioni condotte.

La danza diviene un “luogo” e una “prospettiva” attraverso la quale costruire la propria dimensione “adulta” e la propria progettualità di vita. Il viaggio di Simona assume le caratteristiche di un percorso educativo di scoperta di sé, di crescita e di costruzione identitaria. Alla maestra della scuola dell’infanzia che chiede ai bambini un disegno, Simona risponde così: “presi un pastello con il piede destro e diedi inizio al mio disegno, con cura ed entusiasmo. Una volta finito, mi alzai e presi il foglio tra la spalla ed il mento: uno dei tanti modi che mi ero inventata per trasportare le cose” (Atzori, 2011, 38). Uno dei tanti modi per essere se stessa ed iniziare l’avventura dell’educazione, che prosegue “danzando”, trasformando l’arte performativa in momento autenticamente educativo, di crescita e responsabilità.

3. Il corpo “disabile” nelle arti performative

La voce di Simona, rappresenta un tassello di un complesso mosaico, che qui verrà interconnesso alle rappresentazioni della disabilità nelle arti performative, per dare conto del composito intreccio cui abbiamo fatto cenno all’inizio del presente lavoro.

Quando una persona con disabilità occupa una scena, che sia un palcoscenico, un’aula scolastica, un ambito performativo, nel cinema, nella fotografia, reclama uno spazio radicale, un luogo marginale o marginalizzato in cui immagini e sensazioni di natura diversa si scontrano. Osservare l’attraversamento e l’intersecazione di territori come educazione, arte, e disabilità rappresenta una ricchezza straordinaria dove ha luogo una visibilità culturale del corpo che consente di esaminare le stratificazioni dell’abilità fisica,



della soggettività e dell’impatto sociale (Cooper Albright, 1997). Estrarre i significati collettivi di queste stratificazioni è come esplorare i meandri nella profondità della mente e delle paure che la disabilità crea. Come scrive Ynestra King nel suo saggio *The Other Body*: “Le persone visibilmente disabili (come le donne) in questa cultura sono i capri espiatori dei risentimenti causati dai limiti della vita organica” (1993, p. 73).

Nella nostra cultura, i corpi “disabili” vanno a richiamare in maniera forte la fragilità della salute, della bellezza e dell’autonomia tanto che molte persone sperimentano una reazione fisica particolare quando incontrano una persona con un corpo disabile. Di fatto se, come suggerisce Lennard Davis (1995), si è tutti vicini dall’essere *(ri)posizionati* nel mondo della disabilità e, come scrive Susan Sontag (1978), si è sempre cittadini di due paesi, quello sano e quello malato, forse andrebbe rivisto e ricollocato in termini culturali il lemma disabilità, che come ricorda Judith Butler (1988) è sempre in divenire e, pertanto, la disabilità è qualcosa che facciamo piuttosto che qualcosa che siamo. Il diritto a partecipare alla società in condizioni di parità può essere soddisfatto solo attraverso leggi contro la discriminazione e non attraverso tentativi di *normalizzare* le persone.

Il processo che va nella direzione di una società senza barriere per le persone con differenze e disabilità è lungo e deve essere combattuto su molti fronti diversi. Uno di questi fronti è nelle arti e nell’educazione alle - e attraverso - le arti performative. Secondo Handerson e Ostrander (2010) possiamo definire, infatti, i *Disability Studies* come una forma di *Performance Studies* in quanto questi ultimi sono stati sempre aperti a considerare nelle azioni performative quelle persone che non corrispondono a quei canoni della bellezza o della perfezione fisica culturalmente condivisa. In questo senso, la performance e l’arte hanno la capacità di trascendere, di porre il “body fact”, come lo intende Wallace Bacon (1979), al servizio del “body act”, dell’atto corporeo, sono sempre state identificate come un senso altamente nobile delle forme artistiche.

L’idea di performance di Victor Turner (1986), per altro verso, assume il senso dell’atto artistico condiviso che corrisponde a un bisogno socio-culturale, funzionale alla comprensione di se stesso e della collettività di cui si fa parte. Rappresentare o risignificare la realtà consente di uscire dai confini della propria cultura anche quindi dei canoni estetici e dai modelli di “normalità” per entrare in territori di altre culture, di altre visioni dell’“essere umani” e di imparare a conoscere, ad interpretare o reinterpretare la realtà secondo schemi simbolici diversificati e molteplici. Questo varco consente di superare il limite, scavalcare il margine, ed operare quella transizione, quel rito di passaggio particolarmente importante nei luoghi dell’educazione, che rappresenta una crescita in termini sociali e porta a liberarsi di etichette e pregiudizi, o quanto meno a consapevolizzarli, sviluppando un pensiero critico capace di decentrarsi e allontanarsi dai dogmi della propria cultura, dai falsi modelli della bellezza e della perfezione e arricchirsi del confronto con le diversità per avere maggiore consapevolezza per operare libere scelte (Battista, 2022).

In questa direzione, un esempio viene dalle fotografie di Joel-Peter Witkin, che presenta modelli amputati facendo la parodia di rappresentazioni corporee tradizionali che si trovano nella scultura classica e neoclassica, nei motivi ornamentali, nella natura morta storica dell’arte, nelle mostre mediche e nelle fotografie dei primi spettacoli moderni. In realtà Witkin *amputa* le convenzioni visive presentando corpi disabili e sfigurati mostrandoli come oggetti, ma come oggetti d’arte o di design, di un modello estetico che si fa vanto dei loro corpi eccezionali, curiosi e spettacolari, invertendo così la presunta neutralità dello sguardo fotografico, da sempre utilizzato come strumento della medicina e interrompendo così l’uso dei modelli medici della disabilità. Una sfilata senza vergogna del cosiddetto *corpo anormale*, dei *tableau-vivant* corporei che mettono in mostra anomalie, differenze e tabù. L’artista provoca e inverte le convenzioni visive che mostrano e producono il corpo e, in particolare, il corpo disabile o “anormale” come fenomeno o spettacolo, rifiutando qualsiasi interpretazione chiusa o fissa (Millet-Gallant, 2010).

4. Danza e disabilità: una rappresentazione culturale e identitaria

La danza, nella prospettiva adottata nelle presenti note, può fornire un esempio critico del rapporto dialettico tra disabilità e i corpi che le abitano, in quanto porta l’intrigante possibilità di essere sia molto



astratta che molto letterale. Questa forma artistica può mettere in primo piano l'identità di un corpo in modo diverso. I danzatori con disabilità fisiche sono ancora visti come una contraddizione in termini. Questo perché la danza rende visibile il corpo all'interno della rappresentazione coreutica, a differenza di altre forme di produzione artistico culturale come libri o dipinti, in modo reale e concreto. Quindi, quando guardiamo alla danza con ballerini con disabilità, guardiamo sia alla coreografia sia alla disabilità.

I ballerini e ancor più le ballerine con disabilità, mandano in frantumi l'immagine stereotipata della ballerina classica e costringono lo spettatore a confrontarsi con l'opposto culturale del corpo perfetto, leggiadro, mito immortale, un corpo "grottesco". Nella sua discussione sul carnevale, "Female Grotesques: Carnival and Theory", Mary Russo identifica questi due tropi corporei nel modo seguente: "Il corpo grottesco è il corpo aperto, sporgente, esteso, che secerne, il corpo del divenire, del processo e del cambiamento. Il corpo grottesco si contrappone al corpo classico, che è monumentale, statico, chiuso e snello, corrispondente alle aspirazioni dell'individualismo borghese; il corpo grottesco è connesso al resto del mondo" (Russo, 1986). Il termine "grottesco" viene usato non per invocare vecchi stereotipi dei corpi disabili ma piuttosto per fare appello a costrutti culturali che influenzano profondamente i nostri atteggiamenti nei confronti dei corpi.

Nella definizione di Russo, il corpo grottesco è paragonabile all'identità culturale in quanto visto come sinonimo di corpo mobile, in divenire, teso al cambiamento, al contrario di quello classico, statico, immobile sinonimo di quell'etnocentrismo, che a livello teorico deve la sua definizione al sociologo statunitense William Graham Sumner che lo definì come "quella visione del mondo per cui il proprio gruppo si presenta come centro dell'intero universo, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso" (1962, p. 17).

Questo accostamento tra il corpo vissuto e la sua rappresentazione culturale, tra un'identità somatica (l'esperienza della propria fisicità) e una culturale (come il proprio corpo – pelle, genere, capacità, età, ecc. – assume senso nella società), è la base per alcune interessanti esplorazioni dell'identità nella danza contemporanea. La Contact Improvisation ad esempio, e la danza che deriva da questa, lavorano per abbattere distinzioni tra il corpo classico e quello grottesco, ristrutturando radicalmente le cornici tradizionali della rappresentazione della danza per offrire un altro modo di vedere i corpi danzanti, cercando di creare quello che Cynthia Novack (1990) chiama un corpo *reattivo*, basato sullo scambio fisico di peso.

Steve Paxton si è concentrato sulle interazioni dei ballerini attraverso le loro immobilità, invece di presentare corpi sulla scena che mettono in risalto la struttura muscolare e il virtuosismo tecnico, concentrandosi invece sul disorientamento fisico ed estetico. Disorientamento fisico significa ribaltare la percezione spaziale dello spettatore rispetto agli artisti che non si ritrovano in una postura eretta frontale verso il pubblico, ma entrano in contatto con altri corpi e il pavimento per ritrovare momentaneamente l'equilibrio. L'atto di cadere è sia una modalità estetica sia un gesto egualitario. La spinta orizzontale a livello del suolo nella caduta, pone i ballerini in una posizione prona piuttosto che eretta. Nelle culture occidentali, i corpi proni di solito identificano una dimensione gerarchica "inferiore"; a questo proposito, la posizione prostrata del corpo del danzatore in una caduta nel *contact* colloca tutti i corpi in una struttura di movimento non gerarchica.

Ogni corpo cade nell'improvvisazione durante la danza. Il passaggio dalla prospettiva verticale a quella orizzontale e l'implementazione della caduta universale apre lo spazio della danza agli artisti con disabilità e legittima la caduta come una componente strutturale chiave (Telory, 2010).

È proprio il disorientamento sensoriale che ha aperto la strada ai ballerini con disabilità.

Novack scrive che, nella danza *contact*, quando il movimento è limitato a causa di una menomazione fisica, le altre parti del corpo vanno a compensare le mancanze, il corpo si adatta allo spazio e al peso e sfrutta le abilità sensoriali; la *contact dance* offre alle persone con disabilità un'estetica basata sull'adattamento dei sensi "usando la visione periferica in modo che gli occhi abbiano una messa a fuoco ampia e generale, piuttosto che diretta e specifica" (2010, p. 154).

Per trovare punti di ingresso nell'estetica sovversiva della performance, il significato del corpo stesso deve essere messo in discussione. Per Cooper Albright il corpo disabile "rifiuta insistentemente di essere confezionato in modo ordinato come metafora" (1997, p. 60).



Questa distinzione tra corpo dentro e fuori della performance può articolare una critica fondamentale delle immagini convenzionali del corpo con e senza disabilità. Questa destabilizzazione avviene per Petra Kuppers (2003) nella problematizzazione della presenza. La performance di o con artisti con disabilità può essere vista come un'incursione potente e attiva nello spazio concettuale dell'arte: nessuno dei due interpreti, disabili o non disabili, semplicemente "sono", bensì si posizionano sul palco e nel discorso. Il reale atto di posizionarsi/prendere posto sovverte la visione della persona disabile come meramente passiva, "vittima tragica" di una fisicità invalidante.

La performatività è in equilibrio tra attività e passività, gli artisti con disabilità hanno adottato con successo, e in modo visibile, il mezzo della performance per espandere le possibilità di immagini, spazi e posizioni e i loro corpi tentano di rompere gli stereotipi della disabilità passiva. In questo modo, invece di presentare certezze fatte di canoni classici di bellezza e virtuosismi sul palco, il pubblico viene sfidato, interrogato, sedotto a impegnarsi in un gioco di differenze. Ma ciò che "tutti sanno" sulla disabilità è istituzionalizzato, sedimentato e controllato da un potente discorso sociale, ed è necessario quindi rivalutare il corpo come fonte di esperienza e di differenza, prima di poter andare avanti con le politiche identitarie. Sebbene appartenga al corpo, la danza non riguarda solo il corpo, riguarda anche la soggettività, il modo in cui quel corpo è posizionato nel mondo e i modi in cui quel particolare corpo risponde al mondo. Mettendo in primo piano il modo in cui l'identità è rappresentata corporalmente, individuando quali corpi siano connessi a quali identità e fratturando la relazione voyeuristica tra pubblico e interprete, la *contact dance* confuta le costruzioni tradizionali del corpo. Gli artisti con disabilità non rappresentano semplicemente la disabilità attraverso la mimesi, ma aggiungono prospettive ed esperienze di disabilità al movimento *incarnato*. Kuppers afferma che "la performance è il mezzo del corpo" (Kuppers, 2003, p. 88), e poiché "i disabili sono definiti dai loro corpi" (p. 101), in quanto medium del corpo la performance, e il *contact* in particolare, offrono la possibilità di ridefinire i corpi disabili. Diventa centrale quindi questo aspetto per potersi riappropriare di alcune forme di libertà tali da ricostituire una sorta di riequilibrio tra parti dove il corpo disabile opera possibili forme di *resistenza* tendenti a ribaltare i punti di vista. Queste forme di resistenza sono focali in quanto rendono possibile un rapporto paritario di forme di potere relazionale e sociale falsato da condizioni di diversità, e la danza realizza la "presenza di forme di libertà" (Medeghini, 2011, p. 121).

Kuppers, inoltre, sostiene che invece di vedere il corpo disabile come qualcosa da guardare, il corpo stesso può essere danzato per rivendicarne l'identità. Secondo Cooper Albright la danza "può aiutarci a tracciare le complesse negoziazioni tra esperienza corporea e rappresentazione culturale tra corpo e identità" (Cooper Albright, 1997, xiv). Questa negoziazione avviene perché i corpi non solo rappresentano le costruzioni sociali di genere, razza e sessualità, ma incarnano anche l'identità somatica. La danza diventa, quindi, un atto politico dove in questo processo di rivendicazione identitaria l'arte può essere uno strumento capace di veicolare significati simbolici condivisi, offrendo la possibilità di superare condizioni di diversità e rendendo emergente la condizione di uguaglianza.

5. Conclusioni

La voce della persona con disabilità si intreccia come in una tela con le riflessioni sulle arti performative e sulla danza per evidenziare come la corporeità sia una manifestazione dell'essere umano, che si inverte attraverso itinerari di scoperta e di valorizzazione del proprio essere unico ed autentico. Pensare la corporeità non come fissità, dato acquisito, ma come a progetto in costante "divenire", consente la sua rivalutazione in sede educativa (Cunti, 2016).

La danza, il racconto, la *contact dance* mostrano il ribaltamento della concezione del corpo disabile come corpo diverso, poco capace, brutto esteticamente, per evidenziare le unicità ed il passaggio tra l'io e gli altri, il contatto relazionale, che avviene proprio grazie all'incontro tra i corpi, che si identificano, trasformano ed arricchiscono. Il corpo regala la possibilità di sguardi accoglienti, di prospettive in cui si rico-



noscono le caratteristiche delle persone e si valorizzano, purché esso divenga oggetto di una progettualità educativa intenzionalmente volta ad offrire a tutti percorsi di valorizzazione di sé.

Una corporeità, però, che non sia non legata esclusivamente ai “momenti” canonici dedicati al corpo ed al movimento. Occorre cancellare dagli schemi educativi l’idea che ciò che si riconduce al corpo, al suo sentire ed esercitarsi sul mondo, possa essere relegato in spazi, tempi e luoghi definiti e limitati della vita. Questo significa rivendicare la centralità del corpo nel processo educativo di tutti. A cominciare dalla scuola.

Vivere la scuola col corpo è pensarla come un luogo di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, costruendo accoglienza (Gamelli, 2011) e processi di inclusione a partire dal corpo stesso. Del resto ogni processo educativo non può prescindere dalla corporeità, ma anzi fondarsi su essa per consentire ad ogni persona di “essere” quel corpo, vivendolo a proprio modo (Magnanini, 2006).

L’educazione, così, si nutre dell’arte non solo per saper fare, ma per imparare ad essere prendendosi cura della persona, fornendo oltre ad una coscienza di unità tra immagine e concetto, tra sensazione e pensiero, anche una conoscenza che lo lega all’universo in armonia con la natura (Read, 1980).

Utilizzare i linguaggi artistici significa spesso collocarsi al margine della didattica tradizionale, ma significa anche contribuire a produrre altre immagini o immaginari possibili, sollecitati da moti interiori in uno spazio di riconoscimento che favorisca l’inclusione (Battista, 2021). In alcune ricerche che hanno utilizzato la danza in situazioni integrate ed inclusive a scuola è emerso che al termine del programma i bambini con disabilità si sentivano più competenti e che gli alunni senza disabilità modificavano la propria percezione dei compagni con disabilità (Zitomer, & Reid, 2011). Altre ancora hanno sottolineato il valore della danza nello sviluppare l’accettazione dei pari, sperimentare gioia e successo e acquisire un senso di appartenenza (Zitomer, 2015). La danza mostra una strada da percorrere per l’educazione inclusiva e per la costruzione di una nuova cultura del corpo che non separi ma che superi le categorizzazioni stigmatizzate per valorizzare le singolarità, così come ricorda Gardou. “A ogni nascita”, scrive, “viene al mondo un essere originale e nuovo; qualcuno che non assomiglia a nessun altro, le cui disposizioni e qualità non possono realizzarsi che in una avventura unica. Nessun essere identico a lui è mai esistito, esiste e esisterà mai. Da questa realtà proviene l’irriducibile diversità degli uomini: sono degli esemplari di una stessa specie, accomunata dall’esperienza dell’imperfezione e, simultaneamente, delle realizzazioni uniche, inassimilabili le une con le altre” (Gardou, 2016, p. 21). In questa cornice pedagogico-speciale le singolarità, ognuna con la propria corporeità, diventeranno, all’interno di un processo educativo inclusivo, i co-costruttori, di un mondo “in comune”, probabilmente più giusto (Canevaro, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Aghemo, A. (2015). *Disabilità e media. Rapporto 2012. La rappresentazione delle persone con disabilità nel sistema italiano dell’informazione*. Roma: Fondazione Giacomo Matteotti.
- Ambra, F.I., Aruta, L., & Mona, D., In-corporare l’astrazione veicolare concetti astratti attraverso la danza per una migliore consapevolezza di sé: un’indagine qualitativa. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4, 4, 2020, 101-113.
- Anziliero, D. (2005). *I miei passi dicono di me*. Pisa: Del Cerro.
- Atzori, S. (2011). *Cosa ti manca per essere felice?* Milano: Mondadori.
- Bacon, W.A. (1979). *The Art of Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Battista, F. (2022). *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamentoterapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, tesi di Dottorato di Ricerca, Università di Roma Tre.
- Battista, F. (2021). *Oltre le narrazioni dominanti*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di), *La responsabilità della Pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., & Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) diversità e disabilità*. Roma: TrePress.



- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, *Theatre Journal*, 40, 4, 519-531.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cooper Albright, A. (1997). *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover NH: Wesleyan University Press.
- Cunti, A. (2016). *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Faggioli, R., & Schenetti, M. (2020). *Pedagogia e didattica della corporeità*. In A. Ceciliani (ed.), *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Fiedler, L. (2009, orig. 1978). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garaudy, R. (1985). *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella.
- Gardou, C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Genovesi, G. (1999). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Ghedini, E. (2016). Passi verso la felicità: il valore della Biodanza per promuovere l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 2, 4, 189-206.
- Henderson, B., & Noam, N. (2010). *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Hermans, C. (2016). Differences in Itself: Redefining Disability through Dance. *Social Inclusion*, 4, 4, 160-167.
- King, Y. (1993). The Other Body: Reflections on Difference, Disability, and Identity Politics. *Research Library*, 3, 5, 72-75.
- Kuppers, P. (2003). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York and London: Routledge.
- La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lennard, D. J. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London and New York: Verso.
- Magnanini, A. (2006). *Corpo e educazione*. In L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*. Firenze: Le Monnier.
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento. Corporeità e integrazione dei diversamente abili*. Pisa: Del Cerro.
- Marassi, M. (2015). Il corpo in M. Merleau Ponty. In A. Risoli, A. Antonietti (eds.), *Il corpo al centro*. Milano: Led.
- 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (tr. it). Milano: Bompiani.
- Milani, L. (ed.). *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori
- Millet-Gallant, A. (2010). Performing Amputation: The Photographs of Joel-Peter Witkin. In B. Henderson, N. Noam, *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Moliterni, P., & Magnanini, A. (2020). *Attività motoria tra specificità e trasversalità, tra costrutti formali e informali*, in A. Ceciliani (a cura di). *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London-New York: Verso.
- Novack, C. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Overboe, J. (1999). Difference in itself: Validating disabled people's lived experience. *Body and Society*, 5, 4, 17-29.
- Priore, A. (2022). Significati, vissuti e narrazioni del corpo nella disabilità. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1s, 314-321.
- Read, H. (1980). *Educare con l'arte*. Edizioni di Comunità: Milano.
- Russo, M. (1986). Female Grotesques: Carnival and Theory. In *Feminist Studies/Critical Studies*, ed. Teresa de Lauretis. Bloomington: Indiana University Press.
- Schiavone, G. (2021). Il corpo abitante. Una proposta pedagogica per la valorizzazione del patrimonio culturale attraverso le arti performative. *Encyclopaideia Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60, 121-139.
- Schiavone, G. (2019). *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.



- Sontag, S. (1978). *Illness as Metaphor*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Sumner, W.G. (1962). *Costumi di gruppo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Telory, D. (2010). *Mobility: AXIS Dancers Push the Boundaries of Access*, in in Henderson B., Noam N. *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8, 1, pp. 5-25.
- Whatley, S. (2010). The spectacle of difference: Dance and disability on screen. *The International Journal of Screen-dance*, 1, 1, 41-52.
- Zappaterra, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana-Mente*, 14, 147-154.
- Zitomer, M.R. (2015). Dance Makes Me Happy': experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17, 3, pp. 218-234.
- Zitomer, M.R., & Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12, 2, 137-156.



Chiara Gentilozzi

Niccolò Cusano Net University Rome | chiara.gentilozzi@unicusano.it

Antonio Cuccaro

University of Macerata | a.cuccaro@studenti.unimc.it

Filippo Gomez Paloma

University of Macerata (Italy) | filippo.gomezpaloma@unimc.it

The poetic body: the perception of the disabled in the perspective of the spectator*

Il corpo poetico: la percezione della disabilità nella prospettiva dello spettatore

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

This work moves his reflection from an artistic operation, which puts at the center of its narrative, dramaturgical and performative dynamics, an actor with disabilities. Fabio, this is the name of the performer, puts into play in the scenic action his body and his body as a vehicle of a series of constructs and meanings, of messages and communications purely afferent to the human dimension, as well as every theatrical action seeks and performs in its work of constant modulation of reality. The show invites us to ask: what are the criteria for which we consider a satisfactory performance? A competent actor? Finally, can judgment escape the logic of skill?

Keywords: Embodied Cognition, performance, theatre, body, disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Gentilozzi C. et al. (2022). The poetic body: the perception of the disabled in the perspective of the spectator. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 156-166 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-12>

Corresponding Author: Chiara Gentilozzi | chiara.gentilozzi@unicusano.it

Received: 28/04/2022 | **Accepted:** 27/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-12

* The present research was conducted by the team of authors. Chiara Gentilozzi is responsible for the introduction, the scientific framework, the analysis of results and the conclusions. Antonio Cuccaro is responsible for the methodological procedure. Filippo Gomez Paloma scientifically supervised the product.



1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca muove la sua riflessione a partire da un'operazione artistica, progettualmente definita, che pone al centro delle sue dinamiche narrative, drammaturgiche e performative, un attore con disabilità. Fabio, questo è il nome del performer, mette in gioco nell'azione scenica il suo corpo e la sua corporeità come veicolo di una serie di costrutti e significati, di messaggi e comunicazioni prettamente afferenti alla dimensione dell'umano, così come ogni azione teatrale ricerca e compie nella sua opera di costante modulazione della realtà. Un corpo significante, quello dell'attore, un corpo vivo e denso, un corpo che si compie nella relazione con il pubblico, nella sua fisicità, offrendosi alla proiezione dell'altro, dando luogo e forma ad un immaginario artistico e culturale (Costantino, 2019) in quanto limite strutturale della comprensione della realtà e del mondo dentro e fuori di noi. La corporeità intesa, dunque come dispositivo di conoscenza, come limite e superamento, come scoperta del sé e dell'altro da sé:

Il corpo è per eccellenza la misura del limite, della dimensione del mondo. Ma questo limite non può circoscriversi alla coscienza del "corpo interno"; il corpo interno, per "farsi mondo", per agire nel mondo, necessita del confronto/incontro con l'altro, come tutto ciò che di sensibile ci circonda (Gammelli, 2011, p. 128).

Il corpo che è, che agisce, che domina la prospettiva e lo spazio della scena, che rompe la coordinazione tra parola ed azione, che esalta la dimensione percettiva, materica, cromatica e luminosa, mettendo in crisi la pretesa di controllare ed imbrigliare il testo in strutture semiotiche, dando l'immediatezza della complessità degli elementi referenziali, diegetici, narrativi, contestuali, storici e simbolici, in gioco (Valentini, 2007). Un corpo-soggetto, portatore di significanti, possibilità di significati; un corpo-persona risonante di vita e di relazioni, un corpo capace di attivare rappresentazioni estetiche, sociali, culturali (D'Amico, 2018). Un corpo visibile, pienamente materico, fortemente soggetto a categorizzazioni e pregiudizi, qualora questo sia un corpo "altro", "alieno", "diverso":

The disabled performer is both marginalized and invisible – relegated to the borderlands, far outside the central area of cultural activity, by the discourses of medicine. At the same time, people with physical impairments are also hypervisible, instantly defined by their physicality (Kuppers, 2003, p. 49).

Fabio agisce la sua corporeità nella professionalità dell'attore, del narratore, del demiurgo scenico. E lo fa in una cornice ancor più particolare e significativa, quella del teatro per Ragazzi: quello che le compagnie di attori professionisti allestiscono per indirizzarlo ad un pubblico giovanile (in questo genere di rappresentazione scenica ciò che conta è il testo, la strumentazione audiovisiva, la recitazione). È il teatro che si va a vedere in spazi appositi ed in cui le istituzioni familiari o scolastiche hanno il compito di aiutare i giovani spettatori a decodificare i messaggi ricevuti, analizzarli e ricostruirli (Oliva, 1999). È dunque un territorio di confine, il campo in cui la presente indagine si dipana. Un punto di contatto tra realtà diverse ognuna portatrice di una dimensione intrinseca di complessità: sono in gioco la relazione tra corpo e persona, persona ed attore, attore e personaggio, personaggio e rappresentazione, rappresentazione e pubblico.

La rappresentazione

Voglio La Luna! è una rappresentazione teatrale (teatro d'attore e di figura) destinata al pubblico giovanile, prodotta dall'ATGTP di Jesi, per la regia di Simone Guerro con, in scena, Fabio Spadoni. Vincitore del premio Eolo 2010, lo spettacolo calca le scene da ormai quindici anni. In questi anni Fabio, attore con sindrome di Down, ha potuto incontrare centinaia di diverse platee, migliaia di giovani ed adulti. Lo spettacolo racconta di un giovane alle prese con il delicato passaggio tra l'adolescenza e l'età adulta. Abbandonare il gioco inteso come processo di scoperta della realtà afferente al mondo infantile (Huizinga, 2002) per cer-



care la propria strada nella vita, dovendo fare i conti con la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie scelte, nella quale si può leggere tutta la difficoltà dei processi di autonomia ed autodeterminazione (Cottini, 2016). Alle prese con la sua quotidianità e le sue routine, scandite dai ritmi dell'adulto, Fabio sogna una vita diversa, una vita di qualità differente, per intenderci: da questo passaggio si può evincere un chiaro riferimento al costrutto di Qualità della vita (Shalock, Verdugo Alonso, 2006; Giaconi, 2015), con la ricerca da parte del protagonista di una possibilità profonda di costruzione del proprio percorso personale. Una notte Fabio, immerso in una sorta di dimensione onirica, incontra la luna. Crea con lei una relazione, un legame, un gioco che è un passo a due, concretizza nella luna la propria istanza di essere nel mondo, la sua pulsione verso la vita e la realizzazione personale (Soresi, 2016). La luna sparisce ma la volontà di Fabio è ferma e decisa: la sensazione di benessere ed appagamento che ha vissuto lo spinge a partire per un viaggio per conquistarla di nuovo e farla sua, un viaggio che lo mette di fronte al mondo che tanto teme: il mondo adulto delle città, con i suoi ritmi frenetici, la sua distrazione, la sua fragilità, in una rappresentazione sociale pienamente aderente al paradigma della società liquida (Baumann, 2011). Alla fine del suo viaggio Fabio ritrova la Luna, la conquista, la riporta a casa sua. Ma ormai ha capito che non è lei la fonte della sua felicità ma la ricerca che ha dovuto compiere per ottenerla. Fabio dunque la libera, restituendola al mondo che sta per intraprendere il suo stesso viaggio, simbolicamente rappresentato dalla platea di bambini e ragazzi che riceve dalle sue mani la luna (un grosso pallone gonfiabile) ed inizia a giocarci, mentre Fabio li osserva contento. La poetica sottesa alla drammaturgia richiama vividamente il viaggio dell'Eroe (Vogler, 2010). L'idea di questo spettacolo nasce dall'incontro del regista con Fabio, un ragazzo con sindrome di Down, durante lo svolgimento di un laboratorio teatrale in Ancona, "Liricabile" in collaborazione con gli Assessorati alle politiche Sociali ed il Dipartimento di Salute Mentale zona territoriale 7 Asur Marche. Dall'intervista somministrata al regista si comprende chiaramente la portata umana e professionale dell'incontro. Un incontro che in potenza già palesava la possibilità di *un'esperienza formativa per chi lo fa (il teatro) ma un'esperienza formativa per il teatro stesso inteso come esperienza di comunità, facendo coincidere l'aspetto artistico e l'aspetto educativo*.¹ In questa complessa dinamica di relazione propriamente umana, si supera sin dalle basi il rischio di trasformare l'operazione in una sorta di *freak show* (Abbattista, 2011), dove è la stessa conformazione del soggetto con disabilità a derivare le possibilità estetiche ed artistiche (Canadelli, 2007) dell'operazione registica.

Da qui emerge il senso più profondo dell'operazione teatrale: rendere una cosa impossibile, possibile. Quando Fabio comunica l'intenzione di fare "l'attore del teatro col microfono" la stessa compagnia riconosce il fatto di essersi esibita dapprima in un sorriso di circostanza, ma di essersi successivamente strutturata per poter affrontare un progetto artistico così delicato, in quanto già era presente la consapevolezza che tale progetto artistico sarebbe coinciso con il progetto di vita (Franchini, 2007) di Fabio. Fabio ha costruito con il supporto della compagnia il suo *clown* (Mele, 2021), la sua maschera, esaltando le caratteristiche della sua personalità e sviluppandola su registri comici. Ha lavorato da vero attore, con serietà e precisione non comuni, creando un personaggio unico, la cui simpatia è pari solo alla poeticità, donando a una storia normale la fragile e inconfondibile bellezza della vita.

2. Framework Scientifico

L'incontro tra disabilità ed arti performative è un processo complesso e dinamico, che accoglie contesti e costrutti culturali altrettanto liquidi e mutevoli; è dunque necessario muoversi secondo logiche di confine (Canevaro, 2006) tra quelle che sono le discipline dello spettacolo e le evidenze più recenti a cui sono pervenuti i *Disability Studies* (D'Alessio, 2013). Infatti, se da un lato l'ambiente, le pratiche, i contesti ed i modelli storici di percezione sovra determinano il concetto di disabilità (D'amico, 2019), sottolineandone la dimensione sociale e non costitutivamente ontologica, dall'altro il teatro moderno si muove su di una

1 Estratto dell'intervista somministrata al regista Simone Guerro.



impostazione plastico-visuale della scena. È pertanto necessario provare a comprendere come dialogano sulla scena il corpo dell'attore con disabilità e l'opera teatrale in sé, nel contesto culturale e sociale in cui questi aspetti avvengono fenomenicamente. Luogo di incontro e d'elezione per questo orizzonte costellato da una possente ermeneutica complessità è proprio il *corpo dell'attore* che si *realizza* sul palcoscenico:

Il palcoscenico è lo spazio in cui il corpo della persona non è un corpo come tutti gli altri, il corpo dell'attore è corpo altro, è corpo performante, tale da rimodulare i parametri del rapporto tra diversità e normalità. Esso impone una domanda di competenze, ci ricorda di essere in possesso di abilità che non tutti hanno, ci ricorda che non vanno sprecate (Costantino, 2019, p. 69)

L'attore rinnova, attraverso la sua corporeità in scena, l'esperienza di venire al mondo (Nancy, 2010), rinnova l'umanità attraverso sé stesso, diviene consapevolezza e si realizza nella propria identità fino a protendere verso l'identità altrui, confondendosi nell'universale tensione dell'Essere. Il corpo dell'attore, si scioglie nel personaggio divenendo persona, permette all'altro da sé di sciogliersi dalla persona e divenire personaggio, dona il suo corpo alla proiezione dello spirito ed allo sguardo dell'uomo, come limite estremo della consapevolezza e della realtà, riprendendo su di sé il percorso di trasmissione della conoscenza di cui il teatro stesso è portatore e veicolo. Attorialità e disabilità condividono l'attenzione al corpo (Costantini, 2019), la necessità del controllo, la capacità di catturare lo sguardo: ogni gesto comunica la portata irripetibile della propria esistenza, la possibilità di ogni comunicazione, la forza della presenza. Il corpo è irrimediabilmente in gioco, tanto dell'attore quanto dello spettatore, un corpo inteso come dimensione fisica e biologica, fondamentale nella formazione e nell'accrescimento di processi mentali; la corporeità come orizzonte ermeneutico di conoscenza, portatore di innumerevoli significati socio-culturali, irriducibile oggetto di indagine alla ricerca dell'umano, del dato biologico, per definire l'essere nella sua dimensione psichica, fisica e dunque ontologica (Calabrò, 2013). Come lente interpretativa della corporeità intesa come punto nodale di ogni acquisizione cognitiva dell'essere umano, nonché come punto di incontro tra soggettività ed intersoggettività, utilizziamo l'approccio scientifico dell'Embodied Cognitive Science, con particolare riferimento al paradigma di Embodied Cognition (Caruana, Borghi, 2013).

Un corpo umano non si dà mai per sé, ma in relazione ad altri. Corpi vicini e lontani, che si toccano o si guardano, danzano insieme, costruiscono mondi. Corpi che evocano, rispecchiano sentimenti e saperi, raccontano storie vissute e prefigurazioni future (Gamelli, 2012, p. 111).

Esistono dunque diversi modelli che hanno utilizzato il paradigma ECS come approccio scientifico all'arte (Ellen Esrock, 2010). In particolare, l'esperienza di avere confini corporei estesi, come di vera e propria immersione nella letteratura e nell'arte riceve particolare attenzione da Esrock, la quale propone un processo di lettura corporale, *trans-somatica*, che include tutto ciò che concerne l'enterocezione, una vera e propria emozione per taluni aspetti e che porta un senso di *individualità* al processo. Eppure le tendenze che emergono nella narrazione della disabilità nel circuito delle arti figurative come cinema e teatro appaiono votate, il più delle volte, a rappresentare il corpo disabile come soggetto passivo di pietà e compassione, oppure abilismo, se non addirittura *inspiration porn* (Grue, 2016). Jerome Bel, coreografo francese, si è posto proprio questa domanda: cosa succede oggi quando uno spettatore si trova davanti un attore disabile? Nella sua visione, concretizzatasi nella rappresentazione *Disabled Theater* portato in scena dagli undici attori della compagnia Theater Hora, viene ribaltata la modalità di rappresentazione della disabilità sulla scena in quanto gli attori vengono chiamati semplicemente a presentarsi, compiere semplici azioni, creare dei momenti monologici o dialogici di interazione, divenendo degli alter ego dello stesso Bel. Il regista non pone al centro dello spettacolo la persona con disabilità quanto piuttosto le cornici di rappresentazione all'interno delle quali questa viene ad inserirsi (D'Amico, 2018). Lo sfasamento che si determina tra spettatore e rappresentazione, provoca un distanziamento spaziale tra l'esperienza del quotidiano ed il processo artistico, mediando la percezione di chi osserva e di chi è osservato, realizzandosi in una dimensione di immediata presenza che, inesorabilmente, apre la relazione a nuovi e possibili direzioni di senso:



He or she must appear on stage as an artist, worker, citizen, subject, individual in its most absolute singularity. It is this singularity that can tell me what theater is capable of Disabled (or incapable!) actors can open up new opportunities, new abilities (Lepecki, 2015, p. 153).

Lo spettacolo invita a chiederci: quali sono i criteri per cui riteniamo una performance soddisfacente? Un attore competente? Infine, il giudizio può sfuggire alla logica dell'abilità? Bel supera la logica del *nonostante* mostrando l'arbitrarietà del paradigma abilistico, smascherando l'attesa ed il pregiudizio dello spettatore allorquando si approccia ad un lavoro che abbia per protagonista un attore con disabilità. La presenza ed il ruolo della disabilità sulla scena teatrale, in quanto inserita in contesti organizzati e strutturati di rappresentazione, provoca sul pubblico un effetto straniante permettendo agli stereotipi di palesarsi con immediatezza, esponendo le logiche e le credenze sovrastrutturali cristallizzate attorno al costrutto di disabilità (Kuppers, 2003). Lo spettatore si interroga necessariamente sui meccanismi di immedesimazione venendo in tal modo a contatto con una necessaria rivalutazione delle logiche di interazione sociale (Garland Thompson, 2017), una ricostruzione fondamentale e necessaria delle proprie logiche narrative: grazie all'immediatezza del corpo dell'attore, affronta definitivamente il proprio sistema di credenze strutturali, culturali, antropologiche e sociali.

3. Procedura metodologica della ricerca

Le domande che animano il presente lavoro riprendono la profonda riflessione di Jerome Bel: quali sono, dunque, i criteri per cui riteniamo una performance soddisfacente? Un attore competente? Il giudizio può sfuggire alla logica dell'abilità? Come viene percepito, vissuto e rappresentato "il corpo diverso"? Nel tentativo di rispondere a tali interrogativi è stato elaborato un progetto di ricerca ampio ed articolato che ha previsto, in primo luogo, l'individuazione di una compagnia teatrale sulla quale focalizzare l'indagine. Una volta individuata la compagnia, sono stati avviati i contatti con la direzione artistica e la compagnia; determinata la rappresentazione oggetto della ricerca, sono state preparate due interviste, sia per il regista che per l'attore protagonista. Entrambe le interviste sono state registrate e trascritte. Non è stato possibile visionare preliminarmente la rappresentazione dal vivo, per cui la direzione artistica ha gentilmente messo a disposizione una ripresa video dello spettacolo. Di seguito si riportano le domande con le quali i due professionisti si sono confrontati.

Intervista regista

Ci puoi raccontare la tua esperienza? Da quanto tempo hai scelto di intraprendere la carriera teatrale? Perché?

Che cos'è per te il teatro?

Che importanza ha per te il corpo, la corporeità nella scena teatrale?

Che relazione c'è per te tra un corpo e un soggetto in scena?

Come hai conosciuto Fabio? Come è nata l'idea di "Voglio la Luna"?

Cosa vuoi trasmettere con questo spettacolo?

Qual è la differenza secondo te tra un laboratorio teatrale con persone in condizione di disabilità ed un progetto artistico progettato insieme a persone con disabilità?

Che cosa significa per te "Voglio la Luna"? Qual è il tuo sogno?

Intervista attore

Quando è nata la passione di recitare?

Come ti senti quando sei sul palco?

È cambiata la tua vita da quando fai l'attore?

Cosa fai quando non reciti?

Che cosa significa per te "Voglio la Luna"? Qual è il tuo sogno?



Questionario per il pubblico

A seguito dello studio della rappresentazione e delle interviste alla compagnia è stato strutturato un questionario da somministrare al pubblico, per poter individuare gli aspetti salienti dell'esperienza vissuta dallo spettatore, rispetto ai diversi elementi che la rappresentazione teatrale mette in gioco. Infatti, l'analisi di uno spettacolo non può prescindere dalla contingenza e dalla materialità dei suoi elementi costitutivi, siano essi performativi o tecnici, scenografici od illuminotecnici (D'Amico, 2018). Gli item del questionario sono stati strutturati sia per la rilevazione di dati quantitativi - secondo una scala ordinale di attribuzione di livello, con specifiche voci corrispondenti ai numeri (vedi Fig. 1) - oltre che qualitativi, ovvero lasciando alla libera narrazione dello spettatore il dettato del proprio vissuto al fine di stimolarne la riflessione e la produzione autonoma. Ciò anche per valutare il livello di corrispondenza tra la percezione del pubblico e il livello di emanazione che l'attore e il regista hanno voluto trasmettere con questo spettacolo. Sono stati inseriti il sesso e l'età per valutare se ci fossero delle differenze evidenti nelle risposte in base a questi parametri. Va ricordato inoltre che il setting teatrale struttura la comunicazione in modo differente rispetto ad uno spettacolo realizzato in altri contesti (strade o piazze) in quanto il prodotto artistico, il pubblico di riferimento, il contesto culturale sono elementi distintivi.

Fig. 1 – Scala ordinale

1	2	3	4	5	6
Per nulla	Molto poco	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo

Tempi e modalità di somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato durante una singola rappresentazione avvenuta al Teatro Nuovo di Pisa nel mese di marzo 2022. Si è deciso di somministrare il questionario ad un'unica platea di spettatori per poter meglio focalizzare le esperienze narrative ed i dati qualitativi in quanto profondamente legati all'esperienza contingente e fattuale dello spettacolo. Hanno partecipato al sondaggio tramite intervista 99 spettatori.

Questionario per il pubblico

SEZIONE ANAGRAFICA

Età: Sesso:

QUESTIONARIO PARTE GENERALE

1. Quanto ti è piaciuta la rappresentazione?

1	2	3	4	5	6

2. Quanto ti sono piaciuti i costumi?

1	2	3	4	5	6

3. Quanto ti è piaciuta la scenografia?

1	2	3	4	5	6



4. Quanto ti sono piaciuti gli attori?

1	2	3	4	5	6

NARRAZIONE

5. La storia ti è risultata chiara e comprensibile?

1	2	3	4	5	6

6. Quanto ti sei immedesimato nel protagonista?

1	2	3	4	5	6

7. Scrivi cinque parole che ti vengono in mente pensando al protagonista.

PARTE FINALE

8. Cosa senti di avere in comune con il protagonista?

9. Cosa significa per il protagonista l'espressione "Voglio la Luna"? Qual è, secondo te, la "luna" per Fabio?

10. Cosa significa per te "Voglio La Luna"? Qual è il tuo sogno?

4. Analisi dei dati

I *performance studies*, nati negli anni Settanta dalle riflessioni del teorico e regista teatrale Schechner, considerano la performance come un agire comune tra vari momenti della vita sociale ed individuale. In questa prospettiva piuttosto che soffermarsi su un dato comportamento performativo, è necessario focalizzare l'attenzione sui processi di interazione tra l'osservatore, l'osservato ed il significato che ne scaturisce (Schechner, 2006). Nel contesto socioculturale attuale, la presenza di performer disabili implica sempre

la complessa questione della rappresentazione della disabilità, seppure ciò non rappresenti direttamente il focus dello spettacolo o del progetto artistico. Componente estetica e rappresentazione della disabilità si fondono, si influenzano, si modificano vicendevolmente (De Marinis, 2011). Ciò che Marco De Marinis definisce convenzionalmente *considerazione sociale* e *considerazione artistica* rappresentano due aspetti che non solamente convivono nella performance, ma che tra loro si intrecciano indissolubilmente.

RISPOSTA 1 "Quanto ti è piaciuta la rappresentazione?"					
1	2	3	4	5	6
0%	0%	3%	18%	21%	58%

RISPOSTA 2 "Quanto ti sono piaciuti i costumi?"					
1	2	3	4	5	6
0%	6%	6%	6%	33%	49%



RISPOSTA 3 "Quanto ti è piaciuta la scenografia?"					
1	2	3	4	5	6
0%	0%	3%	3%	30%	64%

RISPOSTA 4 "Quanto ti sono piaciuti gli attori?"					
1	2	3	4	5	6
0%	0%	0%	3%	18%	79%

Dall'analisi dei dati rilevati nelle prime domande che vanno dalla 1 alla 4 riguardanti il grado di gradimento dello spettacolo nelle sue varie componenti (costumi, scenografie, attori) possiamo rilevare che circa l'80% del pubblico ha attribuito un punteggio pari a 6 o 5, esprimendo un alto gradimento.

RISPOSTA 5 "La storia ti è risultata chiara e comprensibile?"					
1	2	3	4	5	6
0%	0%	0%	6%	12%	82%

Anche la comprensione della storia è risultata al 94% del pubblico molto chiara (con una attribuzione di 5 o 6) e hanno compreso il messaggio che questa rappresentazione vuole trasmettere; questo emerge anche dalle risposte aperte poste dal quesito numero 9 in cui viene chiesto al pubblico di esplicitare "Che cosa significa per il protagonista "Voglio la Luna"? Qual è secondo te "la luna" per Fabio?". Un'alta percentuale ha contattato il messaggio di speranza, di realizzazione dei desideri e la voglia di trovare un proprio posto nel mondo in cui non sentirsi soli ma compresi avendo un'amica, una speranza, riuscendo a vivere una vita tranquilla e felice e che ciò è possibile se non si tiene tutto per sé ma se si condivide con gli altri. Dalle risposte ad alcune interviste emerge anche in questo quesito quanto sia sottile la linea che separa Fabio-attore dal Fabio-uomo in quanto alcuni scrivono:

Per Fabio "voglio la Luna" è il raggiungimento di un obiettivo, personalmente credo che ha trovato la sua luna riuscendo a fare l'attore.

Il coraggio di riuscire a fare qualcosa. La luna per Fabio è un traguardo raggiunto.

Da queste risposte possiamo comprendere che il pubblico si è sintonizzato con la poetica e lo spirito che ha mosso il regista Simone Guerro nella direzione di questo spettacolo, poiché ci racconta che il messaggio che vuole trasmettere è prima di tutto "un senso di emozione, di libertà... e il secondo è che Fabio ha fatto qualcosa di impossibile.. solo alla fine capisci che lui ha fatto uno spettacolo tutto da solo, che adesso questo è il suo lavoro, è la sua professione e che quindi la Luna Fabio l'ha presa per davvero". Per Fabio, infatti, fare l'attore è il suo sogno ed è parte integrante del suo progetto di Vita, ce lo ha confermato nell'intervista che ci ha rilasciato:

Fabio: Prima facevo il bidello, ma non mi piaceva.. così sono andato via e ho studiato "Voglio la Luna" a Ferrara.

Simone: Ha dovuto studiare molto per diventare attore, ma dopo due anni e mezzo è riuscito, grazie alla sua passione e determinazione a realizzare questo sogno portando in scena lo spettacolo.

RISPOSTA 6 "Quanto ti sei immedesimato nel protagonista?"					
1	2	3	4	5	6
3%	6%	9%	15%	27%	40%

Interessante è analizzare i dati emersi dal quesito numero 6 in cui viene chiesto "Quanto ti sei immedesimato con il protagonista?" poiché notiamo un abbassamento di attribuzione di punteggio a questo



item: un 67% del pubblico si è immedesimato nel protagonista, attribuendo un punteggio tra il 5 e il 6, mentre un 33% si è immedesimato poco o per nulla, trovando dunque delle difficoltà in questo processo.

I dati di questo item sono ancora più rilevanti se letti e comparati alla luce dei risultati della domanda numero 8 in cui viene chiesto “Cosa senti di avere in comune con il protagonista?” poiché troviamo un 36% del pubblico che non ha risposto a questa domanda lasciando lo spazio bianco. Di questo 36% un 33% è costituito dal pubblico più giovane che va dai 5 ai 18 anni, mentre il 50% si trova nella fascia di età che va dai 46 ai 70 anni.

Uno dei maggiori rischi in cui incorre lo spettatore è quello di osservare le persone disabili come una sorta di spettacolo sociale (Millet Gallant, 2008) ed effettivamente Jennifer Eisenhauer scrive:

Just looking transforms people with disabilities into a kind of property, something to be attended to [...]. This discursive construction of property emerges as the positioning of the disabled body as both an object of curiosity and a specimen (Eisenhauer, 2007, p.11).

Questi dati ci portano a riflettere sul meccanismo che si innesca nel momento in cui viene chiesto all'osservatore di mettersi in relazione con l'altro, un altro che viene percepito distintamente come *corpo disabile*, il quale è portatore di una specificità che non ricade nei canoni della normalità statica, funzionale e ideale (Pavone 2014) e che ci distanzia da esso irrimediabilmente. La presenza ed il ruolo della disabilità sulla scena teatrale, in quanto inserita in contesti organizzati e strutturati di rappresentazione, provoca sul pubblico un effetto straniante permettendo agli stereotipi di palesarsi con immediatezza, esponendo le logiche e le credenze sovrastrutturali cristallizzate attorno al costrutto di disabilità (Kuppers, 2003). Da questo meccanismo di distanziamento nasce la difficoltà nel sintonizzarsi sulle caratteristiche comuni, che avvicinano i corpi dello spettatore e dell'attore, preferendo all'espressione di questa difficoltà, il silenzio di uno spazio vuoto. Lo spettatore, tuttavia, si interroga necessariamente sui meccanismi di immedesimazione venendo in tal modo a contatto con una necessaria rivalutazione delle logiche di interazione sociale (Garland Thompson, 2017), una ricostruzione fondamentale e necessaria delle proprie logiche narrative: grazie all'immediatezza del corpo dell'attore, affronta definitivamente il proprio sistema di credenze strutturali, culturali, antropologiche e sociali. Nel caso specifico, il 63% degli spettatori risulta essersi sintonizzato sulla linea poetica definita preliminarmente dal regista come obiettivo comunicativo primario ovvero la capacità di immedesimarsi nel personaggio trovando punti di connessione tra la propria esperienza fisica ed emotiva ed il dettato fisico ed emotivo che la partitura corporea e narrativa dell'attore veniva a proporre allo sguardo dell'osservatore.

Dall'analisi delle risposte del quesito numero 7 relativo alle cinque parole che sovengono riferendosi al protagonista, si riscontra che il pubblico ha riscontrato in Fabio attore: *bravura, simpatia, ironia, coraggio, determinazione, sensibilità, passione, innocenza ma anche solitudine, bisogno di affetto, fragilità*. Tali caratteristiche rimandano ad una duplicità di interpretazione facendo emergere, nel pubblico, una probabile sovrapposizione tra attorialità, personaggio ed uomo incarnati nell'essere di Fabio: una sorta di fading percettivo da parte dell'osservatore che non riesce a distinguere più le caratteristiche di ognuna delle tre categorie. Solo una piccola percentuale del pubblico ha invece inteso questa domanda pensando a Fabio con le sue caratteristiche esteriori, il suo corpo visibile oltre l'attore in scena in quanto hanno scritto anche “*sindrome di down, erre moscia, sovrappeso*” prendendo dunque in esame la sua persona al di là del ruolo che calca sulla scena teatrale.



Conclusioni

Le limitazioni (disabilità) sono relative ai contesti. La disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro (Canevaro, 2014, p.19).

A partire dalla prospettiva metodologica di matrice fenomenologica, inquadrata attraverso l'emergente paradigma dell'incorporazione (Csordas, 1990) e delle ECS (Caruana, Borghi, 2013), che trova riscontri anche nel campo pedagogico (O' Loughlin 2006; Davidson, 2004), è evidente che *"non c'è politica (o conoscenza) che dei corpi, nei corpi e attraverso i corpi"* (Esposito, 2004, p. 86). Per concepire la conoscenza come prodotto dell'embodiment, per il quale sono essenziali i processi formativi prodotti *nel e attraverso* il corpo, è possibile riferirsi all' approccio fenomenologico di Merleau-Ponty (1945), secondo il quale il corpo è posto come essere-nel-mondo da non considerare tanto come oggetto biologico da studiare in relazione a cultura, storia e politica, quanto piuttosto un vero e proprio soggetto politico, storico e culturale; altro concetto pregnante è quello di habitus, inteso da Pierre Bourdieu come un: "sistema di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti" (1980/2005, p. 84). Il corpo di Fabio è corpo politico: le sue azioni ed il suo stesso essere creano riformulano la politica stessa della relazione, dello sguardo, sia esso esercitato nell'arte che attraverso di essa, che pone in crisi l'habitus da sempre correlato alla percezione di disabilità, un corpo creatore che incarna una ricerca umana oltre che professionale ed artistica. Aver sperimentato il proprio corpo in mezzo agli altri, per gli altri, all'interno di un contesto in cui le dinamiche di potere possono essere destrutturate e messe in discussione, agendo nell'ordine del sensibile senza procedere a rigide categorizzazioni, rende possibile l'incontro tra soggetti, tra attori e spettatori, in ultima istanza, tra esseri umani facenti parte di un medesimo fenomeno culturale quale quello teatrale. Durante le interviste ad attore e regista è emerso che, in occasione di una replica, nel momento di confronto successivo alla rappresentazione, sia stato chiesto a Fabio: *"Ma tu sei down per davvero o per finta?"*. Fabio con la sua straordinaria pacatezza e riflessività gli ha risposto *"Bella domanda. A volte sì, a volte no"*. In questa battuta Fabio ha condensato il senso della percezione sociale della disabilità: la disabilità è la conseguenza sociale della menomazione in relazione al corpo e ai costrutti sociali. Si può considerare uno svantaggio personale, una limitazione a ciò che viene considerata la normale attività di una persona (Linton, 1998). Questo rappresenta purtroppo a nostro avviso una fotografia attuale della percezione della disabilità, condivisa dalla maggioranza delle persone.

La persona con disabilità si percepisce tale quando i costrutti sociali, di cui noi tutti cittadini siamo responsabili e creatori, emergono in maniera strutturale creando una sorta di significante categorico immediatamente percepibile nella relazione con l'altro da sé. La fortuna in questo caso è la corrispondenza del progetto artistico con il progetto di vita di Fabio: la sua possibilità di autodeterminarsi ed affrontare autonomamente le proprie scelte professionali e personali, affiancato da professionisti accorti e competenti, dialoganti costantemente con la famiglia ed i servizi, lo hanno condotto a calcare centinaia di palcoscenici e ad incontrare migliaia di giovani spettatori in Italia ed in Europa.

Riferimenti bibliografici

- Abbattista, G. (2011). *Encountering Otherness. Diversities and Transcultural Experiences in Early Modern European Culture*. Trieste: EUT, Edizioni Universitarie.
- Baumann, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2005). *Le sens pratique*. Paris: Minuit (Opera originale pubblicata nel 1980).
- Canadelli, E. (2007). E. Canadelli, L'ibrido uomo/animale. Suggestioni nella cultura di fine Ottocento. In M. Bellini, (ed.), *L'orrore nelle arti*. Napoli.



- Canevaro, A. (2014). Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione [per tutti, disabili inclusi]. In *Professione Insegnante*, collana diretta da F. Fraboni. Trento: Erickson.
- Calabrò, D. (2013). Disiecta membra: From the proper to the improper body. *Knowledge Cultures Journal*, 1, 6, 18-33.
- Caruana, F., & Borghi, A.M. (2013). Embodied cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di psicologia*, DOI:10.1421/73973.
- Costantino, V. (2019). Il corpo non stereotipo nella relazione pedagogica e teatrale. *Filosofie semiotiche*, 6, 1, ISSN 2531-9434
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18, 5-47.
- D'Amico, F.D., (2018). La disabilità tra spettacolarizzazione e Drammatizzazione. *Alter Habilitas. Perception of disability among people*, ISBN 978-88-9079900-6-5.
- D'Alessio et al. (2013). Editoriale. *Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, 1, 1-110.
- Davidson, J. (2004). Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Arts Education and Curriculum. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Knowing Minds* (pp. 197-212). The Netherlands: KluwerAcademic Publishers.
- De Marinis, M. (2011). *Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporanea*. Firenze: La Casa Usher.
- Eisenhauer, J. (2007). Just Looking and Staring Back: Challenging Ableism Through Disability Performance Art. *Studies in Art Education, a Journal of Issues and Research*, 49.
- Ensrock, E. (2010) Embodying Art: The Spectator and the Inner Body, in *Poetics Today*, Jan 1.
- Esposito, R. (2004). *Bios, biopolitica e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Franchini, R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra Pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Garland Thompson, R. (2017). Building a World with Disability in it, in *Culture-TheoryDisability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*, a cura di A.Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen. New York: Columbia University Press.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Grue, J. (2016) The problem with inspiration porn: a tentative definition and a provisional critique. *Semantic Scholar*, D.O.I.: 10.1080/09687599.2016.1205473.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Kuppers (2003). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge.
- Lepecki, A. (2015). Yes, Now It's Good Theater, in *Disabled Theater*, a cura di S. Umatham, B.Wihstutz. Berlino: Diaphaners.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and Identity*. New York-London: New York University Press.
- Mele, G. (2021). *Il clown e la coscienza. Homo stupidens*. Collana I Pellicani/Pratiche. Torino: Ed. Lindau.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. (Opera originale pubblicata nel 1945).
- Millet-Gallant, A. (2012). *The Disabled Body in Contemporary Art*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nancy, J.L. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- O' Loughlin, M. (2006). *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*. Netherlands: Springer.
- Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Shalock, R., Verdugo Alonso, M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vanini.
- Schechner (2006). *Performance Studies: An Introduction*. London.
- Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione. Strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Valentini, V. (2007). *Mondi, Corpi, Materie. Teatri del secondo Novecento*. Milano: Mondadori Bruno.
- Vogler, C. (2010). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del Mito ad uso di scrittori di narrativa e di Cinema*. Roma: Dino Audino.



Clarissa Sorrentino

Università del Salento | Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo | clarissa.sorrentino@unisalento.it

The Other Side of the Medal. The body in motion between hyperactivity and talent

L'altra faccia della Medaglia. Il corpo in movimento tra iperattività e talento

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

Corporeity is the communication of an identity process. How is the body of the person with ADHD represented? What does it mean to be at the same time an artistic or sporting talent and therefore to be twice-exceptional? What does it mean to be a body that simultaneously conveys achievements and failures? In the modern perspective, hyperactivity as an embodied phenomenon leads to questioning the relationship between body, movement and cognition. Overcoming the Cartesian dualism, on the background of Sheets-Johnstone's philosophy of movement (2010, 2011), the contribution will lead to reflect on the theme of the so-called twice-exceptionality and on the power of sport and performance art as vehicles of inclusion/exclusion by analyzing four stories of life, narratives of talents who, on the one hand, have made hyperactivity their strong point, but on the other have learned to live with some grey areas.

Keywords: ADHD, talent, performative arts, sport, body in movement

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sorrentino C. (2022). The Other Side of the Medal. The body in motion between hyperactivity and talent. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 167-174 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-13>

Corresponding Author: Clarissa Sorrentino | clarissa.sorrentino@unisalento.it

Received: 05/05/2022 | **Accepted:** 17/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-13



Introduzione

“Crescendo da bambino con l’ADHD, rimbalzavo costantemente contro il muro”
Michael Phelps

“Ho l’ADHD e ho preso medicine per questo sin da quando ero una ragazzina.
[Ciò] non è nulla di cui vergognarsi [e] nulla di cui ho paura di far sapere alla gente”.
Simon Biles

Non ci sono problemi con questa bambina, signora Pyrke.
È una ballerina nata: deve portarla a lezione di ballo.”
Gillian Lynne

Da quando ho memoria, sono sempre stato un bambino cattivo. Giusta o sbagliata,
se volevo qualcosa la prendevo, se volevo fare qualcosa, la facevo. Nessuno pensava che ci fosse qualcosa di
gravemente sbagliato in me, e l’ADHD non era così ovvio in quel momento.
Ashley McKenzie

All’inizio degli anni novanta Thom Hartman (1993) invitava a riflettere sulle caratteristiche dei bambini cosiddetti ipercinetici, presentando un interessante confronto tra le caratteristiche tipiche della sindrome ADHD e le caratteristiche evolutive della categoria sociale dei cacciatori. Sulla scia teorica evoluzionista lo studioso sosteneva che col tempo gli esseri umani si sono adattati all’ambiente e alle sfide poste da esso e che le persone iperattive sarebbero state dotate di qualità che ben si prestavano ad essere adattive e utili nel nostro passato evolutivo. Sviluppando la sua teoria conosciuta “Cacciatori vs Contadini”, Hartman sosteneva che i bambini e gli adulti iperattivi presentano caratteristiche come la prontezza di riflessi, il saper scansionare velocemente gli stimoli ambientali e l’agire rapidamente, che sono vicine al gruppo sociale dei cacciatori e molto lontane da quello dei contadini. Caratteristiche come l’impulsività, l’iperattività e l’iperfocus sarebbero state dunque vantaggiose per il gruppo sociale dei cacciatori in ambienti ostili. Tuttavia alcuni contesti come quello scolastico richiedono ai bambini di presentare caratteristiche simili a quelle degli agricoltori e la mancanza di queste caratteristiche, in molti casi, si associa a fenomeni di esclusione. In altri ambienti, come quello sportivo, invece, caratteristiche simili a quelle dei cacciatori portano ad un migliore adattamento e funzionamento della persona. In prospettiva ICF anche tale teoria chiama in causa l’importanza di guardare alla persona nel suo complesso e di analizzarne i contesti che diventano sempre più abilitanti o disabilitanti a seconda della relazione che si viene a intessere tra la persona e il suo ambiente fisico e sociale.

Le arti performative, marziali e lo sport offrono interessanti spunti di riflessione in merito alla concettualizzazione/rappresentazione della disabilità nella persona iperattiva¹ e della persona iperattiva e con talento². Prima di analizzare le storie di alcuni talenti che hanno fatto della loro iperattività il loro punto di forza, ci soffermeremo sul concetto di corpo e di corpo in movimento abbracciando le più recenti teorizzazioni filosofiche fino a considerare la corporeità nella persona iperattiva provando a darne una lettura alternativa all’attuale tassonomia diagnostica.

- 1 Con il termine persona iperattiva non si vuole ridurre l’intera persona ad una rappresentazione di iperattività bensì considera l’iperattività come una caratteristica permanente in tutti i contesti di vita della stessa e che diviene funzionale o disfunzionale a seconda del contesto. La prospettiva dunque, lontana da interpretazioni abilistiche, interpreta l’iperattività come un modo di stare al mondo della persona.
- 2 Con il termine talento si fa riferimento ad un’eccezionale abilità in un determinato campo accompagnata da alta creatività e motivazione (impegno). Per una rassegna si veda Modello dei tre anelli di Joseph Renzulli (1977); Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagnè (2009); il Modello di Monaco (Heller, 2005).



Corporeità e corpo in movimento nell'ADHD

La corporeità è comunicazione di un processo identitario. Alla nascita il bambino opera quella distinzione tra sé e mondo esterno attraverso la differenziazione del suo corpo da quello della madre. Il corpo “attraverso il movimento e la gestualità” è il veicolo per la conoscenza del mondo esterno, di ciò che si costituisce al di là dello spazio soggettivo ed egocentrico che caratterizza i primi anni di vita. Il bambino ancora ad uno stadio sensoriale, attraverso l'esercitazione dei cinque sensi e attraverso il suo corpo in movimento, conosce e apprende il mondo esterno costruendo quella distinzione tra *Io* e *Altro* da sé. “Con il gesto, il corpo del bambino sperimenta la realtà. Il movimento in tal modo, in spazi interni ed esterni, costituisce la condizione fondamentale per lo sviluppo di tutte le attività mentali” (Pinto Minerva, 2004, p.236). Sensazioni cinestetiche e tattili si integrano con i vissuti esistenziali ed emotivi soggettivi andando a costruire lo schema corporeo (Schilder, 1950; Pinto Minerva, 2004) e dai fenomeni percettivi hanno origine i vissuti corporei (Merleau-Ponty, 1965).

Nella prospettiva di Merleau-Ponty, che supera il dualismo corpo-mondo, il corpo è una fonte di conoscenza, attraverso la quale si percepisce il mondo e tutto ciò che in esso esiste. Le esperienze sono registrate nel corpo, le azioni sono vissute dall'individuo, il quale si sente parte dell'ambiente. “Il mio corpo è il perno del mondo: io so che gli oggetti hanno svariate facce perché potrei farne il giro, e in questo senso ho coscienza del mondo per mezzo del mio corpo” (Merleau-Ponty 1965, p. 130). Tramite l'esperienza percettiva, la persona coglie l'altro ma al contempo sé stessa. Il mondo esterno non è altro che un prolungamento di sé stessi e noi siamo parte di quel mondo.

Secondo Levin (2016a) la teoria dominante dell'ADHD si basa su un modello neuropsicologico che interpreta i sintomi comportamentali del disturbo come marcatori esterni di un problema cognitivo interno, ossia un deficit all'interno delle cosiddette funzioni esecutive (Pennington & Ozonoff, 1996). Di conseguenza, la concettualizzazione teorica dell'ADHD si presta inevitabilmente a una riproduzione del classico dualismo cartesiano che separa il corpo in movimento dalla mente regolatrice e sostiene anche l'ipotesi kantiana di un intelletto che prescinde dai sensi. In termini neurologici questo dualismo si esprime in un modello rappresentazionale della mente esposta attraverso una distinzione ontologica tra comportamento corporeo esterno e rappresentazioni interne (mentali) (Levin, 2016a).

Nella letteratura neuropsicologica, l'ADHD è spesso associato a problemi riguardanti le capacità sensorimotorie, la coordinazione e il controllo del movimento (Barkley, 1997, 2003) causati da deficit nelle funzioni esecutive ossia quelle funzioni cognitive necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine un comportamento finalizzato ad un obiettivo. Tra esse risultano di fondamentale importanza la flessibilità cognitiva, l'inibizione (autocontrollo, autoregolazione) e la memoria di lavoro (Diamond, 2013). L'iperattività nel bambino è vista come un tentativo di autoregolare quella mancanza di attenzione e di compensare quella disattivazione cognitiva legata alla mancanza di dopamina. Secondo tale prospettiva lo stesso comportamento di *sensation seeking* e *novelty seeking* che caratterizza il disturbo sarebbe attribuibile ad una ridotta attivazione cognitiva (arousal). Pertanto, “per definizione diagnostica, alcuni movimenti del corpo sono visti come segni di problemi cognitivi o neurologici sottostanti. [Tuttavia] la concezione dell'ADHD come fenomeno incarnato solleva una questione fondamentale sulla relazione tra corpo, movimento e struttura della mente o cognizione oltre il dualismo cartesiano.” (Levin, 2016a, p. 3). Come scrive Biccheri (2020) la tradizionale teoria funzionalistica che vede come distinte, sia a livello logico che neurofisiologico, l'azione, la percezione e la cognizione è stata criticata

soprattutto in conseguenza della scoperta dei cosiddetti neuroni a specchio, e dell'emergenza di un programma di ricerca sensorimotorio, nel quale istanze [...] della fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty e spunti della percettologia ecologica di J.J Gibson hanno trovato una sintesi innovativa ed efficace. È andata così delineandosi una visione della mente nella quale percezione e azione vengono considerate come un sistema unico, e la cognizione stessa anziché essere considerata un'attività simbolica, è profondamente radicata nelle capacità sensorimotorie.

(Paternoster, 2014)



All'interno della disciplina filosofica fenomenologica, esiste una lunga tradizione nel guardare al corpo e al movimento personale, ad es. la capacità corporea di muoversi, come aspetti costituzionali della coscienza e della cognizione definiti coscienza preriflessiva. L'esperienza vissuta non appare in maniera oggettivata, non viene vista, ascoltata o pensata ma è esperita nell'immediatezza, senza riflessione o rappresentazione (Husserl), così Merleau-Ponty scrive: "c'è un'esperienza della cosa visibile come preesistente alla mia visione, ma essa non è fusione, coincidenza: poiché i miei occhi che vedono, le mie mani che toccano possono essere anche visti e toccati, poiché quindi, in questo senso, essi vedono e toccano dal di dentro il visibile e il tangibile, poiché la nostra carne riveste e in pari tempo avvolge tutte le cose visibili e tangibili." (1964, trad. it. 19).

A Merleau-Ponty va riconosciuto il merito di aver unito prospettive fenomenologiche, scienze cognitive, biologia e neuroscienze tradizionali. Tuttavia questi contributi pongono marginalmente il ruolo dell'arte e dell'estetica nella concezione di percezione e movimento, affidandoli al modello di cognizione incarnata (Levin, 2016 a, b). Considerare la cognizione come incorporata e attiva implica l'esistenza di un elemento espressivo immanente alla formazione dell'esperienza, "nel senso che la percezione è plasmata attraverso movimenti che sono parte integrante della sensazione, o, nei termini di Merleau-Ponty, tra l'atto del sentire e l'essere percepito" (Levin, 2016a, p. 44). Tuttavia, sostituendo il concetto di *embodiment* con quello di *animation* la Sheets-Johnstone (2012) ritiene che la nostra percezione del mondo è sempre animata e allineandosi con gli studi di fisiologia della percezione di Berthoz (1998), il nostro movimento è in ogni dove e sempre aggiornato, informato per via cinestetica (Sheets-Johnstone, 2012; Ferrara et al., n.d.). Secondo la fenomenologa "è davvero sorprendente che in questo ventunesimo secolo, noi umani crediamo ancora di avere solo cinque sensi; cioè che non riconosciamo e riconosciamo debitamente la cinestesia, il senso abbiamo del nostro movimento e delle sue dinamiche spazio-temporali-energetiche" (Sheets-Johnstone, 2012, trad. it. p. 389).

Il movimento è, in altre parole, al centro non solo dell'essere vivi, ma del rimanere in vita. In senso esistenziale oltre che evolutivo, la sopravvivenza è una questione di movimento effettivo, che significa movimento che risponde affettivamente e cognitivamente a un mondo in continua evoluzione, che non è lo stesso dal primo giorno al successivo, e che richiede attenzione proprio come una formica, un ragno, una mosca o un essere umano è attento, non solo all'atteso e al familiare, ma all'inaspettato o al non familiare.

(Sheets-Johnstone, 2010, p. 218)

Piuttosto che esplorare il corpo come oggetto in movimento, la studiosa ritiene che dovremmo indagare il concetto di auto-movimento o movimento spontaneo (Levin, 2016b). Riagganciandosi "all'estetica aristotelica, la Sheets-Johnstone critica Merleau-Ponty per aver ignorato l'aspetto qualitativo del movimento personale e conseguentemente per aver banalizzato il concetto di cinestesia." (Levin, 2016b, p. 190; Sheets-Johnstone 2011, pp. 250-252). Sempre secondo la studiosa "il movimento forma l'io che si muove prima che l'io che si muove formi il movimento" (Sheets-Johnstone 2011, p. 119). Il movimento è dunque il primo mezzo comunicativo, che permette di conoscere il mondo attraverso elementi non linguistici e cinetici (spazio, tempo, forza) che ci permettono di pensare, appunto, in movimento (Bazzari, 2021, p. 64).

In un interessante studio Levin (2016a) indaga la relazione tra movimento corporeo e coscienza. Più specificamente, secondo lo studioso, l'estetica del movimento giocherebbe un ruolo centrale nel modo in cui i bambini sperimentano e mettono in atto alcuni comportamenti caratteristici dell'ADHD. I "movimenti di overflow", ossia i co-movimenti inconsci o involontari non specificatamente necessari per il completamento di un compito se secondo la letteratura neuropsicologica sarebbero legati a problemi nelle capacità sensomotorie, nella coordinazione e nel controllo del movimento, in alcune arti performative come la capoeira sono "considerati pre-condizioni sperimentali essenziali per l'apprendimento e lo sviluppo di tale forma d'arte" (Levin, 2016a, p. 58). Nello svolgere alcuni esercizi, Levin notò che alcuni bambini eseguivano dei movimenti specifici (la ruota) di livello superiore prima ancora di rendersi conto del movimento stesso. Molti bambini mentre esercitavano la capoeira descrivevano il movimento come una



forza esercitata sul loro corpo piuttosto che dal loro corpo. “Sebbene in genere avessero difficoltà a tradurre le istruzioni in movimenti [...] quando questi bambini sperimentavano l’immersione nella forza della “ruota” diventavano co-compositori positivi dell’evento di capoeira. Sperimentare e pensare al movimento come all’interno di una ruota si riferisce [...] all’incontrare il movimento prima dell’lo che si muove.” (ivi, p.59). Quando si parla di movimento nell’ADHD si penserebbe ad esso solo in termini rappresentativi come insieme di azioni condotte ad uno scopo trascurando quella dimensione espressiva immanente, ossia quell’ elemento estetico ed espressivo del movimento che deve far riflettere sul ruolo produttivo dei movimenti immanenti al comportamento.

L’ADHD e talento sportivo

Molti bambini e giovani con ADHD sono attratti dagli sport e dalle arti marziali e performative o incoraggiati da genitori e/o insegnanti a partecipare ad attività sportive in quanto ritenute attività utili a canalizzare in modo positivo quell’iperattività che li caratterizza. La ricerca ha spesso dimostrato i benefici delle attività sportive per i bambini con ADHD o dell’attività fisica in generale nell’incrementare i livelli di dopamina e noradrenalina, deficitari nei bambini e negli adolescenti con ADHD (Suarez Manzano et al, 2018).

Gli sport che tendono a suscitare molte emozioni e caratterizzati da situazioni di rischio in ambienti controllati (arrampicata, equitazione, sport da combattimento) possono aiutare il bambino iperattivo a sviluppare una migliore capacità di concentrazione che può essere generalizzata anche in altri contesti di vita. Diversi tipi di attività possono migliorare inoltre le cosiddette Funzioni Esecutive³: in particolare l’attività aerobica, la pratica dello yoga, esercizi di mindfulness e le arti marziali. Riguardo queste ultime il Jiu-Jitsu Brasiliano (BJJ), una forma di lotta a terra e il Taekwondo (Sorrentino, 2019) sembrerebbero beneficiare i bambini iperattivi.

Si è visto che alcune caratteristiche legate all’iperattività sono legate alla produzione spontanea e corretta di alcuni movimenti in alcune arti performative, risulta dunque comprensibile l’ipotesi di alcuni ricercatori circa la presenza della sintomatologia di ADHD negli atleti (Putukian et al., 2011). L’ADHD può essere più comune negli atleti d’élite rispetto alla popolazione generale, poiché i bambini con ADHD possono essere attratti dallo sport a causa degli effetti positivi di rinforzo e attivazione dell’attenzione a seguito dell’attività fisica. Un’ulteriore ipotesi è che le caratteristiche legate all’iperattività diano agli atleti d’élite un leggero vantaggio (perseveranza e iperfocalizzazione). “I tratti di “iperfocus” negli atleti d’élite con ADHD possono bloccare le distrazioni durante gli allenamenti e le competizioni (Doug Hyun Han et al. 2019). Alcuni atleti con ADHD, grazie alla loro velocità di reazione (impulsività) eccellono naturalmente in sport come il baseball e il basket, che implicano movimenti e prese di decisioni rapide (Parr, 2011). I sintomi e le caratteristiche dell’ADHD giocano dunque un ruolo nella scelta di una carriera sportiva da parte degli atleti e nell’ulteriore raggiungimento dei livelli di eccellenza (Doug Hyun Han et al., 2019).

Parallelamente, i sintomi come la mancanza di concentrazione, e legati a scarsa capacità di autoregolazione come i comportamenti oppositivi, atteggiamento polemico, frustrazione, abbassamento dell’autostima e umore instabile riscontrati nell’ADHD possono compromettere le prestazioni atletiche (White, 2014). La corretta gestione dell’ADHD negli atleti d’élite è importante per il raggiungimento di prestazioni elevate (Doug Hyun Han et al., 2019) ma anche e soprattutto per il raggiungimento di quel benessere bio psico sociale fondamentale per uno sviluppo armonico della persona.

A tal proposito si riportano brevemente quattro storie di talenti, tratte rispettivamente da narrazioni autobiografiche, report giornalistici e documentari. Tre eccellenze in diversi campi che hanno fatto dell’iperattività (in tre casi diagnosticata) il loro punto di forza e che hanno imparato a convivere con alcune zone d’ombra.

3 Per una rassegna si veda Diamond & Lee, 2011; Diamond, 2013; Harwood et al. 2017; Zivin et al., 2001; Blomqvist Mickelsson, 2019.



Gillian Lynne

Gillian Lynne è stata una coreografa e ballerina britannica. Ha dedicato la sua vita alla danza classica. Nel suo libro e in alcune interviste⁴ racconta che all'età di 7 anni sua madre fu contattata dalle insegnanti in quanto lamentavano la sua scarsa capacità di attenzione e la sua iperattività. In casa veniva soprannominata "Wriggle Bottom.". Giunta "allo stremo delle forze" la madre decise di portarla da un medico. Durante l'incontro, questi invitò la madre a lasciare la stanza e dopo aver rassicurato la bambina uscì accendendo la musica e invitò la madre di Gillian ad osservare la bambina. La ballerina racconta quel momento attraverso queste parole: "E nel momento in cui se ne furono andati, balzai in piedi. Saltai sulla sua scrivania, poi giù dalla sua scrivania. Ballai per tutta la stanza. Passai dei momenti favolosi. Devo davvero tutta la mia carriera, in un certo senso, e suppongo anche la mia vita a quest'uomo. Il medico disse a mia madre: "non c'è niente di sbagliato in sua figlia. È una ballerina nata."".

Simone Biles

Simone Arianne Biles è una giovane ginnasta statunitense conosciuta per essere l'unica ad aver vinto cinque titoli mondiali. Dopo la sua esibizione a Rio de Janeiro, alcuni hacker russi hanno diffuso cartelle cliniche riservate rubate dal database dell'Agenzia mondiale antidoping (WADA) che riportavano il suo uso di metilfenidato, uno stimolante usato per trattare l'ADHD. La WADA richiede che l'ADHD sia diagnosticato da medici esperti e che il metilfenidato sia prescritto come trattamento specifico. La ginnasta ha affrontato la situazione su Twitter scrivendo: "Ho l'ADHD e ho preso medicine per questo sin da quando ero una bambina. Avere l'ADHD e assumere farmaci per questo non è nulla di cui vergognarsi, nulla che ho paura di far sapere alla gente. Sappiate che credo nello sport pulito, ho sempre seguito le regole e continuerò a farlo poiché il fair play è fondamentale per lo sport ed è molto importante per me".

Michael Phelps

Michael Fred Phelps è un nuotatore americano che detiene il record per numero di medaglie olimpiche vinte. All'età di 11 anni gli viene diagnosticato l'ADHD da uno psicologo scolastico. Phelps ha scritto due libri, *Beneath the Surface: My Story* (2008) e *No Limits: The Will to Succeed* (2009) dai quali si possono cogliere alcuni importanti elementi di congiunzione tra il suo talento e l'iperattività. Nel primo libro Phelps racconta di un'infanzia in cui parlava "troppo velocemente e non guardav[a] le persone negli occhi quando parlavano con lui". Già all'asilo, Phelps ha avuto problemi con la disattenzione. Un insegnante disse a sua madre: "Tuo figlio non sarà mai in grado di concentrarsi su nulla". Poi continua: "Semplicemente non riuscivo a stare fermo, perché era difficile per me concentrarmi su una cosa alla volta [...]". Il suo primo contatto con l'acqua non fu come si potrebbe immaginare: "Pensereste che il primo giorno in cui sono caduto in acqua mi sia trasformato in un delfino e non abbia mai voluto lasciare la piscina. Ma no. L'ho odiato. Si urlava. Scalcio in forma di odio, lanciai gli occhialini. [...]. Una volta che ho capito come nuotare, mi sono sentito libero" Ricorda: "Potevo andare veloce in acqua [...] la piscina rallentava la mia mente. In acqua mi sono sentito, per la prima volta, in controllo di me stesso".

Ashley McKenzie

Ashley McKenzie è un judoka britannico. Ha vinto numerosi titoli europei e nel 2012 ha partecipato ai Giochi olimpici di Londra. La sua storia comincia ad essere conosciuta grazie ad un documentario della BBC "Bad Boy Olympian" del 2012. Ashley McKenzie si racconta così in un'intervista al Mirror UK⁵: "È iniziato con piccole cose da quando avevo circa cinque anni. A casa a Londra con mia mamma, mio papà e i miei due fratelli [...] quando qualcuno faceva il bagno ci saltavo dentro. Non importava se volevo fare il bagno o se era per qualcun altro, impulsivamente dovevo semplicemente saltare dentro. I miei genitori pensavano che fossi dispettoso, ma quando sono cresciuto le cose sono peggiorate. Poi, all'età di sette anni, ho preso a calci in testa un ragazzo e sono stato espulso da scuola. Sono stato

4 I dialoghi riportati sono stato tradotti dall'intervista reperibile in: <https://www.npr.org/2014/10/04/353679082/dancer-needed-to-move-to-think?t=1651750159312>

5 IL dialogo è una traduzione dell'intervista reperibile in: <https://www.mirror.co.uk/news/real-life-stories/adhd-wrecked-life-until-discovered-5760391>



escluso più di 60 volte da una nuova scuola a Hackney. A otto anni, ho iniziato a litigare e a perdere la testa tutto il tempo. È stato così difficile per mia madre Susan perché venivo costantemente espulso da qualsiasi scuola elementare in cui andassi. [...]. Sono stato mandato in una scuola speciale per bambini con problemi comportamentali. A 11 anni, mi è stato diagnosticato l'ADHD e mi è stato somministrato Ritalin, [ma] non fu una soluzione a lungo termine. Ero così violento con gli altri bambini, che mia madre accettò di farmi rinchiudere in un'unità psichiatrica per sei mesi. [...]. Fu un'esperienza terribile. Se eri cattivo, ti mettevano in quella che chiamavano la 'stanza accogliente', che era fondamentalmente una cella imbottita. Le pareti erano molto alte con una telecamera di sicurezza in alto e l'unica aria nella stanza proveniva da una finestra con delle sbarre sopra. Sembrava di essere in prigione. Poi un giorno ho litigato con un ragazzo per le carte Pokemon e mi ha lanciato a terra con una mossa di judo. Sono rimasto sbalordito e da lì sono entrato nel suo stesso club. [...]. Avevo ancora un carattere irascibile e attaccavo altri bambini, ma non mi sono mai comportato male quando ero al judo. All'inizio dell'adolescenza, il judo ha giocato un ruolo importante nel calmarmi gradualmente. Quando sono diventato bravo, il judo [mi permise di canalizzare] la mia energia e rabbia. Già allora sapevo che senza di esso sarei finito in prigione. Il judo mi ha fatto cambiare così tanto. Durante la mia adolescenza mia madre diceva: "Se ti comporti per me tutta la settimana, puoi andare al judo". E questo è bastato per tenermi sulla buona strada. [...]. Tutti potevano vedere quanto cercassi di tenere [l'ADHD] sotto controllo. E soprattutto, quando ho iniziato a gareggiare, non potevo più prendere il Ritalin perché era una sostanza vietata nel judo professionistico, quindi era un buon modo per me di smettere."

Conclusioni

Le quattro storie presentate rappresentano diversi percorsi che hanno in comune l'incontro tra iperattività e talento. Nei racconti di Gillian Lynne, Michael Phelps e Ashley McKenzie la possibilità di muoversi, attraverso l'arte marziale del judo, o performativa come la danza, o lo sport come il nuoto, ha significato poter canalizzare una difficoltà, sublimando comportamenti altrimenti problematici. Il breve estratto su Simone Biles racconta la necessità di giustificare agli altri un trattamento (farmacologico) in nome di un'equità di opportunità. Quando il talento si accompagna con un deficit diventa dunque più difficile da gestire non solo per le difficoltà che il deficit comporta ma per la risonanza sociale che l'utilizzo di certi trattamenti comporta. La corretta gestione dell'ADHD negli atleti d'élite è dunque fondamentale e deve essere accompagnata da professionisti esperti che guardino alla persona globalmente e non solo da prospettive legate alla performance.

La natura relazionale del movimento ci invita a ripensare alle differenze rispetto a ciò che un corpo può fare – ciò che esprime, piuttosto che ciò che rappresenta o non può fare in relazione ad un ideale di corpo neurotipico o come scrive Levin "armoniosamente consapevole". (Levin, 2016a, p. 59). L'iperattività è dunque qualcosa che accade al soggetto. Lo sport, le arti performative e marziali considerate in questo contributo permetterebbero dunque l'esplorazione della forza creativa dei movimenti iperattivi e di overflow (Levin 2016a). Comprendere il significato di corpo in movimento significa cominciare a capire che pensiamo attraverso il movimento, e se ciò è valido per tutti, lo è ancor di più per i bambini iperattivi, che utilizzano il pensiero attraverso il movimento come canale privilegiato per la conoscenza del mondo. Anziché essere etichettati attraverso categorizzazioni diagnostiche che li incasellano in strutture interpretative che operano su ciò che manca, i bambini iperattivi possono trovare nelle arti performative e nello sport una capacità di operare in modo espressivo. Da un lato alcuni sport e arti performative permetterebbero dunque di potenziare quelle funzioni esecutive deficitarie, dall'altro gli aspetti estetici ed espressivi del sistema di movimento di alcune di esse (in particolare, la capoeira, le arti marziali, la danza) offrono intrinsecamente un potenziale educativo che reinterpreta e dà valore ai movimenti iperattivi associati all'ADHD. Così un palcoscenico, un tatami, un ring, una piscina, un campo di basket, divengono spazi abilitanti, spazi pedagogici sui quali sviluppare talenti.



Riferimenti bibliografici

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65.
- Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Science*, 25, 77-83.
- Berthoz, A. (1998). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob. (Trad. It. di E. Dal Pra e A. Rodighiero, *Il senso del movimento*, Milano, McGraw-Hill).
- Biccheri, L. (2020). Limiti e potenzialità dell'approccio fenomenologico di Zahavi e Gallagher allo studio della mente. *Isonomia, Rivista online di Filosofia – Teoretica*. ISSN 2037-4348.
- Blomqvist Mickelsson, T. (2019). Modern unexplored martial arts – what can mixed martial arts and Brazilian Jiu-Jitsu do for youth de-velopment? *European Journal of Sport Science*, 1-8.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959-964.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-68.
- Ferrara, F., De Freitas, E., Mammana, M.F., Maschietto, M. (n.d.). *Corpo e movimento in matematica: incontri, intrecci e sviluppi*. Atti XXXV Seminario Nazionale di Ricerca in Didattica della Matematica.
- Han, D.H., McDuff, D., Thompson, D.O., Hitchcock, M.E., Reardon, C.L., & Hainline, B. (2019). Attention-deficit/hyperactivity disorder in elite athletes: a narrative review. *British Journal of Sports Medicine*, 53, 741-745.
- Hartmann, T. (1993). *Attention Deficit Disorder: A Different Perception*. Underwood-Miller; Lancaster, UK.
- Harwood, A., Lavidor, M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96-101.
- Levin, K. (2016a). Aesthetics of Hyperactivity: A Study of the Role of Expressive Movement in ADHD and Capoeira. *American Journal of Dance Therapy*, 38, 41-62.
- Levin, K. (2016b). Aesthetic movements of embodied minds: between Merleau-Ponty and Deleuze. *Continental Philosophy Review*, 49, 181-202.
- Merleau-Ponty, M. 1964, *Le visible et l'invisible*, testo stabilito da C. Lefort accompagnato da un'avvertenza e da una postfazione, Paris, Gallimard (*Il visibile e l'invisibile*, trad. it. di A. Bonomi, nuova ed. a cura di M. Carbone, Milano, Bompiani, 1999).
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*, trad. it. di A. Bonomi. Milano: il Saggiatore.
- Parr, J.W. (2011). Attention-deficit hyperactivity disorder and the athlete: new advances and understanding. *Clinics in sports medicine*, 30 3, 591-610 .
- Paternoster, A. (2013). Il tarlo dell'autocoscienza non riflessiva. *Rivista di Filosofia*, CIV, 3, 421-442.
- Paternoster, A. (2014). *Introduzione alla filosofia della mente*. Bari: Laterza, Kindle edition.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37(1), 51-87.
- Pinto Minerva, F. (2004). Il corpo per conoscere e comunicare. In D. Colella, *Studi e ricerche delle attività motorie e sportive. Problemi metodologici e relazioni interdisciplinari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Putukian, M., Kreher, J.B., Coppel, D.B., Glazer, J.L., McKeag, D., & White, R.D. (2011). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the Athlete: An American Medical Society for Sports Medicine Position Statement. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21, 392-400.
- Schilder, P. (1950). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli, 1973.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Body and movement: Basic Dynamic Principles. In D. Schmicking, S. Gallagher (Eds.), *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science* (pp. 217-234). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-90-481-2646-0_12.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The Primacy of Movement*. (2nd Ed.). Amsterdam: Benjamins.
- Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., De La Torre-Cruz, M., & Martínez-López, E.J. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Research in developmental disabilities*, 77, 12-23.
- White, R.D., Harris, G.D., & Gibson, M.E. (2014). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Athletes. *Sports Health*, 6, 149-156.
- Zivin, G., Hassan, N. R., DePaula, G. F., Monti, D. a., Harlan, C., Hossain, K. D., & Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention: Traditional martial arts in middle school. *Adolescence*, 36, 443-459.



Barbara De Angelis

Roma Tre University | barbara.deangelis@uniroma3.it

Paola Greganti

Roma Tre University | paola.greganti@uniroma3.it

Andreina Orlando

Roma Tre University | andreina.orlando@uniroma3.it

Maresa Pronti

Risvegli-Maria Fux School, Milan | maresa.pronti@gmail.com

Corporeality, motion and UDL for special education teachers training*

Corporeità, movimento e UDL. Idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

Taking the current socio-cultural representations of the body as a starting point, the article intends to explore the dimension of body experience as the root of self-expression in a perspective *cura sui*. The phenomenological outline of a pedagogy of being a body that plays a decisive role in the formation of the self is outlined. From such an interpretation of corporeality, it is possible to build an "inclusive culture of plurality" that understands the experience of limitation as a hermeneutic exercise of possibility and that activates the processes of agency and empowerment of the subject. In this view, dance, and in particular Dance-movement according to Maria Fux's method, becomes a strategic pedagogical device for building pathways of training in being a body with a purely inclusive connotation that unfolds toward the conceptual paradigm of Universal Design for Learning. This device can also be used in the training of specialized teachers as a tool that phenomenologically and creatively enhances limits and the plurality of interpersonal and intrapersonal manifestations.

Keywords: inclusion, corporeality, dance, experience of limitation, agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Angelis B. et al. (2022). Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-14>

Corresponding Author: Barbara De Angelis | barbara.deangelis@uniroma3.it

Received: 18/06/2022 | **Accepted:** 21/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-14

* Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che è da attribuire il Paragrafo 1 a Barbara De Angelis, il Paragrafo 2 a Paola Greganti, il Paragrafo 3 a Maresa Pronti, il Paragrafo 4 a Paola Greganti, il Paragrafo 5 ad Andreina Orlando.



1. Le rappresentazioni del corpo e la pedagogia dell'essere corpo tra formazione del sé e cura sui

L'odierno panorama socio-culturale-economico ci pone di fronte ad una necessaria rivisitazione della corporeità perché la complessità che caratterizza il nostro tempo frammenta la rappresentazione e l'esperienza del corpo in visioni e paradigmi molteplici, spesso contraddittori, certamente diversificati. Per un verso la rappresentazione del corpo è esplicitata attraverso la cultura salutista del benessere e per altro verso mercificata e confezionata (Mariani, 2010) dai mass media come mezzo e fine di consumo. Il corpo diventa anche un simulacro tra altri simulacri (Cambi, 2010), un oggetto sganciato da sé eppure investito del potere di essere un sé, una sorta di materia grezza da modellare e perfezionare (Le Breton, 2007), per fini estetici o per arrivare a performance di alto livello, con conseguenti contraddizioni culturali e sociali di un corpo che è adorato e osannato nella sua perfettibilità estetica e performativa, e, al tempo stesso è marginalizzato e stigmatizzato, nella sua fragilità e in quelle caratteristiche propriamente "umane" come la malattia o la disabilità (Schianchi, 2021). La rappresentazione sociale delle limitazioni fisiche, infatti, ha notevolmente contribuito sia a pregiudicare lo sviluppo positivo del sé corporeo, sia a formare il concetto di sé "malato" e di corpo "povero" in una rappresentazione che "inferiorizza" la disabilità (Arbour et al., 2007; Brittain, 2010). Sotto l'egida di questa rappresentazione alimentata da un sistema culturale, economico e sociale di tipo consumista che riduce il corpo a deficit corporeo (Medeghini, 2015), spesso, per via di quel corpo e delle sue funzioni compromesse, la persona con disabilità sembra poco adatta (in-abile, dis-abile, in-valida) a stare al mondo e la sua esistenza risulta ancor più problematica e difficile. In effetti tutti i tipi di disabilità (fisica, intellettuale, psichica, sensoriale) coinvolgono sempre, anzitutto, funzioni e usi del corpo. Per questo si può ben dire che il corpo integro e il corpo menomato esistono, entrambi, da sempre, sono due modi della corporeità, due condizioni dello stare al mondo. E questo perché il corpo non può essere considerato solo un dispositivo cognitivo e motorio-prassico (Gomez Paloma & Damiani, 2015) costitutivo dei processi di Embodied Cognition e Warm Cognition (Caruana & Borghi, 2013; McGaugh, 2015; De Angelis & Greganti, 2022), ma è anche l'aspetto fondamentale che rappresenta l'umano, che definisce la persona nella sua dimensione psico-fisica e ontologica (Calabrò, 2015). Come infatti ci indicano le riflessioni e gli studi in ambito filosofico, psicologico, pedagogico, neuroscientifico, la corporeità è alla radice dell'espressione di sé e della realizzazione dell'esistenza come proprietà culturale della soggettività (Merleau-Ponty, 1945); e in tal senso, l'essere umano è anche il proprio corpo, è "the embodied self" (Fuchs, 2002), una unità psico-fisica o bio-psico-sociale (WHO, 2001), che in quanto tale riesce a "riconoscersi" e intraprendere "relazioni vivificanti" con gli altri, divenendo "soggetto intercorporeo" (Husserl 1931; Merleau Ponty 1945; Gallagher, 1995; Cambi 2010; Mariani 2010; Bellantonio 2015).

Il corpo, dunque, esaltato o denigrato, posto alla ribalta o negato, costretto dentro le contraddizioni del nostro tempo, rischia di non essere riconosciuto nelle sue molteplici complessità (Milani, 2021), e diventa incerto, flessibile, instabile. Un corpo che, per questo, può essere considerato limite, ostacolo, inciampo, difetto, rispetto al corpo in piena salute e performante che richiede molti investimenti economici, di tempo e di attenzione.

Una prospettiva pedagogica promettente per confrontarsi con le contraddizioni che nel nostro tempo avvolgono la corporeità, potrebbe essere quella di ricercare e rifondare ciò che Gamelli (2019) ha definito "il bisogno di essere corpo", qui da noi inteso come la dimensione fenomenologica ed esistenziale che il soggetto ha del proprio corpo e di quello altrui. Una rappresentazione che non si limita alla visione riduttiva del corpo come mero organismo fisico, quello che nella lingua tedesca viene definito *Körper*, ma tende piuttosto a una declinazione della corporeità che riabiliti il *Leib* (Husserl, 1931) ovvero il corpo come vissuto radicato nel reale, come esperienza diretta del proprio corpo e di quello altrui: un corpo che, secondo la prospettiva fenomenologica, è il soggetto e non solamente il suo involucro. Un'ottica, questa, che apre ad un orizzonte nel quale la corporeità oggi sembra essere un vero e proprio "imperativo pedagogico" (Isidori, 2002, p. 11).

Eppure la pratica educativa ha colto sempre timidamente il confronto con l'esperienza complessa della



corporeità, promuovendone una visione abbastanza riduttiva che, come abbiamo già evidenziato, tende a veicolare una rappresentazione del corpo solo in termini di *Körper*, oggetto di osservazione o mero strumento di benessere fisico, piuttosto che di *Leib*, ovvero dimensione corporea che prende forma in quanto esperienza fenomenologica, cioè vissuta e radicata nel reale, come “il corpo-di-un-io-che-si-fa-sé” (Cambi, 2010). Il *Leib*, dunque, è il soggetto, e non può non riguardare la formazione in senso ampio, intesa come formazione del sé, come processo formativo di *cura sui* in cui il soggetto elabora attivamente una “coscienza vissuta” della sua corporeità, affrancando così la rappresentazione del corpo da una visione limitatamente salutista e da una conoscenza reificata. Il corpo diviene, in tal modo, integrato nel sé e nella globalità del soggetto che, nel suo percorso formativo, si fa persona unica e integrale attraverso la ricomposizione della pluralità e molteplicità delle sue manifestazioni e dei suoi processi vissuti.

Il processo formativo e trasformativo che attraversa, riconosce e costruisce il corpo in quanto *Leib*, permette alla persona di diventare agente responsabile della costruzione del proprio sé e promuove la partecipazione attiva del soggetto che impara ad abitare la sua pluralità integrandola nel sé. Pensare il corpo alla luce del paradigma della *cura sui* significa viverlo in tutte le sue potenzialità, ma soprattutto significa inserirlo in quell’“ermeneutica dell’io a cui ci ha richiamato Foucault e che costituisce, oggi, una frontiera avanzata (forse la più avanzata) della pedagogia, con la sua radicale vocazione a dar corpo a un uomo più integrale possibile, capace di emancipare se stesso e di farsi *faber* della propria identità, interiore e sociale. Allora, proprio a partire dal corpo la tecnica della *cura sui* può entrare nelle pratiche del soggetto, nelle sue pratiche-di-vita” (Cambi, 2010, p. 75).

Questa possibilità di *essere corpo*, che disegna la soggettività come corporeità vissuta (Iori, 2002) e il corpo come portatore di sapere in relazione al suo essere al mondo e al fare esperienza, comporta un rovesciamento radicale nella relazione educativa. Da questa rinnovata visione della corporeità può prendere forma una rinnovata rappresentazione della relazione educativa, una relazione “intercorporea”, sollecitata dalla presenza corporea dell’altro, e in tal modo capace di trasformare il progetto e l’azione formativi in un processo di riconoscimento reciproco volto ad un percorso di crescita comune (Canevaro & Malaguti, 2014) nel quale la formazione dell’identità necessita di un corpo agito nella relazione con un altro da sé. Verso tale prospettiva diventa fondamentale vivere l’azione educativa come intreccio di linguaggi, non solo verbali, e costruire un contesto formativo che sia di tipo laboratoriale nel senso puro definito da De Bartolomeis (1983): nelle storie individuali si differenziano gli effetti, ogni soggetto in formazione è un centro di iniziativa, i laboratori sono un terreno favorevole a sviluppare capacità creative, gusto della scoperta, naturalezza non spontanea ma costruita con idee, con prove e riprove, con mobilità fisica, con una cultura problematica, mista di ansia e di piacere dinanzi alle difficoltà. Di fatto, qualunque situazione formativa è tale se presenta tutte insieme o incrociate in vari modi, alcune dimensioni fondamentali dell’esperienza (spaziale, temporale, corporea, simbolica, funzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa): tutte essenziali, come ha affermato Riccardo Massa, per definire il dispositivo di elaborazione dell’esperienza formativa. È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali, ma anche per via fenomenologico-osservativa, che si può elaborare una teoria dell’azione e della progettazione (Massa, 1997, p. 39).

La pedagogia *dell’essere corpo* come formazione di sé e *cura sui* è possibile, infatti, solo attraverso l’esperienza, l’azione, il vissuto del soggetto, e diventa “riflessione nell’azione” sulla propria identità, agita dinamicamente nei movimenti del vissuto. Il corpo vissuto, in quanto *Leib*, si riconosce mutevole e polisemico, senza una pura funzione strumentale determinata e conoscibile in modo totale e definitivo. È prassi, è esperienziale e in questa rappresentazione viene interpretato come plurale e coinvolto imprescindibilmente nell’esperienza del limite e della possibilità.

2. La pedagogia dell’essere corpo e la cultura inclusiva

La rappresentazione del corpo in quanto *Leib* permette di riconoscere il valore della realtà contestuale, storica, contingente, e ciò riabilita la legittimità alla differenza, alla unicità, all’originalità dei soggetti e dei



corpi, anche di quelli apparentemente più “limitanti”, fino a giungere al riconoscimento della pluralità delle differenze di tutti e di ciascuno. Nel paradigma pedagogico fenomenologico, i corpi (così come i linguaggi, i saperi, i soggetti) si fanno plurali, storici, unici, non standardizzabili, sia dal punto di vista intrapersonale che da quello interpersonale. In tale prospettiva si inserisce ampiamente quel processo complesso e continuo che è l’inclusione (Dovigo, 2014), quella cultura inclusiva della pluralità che non solo accetta e considera la diversità, ma promuove e valorizza la pluralità dei corpi, dei soggetti, dei linguaggi, degli stili, dei saperi, delle intelligenze, proprio perché “affrontare il tema delle differenze significa imparare a usare il plurale” (Booth & Ainscow, 2011, p.10). Un approccio alle persone e alle differenze che può essere valorizzato proprio a partire da una pedagogia del corpo esplorata e sperimentata nelle sue molteplici potenzialità.

La rappresentazione fenomenologica e formativa dell’essere corpo può essere inserita nella più ampia prospettiva della costruzione di una cultura inclusiva diffusa nell’ecosistema educativo (Canevaro, 2013), innanzitutto in relazione alla rappresentazione del corpo considerato come parte integrante del soggetto e del suo percorso di formazione, e non mero oggetto da osservare nelle sue disfunzionalità. La tendenza diffusa nei contesti educativi e scolastici ad una visione prevalentemente bio-medica e meccanicista del corpo e dei suoi deficit, ed alla conseguente rappresentazione del soggetto circoscritto alla sua diagnosi e al suo *Körper*, può essere problematizzata attraverso la riscoperta pedagogica e inclusiva del corpo proprio e altrui, in qualità di sé-corpo. Ciò permetterebbe di valorizzare sia la relazione educativa in quanto spazio tra i corpi dove “si costruisce il valore e la dignità del corpo nelle molteplici difformità e diversità” (Milani 2021, p. 39), sia la dimensione reale-esperienziale della didattica attraverso cui le pratiche possono arricchire e ottimizzare le descrizioni diagnostiche. La riduzione del corpo a *Körper* sostiene quella immagine ampiamente diffusa inferiorizzante e riduttiva della disabilità come deficit, ostacolo oggettivo che impedisce di agire e vivere pienamente senza un intervento di tipo assistenziale; una visione strettamente legata alla rappresentazione del limite come barriera invalicabile. Eppure il corpo è un condizionamento che se da una parte può essere percepito come ostacolo invalidante da superare, dall’altra, in una visione fenomenologica ed ermeneutica ed anche squisitamente pedagogica, può diventare il vincolo, il contesto, la contingenza da abitare e che, in quanto tale, permette di progettare la novità nello scarto tra il già dato e il possibile. Secondo la prospettiva ermeneutica, infatti, l’essere-gettati (*Geworfenheit*), l’essere storicizzati, ovvero l’essere caratterizzati da un limite storico-culturale, ed anche corporeo e fisico, sono elementi strettamente legati alla possibilità di progettare qualcosa di nuovo e proiettarsi verso le opportunità future (Gadamer, 1960). Perciò se “il corpo come struttura, come aspetto, come risorsa e come limite, assume i caratteri di condizione, di presenza e scambio con il mondo” (Gori, 2010, p. 19), è possibile pensare che il limite e il condizionamento, il “già dato”, diventino il presupposto della facoltà di progettare il nuovo. In tal senso ogni corpo può essere considerato un limite che sostanzia il possibile progetto educativo, con ampi risvolti inclusivi: un percorso di riappropriazione della corporeità come vincolo ricco di eventualità, innanzitutto passando da una desacralizzazione dell’individuo, e del corpo, che si vorrebbero perfetti, immortali, autosufficienti (Gardou, 2006), volta a riabilitare l’imperfetto, lo storico, le differenze, le fragilità che caratterizzano ognuno di noi in quanto persona.

Una siffatta esperienza del limite consente l’attivazione e il riconoscimento della propria e altrui agenzialità, sia dal punto di vista individuale che collettivo, così come viene delineata nella visione inclusiva del Capability Approach (Nussbaum & Sen, 1993; Ghedin, 2010; Terzi, 2015). All’interno di questa cornice viene valorizzato il ruolo della persona quale agente che può fare e può essere a partire dalla libera scelta di mezzi e risorse personali, sociali, economiche a sua disposizione. La persona che rappresenta la propria e l’altrui corporeità come vincolo ricolmo di possibilità da costruire, attiva un processo formativo e inclusivo di dispiegamento della facoltà di scelta (agency) e di sviluppo del benessere (Sen, 1993) in una prospettiva di empowerment nel quale il soggetto si attiva per trasformare la realtà in funzione di una migliore qualità della vita. L’empowerment si delinea perciò non come una condizione passiva nella quale il soggetto fragile riceve il potere per concessione del soggetto forte, piuttosto riguarda la conquista da parte di un soggetto attivo della consapevolezza della propria condizione, qualunque essa sia, della esplicitazione dei cambiamenti desiderati e della azione pratica sul contesto e grazie al contesto, per costruire le



possibilità adatte a perseguire gli obiettivi scelti (Greganti et al., *in stampa*). Lo stesso movimento corporeo rivela la dinamica dell'agency in quanto è un *fare* e un *agire* dinamico all'interno dell'ambiente grazie al quale il soggetto diviene un protagonista attivo e responsabile, così come prospettato anche nell'impianto dell'ICF che non si limita all'individuazione dei deficit nel soggetto, bensì osserva e valorizza le sue modalità di funzionamento per orientare ciascuno alla maturazione della propria identità grazie alla partecipazione attiva ai contesti di vita e alla promozione di facilitatori della partecipazione adatti ai bisogni e alle situazioni contestuali specifiche.

Dunque, l'esperienza corporea del limite rappresentato, vissuto e agito come possibilità, e insieme il movimento corporeo stesso, permettono di attivare un processo formativo globale, integrato e integrale, di *cura sui* che riguarda direttamente l'agentività e l'empowerment del soggetto. Un percorso formativo dell'*essere corpo* pedagogicamente inclusivo, che agisce con e grazie al proprio limite, configurato come una dimensione che facilita l'emergere di aspetti vicarianti e creativi (Berthoz & Ferraresi, 2015) proprio perché, attraverso la ristrutturazione e la ricomposizione di elementi dati e preesistenti, vengono prodotti l'originale e il nuovo, rendendo realizzabile, anche per la persona con bisogni educativi speciali, la possibilità di affrontare nuove sfide e compensare le carenze attingendo alle proprie risorse in modo divergente (Aiello, 2016).

La riscoperta del corpo plurale e inserito nel percorso della *cura sui* e della formazione del sé, come abbiamo avuto modo di vedere, ci spinge ad affermare che l'educazione alla corporeità debba essere riconsiderata e rifondata nei contesti scolastici ed educativi con l'obiettivo di svilupparla nelle sue diverse forme: la psicomotricità, la danza, lo yoga, i metodi di consapevolezza corporea come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le pratiche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, le differenti discipline sportive, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea (Gamelli, 2019). Forme di esperienza ed "alfabetizzazione" corporee che rendono conto della complessità vitale dell'*essere corpo* che è contemporaneamente strumento di comunicazione, processo conoscitivo, tessuto identitario, biografia, soggetto, oggetto, limite, strumento organicamente funzionale ed espressivo.

Riteniamo utile a tal fine la progettazione di laboratori artistico-espressivi nei contesti scolastici e formativi, tra cui la danza, in particolare, può sicuramente costituire un ambito privilegiato ai fini di un coinvolgimento globale del soggetto in formazione e dell'attivazione di un processo di integrazione del sé che lo vede protagonista attivo. Attraverso il movimento danzato, infatti, viene valorizzato il legame complesso tra corpo, movimento, emozione e cognizione che contribuisce al raggiungimento di traguardi importanti in relazione alla conquista dell'autonomia, alla costruzione dell'identità personale ed all'acquisizione delle competenze per ogni persona e in particolare per le persone con bisogni educativi speciali (Martin, 2007). La danza offre l'occasione per esplorare ed esprimere il sé, l'identità personale, nella sua globalità, in quanto non coinvolge solo la dimensione fisica e meccanica, ma anche quelle emotiva, affettiva, espressiva e, quindi, sociale e comunicativa; un'esperienza, quindi, connotabile come creativa, immaginativa, corporea, espressiva, comunicativa, estetica e relazionale. La danza permette di narrare la propria storia e la propria identità attraverso il corpo, in un percorso formativo autobiografico rivolto a tutti e, in particolare, a coloro che, come ci ricorda Merleau-Ponty, nella malattia, nella disabilità, nel dolore, spesso vivono intensamente il rapporto con gli eventi del corpo che si fanno "gli eventi del giorno" (Merleau-Ponty, 1945) ineludibili e ingombranti. In tal senso la danza può diventare un dispositivo formativo di significazione narrativa del corpo-sé integrato con il corpo-oggetto delle diagnosi, delle cure, degli interventi terapeutici. Il movimento danzato, perciò, è una forma di arte ed anche una forma di *sophia* e un importante strumento di conoscenza di sé, di espressione della propria interiorità e di comunicazione con gli altri (Montanari, 2020). La danza e le pratiche di espressività corporea ci sembrano un dispositivo attualmente importante per promuovere quello che in questo contributo abbiamo fin qui delineato non solo come un percorso formativo di "alfabetizzazione" all'*essere corpo*, ma anche come un insieme di esperienze ricche di risvolti fruttuosi per incentivare una cultura inclusiva fondata sulla pluralità, la partecipazione, l'agentività, la rappresentazione del limite e del vincolo come possibilità. A tal fine sarebbe ovviamente utile proporre laboratori di formazione all'*essere corpo* nella didattica universitaria dei corsi di Scienze della



Formazione Primaria, Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione¹, e dei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno beneficiando anche dell'apporto di diverse figure professionali, in modo tale che gli studenti, futuri professionisti dell'educazione, abbiano la possibilità di sperimentare molteplici linguaggi e di lavorare alla formazione integrata del sé. In questa direzione si propone la Danza-movimento di Maria Fux come strumento formativo rivolto agli insegnanti e agli educatori in formazione: si tratta di una metodologia coreutica che si caratterizza anche come un efficace dispositivo inclusivo (De Angelis, 2021) attraverso il quale la pluralità dei corpi in azione viene armonizzata in un percorso espressivo collettivo dove il soggetto fa una esperienza concreta del limite come possibilità.

3. La Danza-movimento di Maria Fux come pratica formativa

Negli ultimi decenni del Novecento, Gardner (1983) sottolineava l'esigenza di superare la radicale disgiunzione tra le attività della mente e quelle del corpo affermando che "nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento, da un lato, e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio tra mentale e fisico si è associato non di rado all'idea che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto" (Gardner, 1983, p. 228).

Tuttavia lungo il XX secolo l'attenzione al movimento danzato e allo studio dell'aspetto comunicativo-espressivo della corporeità, è stato sostenuto da famose ballerine e coreografe come Marta Graham, con l'intento di recuperare, accanto alle funzioni espressiva ed estetica, il significato originario che la danza aveva fin dagli albori dell'umanità, quando rappresentava una forma di linguaggio, prima che di arte (Sachs, 1933). La celebre artista, nota a livello internazionale, poneva così le basi della danza moderna valorizzando l'aspetto comunicativo-espressivo come elemento costitutivo della stretta relazione tra mente e corpo.

Maria Fux, nata a Buenos Aires nel 1922 e considerata una delle più rappresentative figure della danza e della Danzaterapia a livello internazionale, seguendo la lezione della danzatrice statunitense e a partire dalla propria esperienza artistica, ha evidenziato la pluralità di forme e i parametri che caratterizzano il movimento e la danza ed ha elaborato una metodologia semplice e alla portata di tutti che conferma il ruolo educativo della danza stessa come strumento di crescita e di formazione personale. La danza e il movimento danzato si delineano ben presto nel metodo Fux come vere e proprie esperienze che integrano corpo e psiche nella loro pluralità di forme, linguaggi, manifestazioni: i parametri che li caratterizzano sono la corporeità, la creatività, l'emotività, la relazione con sé e con gli altri, lo spazio, il tempo. Nella danza educativa e terapeutica questi "materiali d'uso" vengono impiegati, sia come confini all'interno dei quali poter provare a costruire creativamente qualcosa di nuovo, sia come efficaci strumenti didattici di sviluppo e di apprendimento.

Dai percorsi e dalle pratiche prospettati e sperimentati da Maria Fux emerge come la danza possa rivestire un ruolo educativo in quanto strumento di promozione dello sviluppo equilibrato ed integrale di ogni persona. Attraverso gli iter educativi e i suggerimenti finalizzati al miglioramento del sé nei suoi aspetti plurali, fisico-motorio, sensoriale, cognitivo, emotivo, relazionale, espressivo (Assandri, 2013), la danza basata sul metodo Fux fornisce un contributo significativo alla concettualizzazione e alla rappre-

1 In tal senso è molto interessante l'iniziativa che da circa venti anni è stata attivata dal Professor Ivano Gamelli di istituire un insegnamento denominato "Pedagogia del corpo" presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e rivolto agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria, con l'obiettivo esplicito che la pedagogia del corpo venga sperimentata, introiettata e non solo studiata.



sentazione della disabilità, in particolare, per quanto riguarda il valore del limite², usato come possibile elemento di inclusione piuttosto che pensato come ostacolo (De Angelis, 2021). Di fatto l'esperienza dei laboratori secondo il metodo Fux evidenzia come "attraverso il movimento si producano cambiamenti che non sono solo fisici ma che coinvolgono attivamente il corpo interiore, molte volte isolato, ignorato, segnato da paure" (Fux & Besignor, 2005). In questo processo anche persone con fragilità o gravi difficoltà possono trovare la loro peculiare modalità espressiva, attraverso il movimento secondo quello che il loro corpo suggerisce. I limiti e le possibilità dell'impegno dei danzatori, infatti, secondo Maria Fux, non sono mai univoci, definitivamente dati, bensì sono un intreccio di elementi, per questo su di essi non c'è una soluzione assoluta da perseguire, un programma o un protocollo, bensì un'azione educativa da scegliere attingendo anche e innanzitutto ai saperi corporei e creativi per esplorarne l'espressività e le possibilità imprevedute e personalizzate.

L'attenta valutazione delle prospettive offerte dai laboratori di Danza-movimento, incentrati sul tema del limite e sulla sua rappresentazione e percepiti come apertura a nuove possibilità di scelte personali e come rinforzo della condizione di empowerment individuale e del gruppo, ha prodotto il convincimento di sperimentarne la loro efficacia didattico-inclusiva (De Angelis, 2021) anche all'interno del corso di Specializzazione per l'Insegnamento sul Sostegno - VI ciclo, svolto presso l'Università degli Studi Roma Tre. La ricerca-azione sulle potenzialità formative e sulle implicazioni inclusive della *Coreosofia*³, intesa secondo il metodo di Maria Fux, ha coinvolto più di 300 corsisti durante l'attività didattica dell'insegnamento di Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe.

Il progetto e la proposta pratica, articolati in fasi danzate con la musica e in fasi di concentrazione senza musica, hanno permesso ad ogni corsista di cimentarsi in una esperienza espressiva attraverso la quale poter conoscere e riconoscere il proprio limite per confrontarsi con esso, muovendosi in ascolto delle personali potenzialità. In breve, ai corsisti è stato proposto di bendarsi gli occhi con un foulard adoperato come oggetto simbolico rappresentativo di un proprio limite personale. La musica, al contempo, ha rappresentato il sostegno a cui affidarsi e attraverso cui muoversi portando con sé la benda del proprio limite. Dopo una fase di movimento danzato con gli occhi bendati, la conduttrice danzaterapista ha proposto ai partecipanti di togliere la benda e tenerla in mano cercando di danzare mantenendo gli occhi chiusi al fine di provare a conoscere il proprio limite e a confrontarsi con esso. Il passaggio successivo è stato quello di aprire gli occhi, guardare la stoffa tra le mani, il proprio limite trasformato e riconfigurato, e continuare a danzare liberamente con esso sulle note della musica prima individualmente e in seguito assieme agli altri, ognuno portando il proprio limite in mano e con il proprio movimento creativo. Importante ai fini del previsto proseguimento del progetto si è rivelato il momento finale di riflessione e verbalizzazione durante il quale i partecipanti hanno raccontato l'esperienza vissuta concentrandone il senso in una frase composta con le parole che il proprio corpo avrebbe utilizzato se avesse potuto parlare e provando a dare conto delle implicazioni pedagogiche ed inclusive dell'esperienza di Danza-movimento svolta. Attualmente sono in via di elaborazione i dati raccolti attraverso un questionario, somministrato ai corsisti e concepito come pilot assessment: le proposte, le attività laboratoriali e le esperienze espressive, nelle quali ognuno ha potuto fare esperienza del proprio limite ed esplorarne le molteplici potenzialità attraverso il movimento danzato, confluiranno nel report finale del progetto insieme agli altri dati raccolti ed elaborati con il questionario, con l'intento di suggerire una particolare attenzione all'uso di tecniche legate alla corporeità nell'azione educativa inclusiva. Non è superfluo infatti ricordare che le potenzialità pedagogiche della danza, della musica e del movimento danzato costituiscono l'occasione e la possibilità per poter

2 Come già osservato in precedenza, il contesto e la disabilità possono costituire limiti che condizionano le possibilità di sviluppo e di autorealizzazione di ogni individuo, ma possono anche suggerire e denotare opportunità inedite.

3 *Coreosofia* è un termine greco che designa lo stratificato crogiuolo di conoscenze teoriche e pratiche che riguardano la danza ed è stato utilizzato per la prima volta dal teorico del movimento Rudolf Laban (Laban, 1966) e dal coreografo Aurelio Milloss che hanno proposto come l'arte coreutica non si riduca al semplice movimento meccanico del corpo, bensì sia una vera e propria forma di conoscenza e di pensiero (Milloss, 2002).



esplorare risorse e vissuti spesso inespressi, risultando efficaci quali vettori di apprendimenti e di benessere psicofisico di ogni soggetto in formazione.

4. Alcuni esiti dell'indagine esplorativa

La ricerca-azione, è stata indirizzata ad analizzare e valutare alcuni suggerimenti che la pedagogia dell'*essere corpo*, implementata attraverso l'esperienza creativa e percettiva di Danza-movimento, può fornire al potenziamento del percorso formativo degli insegnanti specializzati. L'intento dell'indagine, svolta con una connotazione prettamente esplorativa all'interno del VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presso l'Università degli Studi Roma Tre, è stato quello di rilevare gli atteggiamenti e i bisogni emergenti dei corsisti inerenti il movimento e le sue implicazioni pedagogiche e inclusive. I risultati potranno poi fornire indicazioni utili per implementare e avviare un'azione formativa sistematica di tipo laboratoriale finalizzata a:

- diffondere tra i futuri insegnanti specializzati una cultura del corpo e del movimento a cominciare dalla propria percezione corporea;
- fornire loro le conoscenze e gli strumenti di base per utilizzare gli strumenti didattici e strategici appropriati al potenziamento della competenza corporea e di movimento;
- guidare alla consapevolezza corporea e alle sue implicazioni educative, soprattutto riguardo il saper essere e il saper fare propri del professionista riflessivo e la progettazione della relazione educativa;
- contribuire alla diffusione della cultura inclusiva nell'ecosistema scolastico a partire dalla complessità e variabilità dei funzionamenti umani (Bocci et al., 2022).

Entrando nel merito degli strumenti di cui ci si è avvalsi per la ricerca-azione pilota, questi si articolano in una lezione frontale sui principi della pedagogia dell'*essere corpo*, in una conseguente esperienza coreutica laboratoriale, entrambe svolte a distanza, e in un questionario semi-strutturato somministrato ai corsisti in entrata e in uscita prima e dopo la partecipazione all'esperienza pratica.

Il campione coinvolto nella lezione laboratoriale e che ha risposto al questionario è composto da 311 corsisti frequentanti le attività didattiche dell'insegnamento di Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe. I partecipanti hanno una età media di 38 anni, il 98% sono insegnanti in servizio, il 30% nella scuola Secondaria di II grado, il 29% nella Secondaria di I grado, un altro 29% nella Primaria e il 12% nella Scuola dell'Infanzia.

I dati della ricerca sono ancora in fase di elaborazione e finora sono stati analizzati i dati del questionario semi-strutturato che riguardano:

- la diffusione tra i corsisti di esperienze formative pregresse di educazione alla corporeità e al movimento espressivo;
- la consapevolezza della valenza pedagogica e inclusiva del movimento;
- gli atteggiamenti e le idee implicite attinenti al movimento espressivo.

Per quanto riguarda le esperienze di formazione inerenti il movimento espressivo, il 64% dei partecipanti ha affermato di non averne avute, mentre il 34% risponde positivamente: tali esperienze riguardano prevalentemente lo sport (30%) e la danza (30%), in modo più ridotto il teatro (24%) e in via residuale le artiterapie (5%), e solo l'11% delle risposte affermative fa riferimento ad esperienze di movimento espressivo nella propria formazione scolastica.

Per quanto riguarda la valenza pedagogica e inclusiva del movimento l'84% dei corsisti (Fig.1) si esprime in modo positivo, e, a seguito dell'esperienza laboratoriale, tale opinione si consolida e si amplia per il 99% (Fig.2).



Il movimento può essere considerato uno strumento pedagogico e inclusivo?

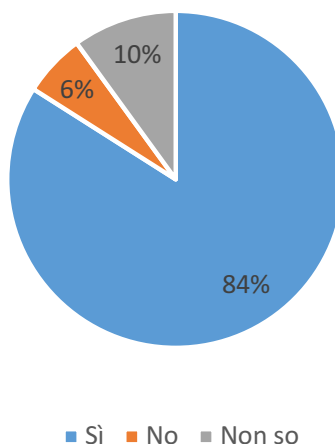


Figura 1 - Item in entrata sulla valenza pedagogica e inclusiva del movimento

Il movimento può essere considerato uno strumento pedagogico e inclusivo?

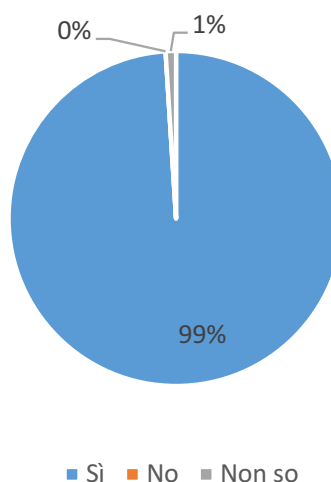


Figura 2 - Item in uscita sulla valenza pedagogica e inclusiva del movimento

Tuttavia, benchè prima e dopo l'esperienza di Danza-movimento svolta, seppur breve e sporadica, i corsisti abbiano restituito una opinione favorevole diffusa sulla portata educativa del movimento, si è ritenuto necessario indagare in modo più specifico quali atteggiamenti e concezioni sono sottese a tale affermazione. In tal senso è stato utile approntare una prima ricognizione delle domande aperte rivolte agli insegnanti in formazione in cui si è chiesto, prima e dopo la partecipazione all'esperienza laboratoriale, di definire il movimento adoperando tre parole chiave. L'elaborazione delle risposte è stata condotta attraverso una analisi qualitativa del lessico utilizzato che è stato codificato in una categorizzazione *post hoc* con parole-chiave in grado di rappresentare le principali categorie di contenuto e gli atteggiamenti e le



concezioni ad esso sottese. Alcuni esempi di categorizzazione che finora sono stati presi in considerazione sono:

- *espressione*, per indicare quelle definizioni del movimento considerato come una forma di espressività artistica con una funzione estetica e creativa;
- *benessere*, per indicare le definizioni che considerano il movimento come esperienza di benessere fisico o legata ad una sensazione di armonia;
- *comunicazione*, per indicare le definizioni che considerano il movimento come uno strumento del linguaggio non verbale con una funzione prettamente comunicativa.

Dall'esame del lessico scelto per formulare le risposte prima della pratica laboratoriale, emerge che nel 47% dei casi il movimento viene considerato una forma di *comunicazione e linguaggio*, nel 40% un *canale espressivo* legato all'arte, nel 28% un'espressione di *libertà*, nel 15% una esperienza legata al *benessere e all'armonia*, nel 10% una manifestazione *perceptiva e corporea*, nell'8% una condizione di *fluidità e agilità* (Fig. 3).

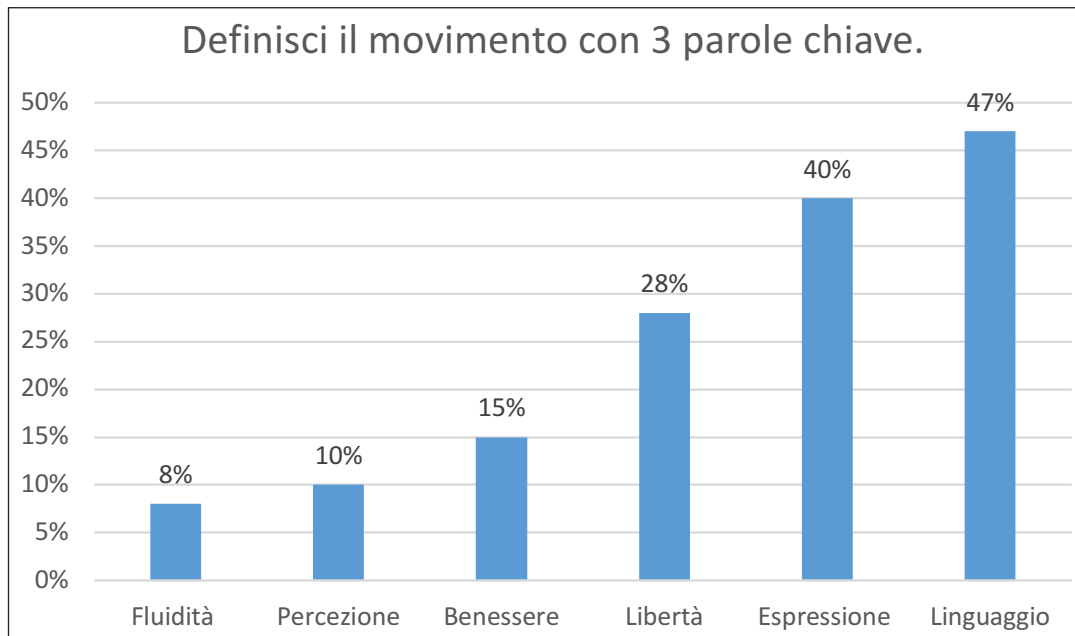


Figura 3 - Analisi ex ante delle tre parole chiave

Sembra dunque ribadito che gli insegnanti non mettono l'accento sulla dimensione prettamente percettiva dell'esperienza corporea del movimento, né sulla dimensione del benessere, ma tendono a sublimare l'esperienza del corpo dando risalto soprattutto alla sua valenza simbolica che riguarda il linguaggio o l'espressione artistica. A tale proposito è interessante osservare come dopo l'esperienza pratica di Danza-movimento le definizioni diventano più complesse e tendenti a sottolineare gli aspetti propriamente formativi della loro esperienza corporea (Fig. 4). Infatti, dal lessico utilizzato dopo l'esperienza laboratoriale, si rileva una limitata esplicitazione dei riferimenti al *benessere* (12%) e rimane pressoché invariata l'importanza attribuita alla manifestazione di *libertà* (27%) così come alla *percezione* (7%) e alla *fluidità* (8%); contestualmente diminuisce l'attenzione per le dimensioni comunicativa ed espressiva, precedentemente ritenute preminenti, che si attestano intorno al 20%, ed emergono invece nuovi aspetti non esplicitati prima dell'esperienza vera e propria: la dimensione *emotiva* legata soprattutto ad un sentimento di serenità e pace (al 22%), l'aspetto del *cambiamento* (11%), quello della *consapevolezza* (11%) e quello dell'*esperienza vitale* (11%).

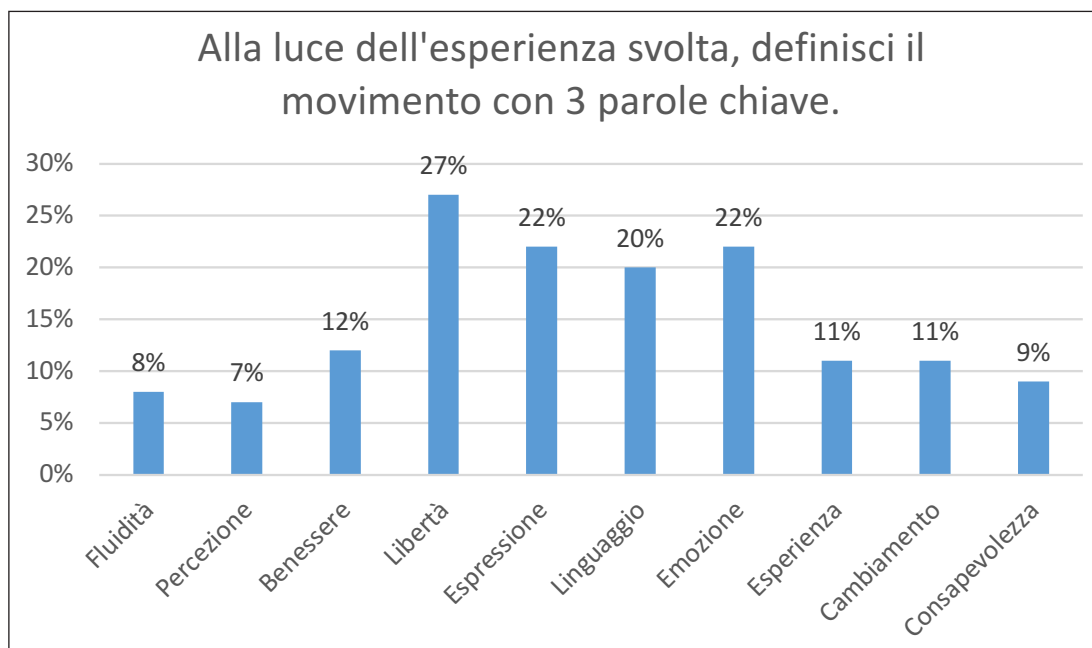


Figura 4 - Analisi ex post delle tre parole chiave

Sembra dunque possibile che la pratica coreutica abbia fornito agli insegnanti l'opportunità di ampliare la complessità delle proprie concezioni del movimento e della corporeità, soprattutto con riferimento alla presa di coscienza di quanto esse siano implicate con la dimensione emotiva e con il processo formativo di cambiamento esperienziale che porta ogni individuo ad una maggiore consapevolezza di sé. Tali conclusioni iniziano ad emergere anche dall'analisi delle riflessioni scritte dai corsisti a conclusione del laboratorio, nelle quali hanno espresso le proprie considerazioni sulle implicazioni educative e inclusive dell'esperienza svolta. La maggioranza delle risposte finora analizzate riguarda: l'esplicitazione degli aspetti emotivi (*Adesso penso di sentirmi più sensibile; Sono stato aiutato a riflettere sul collegamento fra movimento ed emozione*); il riferimento al coinvolgimento, alla partecipazione attiva, nonché ad una rinnovata consapevolezza del proprio corpo (*Sono diventato consapevole del mio respiro e del mio movimento; Ho avuto una più piena consapevolezza della mia corporeità e di quella degli altri; Ho prestato maggiore attenzione alla connessione con me stesso, con l'altro, con il mondo*) legate all'interiorità e all'elaborazione personale profonda e alla tessitura di percorsi formativi di cambiamento (*Per me si sono aperte nuove prospettive sulla risorse e potenzialità conoscitive e trasformative dell'essere umano; È aumentata la mia consapevolezza della grande potenzialità che il nostro corpo può avere per comprendere l'accettazione di noi stessi, dei nostri limiti per farne una forza, per promuovere un cambiamento interiore; Movimento inteso come cambiamento e quindi sviluppo, crescita, trasformazione dello studente durante il percorso didattico-educativo*); e, soprattutto, una concezione ampia del limite (*La potenza della fragilità; Il limite-cambiamento, il limite costruttivo; L'esperienza fatta, una sorta di metafora, che ci incoraggia sottolineando come i nostri limiti non sono un ostacolo, ma se li si comprende, se li si accetta, possono essere il punto di partenza del viaggio che ci accingiamo a compiere; Ho assunto una prospettiva diversa, per vedere il limite per quello che è, riconoscendolo, e renderlo malleabile*). Nei commenti dei corsisti si delinea anche una presa di coscienza del corpo e del movimento come strumenti utili a costruire una relazione educativa autentica (*Ho iniziato a considerare la musica e le arti in generale come una via non solo utile, ma talvolta necessaria, per entrare in sintonia con l'alunno; Sono diventato consapevole del movimento come strumento didattico che aiuta con spontaneità e semplicità alla conoscenza dell'altro; È uno spunto non solo per progettare attività ma anche per imparare di più su me stessa e sviluppare consapevolezza sui messaggi che veicolo con il mio corpo nello spazio; L'esperienza teorico-pratica mi ha convinto che attraverso la condivisione di momenti creativi e contemplativi sia possibile conoscere aspetti dell'altro al-*



trimenti difficili da cogliere mediante il solo canale verbale), e appare una nuova consapevolezza riguardo al ruolo dell'insegnante specializzato e alla sua competenza inclusiva (*Questa esperienza mi ha permesso di toccare con mano quanta responsabilità abbiamo nei confronti del lavoro che andremo a svolgere. Quanto sia importante mettersi in gioco e creare un clima empatico che ci permetta di sviluppare una relazione che cura; Questo tipo di laboratorio destruttura e rende neutri per accogliere la diversità e favorire una condizione mentale propensa all'apprendimento; È possibile raggiungere tutti gli alunni incondizionatamente anche attraverso un linguaggio non verbale; Ho sperimentato il senso concreto del limite, la nascita del tendere al cambiamento e al benessere, e ho vissuto l'esperienza dal punto di vista di chi riceve un sostegno e lo accoglie per iniziare una trasformazione di se stesso*).

L'elaborazione dei dati fin qui svolta ci restituisce una concezione del movimento che i corsisti hanno specificato e complessificato a seguito dell'esperienza teorica sul valore della corporeità unita all'esperienza pratica di *coreosofia*. In particolare si constata la tendenza ad una diversa definizione della corporeità e del movimento espressivo presi in considerazione nel loro stretto legame con l'interiorità, il coinvolgimento emotivo e la profondità del sentire. Inoltre sembra che il potenziamento della sensibilità personale, come forma di conoscenza del sé-corpo in particolare riguardo alla concezione del limite, faccia affiorare una maggiore consapevolezza rispetto alle funzioni e al ruolo attribuiti all'insegnante specializzato insieme alle implicazioni che la dimensione corporea può offrire alla costruzione di una relazione educativa autentica ed efficace.

5. Corporeità, benessere e UDL: idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno

La pedagogia dell'*essere corpo*, la consapevolezza corporea come formazione del sé e *cura sui* inserita in un'ottica inclusiva come finora evidenziato, rappresentano una prospettiva promettente come parte integrante del bagaglio formativo ed esistenziale del professionista riflessivo, degli insegnanti di ogni ordine e grado, nonché di tutti i professionisti dell'educazione, e, soprattutto, degli insegnanti specializzati per il sostegno, in quanto "promotori della cultura inclusiva" intesa come cultura, e pedagogia *della pluralità*, più che della diversità. Formare insegnanti capaci di cogliere la pluralità del proprio corpo e dei corpi, di integrarla, di valorizzarla, di tematizzarla, di abitarla e anche di problematizzarla, pronti a sviluppare la "competenza ad esserci", cioè quella "capacità del soggetto di stare nella relazione a partire da sé, un sé che è sempre inevitabilmente un sé corporeo" (Manuzzi, 2009, p. 19), è il punto di convergenza di questo contributo e si inserisce nello scenario di una possibile revisione dei contenuti, degli insegnamenti, dei laboratori e del tirocinio del Corso di Specializzazione per il Sostegno (Bocci et al., 2022; Bocci & De Angelis, *in stampa*).

Pertanto se l'avvio della nostra riflessione ha avuto origine dalla necessità di considerare e tendere verso una pedagogia inclusiva *dell'essere corpo* e verso un relativo progetto formativo, possiamo individuare il punto di approdo nel tentativo di offrire un contributo circa la possibilità di dischiudere uno sguardo universalmente inclusivo sul modo di essere e di abitare il mondo nel reale riconoscimento delle peculiarità distintive di tutti e di ognuno così come viene suggerito dal paradigma concettuale che informa le pratiche dello Universal Design for Learning (UDL). In una pedagogia orientata a tenere l'*ànthropos* come proprio focus, l'uomo viene valorizzato come singolo e contemporaneamente come portatore di un'umanità universale (Cambi, 2006). Il principio di uguaglianza umana, identificato da Martha Nussbaum come il "cuore della nostra idea di società" dove "tutti gli esseri umani hanno pari valore", valore "insito o intrinseco" che "non dipende dal rapporto con gli altri perché è paritario" in quanto "tutti gli esseri umani sono degni di uguale rispetto o considerazione, semplicemente in virtù della loro umanità" (Nussbaum, 2016, p. 149), è la colonna portante di qualsiasi intervento operato in nome del principio di inclusione. In virtù di tali presupposti, la prospettiva inclusiva secondo cui ogni vita umana, nella sua fragilità e vulnerabilità, è bisognosa di sostegno in ogni momento del suo divenire, deve necessariamente coltivare il costruito della cura volto al benessere fisico, mentale e sociale (WHO, 2001) nel tentativo di scoprire le



ricchezze e potenzialità di ogni singola persona, a prescindere dalla condizione in cui si trova, è portatrice.

D'altra parte è oltremodo riduttivo occuparsi di benessere psicofisico nei contesti scolastici e formativi e più in generale nella società, senza mettere a fuoco l'esigenza di una piena conoscenza e valorizzazione delle peculiari inclinazioni e capacità di ogni soggetto che ne fa parte. Tale valorizzazione, nell'enfatizzare l'"esserci" nella sua unicità e l'"essere" nella sua universalità (Mura, 2016), tende a smascherare l'inefficienza delle soluzioni standardizzate valide per tutti, nel tentativo di accrescere le potenzialità di ogni individuo con uno sguardo rivolto all'arricchimento che tale prospettiva può fornire non solo al singolo, in termini di benessere e senso di autoefficacia, ma anche alla società nel suo complesso.

Tuttavia tale condizione di benessere non può essere realizzata pienamente senza la conoscenza, l'esperienza e la consapevolezza della dimensione corporea, poiché il benessere è uno stato fisiologico, una dinamica che si esprime nel corpo e grazie al corpo (Gariglio & Lysek, 2007). Come già sottolineato più volte, praticare l'alfabetizzazione corporea e assumere un atteggiamento accogliente verso tutto ciò che percepiamo come limite, in ogni situazione e circostanza, significa maturare quello che Lucio Cottini (2017) definisce come sguardo inclusivo, capace di reale stima e rispetto delle diversità e rivolto a valorizzare le capacità, le potenzialità e le risorse per assicurare prospettive di inalienabile e imprescindibile libertà a ognuno e garantire il riconoscimento della dignità a tutti. Interessante, a tal proposito, anche in una prospettiva di riconfigurazione della rappresentazione della disabilità (ICF, Modello Sociale, Capability Approach), è la proposta dell'UDL che sposta l'attenzione dall'assistere gli individui al fine di permettere loro di adattarsi o "emendarsi" per superare le proprie disabilità e i limiti personali, ponendo invece agli insegnanti la questione di come i limiti contestuali rendono *disabili* gli studenti (CAST, 2018). Secondo tale approccio, che tende a ristrutturare la didattica pensandola fin dall'inizio *for all* (Story, Mueller & Mace, 1998) e non con adattamenti a posteriori, l'inclusione può attuarsi come processo capace di riorganizzare il contesto formativo e il curriculum scolastico, in un'ottica universale per tutti e per ciascuno focalizzata sul contesto e in particolar modo su una progettazione curricolare attenta alla pluralità, alle caratteristiche, alle potenzialità e ai bisogni educativi di ciascuno.

L'approccio dell'Universal Design for Learning sembra attualmente il modello più adeguato per attuare un cambiamento di visione – del quale le/gli insegnanti (a partire da quelle/i specializzate/i ma non solo) devono essere vettore – mediante il riconoscimento delle particolarità individuali, a prescindere dalle condizioni personali, e per realizzare una reale valorizzazione dell'unicità e originalità di tutte le capacità connaturate ad ogni essere umano attraverso "l'uso di metodologie didattiche impiegabili, efficaci e sostenibili, capaci di rispettare e valorizzare tali diversità" (Calvani, 2019, p.8). L'UDL, puntando al soddisfacimento dei bisogni di ogni soggetto in formazione e alla valorizzazione dei differenti stili di apprendimento (Duff, 2004; Dunn et al., 2002; Cassidy, 2004), pone in dialogo "i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse" (Pavone, 2020, p. 9). Si tratta di favorire negli studenti gli apprendimenti attraverso l'attivazione di strategie metacognitive e, al contempo, di competenze pratiche e flessibili anche attraverso lo sviluppo e il potenziamento del ruolo della corporeità e di pratiche esperienziali e laboratoriali rivolte alla consapevolezza corporea e alla conoscenza dei limiti e dei punti di forza di cui ogni essere umano fa esperienza.

In conclusione, nell'ottica della percezione del corpo come veicolo di libertà, di uguaglianza, di identità, rendere curricolari, secondo una progettazione universale, interventi che solitamente si propongono in luoghi separati – terapeutici o speciali – nonché valorizzare la valenza educativa e inclusiva della corporeità nella formazione dei docenti e una potenziale didattica dell'*essere corpo*, possono contribuire a favorire lo sviluppo di competenze globali mediante un approccio olistico integrato, sistemico, universale e multidisciplinare, in grado di garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni persona con un ruolo di protagonista del proprio processo di crescita e di sviluppo, piuttosto che rimanere confinata nella veste di semplice ricevente passivo delle azioni adoperate a suo beneficio.



Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (ed.), *Significati educativi della vicarianza. Traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Arbour K.P., Latimer A.E., Martin Ginis K.A. & Jung M.E. (2007). Moving beyond the stigma. The impression formation benefitsof exercise for individuals witha physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 144-145.
- Assandri A. (2013). *La danza che cura. Danzaterapia fra passato e presente*. Cuneo: Araba Fenice.
- Bellantonio S. (2015). Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea. In A. Cunti (a cura di). *Sfide dei corpi*. Milano: Franco Angeli.
- Berthoz A. & Ferraresi S. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bocci F., De Angelis B., Greganti P., Guerini, I., & Orlando A. (2022). Formazione degli insegnanti in ottica inclusiva. Esiti di un'indagine esplorativa con un focus sulla scuola dell'infanzia. *Bambini*, Aprile 4/2022, 48-54.
- Bocci F. & De Angelis B. (in stampa). *Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency*. Atti del Convegno nazionale SIPED "La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte", Università degli Studi Roma Tre, 27-29 gennaio 2022.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brittain I. (2010). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1), 75-94.
- Calabrò D. (2013). Disiecta membra: From the proper to the improper body. *Knowledge Cultures Journal*, 1, 6, 18-33.
- Calvani A. (2019). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente, Issue 14*, 67-77.
- Canevaro A. & Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione. Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 97-107.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Caruana F. & Borghi A.M. (2013). Embodied Cognition. Una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 40, 1, 23-48.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles. An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2* <http://udlguidelines.cast.org> [ultima consultazione 24/03/2022].
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Angelis B. & Greganti P. (2022). Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva. In A. L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano: Franco Angeli.
- De Angelis B. (2021). Maria Fux: una vita per la danzaterapia. In R. Leproni (ed.), *Women on Women. De-gendering perspectives*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis F. (1983). *Produrre a scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow M. & F. Dovigo. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Educational*, 22(1), 29-52.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Ferrari P.F., Rozzi S. (2012). Neuroni specchio, azione e relazione. Il cervello che agisce come fondamenta della mente sociale. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 136, 1, 13-38.
- Fuchs T. (2002). The Challenge of Neuroscience: Psychiatry and Phenomenology today. *Psychopathology*, 35/2022, 319-326.
- Fux M. & Bensingor B. (2005). *Cos'è la danzaterapia?* Pisa: Del Cerro.
- Gadamer H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Trad. it. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani, 1983.



- Gallagher S. (1995). Body schema and intentionality. In J. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds.), *The Body and the Self*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gamelli I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3, 4, 27-34.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (Tr.it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson.
- Gariglio D., & Lysek D. (2007). *Creatività benessere. Movimenti creativi in analisi*. Roma: Armando.
- Ghedini E. (2010). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Gomez Paloma F. & Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell' Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gori M. (2010). *Actiologia*. Roma: Aracne.
- Greganti P., Orlando A. & De Angelis B. (in stampa). *Narrating Oneself To Be(Come) Oneself: Narrative Paths To Combat Gender Inequalities*. Atti del Convegno Internazionale "Storytelling Revisited: Gender and Health", Università Central de Catalunya, 24 novembre 2021.
- Husserl E. (1931). *Cartesianische Meditationen*. Tad it. Meditazioni cartesiane. Milano: Bompiani, 1960.
- Iori V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi (a cura di). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia.
- Isidori E. (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Laban R. (1966). *Choreuticus*. London: MacDonald & Evans.
- Le Breton D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*. Milano: Giuffrè.
- Manuzzi P. (2009). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (2010). La corporeità. Il contributo delle scienze umane. *Humana.Mente Quarterly Journal of Philosophy*, 14, V-VIII.
- Martin J.J. (2007). Physical activity behaviors and physical self-concept of individuals with physical disabilities. *Journal of Human Movement Studies*, 52, 37-48.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- McGaugh J. (2015). Consolidating memories. *Annual Review of Psychology*, LXVI, 1-24.
- Medeghini R. (ed.) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (Trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003).
- Milani L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19 (1), 35-41.
- Miloss A. (2002). *Coreosofia. Scritti sulla danza*. Venezia: Leo S. Olschki.
- Montanari M. (2020). *Contesti scolastici e sociali in prospettiva inclusiva*. Roma: Aracne.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M. & Sen A.K. (eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum M. (2016). Giustizia sociale e dignità umana. Dignità del generare ai tempi della fecondazione assistita. In L. Grion (ed.), *Cose o persone? Sull'essere figli al tempo dell'eterologa*. Trieste: Meudon.
- Pavone M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In M.A. Galanti & M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Sachs C. (1933). *Eine Weltgeschichte des Tanzes*. Berlin: Reimer (Tr. it. *Storia della danza*, Il Saggiatore, Milano, 2016).
- Schianchi M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Sen A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Story M. F., Mueller J. L. & Mace R. L. (1998). *The universal design file. Designing for people of all ages and abilities*. Washington: Educational Resources Information Center.
- Terzi L. (2015). L'Approccio della Capacità (Capability Approach) applicato alla disabilità e ai BES. In D. Ianes & A. Canevaro (eds.), *Orizzonte Inclusione. Idee e Temi da Vent'anni di Convegni*. Trento: Erickson.
- WHO, World Health Organization (2001). *International Classification Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.



Maria Moscato

PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences | University of Palermo (Italy) | maria.moscato01@unipa.it

Francesca Pedone

Full Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Palermo (Italy) | francesca.pedone@unipa.it

Croce Costanza

PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences | University of Palermo (Italy) | croce.costanza@unipa.it

Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training*

Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti

Call • Il contributo delle arti performative alla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione

ABSTRACT

Academic literature provides us with evidence supporting the demand to device teacher training programs able to aim awareness and reflection about inclusive education themes, moving beyond the only theoretical and technical knowledge. The present paper proposes to show a pedagogical experience aimed at Primary Education students of Palermo University, which intends to promote a process of critical thinking on the representation and conceptualization of disability and inclusion, through a training methodology based on the use of performing arts for improving traditional Problem-based Learning approaches.

Keywords: teacher training, inclusive education, disability, performative arts, problem-based education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Moscato M. et al. (2022). Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 190-201 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-15>

Corresponding Author: Maria Moscato | maria.moscato01@unipa.it

Received: 24/04/2022 | **Accepted:** 10/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-15

* Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: M. Moscato paragrafi 1, 4 e Conclusioni; F. Pedone paragrafo 3; C. Costanza paragrafi 2 e 5.



1. La circolarità tra riflessività ed inclusione nella formazione degli insegnanti

È ormai noto come, negli ultimi 30 anni, la letteratura, le normative e i documenti in tema di educazione richiamino a gran voce alla necessità di promuovere un'educazione inclusiva sorretta dai valori di equità, comunità, nonviolenza, rispetto per la diversità, diritto e partecipazione, volta a garantire opportunità di apprendimento adatte a tutte e tutti, nessuno escluso. La cultura educativa dell'inclusione è una pedagogia dell'incontro, della relazione insegnante-alunno, che si nutre e si fonda nella circolarità del dialogo e nel riconoscimento delle differenze.

La figura dell'insegnante assume, in quest'ottica, una posizione cruciale nel sostegno dell'incontro educativo il cui ruolo è "agire in seno alla società, quale promotore/vettore/mediatore ineludibile di processi emancipatori" (Bocci, 2021, p.176). Una figura complessa chiamata a possedere e padroneggiare competenze disciplinari, didattiche, metodologiche, organizzative, sociali e relazionali in grado di rispondere alla sfida della contemporaneità: migliorare la propria pratica professionale, da un lato per implementare metodi specifici di insegnamento necessari a creare le condizioni idonee per permettere a tutti gli alunni di raggiungere il personale e peculiare successo formativo; dall'altro per contribuire all'affermazione di nuove culture e politiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014; Baldacci, 2020). In questa prospettiva, la professionalità docente è intesa come una professionalità consapevole del suo potere *trans-formativo*, sia esso inteso come capacità di agire sui contesti che come la sua intrinseca natura fluida, mai definitivamente data, in continuo processo di autovalutazione, autoregolazione, arricchimento. È questo un passaggio nodale che spinge la ricerca a riflettere con forza sull'importanza della formazione dei futuri insegnanti, la quale deve occuparsi non solo di individuare conoscenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, dei contesti, degli scopi, delle finalità e dei valori dell'educazione ma anche di promuovere l'esercizio della riflessività (McGarr, McCormack, 2016) – analisi ricorsiva delle proprie pratiche, del proprio agire e della propria identità, professionale ed umana – come *habitus* indispensabile per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011).

La riflessione, dunque, mette in discussione tanto le metodologie e gli approcci all'insegnamento quanto le categorie mentali e i rapporti, i valori, i punti di vista, le competenze, le convinzioni (Biesta, 2015) in una virtuosa dialettica tra *sé* (l'insegnante), *l'altro* (la comunità di pratica, gli alunni, le famiglie) e la *letteratura* (Pedone, 2021). La formazione sin qui delineata, il cui scopo ultimo è quello di garantire la promozione di una cultura accogliente dove ognuno possa fiorire e manifestarsi nella sua autentica essenza, terreno fertile per lo sviluppo dell'empatia e del senso di comunità, non può prescindere da una riflessione da parte dei futuri insegnanti sui concetti di *inclusione* e *disabilità* (Fiorucci, 2019; Pinnelli, Fiorucci 2019) volti all'acquisizione di consapevolezza circa la propria responsabilità nell'attivare processi efficaci per l'equo apprendimento, coinvolgimento e riconoscimento delle esigenze educative di ogni alunno.

2. Le arti performative come strumento di formazione

La consapevolezza è il risultato di un disorientamento, uno smarrimento di senso necessario ad un mutamento di prospettiva che, se vuole essere significativo, risiede nello sguardo che guarda al mondo più che nel contenuto del pensiero che lo codifica. Formenti (2017) evidenzia che l'approccio sistemico-costruttivista offre una lettura dell'apprendimento come processo circolare. In questa prospettiva le arti performative, che per loro intrinseca natura rappresentano un approccio multiplo alla persona, rappresentano un mezzo efficace di apprendimento e sempre più frequentemente vengono adottate in contesti pedagogici e di formazione.

Teatro, musica e danza possono considerarsi arti performative non rispetto agli oggetti cui possono dar luogo ma rispetto all'atto, all'attività performativa stessa, all'azione che producono, in una dimensione pratica e praticata (Deriu, 2011). Emergono con forza il potenziale ed il valore educativo delle arti perfor-



mative, pratiche accessibili a tutti, agite in uno spazio democratico (Dewey, 1916/1992) dove la *performance* è strumento di una Pedagogia dell'inclusione che agisce per rispondere ai bisogni dell'educabilità umana; il risultato da raggiungere non è il buon esito del prodotto, poiché la sua finalità è la manifestazione ed espressione dell'individualità che cerca confronti e relazioni (Compagno, 2019). Dunque, è nel processo che sta l'azione educativa e il prodotto ha valore, semmai, come possibile modello di retroazione, discussione e riflessione (Gardner, 1993).

Le arti performative educano le parti, sollecitano i sensi, i gesti, le parole, il corpo e la mente mentre concorrono a formare e sviluppare quell'unità psico-fisica che è condizione indispensabile per la realizzazione di sé, la consapevolezza di poter essere altro da sé, la capacità di accogliere originalità diverse in una prospettiva inclusiva. Ponendo al centro del processo il sentire del corpo come dispositivo principale di esperienza, apprendimento e conoscenza (Rivoltella, 2012), le arti performative stimolano l'intelligenza emotiva e creano spazi mentali e fisici empatici, senza confini. Si tratta di una conoscenza incarnata che si nutre di "una riflessività intesa come *reflexivity*, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la *reflection* di carattere meramente intellettuale" (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017, p. 7).

3. La metodologia formativa

Sulla scorta delle considerazioni qui esposte, si è scelto di promuovere una riflessione volta a sviluppare consapevolezza circa i temi ed i valori reggenti il paradigma inclusivo, oltre che sulle strategie e pratiche che possano permetterne la concreta attuazione in classe, in un gruppo di 289 studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo mediante un percorso laboratoriale, nato in seno al corso di Pedagogia Speciale, implementando una metodologia formativa precedentemente esperita (Pedone, 2011) e basata sull'utilizzo delle arti performative per migliorare gli approcci tradizionali di apprendimento basato sui problemi. Una delle principali finalità del laboratorio consiste nel promuovere il pensiero riflessivo nei futuri insegnanti affinché siano in grado di tradurre teorie complesse in pratiche significative, attraverso un complesso processo di sintesi tra l'apprendimento accademico con le loro esperienze pratiche di laboratorio e tirocinio.

Nell'ambito del processo di *knowledge-in-the-making* (Ellsworth, 1997), lo studio mette in luce l'importanza delle esperienze sia pratiche che riflessive attraverso le arti performative in cui il coinvolgimento partecipativo con diverse forme d'arte può permetterci vedere di più nella nostra esperienza, ascoltare di più su frequenze normalmente inascoltate, diventare consapevoli di ciò che la routine quotidiana ha oscurato, di ciò che l'abitudine e le convenzioni hanno soppresso (Greene, 1995).

La riflessività non è né un dato né un elemento statico e implica non solo la volontà di riconoscere e affrontare la complessità, ma richiede anche modalità multimodali di impegnarsi con le rappresentazioni della vita sociale, in particolare quelle che sono inaspettate (Clark, Dervin, 2014). Alcune ricerche (Harman & Zhang, 2015), mettono in luce come la performance possa essere utilizzata per supportare gli insegnanti nell'incarnare e riflettere sui modelli routinari di interazione nella vita quotidiana. La performance fornisce una cornice interpretativa per esplorare gesti, azioni, espressioni e concettualizzazioni della vita quotidiana. Le molteplici modalità espresse in un formato artistico come la performance possono favorire la riflessività nell'educazione perché rispecchiano e amplificano la natura multiforme della nostra quotidianità (Clark, Dervin, 2014).

Attraverso l'approccio del *Problem based learning* (PBL) è possibile sviluppare, allo stesso tempo, le conoscenze degli studenti e la loro capacità di *problem solving* facendo ricorso a situazioni educative problematiche tratte dal mondo reale. L'apprendimento basato sui problemi è sia centrato sul problema che centrato sullo studente, in un processo dinamico in cui i futuri insegnanti sono attivamente coinvolti nel porre e risolvere i problemi relativi al contenuto e al contesto oggetto di indagine. Gli studenti sono coinvolti nella situazione problematica come veri e propri *stakeholder* (Lehman, George, Buchanan e Rush, 2006), è favorito il lavoro di squadra, la cooperazione e lo spirito di condivisione delle idee. L'apprendimento basato sui problemi riconosce, risponde e si basa sulla relazione tra la risoluzione dei problemi e



lo sviluppo delle capacità di pensiero critico (Zastrow, 2013). Il PBL sviluppa negli studenti capacità critiche mettendoli nelle condizioni di analizzare situazioni e risolvere problemi significativi; inoltre imparano vari metodi per cercare informazioni, sviluppano nuovi modi per organizzare le conoscenze e per ideare ipotesi di risoluzione per le situazioni educative complesse. Possiamo affermare con Gagnè (1992) che quando la soluzione del problema è raggiunta, qualcosa viene appreso, nel senso che la capacità dello studente è cambiata in modo più o meno permanente. “Dal problem solving emerge una regola di ordine superiore, che entra quindi a far parte del repertorio individuale. [...] il problem solving è dunque da considerare proprio una forma di apprendimento” (pp. 259-260).

Si ritiene che lo sviluppo della capacità di *problem solving*, nei termini appena descritti, costituisca la strada privilegiata per identificare e capire situazioni problematiche e per rispondere in modo professionale alla complessità dei bisogni educativi (Pedone, 2011; 2015).

I futuri insegnanti sono invitati ad analizzare, monitorare e verificare i processi inclusivi al fine di identificare quegli elementi e quei meccanismi che tendono a ostacolarne e impedirne l'efficacia per passare, successivamente, a formulare le conseguenti proposte per migliorarli. Concretamente, gli studenti, divisi in gruppi di 25-30, devono produrre un cortometraggio che rappresenti una situazione educativa problematica, da loro stessi ideata, insieme ad un intervento risolutivo ritenuto efficace. Ciascun gruppo, con l'aiuto dei conduttori dei laboratori, per giungere alla realizzazione del cortometraggio (accompagnato dal testo del copione e da un diario di bordo) deve seguire quattro fasi: scelta della problematica; analisi della problematica; proposta di soluzioni efficaci per la risoluzione del caso ideato; realizzazione del cortometraggio (Fig. 1).

<i>Fase 1 – scelta della problematica</i>	In questa fase gli studenti, attraverso la discussione di gruppo, devono individuare il caso che intendono proporre come situazione educativa problematica da analizzare e da risolvere. Tale scelta, che deve essere condivisa da tutto il gruppo, deve derivare dalle esperienze pregresse dei partecipanti. Questa prima fase si articola in due momenti: un primo momento, detto divergente, in cui si deve stimolare la produzione di idee a ruota libera; un secondo momento, detto convergente, in cui le idee devono essere selezionate e vagliate al fine di individuare in modo più preciso e condiviso il problema (Tuffanelli, 2007, 226-227).
<i>Fase 2 – analisi della problematica</i>	Il processo di risoluzione di un problema ha inizio quando si riconosce che una situazione educativa problematica esiste e quando si stabilisce una comprensione della natura della situazione. È necessario che chi è chiamato a risolvere il problema, prima identifichi il problema da risolvere e poi progetti e attui una strategia di risoluzione, avendo cura di monitorare e valutare i progressi durante tutta l'attività. Gli studenti sono invitati ad articolare l'analisi della situazione problematica precedentemente individuata distinguendo i fatti, le cognizioni e le emozioni.
<i>Fase 3 – proposta di soluzioni efficaci per la risoluzione del caso ideato</i>	Nella fase di risoluzione del problema individuato e analizzato precedentemente sono stimolate sei differenti forme di pensiero con sei richieste fatte agli studenti: formulare le ipotesi di risoluzione, attivando il “pensiero alternativo”; strutturare le ipotesi di soluzione in modo ordinato, sollecitando il pensiero “strategico”; discutere le possibili conseguenze, ricorrendo al pensiero “sequenziale”; individuare eventuali facilitazioni alla soluzione del problema, avvalendosi del pensiero “analogico”; prendere una decisione esplicitandone le ragioni, adoperando il pensiero “causale”; valutare la decisione presa facendo ricorso al pensiero critico.
<i>Fase 4 – realizzazione del cortometraggio.</i>	Ogni gruppo è invitato a trasformare la storia ideata e analizzata in una piccola sceneggiatura, arricchita con dialoghi e impreziosita con dati non essenziali alla stretta comprensione del problema, ma rilevanti sul piano pedagogico. In questa fase deve essere definito, inoltre, il ruolo che ciascun membro del gruppo deve assumere. La durata minima del cortometraggio è di 10 minuti; la durata massima di 15 (eventuali riprese di backstage e titoli di coda non possono superare i 2 minuti).

Fig. 1: Le fasi del laboratorio (Pedone, 2011)

In particolar modo, si ritiene che la produzione dei cortometraggi non solo consenta agli studenti di acquisire consapevolezza sia del dinamismo della professione dell'insegnante, sia della complessità che



connota le situazioni educative; ma si configuri anche come mezzo per concettualizzare e rappresentare l'inclusione. Il mettere in scena un film rappresentante una situazione educativa problematica aiuta gli studenti a comprendere cosa potrebbe accadere loro nella futura professione. La finzione narrativa può così configurarsi come un "laboratorio mentale" nel quale analizzare i filmati dinamici della realtà viva (Damiano, 2007). Per gli aspiranti docenti non si tratta solo di fruire passivamente del racconto di una esperienza altrui: la valenza formativa si è manifestata nel rimando reciproco tra il mondo narrato e il mondo vissuto dallo studente.

Abbiamo, dunque, adottato l'approccio PBL poiché riteniamo che aiuti gli studenti ad affrontare molti dei dilemmi etici che possono incontrare affrontando situazioni educative complesse, allo stesso tempo abbiamo sviluppato un ulteriore livello di sofisticazione, avvalendoci del *role play* e della drammatizzazione attraverso la realizzazione di un cortometraggio, affinché gli studenti fossero stimolati a riflettere attivamente e a "sperimentarsi" in un ruolo per esplorare una situazione educativa in modo più completo e realistico.

4. Analisi dei cortometraggi

I dati raccolti e analizzati includono 12 cortometraggi, 12 diari di bordo e 289 schede di riflessione personali. Tutti i testi scritti dei partecipanti al laboratorio sono in formato digitale. È stato scelto di analizzare i cortometraggi¹ mediante la compilazione di apposite checklist, volte ad indagare le specifiche aree, tra loro strettamente interdipendenti, che hanno interessato il percorso laboratoriale: rappresentazione della disabilità e dell'inclusione; concettualizzazione della disabilità e dell'inclusione; progettazione inclusiva. Si riportano di seguito ciascuna delle tre checklist, seguite da un breve commento dei risultati rilevati.

		Si	No	Si modifica nel corso della narrazione
<i>Rappresentazione</i>	La rappresentazione della disabilità è connotata da sentimenti negativi (e.g. tristezza, rabbia, sconforto, ...)	50%	16,4%	33,3%
	La disabilità è rappresentata mediante caratteristiche stereotipate	41,7%	0%	58,3%
	Il riferimento al valore inclusivo mancante è chiaro	75%	25%	0%
	L'alunno disabile mostra atteggiamenti disfunzionali rispetto alle relazioni con i pari	41,7%	50%	8,3%
	L'alunno disabile mostra atteggiamenti disfunzionali rispetto alle relazioni con gli insegnanti	33,3%	66,7%	0%
	Sono chiaramente rappresentate le potenzialità della persona disabile	33,3%	8,3%	58,4%
	La disabilità in particolare è vista come una minaccia alla performatività scolastica, che enfatizza eccessivamente la misurazione del successo e la valutazione dei risultati	0%	100%	0%
	L'atteggiamento/la presenza dell'alunno disabile in classe rappresenta un problema per lo svolgimento dell'attività didattica	41,7%	58,3%	0%
	La disabilità rappresentata è figurata attraverso caratteristiche fisiche/materiali chiaramente visibili (e.g. carrozzina, menomazione fisica, ...)	8,3%	91,7%	0%
	La disabilità rappresentata è percepibile sulla scorta della narrazione e/o degli atteggiamenti posti in essere	91,7%	8,3%	0%

Figura 2: Dimensione della Rappresentazione

1 I cortometraggi sono stati visionati ed analizzati in maniera indipendente da ognuno dei tre ricercatori; in un secondo momento, il gruppo di lavoro è stato coinvolto in un processo di confronto, negoziazione e rielaborazione dei risultati. La procedura è finalizzata al superamento del bias del singolo (Battaglia, Di Paola, Fazio, 2016) così come alla triangolazione dei ricercatori (Trincherò, 2015).



Per ognuna delle dimensioni analizzate, coerentemente all'interno dei diversi gruppi, la narrativa delle storie messe in scena restituisce il percorso di consapevolezza intrapreso dai partecipanti. Nello specifico, nei lavori proposti è possibile rintracciare un *leitmotiv* nell'evoluzione della rappresentazione delle caratteristiche dell'alunno disabile, in un primo momento marcatamente stereotipate nei comportamenti ma via via sempre meno nette ed estreme, delineando il passaggio da una visione medica che pone in primo piano la condizione rispetto alla persona, ad un'altra che accoglie la persona stessa nella sua interezza e con le sue potenzialità. Questa evoluzione nei corti muove all'intero di racconti che hanno il loro focus nelle relazioni instaurate all'interno della classe: gli atteggiamenti disfunzionali sono posti in essere dall'alunno disabile sempre in risposta a manifestazioni di esclusione da parte del gruppo classe o a causa di una scarsa attenzione dell'insegnante verso i suoi bisogni e interessi.

È interessante notare come tutti e 12 i cortometraggi facciano chiaro riferimento alla mancanza di un valore inclusivo, bussola di orientamento nella progettazione sviluppata per affrontare la situazione problematica. Quest'ultima raramente viene raffigurata dalle difficoltà riscontrate dall'alunno, bensì risiede nella mancanza di comprensione delle diversità, accoglienza, partecipazione della comunità-classe alla quale viene riconosciuto un ruolo fondamentale nella costruzione di una scuola inclusiva. Ancora una volta, a conferma del quadro teorico sopra esposto, lo sguardo si discosta dal deficit e si apre ad un nuovo orizzonte di senso che vede nel contesto la capacità di "disabilitare" la persona così come la responsabilità di valorizzarla (Medeghini, 2018).

		Si	No	In parte
Concettualizzazione	La risoluzione del problema è focalizzata sul superamento delle difficoltà da parte della persona disabile	33,3%	66,7%	0%
	È promosso il binomio disabilità/specialità	16,7%	83,3%	0%
	L'atteggiamento iniziale dei docenti curricolari nei confronti dell'alunno disabile è negativo	8,3%	83,4%	8,3%
	Il docente di sostegno è coinvolto nella risoluzione della situazione problematica	33,3%	66,7%	0%
	La disabilità è considerata un costrutto socioculturale piuttosto che un deficit individuale?	58,3%	25%	16,7%
	Il contesto classe gioca un ruolo importante nella promozione del valore inclusivo mancante	75%	16,7%	8,3%
	È promossa la cooperazione di tutto il corpo docente al fine di promuovere un clima inclusivo	75%	16,7%	8,3%
	La sensibilizzazione verso il valore inclusivo mancante è affidata alla bontà di alcuni protagonisti	16,7%	83,3%	0%
	È presente la dicotomia disabilità-normalità	16,7%	75%	8,3%
	La mancanza di inclusione è riferita al solo protagonista della storia narrata	58,3%	25%	16,7%
	Sono coinvolti attori esterni alla classe	8,3%	91,7%	0%

Figura 3: Dimensione della Concettualizzazione

La mancanza nelle rappresentazioni di una rimarcata evocazione del binomio disabilità-specialità e della contrapposizione tra l'alunno disabile e l'alunno "normale", così come la scelta, condivisa all'interno di tutti i gruppi, di non optare per un intervento sul "soggetto", sul "caso" da "trattare" e "soccorrere", da inserire in un tessuto già dato nella sua imperitura immutabilità (Dovigo, 2019), ma piuttosto di pensare ad una progettazione rivolta alla classe - nella maggior parte dei casi, ponendo in essere percorsi didattici multidisciplinari con il coinvolgimento delle educazioni e, talvolta, prediligendo l'utilizzo di linguaggi artistici così come di strumenti tecnologici - suggerisce negli studenti la presa di coscienza del fatto che non è l'attuazione di misure straordinarie in reazione ad una diagnosi a garantire il successo scolastico e l'inclusione ma, piuttosto, essa è un percorso che parte sempre da un piccolo passo: l'adozione di una prospettiva ecologica pronta a cogliere la complessità della didattica e delle relazioni all'interno di una classe. In altre parole, gli studenti hanno dimostrato di aver colto la necessità di mettere in atto una didattica in-



clusiva che punti a favorire la partecipazione di tutti, tenendo conto e valorizzando il caleidoscopio di differenze e peculiarità che caratterizzano la classe, al fine di garantire per ognuno il più pieno sviluppo del suo potenziale, di apprendimento e umano.

		Si	No	In parte
<i>Progettazione educativa</i>	La progettazione è messa in atto come misura speciale per il superamento del problema specifico	33,3%	66,7%	0%
	La progettazione rappresentata è ben integrata con la prassi didattica quotidiana	66,6	16,7%	16,7%
	Sono stati progettati interventi educativi con il coinvolgimento dell'intero gruppo classe	100%	0%	0%
	Sono stati proposti lavori di gruppo	66,7%	33,3%	0%
	Si è progettato un intervento interdisciplinare con il coinvolgimento delle educazioni (arte/musica/ed. fisica)	66,7%	33,3%	0%
	Si è progettato un intervento utilizzando le arti performative	8,3%	91,7%	0%
	Si è progettato un intervento utilizzando le tecnologie	16,7%	83,3%	0%
	Sono stati utilizzati nuovi spazi o reso funzionale all'attività lo spazio aula	50%	41,7%	8,3%
	Si è progettato un intervento promuovendo lo sviluppo e l'utilizzo dei canali comunicativi non verbali e paraverbali	41,7%	58,3%	0%
	Si è progettato un intervento ricorrendo al tempo scuola extracurricolare	0%	100%	0%
	Si è progettato un intervento con il coinvolgimento della famiglia e la partecipazione di agenzie educative del territorio	16,7%	83,3%	0%

Figura 4: Dimensione della Progettazione Educativa

Un ulteriore spunto di riflessione è offerto dal ruolo assunto dai docenti in tutte le rappresentazioni dei gruppi, riassumibile come segue: ad un momento iniziale in cui l'insegnante curriculare può definirsi "reticente", "mancante" o addirittura "ostile" (non rari, ad esempio, i casi in cui l'alunno "molesto" è stato accompagnato fuori dall'aula poiché "non permette di lavorare in pace"), segue una fase di osservazione delle dinamiche, di analisi, di riflessione e confronto con i colleghi che culmina in un lavoro corale che, combinando le competenze dei singoli e promuovendo l'interdisciplinarietà, scende in campo per favorire non tanto il superamento di un problema specifico quanto la promozione di valori condivisi e la creazione di condizioni di apprendimento idonee ad ogni membro del gruppo.

In ultimo, la posizione del tutto marginale affidata ad attori esterni al contesto scolastico (solo in 2 cortometraggi si è ricorso al coinvolgimento della famiglia, mentre del tutto assenti risultano le agenzie territoriali) mette in luce la necessità di rafforzare ulteriormente una riflessione mirata ad approfondire l'importanza del lavoro di rete quale inestimabile ricchezza per lo sviluppo di nuove culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014).

La ricchezza delle riflessioni stimulate dal percorso laboratoriale circa i temi fin qui esposti, ed in particolar modo dalla realizzazione dei cortometraggi, è ampiamente testimoniata dai diari di bordo e dalle schede personali prodotte dagli studenti delle quali si riportano di seguito alcuni stralci², brevemente per ragioni di spazio.

2 L'analisi delle schede di riflessione personale e dei diari di bordo, effettuata mediante la metodologia della *cluster analysis*, è in fase di pubblicazione.



5. Analisi delle schede di riflessione

Rispetto alla domanda “Cosa ho imparato dal laboratorio” le risposte degli studenti sottolineano, in prevalenza il valore del mettersi nei panni degli altri, della collaborazione e del contesto. Il *role-play* ha consentito loro di simulare una situazione e di sperimentarla prima come “attore” che interpreta un personaggio, poi come “spettatore” che riflette sul personaggio per comprendere quanto avvenuto, le motivazioni che hanno determinato scelte, comportamenti, azioni e conseguenti risultati.

Mi ha permesso di trattare di temi importanti. Ho avuto modo di recitare e interpretare la protagonista della storia, facendo attenzione ad utilizzare un giusto linguaggio espressivo, mettendomi in gioco ma, soprattutto, mettendomi nei panni della alunna. La realizzazione di un cortometraggio mi ha permesso di approfondire le mie conoscenze riguardanti strategie didattiche inclusive, in maniera creativa e divertente.

[...] abbiamo imparato a trasformare una situazione astratta in qualcosa di reale attraverso il cortometraggio, ma soprattutto abbiamo cercato una soluzione al nostro problema attraverso un percorso di inclusione.

Questo percorso ha permesso di immedesimarmi nell'altro, nel mio caso nella storia di Rosa, e di riflettere sul fatto che la questione dell'inclusione non riguarda solo chi è "speciale", ma tutti quanti, perché ogni bambino/a o ragazzo/a rischia di essere escluso da una situazione o un evento.

Da questo laboratorio ho imparato che la creatività deve essere alla base di noi tutti, perché con essa possiamo riuscire ad ampliare le nostre conoscenze e di conseguenza le nostre competenze. [...] creare delle attività che ci permettano di esprimerci adoperando vari linguaggi, come in questo caso realizzando un cortometraggio, per esprimere il nostro concetto d'inclusione.

[...] ho capito che non si può fare inclusione solo lavorando sulla singola persona, ma si deve lavorare su tutto il contesto; se non si lavora sul contesto non vi sarà mai inclusione, ma solo una sorta di integrazione che rimanda alla tolleranza e non all'accoglienza.

[...] dietro questo grande lavoro, vi sta tanta riflessione e analisi, poiché ho ben capito che è possibile creare ambienti inclusivi solo se vi è collaborazione.

La visione dei cortometraggi, dando la possibilità di poter riascoltare e rivedersi, ha permesso agli studenti di ricostruire il processo, di riflettere in maniera critica sulle singole fasi, studiare in maniera analitica lo svolgersi delle azioni e gli aspetti particolari e sottesi delle ricadute didattiche che nello svolgimento delle attività non sempre erano state adeguatamente colte. L'apporto interpretativo dei singoli studenti, anche sulla base delle specifiche competenze di ognuno, ha promosso conoscenza e apportato valore aggiunto alla loro formazione personale e professionale. Dalle schede dei futuri maestri emerge anche la consapevolezza sui propri limiti.



Innanzitutto ho compreso che prima di dare avvio ad un processo di inclusione è necessario che l'insegnante stessa abbia fatto proprio questo concetto e che ne sia portatrice consapevole. Inoltre, ho compreso maggiormente che semplici attività non ci aiuteranno a cambiare le cose, ma occorrono percorsi duraturi nel tempo e che creino un ambiente inclusivo. È essenziale che ciascun insegnante abbia ben chiaro il concetto di inclusione e il valore della diversità.

Sì, molto spesso pensavo che per poter risolvere un dato problema dovessi isolarlo dal resto del contesto, invece la soluzione è proprio l'opposto.

Ho compreso, grazie alle lezioni e al laboratorio di pedagogia speciale che l'inclusione e quindi l'intervento inclusivo, che prima ritenevo un momento singolo, non deve essere isolato e unico, ma deve diventare a far parte della quotidianità del percorso scolastico.

Inizialmente ho visto la realizzazione del cortometraggio lontano dalle mie capacità e abilità [...] si scoprono delle potenzialità nascoste che con un pizzico di volontà e determinazione emergono. [...] ho imparato l'importanza del mettersi in gioco, di provarci comunque anche se all'inizio sembra un qualcosa di difficile.

Prima del laboratorio, non mi ero mai soffermata a riflettere su determinate tematiche. Nel corso delle 32 ore ho avuto modo di apprendere tantissime cose, non solo perché ho trovato una continuità tra ciò che si discuteva a lezione e ciò che è stato trattato al laboratorio, ma anche perché lavorare in gruppo e restituirsi, continuamente, idee e pensieri mi ha permesso di mettere in discussione quanto già sapevo e arricchirmi come persona.

Dai risultati restituiti attraverso l'autovalutazione emerge come questo gioco di ruoli sia stato per gli studenti una pratica efficace per migliorare la comunicazione, la consapevolezza e l'assertività, sperimentare il lavoro in team e soprattutto riflettere su quali competenze siano necessarie agli insegnanti per promuovere un'educazione ai valori inclusivi.

[...] certamente saprei utilizzare quanto appreso soprattutto nella realtà scolastica. Infatti proporrei la visione in classe di video e, perché no, anche la realizzazione da parte degli alunni di cortometraggi, in modo da favorire in loro uno spirito creativo e, allo stesso tempo, inclusivo

Sicuramente dopo la realizzazione di questo cortometraggio sento di aver acquisito le strategie giuste [...] avvalermi di strumenti multimediali ai fini di costruire insieme agli alunni un elaborato che accresca il senso di appartenenza della classe così da eclissare ogni forma di pregiudizio e discriminazione verso gli alunni.

Ripensando al caso proposto nel mio cortometraggio, nella realtà lavorativa, agirei sul contesto. Agire sul contesto significa, innanzitutto, intervenire a scuola.

Nelle loro riflessioni gli studenti, infine, mettono in luce una maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo professionale e l'importanza del confronto con i colleghi, sottolineando inoltre il valore delle emozioni. Nella formazione dei futuri insegnanti il *role-play* non solo ha offerto la possibilità di studiare un caso che si vuole trattare e la soluzione proposta, ma soprattutto ha consentito di sperimentare quale sia il processo logico per giungere a un'ipotesi di soluzione. Il processo però non è sempre lineare e pertanto molto spesso questo "gioco" induce a valutare nuove ipotesi, facendo esercizio di flessibilità nel riadeguare azioni col conseguente miglioramento delle capacità decisionali, di dialogo e mediazione. È una metodologia altamente formativa perché lo studente in formazione entrando in sintonia con il "personaggio" riesce ad estraniarsi dal proprio punto di vista e pensare, agire, immedesimandosi nel ruolo.



Lo scorso anno grazie all'attività di tirocinio abbiamo avuto la possibilità di vivere fisicamente e direttamente la realtà presente all'interno delle nostre classi, realtà non sempre floride, ma più frequentemente variegata e complesse. L'esperienza di laboratorio mi ha resa più consapevole e mi ha dato la possibilità di avere maggiore contezza di quello che è il ruolo dell'insegnante e di quello che deve essere il comportamento da tenere in circostanze difficili come quelle che ci troveremo a dover affrontare.

Gli aspetti positivi sono molti, il poter immaginarci maestra e bambina contemporaneamente per la scrittura della sceneggiatura ci ha aiutato a comprendere meglio le situazioni, le strategie adattabili e la risposta che avrebbero potuto dare gli alunni ad esse grazie anche all'unione delle nostre idee che man mano cambiavano e trovavano punti d'accordo.

Durante le riprese mi è capitato spesso di emozionarmi e di fermarmi a riflettere, poiché episodi come quello narrato, accadono realmente nei contesti di vita quotidiani e lasciano sempre un'occasione in più per insegnarci qualcosa e apprendere, per migliorarsi come persone e cercare di migliorare i contesti in cui operiamo.

[...] è stato un laboratorio diverso e innovativo rispetto ad altri, in quanto mi ha permesso di mettermi in gioco su qualcosa che non pensavo si potesse fare all'università, ovvero nella realizzazione di un cortometraggio.

Le criticità della situazione ci hanno permesso di rifuggire dalla mediocrità per portare a termine un elaborato di cui ci sentiamo pienamente orgogliosi.

Brain-storming continui mi hanno permesso di guardare al medesimo oggetto con più prospettive differenti. Mi ha permesso, dunque, di conoscermi meglio e di ascoltare il punto di vista degli altri, accogliendo le idee di tutti.

Ritengo che produrre come prodotto finale del laboratorio di pedagogia speciale un cortometraggio che trattasse il tema dell'inclusione sia stato proprio l'aspetto che ci ha permesso di trasmettere la profondità del messaggio, poiché ci siamo immedesimati in prima persona nella situazione, sia dalla parte delle docenti che da quella degli alunni

L'atto simulativo sperimentato durante le ore del laboratorio è stato un modo per produrre strategie, per affrontare situazioni educative complesse, integrando gli assunti teorici, le conoscenze specifiche dei contenuti della materia acquisite durante le lezioni con le capacità operative e interattive dei singoli studenti e del gruppo condividendo metodologie, strategie e tecniche attraverso una esercitazione pratica simulata più controllabile ed osservabile.

6. Conclusioni

Seppur nel limite di una rappresentazione non esaustiva della popolazione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, il lavoro qui presentato ha inteso illustrare una metodologia formativa ed un'esperienza d'aula che hanno avuto il merito di stimolare nei partecipanti un pensiero riflessivo circa i temi sopra esposti, attivando un processo di apprendimento come complessa sintesi della circolarità tra teoria e prassi educativa.

Attraverso l'analisi dei prodotti, è stato possibile rilevare negli studenti una mutazione di sguardo circa la rappresentazione e la concettualizzazione della disabilità e del processo inclusivo, ponendo attenzione alle strategie che possano rendere attuabili nel concreto progettazioni inclusive. A tal proposito, particolarmente positiva è la valutazione della valenza formativa della produzione dei cortometraggi; sul solco tracciato dagli studi nel merito della Pedagogia critica, ed in particolare su una dialettica possibile tra drammatizzazione e coscientizzazione (Doyle, 1993), è possibile affermare che l'utilizzo delle arti performative nella formazione degli adulti, nutrendo in sé quella tensione all'indagine e alla trasformazione



creativa già delineate nel lavoro seminale di Paulo Freire (1970/2002), offrono l'opportunità di prendere le distanze dalla propria realtà e dalle proprie convinzioni per analizzarle, metterle in discussione e trasformarle. Si tratta della *metaxis* (Boal, 1995), ovvero quella particolare esperienza di appartenere a due mondi – uno reale e l'altro estetico – entro cui muoversi ed incarnare *ruoli* differenti. Ed è proprio in quel mezzo, spazio tra mondi e ponte tra sé e l'altro, che prende vita l'esperienza euristica collettiva, una ricerca di valori, di significazioni, di identità.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: Franco Angeli.
- Battaglia, O.R., Di Paola, B., Fazio, C. (2016). A new approach to investigate students' behavior by using cluster analysis as an unsupervised methodology in the field of education. *Applied Mathematics*, 7, 1649-1673.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn, L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Bocci, F. 2021. *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il micro-teaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42.
- Clark, J. B., Dervin, F. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education*. London: Routledge.
- Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (2007) (Ed.). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Deriu, F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'. *Manti-chora. Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178-192.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. London: McMillan (trad. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, 1992).
- Dovigo, F. (2019). I bisogni educativi speciali: Un percorso verso l'inclusione? In F. Dovigo, F. Pedone, *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti* (pp.15-34). Roma: Carocci.
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education. Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Westport (CT): Praeger.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions. Difference, pedagogy, and the power of address*. New York (NY): Teachers College.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), 5-27.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, 2002).
- Harman, R., & Zhang, X. (2015). Performance, performativity and second language identities. *Linguistics and Education*, 32(A), 68-81.
- Gagnè, R.M. (1992). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination. Essays on education, the arts, and social change*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Lehman, J. D., George, M., Buchanan, P., Rush, M. (2006). Preparing teachers to use problem-centered, inquiry-based science. Lessons from a four-year professional development project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 76-99.
- McGarr, O., McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 39(1), 36-52.



- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. AA. VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Pedone, F. (2011). La promozione della capacità di analisi di situazioni educative complesse nei futuri insegnanti di scuola primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), 109-118.
- Pedone, F. (2015). Problem solving e metacognizione. L'uso didattico del prompt per sviluppare strategie di problem solving nei futuri maestri. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 152-166.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zastrow, C. (2013). *Introduction to social work and social welfare. Empowering people*. Belmont (CA): Brooks/Cole.



Mabel Giraldo

Researcher | University of Bergamo | mabel.giraldo@unibg.it

Disability as *dramatis persona*: on the (disabled) body as place of (self)representation

Disabilità come *dramatis persona*: ovvero del corpo (disabile) come luogo di (auto)rappresentazione

Call • Il contributo delle arti performative alla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione

ABSTRACT

Starting from a preliminary overview on the places and practices that have regulated the relationship between disability and performing arts from the second half of the nineteenth century to today, this contribution intends to investigate the role assumed by the person with disabilities on the contemporary performance scene from the perspective of the “disabled” body. The paper aims at laying the foundations for a critical reflection which, consistently to the recent emancipatory theories that characterize the current debate on special pedagogy, can interrogate and illuminate the topic. Convinced that the artists with disabilities force us to rethink the boundaries of human experience and to broaden and integrate our interpretations, disability turns out to be *dramatis personae*, a presence with an evocative (self)representative and emancipatory potential.

Keywords: body, performing art, performer with disability, representation

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Giraldo M. (2022). Disability as *dramatis persona*: on the (disabled) body as place of (self)representation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 202-210 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-16>

Corresponding Author: Mabel Giraldo | mabel.giraldo@unibg.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 18/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-16



Introduzione

Nell'ambito delle arti performative la presenza di artisti con disabilità in scena non è un fenomeno recente e ha assunto differenti forme che hanno interessato sia il costruito di disabilità sia la percezione e l'ideologia di cui quel corpo considerato "diverso" si fa interprete (D'Amico, 2014). Tale connubio è divenuto ancor più stretto a partire dagli anni Sessanta quando, in concomitanza con la destituzione dell'egemonia della dimensione narrativa e della caratterizzazione psicologica del personaggio, l'espressione della soggettività viene affidata alle posture dell'attore. Il corpo si fa scena, spazio, elemento plastico (Valentini, 2008). Ma chi/cosa è questo corpo? Che cosa accade nell'operazione di significazione della performance quando ad essere posto al centro della scena è un corpo con disabilità? Come trattare, allora, questo corpo "diverso" e vulnerabile?

Partendo da una disamina dei luoghi e delle pratiche che hanno regolato il rapporto tra disabilità e arti performative dalla seconda metà dell'Ottocento ad oggi, il contributo intende rispondere a queste domande indagando, nello specifico, il ruolo assunto dalla persona con disabilità sulla scena performativa contemporanea¹, dalla prospettiva del corpo "disabile". L'auspicio è di gettare le fondamenta per una riflessione critica che, coerentemente con i costrutti di *empowerment* e autodeterminazione che caratterizzano l'attuale dibattito della Pedagogia Speciale, possa illuminare il tema oltre una certa visione socio-costruttivista oggi domaninate. La tesi qui assunta è che il rinnovato protagonismo degli artisti con disabilità non solo ci costringa a ripensare i confini dell'esperienza umana e integrare le nostre interpretazioni svincolandole da logori stereotipi, ma riveli la disabilità stessa *dramatis persona*, presenza scenica dall'evocativo potenziale (auto)rappresentativo e, dunque, emancipativo.

1. Dalla spettacolarizzazione della disabilità alla sua drammatizzazione

L'origine del coinvolgimento degli artisti con disabilità coincide con la nascita, nella metà dell'Ottocento (tra il 1830 e il 1940) in Inghilterra per poi diffondersi nel resto d'Europa e negli Stati Uniti, dei *freak² show*: una forma di spettacolo codificata che espone di fronte al pubblico un *performer* con caratteristiche fisiche "rare".

L'offerta di questi spettacoli – presso musei, teatri anatomici, gabinetti delle curiosità³, fiere, circhi itineranti o, come in Italia, nelle baracche d'entrata⁴ – è variegata e presenta *born freaks* (giganti, nani, gemelli siamesi, persone con parti del corpo eccedenti), *made freaks* (uomini completamente tatuati, indigeni) o ancora *gaffed freaks*, (falsi *freak* spacciati per esseri eccezionali).

La struttura di queste esposizioni umane è elementare: la "stravaganza" del *performer* viene ostentata come qualcosa di talmente eccedente la vita reale che deve essere mostrato. La stessa performance, infatti, è organizzata in modo che la persona sia al centro dell'attenzione dello spettatore⁵ così da creare un

- 1 Il contributo intende assumere la prospettiva del teatro professionale degli ultimi quarant'anni e non delle pratiche afferenti al teatro sociale, sebbene quest'ultimo rappresenti il principale ambito di indagine con cui, nel dibattito italiano, si è soliti riflettere sul binomio teatro/disabilità.
- 2 Il termine inglese *freak* significa, letteralmente, "mostro", "scherzo della natura" e, nel tempo, ha assunto diversi significati (Fiedler, 1978). Come scrive Bocci (2020), «se è vero che mostruosità e disabilità non sono termini coincidenti e coestensivi, bisogna però registrare che, soprattutto in riferimento a certe disabilità, storicamente si è assistito a una sovrapposizione delle due categorie» (p. 64). Per una ricostruzione di questo parallelismo, si vedano Bogdan (1988), Garland-Thomson (1997; 2000).
- 3 I "gabinetti delle curiosità" o *Panoptiken* erano luoghi che solitamente ospitavano esposizioni umane, illusioni ottiche, macchine e mostre di cera, generalmente organizzate da impresari circensi e studiosi accademici.
- 4 Le "baracche di entrata" erano tendoni minori del circo, posti accanto a quello principale, in cui si entrava mediante il pagamento di un biglietto aggiuntivo. Da qui deriva l'espressione "fenomeno da baraccone" (Rosati, Vita, 2000).
- 5 Per evidenziare le caratteristiche eccezionali del *performer*, la persona veniva posizionata in piattaforme sopraelevate rispetto allo sguardo dell'osservatore per accentuare i tratti fisici preponderanti oppure collocate sotto il livello dello spettatore, come un pozzo in cui affacciarsi.



dialogo in cui il corpo “straordinario” (*performer*) e quello “ordinario” (spettatore) si incontrino e generino straniamento, repulsione, confusione, curiosità, disgusto, distacco riproducendo la separazione esistente a livello sociale fra normale/anormale (Bocci, 2013; Straniero, 2020).

Queste sensazioni, inoltre, sono accentuate dall’utilizzo di costumi esagerati, dall’accostamento di *performer* con caratteristiche fisiche opposte oppure da una narrazione biografica leggendaria ricamata attorno alla persona e corredata, sui cartelloni di promozione dello spettacolo, da misurazioni e quantificazioni per autenticare la natura “deforme” del soggetto esposto (Kupper, 2003). In questo contesto, il corpo “diverso” diventa materia prima sottoposta allo sguardo della massa, sospeso tra l’intrattenimento e l’indagine scientifica (D’Amico, 2021).

I *freak show* risultano uno specchio popolare di quanto la speculazione scientifica andava formulando. Nel medesimo periodo, infatti, si assiste sia alla nascita di alcune discipline che fondano il proprio statuto epistemologico nell’osservazione (come antropologia, etnografia, teratologia⁶), sia al passaggio da una concezione magico-religiosa della disabilità a una “moderna”, dominata dallo studio sistematizzato delle “deformità” (D’Amico, 2018) e influenzata da un certo modello medico che permeava la cultura del tempo.

A partire dalla fine del primo conflitto mondiale, almeno nel Vecchio Continente, i *freak show* subiscono un progressivo declino, legato a un generale mutamento di sensibilità innescato dal trauma sociale della Prima Guerra Mondiale che, con la moltitudine di mutilati, ciechi, malati psichiatrici, introduce violentemente nella collettività l’idea della vulnerabilità dei corpi normali (Schianchi, 2012). La disabilità viene, così, concepita come una condizione da dover “curare”, “correggere”, sottratta alla sfera dello straordinario e inserita, sulla spinta anche del progresso scientifico del tempo, in quella del patologico (D’Amico, 2021) determinando di fatto l’allontanamento della persona con disabilità dalla società a favore di una sua progressiva istituzionalizzazione (Stiker, 1999).

L’intreccio di questi e altri fattori che intersecano le vicissitudini storiche di quegli anni porta alla scomparsa delle persone con disabilità dalle pratiche teatrali fino agli anni Sessanta quando, nel mondo Occidentale, si assiste all’incalzare della loro voce per riguadagnare, in scena così come nella vita, quella visibilità che veniva loro negata. Ciò accade sulla spinta di un più ampio movimento politico, sociale e culturale che si batte per rivendicare libertà, uguaglianza e diritti civili per tutte quelle minoranze sociali o etniche fino a quel tempo emarginate. Iniziano a formarsi su scala mondiale gruppi, organizzazioni e associazioni a sostegno delle persone con disabilità dando vita a un *Disability Rights Movement* che, al celebre motto *Nothing about us without us*, rappresenta una forma di resilienza e resistenza all’oppressione (Giraldo, 2020). Questi movimenti introducono il modello sociale (Oliver, 1990) nel dibattito pubblico come nuovo approccio alla disabilità avviando un progressivo processo di de-medicalizzazione e di disvelamento di una certa cultura abilista che permeava la società (Castañeda, Peters, 2000).

A questa rivendicazione di un’identità sociale nuova ed emancipata corrisponde una presenza sempre maggiore sia di artisti con disabilità sia di produzioni teatrali dedicate al “mondo degli esclusi”. Entrambe le tendenze mirano a conferire a questi corpi “deformati” e “vulnerabili” una rinnovata legittimità estetica attraverso pratiche performative “originali” finalizzate ad abbattere il muro di isolamento e stigma a cui sono solidamente confinati. In questo genere di sperimentazioni, la messa a nudo della disabilità diventa occasione di redenzione sociale, culturale e politica, raggiunta attraverso la denuncia dei canoni estetici tradizionali e dei modelli di corpo dominanti (Kuppers, 2003). In questo periodo, la disabilità si emancipa dalle proprie forme di spettacolarizzazione per essere drammatizzata in quanto non più dispositivo ostensivo, ma spinta differenziale e principio decostruttivo per disarticolare modelli e significati imposti e offrire di nuovi (D’Amico, 2021).

Ciò avviene in concomitanza con una certa sperimentazione teatrale che, negli anni Sessanta e Settanta, ricerca una riformulazione dei propri codici estetici e scenici attraverso il recupero dello statuto originario dell’attore come *actor*, “colui che agisce” attraverso la sua corporeità (De Marinis, 2013). A gran

6 Nel 1822 viene inaugurata la Teratologia (dal greco *τερατο*, “mostro”) con le opere di Étienne Geoffroy Saint-Hilaire (1772-1844) e del figlio Isidore (1832-1837), come disciplina scientifica finalizzata a indagare lo statuto patologico del corpo “mostruoso”.



voce viene affermata la necessità di affondare le pratiche teatrali nel corpo, quello dell'attore e quello sociale (D'Amico, 2021), vincendo la preminenza di una matrice testuale e narrativa, la dicotomia attore/personaggio, per collocare al centro del proprio campo di indagine "l'io" e la sua esperienza (Valentini, 2015). Il corpo si qualifica come significato e significante (D'Amico, 2014), luogo in cui performance e vita si intrecciano fino a confondersi (Giraldo, 2016).

Nell'indistinzione corpo/soggetto si situano le ricerche di alcuni dei più importanti registi del secondo Novecento: pensiamo al *Principe Costante* (1965) di Grotowski o all'*Antigone* (1967) del Living Theater in cui la soggettività è posta al centro con il suo vissuto e la sua sofferenza, inseparabile dall'immagine del corpo e delle sue posture. In quegli anni, espressioni come *teatro laboratorio*, *teatro collettivo*, *teatro-vita*, solo per citarne alcune, diventano veri e propri motti che decretano le pratiche di fuoriuscita "del teatro dal teatro" e il suo incontro con le comunità marginali: scuole (Giuliano Scabia) periferie urbane (Giuseppe Bartolucci), carceri e ospedali psichiatrici (Peter Brook ma anche Scabia), fabbriche (Dario Fo e Franca Rame). È in questo panorama che la disabilità trova una nuova collocazione andando oltre quel corpo "deforme" socialmente negato e artisticamente ostentato per rivalutarlo come strumento espressivo (Bernardi, 2004). Come vedremo nel paragrafo che segue, ciò porterà, nei decenni successivi, a una presenza in scena sempre maggiore di *performer* con disabilità nelle loro molteplici modalità rappresentative.

2. L'ampio spettro del *performer* e il corpo (disabile) come dispositivo drammaturgico

A partire dagli anni Ottanta, la sperimentazione radicale che ha condotto il teatro fuori dai suoi secolari dispositivi si fa esasperata nel tentativo postmoderno di scardinare le Avanguardie storiche e le Neoavanguardie accusate di elitarismo e, in alcuni casi, di restare ancorate a un certo teatro "classico" (Giraldo, 2016; Schechner, 2010; Valentini, 2015; 2020). Denunciata l'impossibilità di persistere in un teatro ancora convenzionale, la parola d'ordine è "contaminazione" (di linguaggi, metodi, tecniche, oggetti) che porta i principali interpreti oltre i confini: chi ha cercato la legittimazione delle proprie pratiche nelle teorie antropologiche (Antropologia Teatrale) e chi nel *qui ed ora* di una performance (Performance Studies) attirando al suo interno eventi che hanno origine altrove.

Il fenomeno "teatro" appare ora anacronistico, esploso (o imploso), nell'ultima decade del Novecento e nei due decenni del nuovo millennio, nella più ampia categoria delle arti performative (performance, danza e la musica) intese non più come prodotti e opere, ma come pratiche e attività (Deriu, 2012). Nel *broad spectrum* della performance (Schechner, 1973; 2004) ritroviamo una variegata fenomenologia di formati caratterizzata da ciò che Bellour (2015) chiama la *querelle dei dispositivi* in cui il teatro diventa *live set*, il museo una sala per proiettare immagini, la musica, digitalizzata, non produce più suoni attraverso gli strumenti, e la fotografia diventa pittura e viceversa (Valentini, 2020; Carlson, 2013; Fischer-Lichte, 2014). In questo scenario postdisciplinare prevalgono ibridazioni che abbracciano una dimensione decentrante e totalizzante in cui si radica il processo di soggettivazione dell'attore che, solcando l'istanza anti-rappresentativa, assume in scena una dimensione liminale (né persona né personaggio) in cui riunifica linguaggi finora separati. Secondo Fischer-Lichte (2014), ciò si attesta nella consacrazione del paradigma della *presenza*, come luogo epifanico di presentificazione di un soggetto in scena che autoespone sé stesso. Questa *presence turn* (Pavis, 2008; Valentini, 2020) scardina gli equilibri relazionali del codice performativo e consegna allo spettatore la responsabilità di dare senso all'opera attraverso un'immersione sinestetica e sensoriale (Valentini, 2008). L'intersoggettività sostituisce l'opera e, sulla scia degli ideali dell'estetica relazionale (Bourillaud, 1998) e dell'arte partecipativa (Bishop, 2015; Lavender, 2016), si consuma la caduta delle differenze tra fruizione e partecipazione (Valentini, 2020).

All'interno di questa rivoluzione, il corpo, in analogia con le concezioni elaborate contestualmente dalla filosofia (Scully, 2009), assume un'accezione più ampia: non è più solo quello dei *performer*, ma diviene, nella sua dilatazione, logica interna degli spettacoli, soggetto che (si) rappresenta. In quest'ottica, la disabilità in scena si configura non come principio decostruttivo (anni Settanta), bensì codice costruttivo,



pratica e strategia per organizzare il senso e l'impianto drammaturgico (D'Amico, 2021) e valorizzata in quanto espressione personale e collettiva di una rinnovata consapevolezza estetica e poetica.

Oggi la scena è popolata da numerosi artisti con disabilità che, pur non assumendo sempre la loro condizione come tema centrale della performance, pongono «in discussione l'adozione di categorie uniformi e stabili per l'interpretazione del lavoro attoriale e mettono maggiormente in risalto la disomogeneità delle prospettive e delle modalità con cui il corpo entra in relazione con il soggetto» (D'Amico, 2019:2). Per citare alcuni esempi, si pensi al ballerino e attore paraplegico britannico David Tool che negli ultimi 25 anni ha lavorato con alcune delle compagnie all'avanguardia come DV8 (*The Cost of Living*, 2004) e Stopgap Dance Company (*Enormous Room*, 2017); a Compagnie de L'Oiseau-Musch (Francia), Mind the Gap and its Academy (UK); alle esperienze italiane di Pippo Delbono con gli attori Bobò e Ballarè (*Orchidee*, 2014), all'Accademia Della Follia, a Isole Compresse Teatro e ancora alle produzioni pionieristiche de La Societas Raffaello Sanzio, come *Orestea* (1995) e *Giulio Cesare* (1997); al coreografo Jérôme Bel e la compagnia svizzera Theater Hora in *Disabled Theater* (2012); al Teatro Nucleo, fondato nel 1974 a Buenos Aires da Cora Herrendorf e Horacio Czertok.

Queste esperienze, rappresentative ma non esaustive della Disability Performance Art (Hadley, McDonald, 2019), sono accomunate dal tentativo di trasformare le qualità iscritte nel corpo degli attori con disabilità in produzione di enunciati, attribuendo loro un ruolo centrale nell'estetica della performance poiché si costituiscono come pratica e metodologia di organizzazione del materiale scenico di cui ne diventano *conditio sine qua non* (D'Amico, 2019). La biografia del *performer*, attraverso la corporeità, viene, dunque, assunta come «punto di fondazione dei codici drammaturgici dello spettacolo e crocevia da cui si dipanano sentieri di senso» (D'Amico, 2014:27).

Tuttavia, se, come nel caso delle produzioni della Societas Raffaello Sanzio, di Del Bono o ancora di Jérôme Bel, gli attori con disabilità, scelti proprio per la singolarità della loro presenza, non interpretano ma incarnano letteralmente i loro personaggi attraverso caratteristiche fisiche evidenti, strettamente connesse al ruolo che assumono; in altre performance, come quelle di Alessandro Sciarroni (*Aurora*, 2015), di Chiara Bersani (*Gentle Unicorn*, 2018), di Bob Wilson (*Deafman Glace*, 1971), l'artista con disabilità non rappresenta in scena la propria condizione, ma, assumendo un ruolo autenticamente protagonista, esibisce il proprio "io" nel tentativo di contrastare la spettacolarizzazione e la drammatizzazione della disabilità ed offrire il suo corpo "diverso" non come qualcosa di straordinario, bensì di familiarmente quotidiano, comune. Nei primi casi, l'effetto originato dal *performer* non ha nulla a che fare con il personaggio rappresentato, ma dipende esclusivamente dal suo corpo fenomenico; nei secondi, la morfologia del corpo è offerta allo spettatore dall'artista per svelare e affermare la propria identità e generare nuove partiture sensoriali, percettive e di senso. Per tale ragione, nel paragrafo che segue, si è deciso di approfondire, a titolo esemplificativo, la produzione e la poetica di Chiara Bersani, un'autrice, artista, o meglio, *maker* – come lei stessa preferisce presentarsi – che ha assunto il proprio corpo non solo come luogo di ricerca artistica, ma anche come occasione per rivendicare e celebrare il proprio diritto ad autorappresentarsi e autodeterminarsi.

3. Le autobiographical performance di Chiara Bersani

Chiara Bersani è un'artista italiana il cui percorso formativo si svolge prevalentemente nel campo della ricerca teatrale con forti contaminazioni dalle arti performative e dalla danza contemporanea⁷.

L'osteogenesi imperfetta⁸, la piccola statura, l'esile corporatura, le numerose cicatrici si costituiscono come occasione per ripensare la soggettività quale «luogo di incontro tra un corpo dimora di una memoria

7 Per ulteriori informazioni, si veda il sito personale <http://www.chiarabersani.it/>

8 L'Osteogenesi Imperfetta comprende un gruppo eterogeneo di malattie genetiche caratterizzate da un aumento della fragilità scheletrica, una diminuzione della massa ossea e una suscettibilità alle fratture ossee di gravità variabile.



irripetibile e il deposito di saperi e pareri collettivi su tale corpo» (D'Amico, 2019). Pertanto, non si può esaminare il lavoro di Chiara Bersani prescindendo dalla sua disabilità non tanto perché questa segni marcatamente il suo aspetto quanto perché da questa originaria condizione l'artista delinea una personale riflessione centrata sulla corporeità. Una corporeità che non è solo testimonianza di una storia vissuta, ma entità "politica", incoronata tale dall'incontro/scontro con società/spettatore e dal loro tentativo di attribuirle un significato⁹. Questo *corpo politico*, come lei stessa lo definisce, si fa metafora della dinamica tra sé/altro, individuo/società (D'Amico, 2017), dicotomie su cui si innestano le sue produzioni¹⁰.

Partendo dalla personale esperienza, in *The Family Tree* (2012) l'artista invita il coreografo Riccardo Buscarini e il performer Matteo Ramponi ad assumere la storia del suo corpo e delle sue cicatrici come mappa per la creazione di una performance giocata sullo snodo tra passato/presente, tra eredità genetica (da qui *Family Tree*) e ricaduta sul piano attuale. La corporeità e le sue ferite sono segni, che significano indipendentemente dalle azioni della scena e si qualificano come *dramatis personae* e motore stesso della performance (D'Amico, 2019).

Anche nel più recente *Gentle Unicorn* (2018) il corpo è il principio drammaturgico dell'intera performance in cui l'artista mette in scena un lento attraversamento dello spazio che sembra apparentemente simboleggiare le fatiche del corpo, ma che, ad uno sguardo più attento, invita lo spettatore ad accompagnarla in questo cammino nel quale avviene la metamorfosi dell'artista nell'animale mitologico. L'unicorno simboleggia la liberazione, della performer e dello spettatore, dagli stereotipi inquinanti lo sguardo. Uno sguardo storicamente determinato, suscettibile sì di modificazioni ma abituato a una certa distanza dalla disabilità.

Questo sguardo è anche al centro di *Goodnight, Peeping Tom*¹¹ (2016). La performance è pensata per pochi spettatori che sono invitati a entrare in un ambiente spoglio e buio in cui, ribaltando il dispositivo della frontalità teatrale, ad essere scrutati dai performer sono gli spettatori. Ancora una volta, motore dello spettacolo è la volontà di ribaltare uno stereotipo: il guardare, sottratto dalla sua accezione negativa, diviene veicolo di un'empatia che è possibile una volta abbandonate le sovrastrutture che la inibiscono.

In tale senso, la produzione di Chiara Bersani si fa specchio di una grammatica soggettiva che ingloba l'altro nella continua ridefinizione di sé, rinunciando a concepirlo come autorità oggettivante. Nelle sue opere, infatti, non solo le qualità fisiche divengono materia espressiva, ma è "l'altro" ad essere messo nelle condizioni di ri-significarle in un processo di co-costruzione. L'autorappresentazione del corpo eccede la dimensione fisica e diviene, nella piega in cui precipitano il sentirsi e l'essere guardato (D'Amico, 2014), occasione di espressione e, soprattutto, di emancipazione personale, sociale, oltre che artistica.

4. Rappresentare o autorappresentare, questo è il dilemma!

I luoghi e le pratiche che hanno regolato il rapporto tra disabilità e arti performative evidenziano come il caso della persona con disabilità appaia peculiare poiché portatore di una precisa istanza che passa, anzitutto, per le specificità del suo corpo. Decisiva è la forma rappresentativa che gli viene attribuita e la sua *presenza* scenica. Nella scena contemporanea, la disabilità non è sinonimo di devianza, defezione, ma diviene dispositivo drammaturgico attraverso il quale guardare la diversità che caratterizza l'esistenza umana (Siebers, 2010) in cui le storie di vita delle persone con disabilità offrono un inedito spunto per ripensare il rapporto tra corpo/soggettività facendo luce su realtà per lo più conosciute attraverso stereotipi e pregiudizi.

9 C. Bersani, *Tell Me More*, intervista online a cura di A. Trevisan, <http://www.abcdance.eu/> (ultimo accesso: 22 aprile 2022).

10 Nelle parti che seguono verranno sinteticamente presentate solo alcune delle performance ritenute particolarmente significative per gli scopi del presente articolo. Per un più accurato e completo approfondimento, si rinvia al sito <http://www.chiarabersani.it/>

11 La performance prende spunto dalla leggenda di Peeping Tom, punito con la cecità per aver osato guardare attraverso un foro, Lady Godiva, nuda in segno di protesta.



L'ipotesi è che la disabilità possa fungere da amplificatore di questioni che riguardano la scena così come la società nella perenne dinamica tra la persona e le rappresentazioni del più vasto contesto socio-culturale in cui vive. Significa dissolvere il dominio del soggetto cartesiano, centro e misura del mondo, e intendere il corpo "disabile" come attivatore di (auto)rappresentazioni.

Secondo una certa concezione socio-costruttivista che fa da sfondo a un'interpretazione della corporeità nelle arti performative oggi predominante (Kupper, 2001; 2004; Sandhal, 2003; Garland Thomson, 1997; 2000; Clare, 1999), la persona con disabilità e il suo corpo sono regolati da codici culturali che strutturano lo sguardo su di essa (Chue, 2005): la presenza di una persona con disabilità, in scena e nella vita, innesca immediatamente nell'osservatore un'interrogazione su che cosa le sia accaduto, uno "scrutinio diagnostico" (Kupper, 2004) in cui lo sguardo è incastrato. Il corpo, dunque, sembrerebbe non avere il potere di veicolare una propria rappresentazione di sé e del mondo perché nella gerarchia di significazione, il segno (attribuito dalla società) lo precede (D'Amico, 2019) polarizzando la corporeità in scena in una sbilanciata contrapposizione tra la disabilità e una società intrinsecamente barrierante (Hargrave, 2015). Contrariamente, Siebers (2010; 2008) afferma che il corpo è anzitutto soggetto (non solo oggetto) e in quanto tale è esso stesso attivatore di rappresentazioni (estetiche, personali e sociali). A partire dalla teoria del *complex embodiment*, lo studioso sostiene che le rappresentazioni incidono certamente sull'esperienza del corpo, ma quest'ultimo, autorappresentandosi, possiede, a sua volta, la forza di determinarne di proprie (Siebers, 2008). Assumendo tale prospettiva il corpo è sia materialità sia rappresentazione¹² (Thanem, 2003) che, nel darsi fisicamente, invita a spostare il nostro sguardo non tanto sulle specificità di determinati corpi quanto su *come* queste si rapportino con la performance per comprendere quali immaginari ne scaturiscono (D'Amico, 2021). Nella materialità del corpo "disabile" in scena, dunque, si gioca la dialettica oggetto-soggetto che contraddistingue le teorie rappresentative contemporanee (Chiodo, 2008). Attraverso le *autobiographical performance* (come Chiara Bersani, ma non solo), l'artista privilegia la realtà alla finzione (Sandahl, 2003) costruendo la scena sulla propria corporeità resa performante dalla presa di coscienza del *performer* così come dello spettatore (Carlson, 1996).

Il dispositivo performativo diventa, per il *performer*, veicolo e luogo di partecipazione autentica, di autodeterminazione in cui la parabola ascendente dell'affermarsi del corpo in scena collima con l'evolversi dell'immaginario sulla disabilità. Un immaginario che, in linea con i recenti modelli epistemologici della Pedagogia Speciale – si pensi al *capability approach* (Sen, 2005), al modello dei diritti (UN, 2006) e ai costrutti di *empowerment* e *autodeterminazione* – richiama fortemente una prospettiva emancipatoria secondo la quale la persona con disabilità, a prescindere dal proprio profilo di funzionamento, è da considerarsi soggetto che partecipa nella determinazione della propria esistenza e del suo senso (personale e collettivo). Aderire a questo ideale vuol dire riscattare il corpo "deforme" dalla diffusa marginalizzazione delle sue funzioni, riconoscendogli la qualità costitutiva di "agente e produttore di significazioni" (Carboni, 2013) che diventa *locus* intenzionale, potenziale per colmare il divario rappresentativo.

Si tratta, dunque, non solo di reinterpretare, in consonanza con il modello sociale, gli ideali socioculturali della disabilità (Snyder, Mitchell, 2001), manipolare e trasformare stereotipi istituendo delle contro-narrazioni (Sandahl, Auslander, 2005), bensì di riconoscere che in scena la persona con disabilità ha la possibilità e il potere di autodeterminarsi, costruire un'identità di sé, mostrare una soggettività che va oltre la sua rappresentazione (oggetto). Il corpo "deforme" del *performer* problematizza ciò che si palesa scontatamente eccentrico all'occhio dello spettatore per rilanciare quell'aspirazione identitaria di auto-realizzazione, autentica e incarnata, giungendo all'affermazione di un rinnovato modello estetico di disabilità capace di riscriverne i significati culturali, sociali e politici (Siebers, 2010).

12 Tale idea richiama il *new materialism*, un campo di indagine interdisciplinare, teorico e politicamente impegnato, che emerge nel nuovo millennio come parte di quella che può essere definita la svolta post-costruzionista. Guidato da Barad, Braidotti, Grosz, Bennett, Kirby e DeLanda, questa corrente si interroga sulle "intra-azioni" co-costitutive tra significato/materia.



Conclusione

L'incontro tra teatro/performance e disabilità ha attratto, come abbiamo visto, un crescente interesse dal mondo dell'arte e della critica teatrale generando un campo di ricerca fertile che, anche grazie alla varietà delle esperienze professionali prodotte, stravolge i significati attribuiti al corpo "diverso" per proporre di nuovi (Kuppers, 2003). La disabilità porta al teatro ciò di cui si nutre (diversità, originalità, punto di vista divergente) (Besio, 2014) e, a sua volta, le arti performative offrono al soggetto una duplice occasione: da una parte, garantiscono alla persona una modalità sempre inedita di rappresentare (e affermare) sé stessa e la propria identità; dall'altra, aprono a una dimensione di senso che, rispettosa di questa inesauribilità, permette di riscrivere l'immaginario sociale, politico, culturale e artistico. In questo senso, alla disabilità in scena è chiesto di riflettere sulla disabilità come identità, comunità e cultura e di determinare valori e orizzonti futuri.

La pratica performativa diventa, quindi, non tanto luogo per esprimere, in senso heideggeriano, una verità alternativa, quanto veicolo per co-costruire nuovi possibili mondi (Goodmann, 1976) a partire da quel corpo "disabile" che, autorappresentandosi, si costituisce come principio drammaturgico intrinseco, come *dramatis personae* attraverso cui agire il proprio diritto di autodeterminarsi emancipandosi.

Riferimenti bibliografici

- Bellour, R. (2015). *La querelle des dispositifs. Cinéma installations, expositions*. POL Editeur.
- Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
- Besio, S. (2014). *ART LABO. Fare arte con la disabilità. Analisi di un percorso educativo e artistico*. Le Chateau.
- Bocci, F. (2020). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci, A. Straniero, *Altri Corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 15-51). Roma: RomaTREpress.
- Bocci, F. (Ed.) (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carboni, M. (2013). Sulle "tracce" della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 49-64.
- Carlson, M. (2013). *Performance: A critical introduction*. New York: Routledge.
- Carlson, M. (1996). Performing the self. *Modern Drama*, 39(4), 599-608.
- Castañeda, R., Peters, M.L. (2000). Ableism. In M. Adams, W.J. Blumenfeld, R. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters, X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (pp. 319-323). New York: Routledge.
- Cheu, J. (2005). Performing Disability, Problematizing Cure. In C. Sandahl and P. Auslander (eds.), *Bodies in Commotion. Disability and Performance*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Chiodo, S. (2008). *La rappresentazione. Una risposta filosofica sulla verità dell'esperienza sensibile*. Milano: Mondadori.
- Clare, E. (2015). *Exile and pride*. Duke University Press.
- D'Amico, F. D. (2021). *Lost in translation. La disabilità in scena*. Roma: Bulzoni.
- D'Amico, F. D. (2019). Il corpo come luogo di negoziazione di significati. *Comunicazioni Sociali*, 2.
- D'Amico, F. D. (2017). Il corpo come luogo di memoria. Intervista a Chiara Bersani. *Sinestesieonline*, 6(19).
- D'Amico, F. D. (2014). Il corpo della vulnerabilità. *Elephant&Castle*, 10, 5-29.
- De Marinis, M. (2013). *Il teatro dopo l'età d'oro: Novecento e oltre*. Roma: Bulzoni.
- Deriu, F. (2012). *Performático. Teoria delle arti dinamiche*. Roma: Bulzoni.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo*. Roma: Carocci.
- Garland-Thomson, R. (2000). Staring back: Self-representations of disabled performance artists. *American Quarterly*, 52(2):, 334-338.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. New York: Columbia University Press.
- Giraldo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettuale*. Milano: Guerini e Associati.



- Giraldo, M. (2016). Richard Schechner: da Restoration ai Performance Studies: un'indagine preliminare. *Comunicazioni Sociali*, 11, 38-149.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Hackett publishing.
- Hadley, B., McDonald, D. (Eds.) (2019). *The Routledge handbook of disability arts, culture, and media*. London: Routledge.
- Hargrave, M. (2015). The End of Disability Arts: Theatre, Disability, and the Social Model. In Id., *Theatres of Learning Disability* (pp. 21-46). London: Palgrave Macmillan.
- Kuppers, P. (2003). *Disability and contemporary performance: Bodies on edge*. New York: Routledge.
- Pavis, P. (2008). *L'analisi degli spettacoli: teatro, mimo, danza, teatro-danza, cinema*. Torino: Lindau.
- Sandahl, C., Auslander, P. (2005). *Bodies in commotion: Disability and performance*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Schechner, R. (2010). The conservative avant-garde. *New Literary History*, 41(4), 895-913.
- Schechner, R. (2004). The broad spectrum approach. *The performance studies reader*, 7-25.
- Schechner, R. (1973). Drama, script, theatre, and performance. *The Drama Review*, 17(3), 5-36.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Scully, J.L. (2009). Disability and the thinking body. In K. Kristiansen, S. Vehmas, T. Shakespeare (2009). *Arguing about disability. Philosophical perspectives*. (pp. 57-73). London: PalgraveMacmillan.
- Siebers, T. (2010). *Disability aesthetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Siebers, T. (2008). *Disability theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Snyder, S.L., Mitchell, D.T. (2001). Re-engaging the body: Disability studies and the resistance to embodiment. *Public culture*, 13(3), 367-389.
- Straniero, A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci, A. Straniero, *Altri Corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 55-88). Roma: RomaTREpress.
- Thanem, T. (2003). Contested and monstrous bodies. *Ephemera*, 3(3), 250-259.
- Valentini V. (2020). *Teatro contemporaneo 1989-2019*, Roma: Carocci.
- Valentini, V. (Ed) (2015). *Nuovo teatro Made in Italy: 1963-2013*. Roma: Bulzoni.
- Valentini, V. (2008). *Mondi, corpi, materie: teatri del secondo Novecento*. Milano: Mondadori.



Laura Menichetti

PhD, Associate Professor in Didactics and Special Pedagogy | Università degli Studi di Firenze (Italy) | laura.menichetti@unifi.it

Silvia Micheletta

PhD, Research Fellow in Didactics and Special Pedagogy | Università degli Studi di Firenze (Italy) | silvia.micheletta@unifi.it

The social circus as a device for better inclusion and higher quality of life. A literature systematic review*

Il circo sociale come dispositivo per una migliore inclusione e una maggiore qualità della vita. Una revisione sistematica della letteratura

Call • Il contributo delle arti performative alla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione

ABSTRACT

This contribution documents a study relating to the practice of circus arts as a device for creating inclusive communities, in which children, youngsters and adults – in particular those who in various ways are disadvantaged and socially marginalized (sick or disabled, homeless or drugs addicted, victims of abuses or wars, refugees, etc.) – can positively participate in the achievement of personal and social benefits. It aims at systematically reviewing the scientific research of the past decade (2012-2022) in order to verify the contexts, the goals and the effects of social circus programs. Over 12,000 articles were extracted and reviewed. Based on the chosen eligibility criteria, 21 were found to be of interest for the review: at the time there was a weak interest in circus arts compared to more noble ones. From the analysis of the articles, however, weak positive results emerge that justify the urgency of starting a broader and more in-depth research.

Keywords: circus, performing arts, social inclusion, disability, literature review

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Menichetti L., Micheletta S. (2022). The social circus as a device for better inclusion and higher quality of life. A literature systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 211-224 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-17>

Corresponding Author: Laura Menichetti | laura.menichetti@unifi.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 25/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-01-2022-17**

* All'interno di una visione condivisa del contributo, i paragrafi 1, 2, 5 sono da attribuire alla prof. Laura Menichetti, i paragrafi 3, 4, 6 sono da attribuire alla dott. Silvia Micheletta.



1. Il circo sociale a supporto di una vita di qualità

1.1 Il circo tra maschera e vertigine

Incisioni e pitture rupestri di civiltà primitive, graffiti e affreschi rinvenuti nelle tombe egizie, sculture e oggettistiche greche, imponenti architetture romane testimoniano ancora oggi la spettacolarizzazione di magnificenti esibizioni corali o di individuali virtuosismi dell'antichità, che possiamo considerare antesignani di varie arti circensi (Cervellati, 1956; Sachs, 1966; Serena & Ziethen, 2002; Verdone, 1962). Le rappresentazioni erano finalizzate al diletto della popolazione, fino a farsi strategia politica demagogica: "panem et circences" (Giovenale, X, 81) resta tutt'oggi un modo di dire ironico per riferirsi alla promozione di spettacoli di massa particolarmente attrattivi verso cui incanalare gli interessi dei cittadini per distrarli da questioni politiche più significative. Le stesse arti, però, erano usate anche con i bambini subito dopo la prima infanzia, quando il gioco diventava esercizio ginnico, competizione, allenamento militare (Cicerone, I sec. a.C. / 2012) per l'acquisizione di competenze fondamentali in vista di compiti adulti.

Il Medioevo è spesso ricordato per la condanna delle rappresentazioni teatrali, dei combattimenti negli anfiteatri, e anche degli spettacoli circensi, fino al consolidarsi di un'automatica associazione tra riso e peccato, ma nel Rinascimento gli spettacoli assunsero nuovamente rilievo, anche grazie ad una contaminazione di generi e di arti performative: si assistette così ad un mélange tra i nobili tornei cavallereschi e le pratiche popolari delle fiere itineranti, tra le macchine sceniche dei teatri aristocratici e le opere di artigianato meccanico e pittorico dei giostrai sinti, fino alla realizzazione di un continuum tra il teatro aulico di derivazione cortigiana e le improvvisazioni comiche dei saltimbanchi, verso lo sviluppo della commedia dell'arte (De Ritis, 2008).

Il circo moderno nasce dalla commistione tra abilità aristocratico-militari e arti di strada e solitamente se ne attribuisce la paternità ad Astley, un militare inglese del XVIII secolo, che integrò spettacoli di acrobazie equestri, nelle quali era maestro, con intermezzi di artisti che si esibivano nelle fiere e nelle piazze di Londra (Cervellati, 1956). Con il procedere verso spettacoli di maggiore qualità atletica e artistica, le comunità aggregate intorno al tendone divennero più specializzate ma anche più chiuse (Thétard, 1947), spesso incardinate su nuclei familiari in grado di tramandare da una generazione alla successiva i segreti del mestiere (in tempi recenti basti pensare ai Franconi, agli Orfei, ai Togni, ai Medini, ai Casartelli).

Il circo classico è un contenitore di diverse discipline¹, la cui fortuna è ancorata a forme giocose che fanno emergere la fantasia, l'esuberanza, il divertimento, il rischio, in un contesto che coniuga mimicry e ilinx (Caillois, 1958). I pagliacci, i mimi, gli illusionisti incarnano quel gioco che, grazie alla maschera, al travestimento, all'alterazione della realtà, consente lo sdoganamento del *diverso*, l'attivarsi dell'immaginazione, l'identificazione con l'alterità, la libera espressione di un pensiero non conformista fino alla satira sociale. Trapezisti, funambuli, proiettili umani, equilibristi, escapologi alimentano la vertigine e lo scompiglio, l'ebbrezza e al contempo lo smarrimento (*ibidem*).

1.2 L'evoluzione del circo come strumento di azione sociale

Il circo, soprattutto nella sua connotazione di ilinx, rivolge da sempre un forte interesse verso ciò che si dimostra stra-ordinario, valorizzando abilità e connotazioni estreme. A partire dal XVI secolo, sfruttando il richiamo – attrattivo e repulsivo insieme – esercitato dalle rarità e dalle deformità biologiche delle persone, si diffusero i *Freak Shows*, spettacoli basati sui cosiddetti fenomeni da baraccone, talvolta reali, talvolta ingannevolmente creati ad hoc. Il circo Barnum nel XIX secolo portò all'apice l'esibizione di queste

1 Le principali discipline circensi sono quelle aeree (il tessuto aereo, il cerchio aereo, la corda, il palo, il trapezio), quelle di equilibrio (il filo teso, la palla, il monociclo), quelle acrobatiche (l'acrobatica a terra, l'acrobalance, la tavola coreana), quelle che prevedono la manipolazione di oggetti (la giocoleria, l'hula hoop, i piatti cinesi), le clownerie, a cui si affianca anche l'addestramento di animali.



singularità, fino ad alimentare la sua fama anche grazie a polemiche e processi, dovuti non tanto alla condanna della triviale forma di intrattenimento come ci verrebbe naturale pensare, quanto allo smascheramento di eventuali mistificazioni (Cervellati, 1956). Si trattava di un modo – peraltro assai discutibile – di dare un senso alla vita di persone solitamente escluse e perseguitate (se non uccise alla nascita). Mentre la fisiognomica dava supporto pseudoscientifico al carattere predittivo dei tratti fisici per ricavare indizi su qualità psicologiche e morali, nelle fiere e nei circhi, per confronto, lo sfruttamento delle disabilità appariva quasi accoglienza. Nel corso della prima metà del Novecento una ben diversa consapevolezza del diritto alla vita e del rispetto dovuto alla persona fece perdere gradualmente interesse a questo tipo di spettacoli, anche se perfino oggi alcune trasmissioni televisive ne raccolgono la perversa eredità.

Negli ultimi decenni del Novecento, il circo tradizionale, nonostante leggi a supporto², ha attraversato una crisi per effetto della concorrenza di altre forme di intrattenimento, l'esaurirsi di alcune famiglie storiche, una diversa sensibilità nei confronti dell'ammaestramento degli animali e un costo elevato del loro mantenimento. Nasce il Nouveau Cirque, meno frammentato in *numeri*, ma caratterizzato da narrazioni più lunghe e strutturate, in cui le diverse discipline si integrano e in cui le coreografie assumono grande rilevanza nell'esaltare l'abilità teatrale o il gesto ginnico degli artisti, che spesso escono da scuole specializzate o sono ex-atleti o ballerini.

In parallelo si viene affermando un modello di circo più aperto, legato non necessariamente allo spettacolo, ma piuttosto alla promozione di un benessere sociale diffuso, ad un impegno soprattutto nei confronti di persone senz'altro, giovani con disabilità o difficoltà di apprendimento, ragazzi delle periferie a rischio, attraverso arti più praticate che guardate. Sono molteplici le denominazioni e le caratterizzazioni che *l'altro circo* assume negli ultimi due decenni³: il risultato più significativo di queste ibridazioni è rappresentato dal *circo sociale*, relativamente al quale nel 2002 più di 20 organizzazioni, in rappresentanza di 12 Paesi, hanno siglato la *Charter of the creation of the United Nations of social Circus*. Il documento propone l'apprendimento delle arti circensi come strumento di formazione, emancipazione, sviluppo personale: esse possono diventare un dispositivo pedagogico da rivolgere in favore di persone socialmente svantaggiate. Uno degli esempi internazionali più significativi è il Cirque du Monde, un programma di azione sociale del Cirque du Soleil, che non mira alla formazione di professionisti, ma vuole essere "un'opportunità per un'esperienza personale positiva che funzioni da catalizzatore in termini di autostima e identità culturale" (<https://www.jugglingmagazine.it/juggling-magazine/numeri-pubblicati/juggling-magazine-22/cirque-du-monde/>).

La missione del circo sociale è in linea con l'art. 30 della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), laddove si afferma il diritto alla partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport, ma vuole andare oltre, per tutti, a favore della *qualità della vita*, "la misura in cui una persona, in base al proprio profilo di funzionamento [...] e alle caratteristiche del contesto di vita [...] è in grado di soddisfare aspettative, desideri e bisogni per lei significativi" (Cottini, 2021, p. 31). Il modello di qualità della vita di Schalock e Verdugo Alonso (2002) che abbiamo preso a riferimento nel corso dello studio, ad esempio, prevede un'articolazione secondo otto domini, raggruppabili in tre fattori:

- sviluppo personale e autodeterminazione (per il *fattore indipendenza*);
- relazioni interpersonali, inclusione sociale, diritti (per il *fattore partecipazione sociale*);
- benessere emozionale, benessere fisico, benessere materiale (per il *fattore benessere*);

e il social circus, appunto, oltre a promuovere competenze specifiche in ambito fisico-motorio, artistico-creativo, relazionale, opera a più largo spettro in questi domini.

2 Ad esempio in Italia la L. 337/1968 attribuisce al circo valore sociale e culturale, rendendolo destinatario di misure di promozione e tutela.

3 Per una documentazione si può fare riferimento alla tesi di dottorato di Reginald Bolton (2004), <https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/401/>



2. Il disegno della ricerca

2.1 Le domande di ricerca

A sostegno della diffusione del circo sociale sono state addotte motivazioni di ordine ideologico e valoriale, che di base hanno ispirato anche questa ricerca, secondo quanto indicato nel precedente paragrafo. Il focus specifico del presente studio, però, è posto sulla conoscenza e sulla comprensione del circo sociale come dispositivo formativo per una migliore qualità della vita attraverso gli studi scientifici reperibili in letteratura. Lo studio si colloca, infatti, in seno ad un orientamento di ricerca evidence based, che, capitalizzando le conoscenze già possedute, è volto a fornire indicazioni orientative per la pratica (Davies, 1999; Hargreaves, 1996).

Le domande che hanno avviato la ricerca sono le seguenti:

1. Quali studi supportano il contributo che le pratiche circensi possono dare all'inclusione sociale e alla qualità della vita?
2. In quali contesti il circo sociale è applicato come dispositivo formativo per promuovere una buona qualità della vita?
3. In quali domini il circo sociale può essere considerato strumento di inclusione?

2.2 Il metodo

La ricerca si basa sulla realizzazione di una *systematic review* (Grant & Booth, 2009; Higgins et al., 2022), un metodo di analisi di secondo livello, che, come indicato dalla Campbell Collaboration, "utilizza procedure trasparenti per rintracciare, valutare e sintetizzare i risultati di una ricerca pertinente. Le procedure sono esplicitamente definite in anticipo, al fine di garantire che l'esercizio sia trasparente e replicabile". Solitamente occorre esaminare un gran numero di studi e "la revisione tra pari è una parte fondamentale del processo", che in questo caso è stato condotto dalle autrici del presente articolo (<https://www.campbellcollaboration.org/what-is-a-systematic-review.html>).

Lo studio ipotizzato si qualifica come una *ricerca di tipo descrittivo* (Cooper, 2017) e il *protocollo* seguito ha previsto i seguenti passi:

1. individuazione di una query e di criteri di inclusione ed esclusione, secondo cui vagliare un insieme di database di settore per rintracciare la letteratura scientifica appropriata;
2. eliminazione di eventuali record duplicati;
3. analisi di pertinenza dei contributi, in modo da eliminare tutti quei lavori che, pur rispondendo formalmente alla query, non corrispondono alla ricerca di interesse. Questo passaggio si è svolto in due fasi, procedendo nella prima solo alla lettura di titolo ed abstract (screening 1) e nella seconda alla lettura dell'intero articolo (screening 2);
4. categorizzazione delle informazioni raccolte;
5. analisi e discussione delle informazioni raccolte.

3. La strategia di ricerca

3.1 La query

L'indagine è stata interamente condotta online, all'interno di banche dati specializzate per il settore umanistico e delle scienze sociali accessibili attraverso il sistema bibliotecario dell'Ateneo di Firenze: in parti-



colare si è scelto di interrogare Education Source, integrando al suo interno anche APA PsycInfo, ERIC, Scopus e Web of Science.

La stringa di ricerca è costituita da due condizioni connesse tra loro dall'operatore booleano AND:

- la prima condizione serve a individuare l'oggetto principale della ricerca, ovvero il circo, e allo scopo è stata utilizzata una coppia di espressioni: *circus OR "performing art"*. In questo modo è stato possibile comprendere le numerose formulazioni rivolte alla tipologia di circo considerata valida ai fini della ricerca – quali *social circus, New Circus, recreational circus, youth circus, community circus, circus arts, circus education* –, ampliando lo sguardo anche verso quegli articoli che trattano in generale delle arti performative (tra le quali rientrano anche le arti circensi);
- la seconda condizione serve a delimitare l'ambito di applicazione e di studio, ovvero la qualità della vita e l'inclusione sociale anche delle persone che per varie ragioni risultano svantaggiate e socialmente emarginate. Questo secondo parametro è stato definito da una serie di espressioni afferenti al tema da diversi punti di vista utilizzabili in maniera alternativa e/o combinata: *inclus* OR integration OR equity OR discrimination OR health OR well-being OR diversity OR disabilit* OR disease* OR handicap OR "special needs" OR learning difficulties OR "social unease" OR therapy*.

La stringa di ricerca che ne è complessivamente risultata è la seguente: (*circus OR "performing art"*) AND (*inclus* OR integration OR equity OR discrimination OR health OR well-being OR diversity OR disabilit* OR disease* OR handicap OR "special needs" OR learning difficulties OR "social unease" OR therapy*).

Dopo aver verificato la correttezza della stringa di ricerca e affinato i termini in essa contenuti grazie anche alla lettura di alcuni dei documenti risultanti, per condurre la ricerca bibliografica le quattro banche dati sono state interrogate all'interno della medesima giornata nel febbraio 2022.

L'indagine ha preso in esame i documenti nella loro interezza e si è preferito non restringere la ricerca a campi specifici – ad esempio il titolo e l'abstract o le parole chiave – soprattutto per cogliere anche eventuali nuove denominazioni o ulteriori orientamenti del circo sociale.

3.2 I criteri di inclusione e di esclusione

La selezione dei documenti considerati rilevanti per questa ricerca è stata guidata dai seguenti criteri:

- *accesso*: sono inclusi articoli pubblicati in modalità open access, oppure resi accessibili dal sistema bibliotecario dell'Università degli Studi di Firenze, oppure diversamente rintracciabili in rete. In due casi, nell'ultimo screening è stata fatta richiesta del full text agli autori;
- *tipo di pubblicazione*: sono inclusi articoli pubblicati in riviste scientifiche e con revisione tra pari. Sono esclusi libri, o capitoli di libro, o atti di convegni;
- *orizzonte temporale*: sono inclusi articoli pubblicati nell'ultimo decennio (dal 2012 al 2022), anche se si riferiscono a studi completati in anni precedenti;
- *lingua*: sono inclusi articoli in inglese, francese, spagnolo e italiano;
- *tipologia di studio*: sono inclusi articoli teorici ed empirici (esperienze, studi primari e secondari condotti secondo metodi qualitativi, quantitativi e misti);
- *partecipanti*: nessuna limitazione per età, genere, etnia, numerosità del campione o altro;
- *setting e geografia*: nessuna limitazione per il setting della ricerca e per l'area geografica di applicazione;
- *risultati*: nessuna limitazione per quanto riguarda i domini di intervento indagati (dai livelli di partecipazione sociale e occupazione lavorativa, ai livelli di benessere personale psicologico e fisico, etc.).



I criteri di inclusione e di esclusione sono stati applicati, seppur con modalità tecniche diverse, già in fase di interrogazione dei repository attraverso l'impostazione di specifici filtri e, quando ciò non è stato possibile, successivamente, nelle fasi di screening e selezione degli studi rilevanti.

La ricerca accoglie le azioni promosse dal circo sociale a favore di tutte le fasce della popolazione svantaggiata ed emarginata, in cui rientrano non solo le persone con disabilità, malattie, disturbi o bisogni speciali, ma anche quelle in situazione di disagio psichico e/o emotivo, svantaggio socio-culturale, socio-linguistico, socio-economico.

3.3 Il processo di estrazione e analisi degli articoli

I metadati (comprensivi di abstract) degli articoli selezionati sono stati importati in Zotero e successivamente convertiti in formato CSV. L'eliminazione dei duplicati è stata eseguita all'interno di un foglio di lavoro Excel, procedendo a diverse tipologie di confronti basati sul cognome degli autori, sul titolo dei contributi, sulle prime parole degli abstract, sul nome della rivista di pubblicazione e su altri parametri. Infine si è proceduto ad eliminare i metadati non significativi e ad uniformare il tracciato record dei dati provenienti da database diversi.

A questo punto è stato possibile avviare il processo di selezione degli articoli: le due ricercatrici, lavorando in maniera indipendente e attraverso due fasi distinte di screening, hanno individuato gli articoli da includere nella ricerca. Nel corso della prima fase di screening, attraverso la lettura del titolo e dell'abstract di ogni articolo, hanno verificato se lo studio fosse effettivamente pertinente rispetto alle domande di ricerca e se rispettasse i criteri di inclusione sopra esplicitati. Nel corso della seconda fase di screening, dopo la lettura integrale dell'articolo, hanno potuto procedere, ad un perfezionamento della lista delle ricerche da includere nella presente revisione.

In tutti i casi, con lo scopo di rendere replicabile il processo di ricerca, sono state sempre esplicitate le ragioni dell'esclusione. Laddove vi era incertezza nell'includere o escludere gli articoli, oppure laddove era dubbia la categorizzazione, le due ricercatrici hanno richiesto il parere di una terza persona esperta.

4. I risultati della ricerca

L'interrogazione dei quattro repository ha restituito un totale di 12 029 articoli estratti, ripartiti come in Figura 1.

Repository	Articoli estratti	Screening 1 articoli analizzati	Screening 2 articoli analizzati	Articoli categorizzati
EBSCO (+ APA PsycInfo)	190	172	10	6
ERIC	10 268	10 230	3	1
Scopus	245	243	5	4
Web of Science	1 326	1 114	16	10
TOTALE	12 029	11 759	34	21

Figura 1. Distribuzione degli articoli per repository durante le varie fasi del processo di selezione



Dopo la rimozione dei duplicati (n = 270), gli 11 759 risultati sono stati sottoposti alla prima fase di screening. Dalla lettura del titolo e dell'abstract, 11 725 articoli sono stati esclusi perché non pertinenti con gli obiettivi di ricerca o perché non rispondenti ai criteri di inclusione prefissati. Di questi:

- 11 711 studi sono stati considerati non di interesse per lo studio effettuato, in larga parte perché concernenti gli aspetti relativi alla salute, di carattere biologico o medico, legati alla partecipazione alle arti oppure perché relativi alle arti più tradizionali (musica, canto, teatro, pittura, etc.);
- 3 pubblicazioni non erano articoli scientifici referati;
- 6 risorse non riportavano l'abstract;
- 5 ricerche, pur riguardando le attività di circo sociale, focalizzavano l'attenzione su tipologie di partecipanti non pertinenti con gli obiettivi (spettatori, artisti professionisti o in formazione, allenatori o istruttori).

I 34 articoli rimanenti sono stati sottoposti alla fase di Screening 2. Dalla lettura integrale del testo, altri 13 contributi sono stati scartati:

- 4 riguardavano forme di arti performative diverse dal circo;
- 3 erano centrati sui disagi e sulle problematiche educative dei bambini, figli degli attrazionisti viaggianti;
- 2 erano focalizzati sugli effetti che il circo può avere sugli spettatori;
- 2 trattavano questioni di carattere etico e metodologico riguardanti le ricerche condotte sulle comunità artistiche o sugli effetti delle arti in generale,
- 2 trattavano i risvolti sociali della vita circense all'interno della comunità.

I 21 articoli, risultanti dopo questi processi di screening e selezione, sono stati categorizzati per estrarne i dati rispondenti alle domande di ricerca.

L'intero processo di selezione è sintetizzato graficamente attraverso il diagramma PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021) in Figura 2.

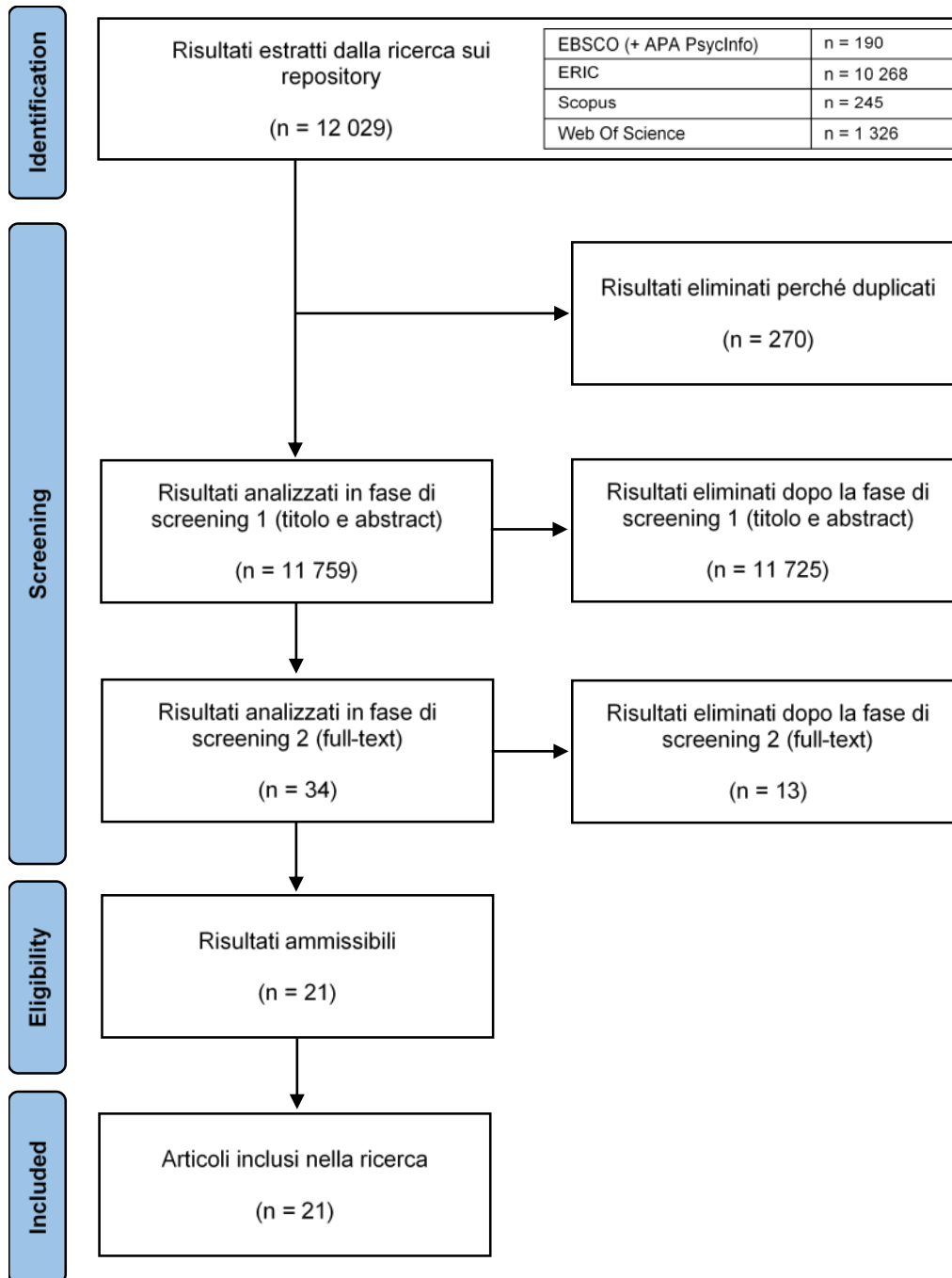


Figura 2. Diagramma PRISMA (Page et al., 2021) del processo di estrazione e selezione dei risultati

5. Categorizzazione dei risultati e loro discussione

La procedura di categorizzazione dei 21 articoli scientifici inclusi nello studio si è svolta secondo i seguenti passi:

1. ipotesi di categorizzazione sviluppata dalle autrici sulla base di modelli e di letteratura nota;
2. applicazione di tale categorizzazione ai primi cinque articoli, prima in modalità indipendente tra le due ricercatrici, poi confrontandosi;



3. discussione e revisione congiunta dei criteri di categorizzazione e delle modalità di attribuzione degli articoli;
4. completamento della categorizzazione effettuata in maniera indipendente dalle due ricercatrici;
5. discussione congiunta delle categorizzazioni, chiedendo il parere di un terzo ricercatore per le assegnazioni non perfettamente allineate.

La Figura 3 mostra gli elementi più significativi della categorizzazione.

	Studio	Paese	Anno	Tipo di studio	Campione			Domini di intervento
					N	Età	Caratt.	
1.	Beaudoin-Dion, Dagenais, Archambault & Garel (2018)	Canada	2015	Misto	n.s.	14-25 anni	Persone con disabilità ⁴	Inclusione sociale Benessere emozionale
2.	Cadwell (2018)	Irlanda, Afghanistan	2013, 2014	Teorico	n.s.	14-20 anni	Tutti / vittime di guerra	Benessere emozionale
3.	Csűrös (2015)	Ungheria	2013	Esperienza	10-15	4-18 anni	Vittime di abusi e persone con disabilità ⁵	Relazioni interpersonali Inclusione sociale Benessere emozionale Benessere fisico
4.	Ennis & Tonkin, (2018)	Australia	1980-2012	Qualitativo	17	10-22 anni	Tutti	Relazioni interpersonali Benessere emozionale Benessere fisico
5.	Fernandez, Ziviani, Cuskelly, Colquhoun & Jones (2018)	Australia	n.s.	Qualitativo	20 bambini, 21 genitori	0-11 anni	Persone con disabilità ⁶	Inclusione sociale Benessere fisico
6.	Fournier, Drouin, Marcoux, Garel, Bochud, Théberge, Aubertin, Favreau & Fleet (2014)	Canada	2010-2011	Esperienza	24	n.s.	Persone con disabilità ⁷	Sviluppo personale Relazioni interpersonali Benessere emozionale Benessere fisico
7.	Heller & Tagliatela (2018)	Stati Uniti	n.s.	Quantitativo	15	4-12 anni	Persone con vari disagi	Sviluppo personale Benessere emozionale Benessere fisico
8.	Kriellaars, Cairney, Bortoleto, Kiez, Dudley & Aubertin (2019)	Canada	n.s.	Quantitativo	211	9-12 anni	Tutti	Inclusione sociale Benessere fisico
9.	Lantz (2017)	Francia	2015	Qualitativo	n.s.	n.s.	Persone con disabilità	Relazioni interpersonali Inclusione sociale Benessere fisico Benessere materiale

4 Nello specifico malattie mentali.

5 Nello specifico sindromi dello spettro autistico, disturbi da deficit di attenzione e iperattività, disturbi ossessivo-compulsivi, disturbi della personalità, disturbi psichiatrici, disturbi dell'umore e d'ansia, disturbi post-traumatico, disturbi alimentari.

6 Nello specifico disturbi pervasivi dello sviluppo, sindrome dello spettro autistico, sindrome di Asperger.

7 Nello specifico disturbi da deficit di attenzione e iperattività, disturbi psichiatrici, disturbi dell'umore e d'ansia, problemi comportamentali e relazionali, disturbi alimentari.



10.	Lemaire, Sokoloff, Fraser & Vachon (2016)	Canada	2014	Esperienza	n.s.	n.s.	Persone in stato di povertà, vittime di abusi, con dipendenze e a rischio suicidio	Sviluppo personale Benessere emozionale
11.	Löf (2021)	Svezia	2016	Qualitativo	n.s.	n.s.	Rifugiati	Nessuna
12.	Loiselle, Rochette, Tétreault, Lafortune & Bastien (2019)	Canada	2016	Qualitativo	9	18-25 anni	Persone con disabilità ⁸	Inclusione sociale
13.	Neave, Johnson, Whelan & McKenzie (2020)	Regno Unito	n.s.	Quantitativo	89	9-12 anni	Tutti	Benessere emozionale Benessere fisico
14.	Rasmussen (2017)	Norvegia, Portogallo	2012, 2016	Teorico	n.s.	n.s.	Tutti	Inclusione sociale
15.	Seymour & Wise (2017)	Australia	2010	Esperienza	n.s.	n.s.	Persone con disabilità ⁹	Sviluppo personale Inclusione sociale Benessere emozionale
16.	Spiegel, Breilh, Campaña, Marcuse & Yassi (2015)	Ecuador	2013	Qualitativo	n.s.	n.s.	Persone con vari disagi	Sviluppo personale Relazioni interpersonali Inclusione sociale Benessere emozionale Benessere fisico Benessere materiale
17.	Spiegel, Ortiz Choukroun, Campaña, Boydell, Breilh & Yassi (2019)	Ecuador	2013	Misto	354	12-25 anni	Persone in stato di povertà, vittime di abusi, con dipendenze da sostanze	Sviluppo personale Inclusione sociale Benessere emozionale
18.	Spiegel & Parent (2018)	Canada	2016-2017	Misto	n.s.	18-23 anni	Persone in stato di povertà, con dipendenze da sostanze, rifugiati	Sviluppo personale Inclusione sociale Benessere emozionale
19.	Stevens, McGrath & Ward (2019)	Australia	n.s.	Qualitativo	55	8-14 anni	Tutti	Relazioni interpersonali Benessere emozionale
20.	Thompson & Broome (2021)	Australia	2020	Qualitativo	n.s. (studio su video, n= 26)	0-99 anni	Persone con disabilità ¹⁰	Inclusione sociale Benessere materiale
21.	van Es, Rommes & de Kwaadsteniet (2021)	Turchia	2016	Qualitativo	11 ragazzi, 7 genitori	11-19 anni	Rifugiati	Sviluppo personale Relazioni interpersonali Inclusione sociale Benessere emozionale

Figura 3. Principali risultati della categorizzazione

8 Nello specifico paralisi cerebrale.

9 Nello specifico sindromi dello spettro autistico.

10 Nello specifico disabilità sensoriali, disabilità motorie, sindrome di Down, sindrome di Hallermann-Streiff, malattia delle ossa fragili, fibromialgia, disturbi d'ansia, sindromi dello spettro autistico, disturbi da deficit di attenzione e iperattività, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi alimentari.



Attraverso i risultati della categorizzazione si è cercato di dare risposta alle domande che hanno ispirato lo studio:

1. *Quali studi supportano il contributo che le pratiche circensi possono dare all'inclusione sociale e alla qualità della vita?*

Esperienze di circo sociale sono diffuse in molti Paesi, tra cui anche l'Italia, ma gli studi scientifici si concentrano prevalentemente in Canada, patria anche del Cirque du Monde (con sei contributi), in Australia (cinque) e in Ecuador (due).

La ricerca oggetto del presente contributo, come già introdotto, non si limita a studi sperimentali o quasi-sperimentali, in parte per aprirsi a dimensioni recenti e variegate di circo sociale, in parte per la necessità, particolarmente sottolineata nella pedagogia speciale, di “coniugare le tre dimensioni dell'efficacy, dell'effectiveness e dell'implementation” (Cottini & Morganti, 2015, p. 46): laddove ci si pongano come obiettivi l'inclusione e la qualità della vita per le persone con disabilità, occorre verificare che i programmi siano applicabili in contesti reali e quali siano le condizioni di applicabilità (States & Keyworth, 2020). Peraltro, va notato che fanno parte del campione soltanto due studi sperimentali, un numero basso se si considera che sono compresi anche svantaggi socio-economico-culturali o altre condizioni di emarginazione.

2. *In quali contesti il circo sociale è applicato come dispositivo formativo per promuovere una buona qualità della vita?*

L'attenzione è rivolta prevalentemente alla fascia degli adolescenti e dei giovani adulti (sei contributi per la fascia 12-25 anni), poi a quella dei bambini (quattro contributi per la fascia fino a 12 anni), mentre tre contributi si collocano a cavallo tra le due.

Il 50% delle ricerche include nel campione persone con disabilità o disturbi, molto eterogenei, tra cui spiccano sindromi dello spettro autistico e disturbi comportamentali. L'elemento unificante tra gli altri studi è che si tratti di soggetti “particolarmente a rischio di presentare problemi di adattamento sociale, tuttavia riluttanti a cercare aiuto nelle strutture convenzionali, per paura di essere stigmatizzati” (Beaudoin-Dion et al., 2018, p. 787).

Alcune tra le variabili inizialmente identificate come probabili per la categorizzazione sono state abbandonate perché gli studi non davano la possibilità di discriminare: ad esempio le modalità di intervento (corsi parascolastici, summer school, etc.), il luogo di installazione (periferie/centro città, locali scolastici/palestre dedicate/circhi), lo sbocco finale (allenamento, competizione, spettacolo, etc.).

La disciplina circense praticata spesso non viene isolata negli studi, ma emerge che uno dei punti di forza del circo sociale sia proprio l'alternarsi e il convergere di diverse discipline, all'opposto di quanto avviene nello sport professionistico.

3. *In quali domini il circo sociale può essere considerato strumento di inclusione?*

Le iniziative documentate sono di carattere assistenziale, di supporto, formativo, terapeutico (Cadwell, 2018), ma con maggiore precisione possono essere riportate a domini che ritroviamo nel modello di qualità della vita di Schalock e Verdugo Alonso (2002), di cui si sfrutta la capacità descrittiva. Questa categorizzazione è probabilmente la più importante, perché riesce a cogliere fattori soggettivi e oggettivi della qualità della vita e quindi è la base sia per alimentare ulteriore ricerca sul circo sociale, sia in ottica progettuale per indirizzare una coprogettazione tra le persone interessate e gli operatori socio-pedagogici. Tra quelli esaminati, 8 contributi indirizzano lo sviluppo personale; 7 le relazioni interpersonali (es. per la formazione di reti sociali); 13 l'inclusione sociale; 14 il benessere emozionale; 3 il benessere materiale.

Per quanto riguarda i 9 contributi relativi al benessere fisico si rileva in maniera diffusa un abbattimento dell'ansia, un migliore rapporto con il cibo, un migliore tono muscolare, ma senz'altro in ambito terapeu-



tico si rilevano tuttora pochi studi sperimentali. Per le persone con problemi muscoloscheletrici o neurologici, o per coloro che per effetto di farmaci vanno incontro a problemi collaterali di equilibrio, affaticamento, vertigini, il circo può avvicinarsi alla recitazione (Fournier et al., 2014). La Circus Arts Therapy® Fitness e la Play Therapy, invece, mostrano risultati clinici positivi per bambini e ragazzi con iperattività, deficit di attenzione, instabilità emotiva, disturbi mentali, coinvolgendoli in contesti circensi di giocoleria, acrobazie, equilibrismi (Heller & Tagliatalata, 2018).

6. Conclusioni

A differenza del circo tradizionale – mirato a proporre spettacoli in grado di intrattenere il pubblico, con elementi al limite tra il reale e il simulato – il circo sociale si focalizza prevalentemente sui suoi attori, ovvero i partecipanti che lo praticano, per realizzare in loro e con loro un profondo cambiamento personale e sociale. Il “New Circus” (Bolton, 1987), così definito per evidenziarne la trasformazione, si propone di coinvolgere attivamente tutti, rivolgendo particolare attenzione alle persone più svantaggiate ed emarginate della società – per malattia o disabilità, persone senza fissa dimora o con dipendenze da sostanze, vittime di abusi o di guerre – con l’intento di dare loro la possibilità di svilupparsi pienamente, riuscendo a riscattarsi dalla situazione di difficoltà di partenza per arrivare a pianificare un futuro diverso.

Lo sviluppo auspicato non è evidentemente da intendersi come limitato alla sola sfera fisica e cinestetica (relativa all’equilibrio, alla coordinazione, alla forza, alla flessibilità, etc.) che potrebbe essere sviluppata anche attraverso altri sport, ma riguarda la persona nella sua interezza. Le arti circensi – proprio perché molteplici e variegata e svincolate dalle dinamiche della competizione sportiva – consentono, da un lato, di liberare il potenziale personale spingendo ciascuno alla ricerca della propria modalità di espressione creativa e favorendo lo sviluppo del proprio talento, e, dall’altro, di sentirsi parte di un gruppo, di una comunità eterogenea di persone che garantisce protezione, rispetto e riconoscimento. Il circo sociale, dunque, non si propone di allenare e formare equilibristi, acrobati o giocolieri professionisti, ma mira a far vivere esperienze positive che possano stimolare processi di resilienza, attraverso i quali le persone possano trasformare i propri problemi in sfide e le proprie debolezze in punti di forza.

La revisione della letteratura condotta mostra che, nonostante vi sia una moltitudine di ricerche sugli effetti delle arti per il recupero e l’inclusione delle persone svantaggiate, soltanto una minima parte riguarda la specifica area di intervento del circo sociale.

Dall’analisi in profondità degli articoli inclusi emergono anche alcune criticità dal punto di vista metodologico-scientifico. Si evidenzia, in primo luogo, come alcune ricerche siano riflessioni di tipo teorico o basate su esperienze condotte liberamente (ovvero senza un impianto sperimentale che consenta di testarne la validità) e come le ricerche di tipo empirico spesso non possano fare affidamento su campioni ampi. In secondo luogo, questi stessi studi, per quanto rilevanti per cogliere aspetti di soddisfazione, di inserimento nel contesto, di sostenibilità, risultano più deboli nell’attestare l’efficacia degli interventi di circo sociale perché molto focalizzati a raccogliere le osservazioni e le percezioni dei soggetti coinvolti o delle persone a loro affini (genitori o caregiver), o a ipotizzare correlazioni tra variabili non completamente isolate (Diamond, 2015). In terzo luogo, sono rari i casi in cui vengono studiati gli effetti a lungo termine attraverso specifici follow up mirati ad indagare la vera e propria causalità tra la partecipazione a programmi di circo sociale e la riduzione di condotte patologiche o l’occupazione lavorativa o, ancora, la partecipazione attiva alla comunità.

Tutto ciò, se, da un lato, rivela la natura fragile e complessa di questo ambito di studio – legata alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti e a rilevanti questioni etiche –, dall’altro, denota uno scarso interesse relativo alle arti circensi a favore di quelle più nobili (Rasmussen, 2017), segnalando l’urgenza di approfondire quest’area di intervento con nuove progettazioni di interventi e ricerche.



Riferimenti bibliografici

- *Beaudoin-Dion, F., Dagenais, C., Archambault, K., & Garel, P. (2018). Formation pour une intervention de réadaptation par les arts: un transfert de connaissances. *Sante Publique*, 30(6), 785–797. <https://doi.org/10.3917/spub.187.0785> (ver. 12/02/2022).
- Bolton, R. (1987). *New Circus: world-wide survey of the concept of circus without animals*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Bolton, R. (2004). *Why circus works: how the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*. PhD thesis, Murdoch University. <https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/401/> (ver. 12/02/2022).
- *Cadwell, S.J. (2018). Falling together: an examination of trust-building in youth and social circus training. *Theatre, Dance and Performance Training*, 9(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/19443927.2017.1384755> (ver. 12/02/2022).
- Campbell Collaboration. *What is a systematic review?*. <https://www.campbellcollaboration.org/what-is-a-systematic-review.html> (ver. 12/02/2022).
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Cervellati, A. (1956). *Storia del circo*. Bologna: Poligrafici, Il Resto del Carlino.
- Cicerone, M.T. (2012). De officiis. In G. Picone & R.R. Marchese (Eds.), *De officiis. Quel che è giusto fare*. (Testo originale I sec. a.C.). Torino: Einaudi.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia special. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- *Csűrös, D. (2015). Circus workshops in the child psychiatry. *Arteterapia – Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 10(2015), 269–280. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51696 (ver. 12/02/2022).
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- De Ritis, R. (2008). *Storia del circo: dagli acrobati egizi al Cirque du Soleil*. Roma: Bulzoni.
- Diamond, A. (2015). Research that helps move us closer to a world where each child thrives. *Research in Human Development*, 12(3-4), 288–294. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068034> (ver. 12/02/2022).
- Education Source. <https://www.ebsco.com/it-it> (ver. 12/02/2022).
- *Ennis, G.M., & Tonkin, J. (2018). 'It's like exercise for your soul': how participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 340–359. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380302> (ver. 12/02/2022).
- ERIC. <https://eric.ed.gov/> (ver. 12/02/2022).
- *Fernandez, Y., Ziviani, J., Cuskelly, M., Colquhoun, R., & Jones, F. (2018). Participation in community leisure programs: experiences and perspectives of children with developmental difficulties and their parents. *Leisure Sciences*, 40(3), 110–130. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1408509> (ver. 12/02/2022).
- *Fournier, C., Drouin, M.A., Marcoux, J., Garel, P., Bochud, E., Théberge, J., Aubertin, P., Favreau, G., & Fleet, R. (2014). Cirque du Monde as a health intervention: perceptions of medical students and social circus experts. *Canadian Family Physician*, 60(11), e548–e553. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4229178/> (ver. 12/02/2022).
- Giovenale (II sec. d.C.). *Satire*. Milano: Feltrinelli (trad. it. Dotti, 2013).
- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- *Heller, C., & Tagliatalata, L.A. (2018). Circus Arts Therapy® fitness and play therapy program shows positive clinical results. *International Journal of Play Therapy*, 27(2), 69–77. <https://doi.org/10.1037/pla0000068> (ver. 12/02/2022).
- Higgins, J.P.T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J., & Welch, V.A. (Eds.) (2022). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions v. 6.3 (updated February 2022)*. London: Cochrane. www.training.cochrane.org/handbook (ver. 12/02/2022).
- *Kriellaars, D.J., Cairney, J., Bortoleto, M.A.C., Kiez, T.K.M., Dudley, D., & Aubertin, P. (2019). The impact of circus arts instruction in physical education on the physical literacy of children in grades 4 and 5. *Journal of Teaching*



- in *Physical Education*, 38(2), 162–170. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0269> (ver. 12/02/2022).
- Legge n. 337 del 18 marzo 1968. *Disposizioni sui circhi equestri e sullo spettacolo viaggiante*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1968-04-%2010&atto.codiceRedazionale=068U0337&elenco30giorni=false (ver. 12.02.2022).
- *Lantz, E. (2017). Les personnes handicapées ont-elles droit au loisir? L'exemple du cirque contemporain français. *Loisir et Société*, 40(2), 193–212. <https://doi.org/10.1080/07053436.2017.1328786> (ver. 12/02/2022).
- *Lemaire, A., Sokoloff, M., Fraser, S., & Vachon, M. (2016). Dans le Black Box d'Igloodik: le cirque comme espace thérapeutique pour de jeunes Inuit?. *Études/Inuit/Studies*, 40(1), 43–62. <http://www.jstor.org/stable/44254673> (ver. 12/02/2022).
- *Löf, C. (2021). Interrupting 'the other' childhood: on social circus in asylum accommodations. *Journal of Intercultural Studies*, 42(2), 143–159. <https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1883568> (ver. 12/02/2022).
- *Loiselle, F., Rochette, A., Tétreault, S., Lafortune, M., & Bastien, J. (2019). Social circus program (Cirque du Soleil) promoting social participation of young people living with physical disabilities in transition to adulthood: a qualitative pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(4), 250–259. <https://doi.org/10.1080/17518423-2018.1474502> (ver. 12/02/2022).
- *Neave, N., Johnson, A., Whelan, K., & McKenzie, K. (2020). The psychological benefits of circus skills training (CST) in schoolchildren. *Theatre, Dance and Performance Training*, 11(4), 488–497. <https://doi.org/10.1080/19443927.2019.1666027> (ver. 12/02/2022).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (ver. 12/02/2022).
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (ver. 12/02/2022).
- *Rasmussen, B. (2017). Arts education and cultural democracy: the competing discourses. *International Journal of Education & the Arts*, 18(8). <http://www.ijea.org/v18n8/v18n8.pdf> (ver. 12/02/2022).
- Sachs, C. (1966). *Storia della danza*. Milano: Il saggliatore.
- Schalock, R.L., & Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Scopus. <https://www.scopus.com/home.uri> (ver. 12/02/2022).
- Serena, A., & Ziethen, K.H. (2002). *Luci della giocoleria*. Viterbo: Stampa Alternativa.
- *Seymour, K., & Wise, P. (2017). Circus training for autistic children: difference, creativity, and community. *New Theatre Quarterly*, 33(1), 78–90. <https://doi.org/10.1017/S0266464X16000658> (ver. 12/02/2022).
- *Spiegel, J.B., Breilh, M.-C., Campaña, A., Marcuse, J., & Yassi, A. (2015). Social circus and health equity: exploring the national social circus program in Ecuador. *Arts & Health*, 7(1), 65–74. <https://doi.org/10.1080/17533015.2014.932292> (ver. 12/02/2022).
- *Spiegel, J.B., Ortiz Choukroun, B., Campaña, A., Boydell, K.M., Breilh, J., & Yassi, A. (2019). Social transformation, collective health and community-based arts: 'Buen Vivir' and Ecuador's social circus programme. *Global Public Health*, 14(6-7), 899–922. <https://doi.org/10.1080/17441692.2018.1504102> (ver. 12/02/2022).
- *Spiegel, J.B., & Parent, S.N. (2018). Re-approaching community development through the arts: a 'critical mixed methods' study of social circus in Quebec. *Community Development Journal*, 53(4), 600–617. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx015> (ver. 12/02/2022).
- States, J., & Keyworth, R. (2020). *Why practices fail*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/roadmap-overview> (ver. 12/02/2022).
- *Stevens, K., McGrath, R., & Ward, E. (2019). Identifying the influence of leisure-based social circus on the health and well-being of young people in Australia. *Annals of Leisure Research*, 22(3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/11745398.2018.1537854> (ver. 12/02/2022).
- Thétard, H. (1947). *La merveilleuse histoire du cirque*. Paris: Prisma.
- *Thompson, B.A.D., & Broome, K. (2021). Social circus for people with disabilities: a video analysis through the lens of the MOHO. *Occupational Therapy International*, vol. 2021, Article ID 6628482, 10 pages. <https://doi.org/10.1155/2021/6628482> (ver. 12/02/2022).
- *van Es, V., Rommes, E.W.M., & de Kwaadsteniet, L. (2021). Building resilience by becoming a circus artist. *Journal of Refugee Studies*, 34, 760–786. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez091> (ver. 12/02/2022).
- Verdone, M. (1962). Bibliografia della Union Historiens du cirque (1957-1962). *Lares*, 28(3-4), 207–210.
- Web of Science. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search> (ver. 12/02/2022).



Alessandra Romano

Associate Professor of Didactics and Special Education | University of Siena | alessandra.romano2@unisi.it

Performative Methodologies for teachers' professional development

Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti

Call • Il contributo delle arti performative alla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione

ABSTRACT

The article explores the contribution of the performative methodologies to the professional development of teachers. It articulates the hypothesis that the adoption of performative methodologies, combining learning, action, reflection, and experience, is particularly promising to support group of teachers involved in laboratory paths in validating the sociolinguistic distortions (Mezirow, 2003; Taylor, 2002) with which they describe the experience of people with disabilities, and the implicit premises with which they thematize their professional role and acting. Two performative techniques adopted in the professional development of lower and upper secondary school are presented: the autoethnographic case-study (Motter & Baldwin, 2018; Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) and the *Transformative Listening Protocol* (Anderson Sathe et al., 2022).

Keywords: sviluppo professionale, metodologie performative, apprendimento critico-riflessivo, rappresentazioni, disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Romano A. (2022). Performative Methodologies for teachers' professional development. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 225-238 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-18>

Corresponding Author: Alessandra Romano | alessandra.romano2@unisi.it

Received: 07/05/2022 | **Accepted:** 22/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-18



“C’è una stretta connessione tra identità e pratica. [...] La pratica implica la negoziazione di ciò che significa essere una persona in quel contesto. Inevitabilmente, le nostre pratiche finiscono per trattare il tema profondo e ineludibile di come essere una persona umana. In questo senso, la formazione di una comunità di pratica è anche la negoziazione delle identità” (Wenger, 2006, p. 173).

1. Intersezionalità. Rappresentazioni, pratiche discorsive, rapporti di potere

L’articolo esplora il contributo delle metodologie performative (Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) nel supportare gruppi di docenti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il modo di pensare e rappresentarsi le disabilità e le esigenze educative specifiche di studenti/esse (Bocci, 2018). Lo scopo è esaminare come i dispositivi metodologici performativi facilitino processi collaborativi di indagine utili a elaborare, all’interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflesse (Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

Come e a quali condizioni i docenti possono tematizzare il loro posizionamento come agenti di cambiamento nelle organizzazioni scolastiche? Quali metodi e tecniche sono più promettenti nel sollecitarli a validare le distorsioni di cui spesso sono implicitamente portatori? Muovendo da questi interrogativi, si condividono alcune riflessioni metodologiche che riguardano la costruzione di setting di intervento e apprendimento in cui i docenti possano validare gli assunti impliciti e le distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche (Mezirow, 2003; Taylor, 2002) che hanno sulla disabilità. La posta in gioco è la costruzione di percorsi di sviluppo professionale che siano “intersezionali”¹, laddove riguardano professionisti che siano anche capaci di muoversi “in situazioni incerte e a bassa definizione” (Butera, 2020; Fabbri, & Romano, 2020), e “sfidanti” per sostenere lo sviluppo di processi di riflessione critica su assunti distorti (Mura, 2015; Mura, & Zurru, 2019). Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti nella didattica speciale (Murdaca, Oliva, & Panarello, 2016; Aiello, et al., 2019) ripropongono alcuni costrutti che costituiscono le direttrici del nostro *quadro metodologico*: la capacità di muoversi tra paradigmi e approcci multimetodo (D’Alonzo, 2022); la costruzione di professionalità adattive che tengano presenti le condizioni materiali in cui si situano le loro azioni didattiche, educative e formative; l’adozione di prospettive di ricerca collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020) e trasformativa (Mezirow, 2003; Fabbri, 2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti si presta come metafora della costruzione di professionalità che sono capaci di transitare attraverso approcci transdisciplinari e interdisciplinari, che padroneggiano paradigmi multimetodo, che non chiedono la cassetta degli attrezzi per far fronte ai problemi delle routine ordinarie, ma che cercano di anticipare le sfide e in qualche modo ristrutturare in modo creativo situazioni ambigue (d’Alonzo, 2022). Parafrasando Wenger (2006), potremmo dire che la performatività è un tratto emergente delle professionalità docenti, a cui è richiesto di muoversi all’interno di scenari caratterizzati da “pavimenti paludosi”, turbolenze e costanti cambiamenti, ma di farlo prefigurando l’imprevedibile, coltivando idee sfidanti, intercettando soluzioni creative per problemi dai confini incerti, tenendo presenti gli elementi materiali in gioco (Fabbri, & Romano, 2020).

L’ancoraggio agli studi sulle professionalità dei docenti nella Pedagogia Speciale (d’Alonzo, 2008, 2022; Caldin, 2020; Cottini, 2018; Mura, 2014; Mura, & Zurru, 2016; Aiello, 2019), combinati con i riferimenti alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003; 2016; Taylor, 2002; Fabbri, 2017), orienta il focus sullo studio di dispositivi metodologici e setting di riflessione gruppale in cui gli insegnanti possano posizionarsi all’interno della

1 Il termine “intersezionale” è qui adoperato per indicare progetti multivocali, di “contestualizzazione” degli attori in gioco, in cui si assiste all’esplorazione degli effetti dell’intreccio tra molteplici appartenenze e in cui risaltano le differenze (di classe, di genere, di razza, di etnia, di abilità, ecc.) tra persone “in carne ed ossa”, situate, all’interno di relazioni di potere asimmetriche, che impattano sulle loro vite, nell’accesso ai diritti, nel produrre disuglianze e svantaggi (Crenshaw, 1991; Bello, 2020; Taddei, 2020).



propria esperienza professionale e validare le distorsioni individuali, collettive, organizzative, sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano la disabilità². Si tratta di un'area di approfondimento che pone l'attenzione sulle condizioni materiali (Fenwick, 2012) e sui sistemi di rappresentazione socioculturali (Mezirow, 1991; 2003) attraverso l'analisi dei processi di costruzione delle "culture delle disabilità", dei sistemi di interazione e delle pratiche di intervento che a partire da queste si generano. Le pratiche didattiche e pedagogiche a scuola (implicite ed esplicite), così come i diversi sistemi ecologici di appartenenza, contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali sulle disabilità, laddove queste costituiscono dei processi di organizzazione e costruzione simbolica di soggettività che sono spesso escluse (o dis-abilitate) dalle dinamiche educative e sociali interne agli apparati istituzionali (Vadalà, 2013). Lo studio delle rappresentazioni sulle disabilità e dei loro effetti "abilitanti" o "disabilitanti" (Bocci, 2018), può essere considerato "come un campo di studi intersezionale" (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013, p. 785), attraverso cui problematizzare la relazione tra normale e abnorme, tra abilismo e disabilismo, analizzando le visioni stigmatizzanti, culturalmente diffuse, che incidono profondamente sulla formazione, sull'auto- ed eterorappresentazione e sulla progettualità di vita delle identità individuali (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013).

All'interno dello scenario delineato, i prossimi paragrafi affrontano: (a) il *framework* delle metodologie performative utilizzato nello sviluppo professionale dei docenti; (b) due esempi di tecniche performative adottate all'interno di percorsi laboratoriali con docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

2. Verso la costruzione di un repertorio di metodologie performative

Come e a quali condizioni gruppi di insegnanti possono validare le premesse - spesso distorte - con cui tematizzano la relazione con gli/le studenti/esse e le loro pratiche in uso? Quali metodi sono da ritenersi utili per accompagnare, in setting gruppali, traiettorie di sviluppo professionale attraverso processi di *inquiry* collaborativa?

Per rispondere a queste domande, gli studi sulla teoria trasformativa che si occupano di sviluppo professionale dei docenti stanno esplorando famiglie di approcci emergenti che consentono di facilitare processi di riflessione sulle premesse, in grado di condurre alla riformulazione di prospettive di significato ritenute problematiche, rendendole più inclusive, discriminanti, permeabili e integrative dell'esperienza (Mezirow, 2003, 2016; Brookfield, 2017). Lo sviluppo professionale degli insegnanti non richiama processi lineari, delegabili a quel costruito di formazione tradizionale, trasmissiva e asimmetrica. Si prediligono, piuttosto, metodologie che consentano di allineare formazione, apprendimento, ricerca e azione (Fabbri, 2017; Fabbri, & Romano, 2017). All'interno di questa cornice, si stanno affermando sempre di più le metodologie performative ed enattive (Rossi, 2012). Si tratta di metodologie di facilitazione che inglobano tecniche espressive, narrative, artistiche, drammatiche, teatrali, ancorate al costruito di *performance*, in cui si costruiscono significati attraverso l'esperienza del fare, in condizione di simulazione o di strutturazione guidata (Gherardi et al., 2016; Lawrence, 2012; Lawrence, Dashew, & Grossman, 2018).

Nello sforzo di costruire un repertorio di approcci metodologici performativi adottati nella teoria trasformativa, è possibile intercettare le seguenti famiglie di metodi e tecniche:

- a. i metodi e le tecniche di facilitazione *performance-driven*, quali *performance* educative (Bang, 2016), musical (Marcic, 2014) e *jazz-education* (Troop, 2017), *Hands-on Artmaking* (Koo, 2018);
- b. le metodologie enattive, quali gli studi di caso autoetnografici (Mottet & Baldwin, 2018), *controversial case-study*, attività immaginative *scenario-based*, la tecnica del *Support-Challenge Windowpane* (Daloz,

2 Il posizionamento di chi scrive è di studiosa di *Didattica Speciale* interessata alle metodologie per promuovere apprendimenti di tipo critico-riflessivo e trasformativo nello sviluppo professionale dei docenti. I risultati qui riportati sono frutto di lavori di ricerca pluriennali condotti all'interno del gruppo di ricerca didattica dell'Università degli Studi di Siena, sede dell'*Italian Transformative Learning Network*, che da tempo indaga i dispositivi metodologici a sostegno dello sviluppo professionale di docenti e professionisti dell'educazione.



1999), *Immunity-to-change-map* (Kegan & Lahey, 2009; Nicolaidis & McCallum, 2014), tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Watkins & Marsick, 2020; Pendleton-Jullian & Brown, 2018);

- c. i metodi *drama-based*, quali il Teatro dell’Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016), *Theatre of Knowing* (Taylor, & Marienau, 2017), il Teatro Forum (Boal, 2011);
- d. i protocolli di *storytelling* che coniugano metodologie conversazionali e ascolto trasformativo, quali il Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson Sathe et al., 2022), il *digital storytelling* (Tisdell, 2003) e i metodi costruttivi-narrativi come le biografie toccanti (Gherardi et al., 2016);
- e. le tecniche di *design thinking*, accompagnate da strumenti di indagine, *data visualization modeling*, metodologie di progettazione rivoluzionaria (Watkins, & Marsick, 2020; Pendleton-Jullian, & Brown, 2018)³.

La Tabella 1 ricostruisce una prima articolazione del framework degli approcci metodologici performativi nell’ambito della teoria trasformativa⁴.

Il framework metodologico degli approcci metodologici performativi					
Metodi e tecniche performance-driven e art-based	Metodologie per apprendere attraverso/da un’esperienza estetica	Metodologie image-based	Metodologie enattive	Metodi drama-based	Metodologie narrative e post-strutturaliste
Performance educative (Bang, 2016), musical (Marcic, 2014) e jazz-education (Troop, 2017), Hands-on Artmaking (Koo, 2018)	Adozione di dispositivi artistici (Kokkos, 2020)	Fictional reading (Hoggan, 2014), fiction (Lawrence, 2014), analisi delle metafore (Daloz, 1991)	Studi di caso autoetnografici (Mottet & Baldwin, 2018), attività immaginative scenario-based, la tecnica del Support-Challenge Windowpane (Daloz, 1999), Immunity-to-change-map (Kegan, & Lahey, 2009; Nicolaidis, & McCallum, 2014),	Teatro dell’Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016), <i>Theatre of Knowing</i> (Taylor, & Marienau, 2017), Teatro Forum (Boal, 2011)	Protocolli di <i>storytelling</i> , Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson, et al., 2021), digital storytelling (Tisdell, 2003) e biografie toccanti (Gherardi et al., 2016)

Tabella 1: Framework degli approcci performativi (Fonte: personale elaborazione dell’Autrice).

Le metodologie performative facilitano la costruzione di setting per lo sviluppo dell’azione-pensiero che supportano i docenti nel transitare da schemi di pensiero, comportamento e azione irriflessivamente acquisiti a strategie di azione consapevoli e intenzionalmente orientate (Fabbri, 2019; Gherardi, 2019). Nello specifico, sollecitano azioni comunicative che permettono alle persone di entrare in relazione con “il mondo esterno, con gli altri, e con le intenzioni, i sentimenti e desideri” (Mezirow, 2003, p. 68) e di attualizzare esperienze, dilemmi, situazioni reali. Promuovono apprendimenti di tipo *experience-based*, non

3 L’affermazione delle metodologie performative non riguarda solo il campo di studi delle metodologie didattiche, ma anche quello delle metodologie di ricerca: Gherardi, ad esempio, ha introdotto in due saggi del 2016 e 2019, le metodologie di ricerca *art-based*, basate su codici visuali, artistici, performativi, non verbali, e linguaggi corporei, in ascesa nella traiettoria della ricerca *post-qualitativa* (St. Pierre, 2014; Gherardi, 2016; 2019; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

4 Si specifica che per ragioni di *brevitas* non sarà possibile esaminare in dettaglio ciascuna categorizzazione degli approcci performativi qui riportati, ma si rimanda ad altre pubblicazioni per approfondimento (vedi Troop, 2017; Romano, 2021; Romano, *in press*).



adottando esclusivamente mediatori di tipo simbolici e linguistici, ma coinvolgendo conoscenze di tipo incarnato, affettivo ed extra-razionale (Dirkx, 2012; Heron, 1992; Kasl & Yorks, 2012).

La performatività dell'apprendimento implica che esperienze nuove (o remote) acquisiscono nuovi significati e prospettive grazie alle pratiche e relazioni in cui sono incorporate, ovvero che quelle pratiche e relazioni le costituiscono, le rappresentano, danno loro un ordine sociale, le risignificano (Rivoltella, 2021). Apprendere significa usare processi cognitivi, ma anche extrarazionali, corporei, incarnati, emozionali, per effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione pregressa e dalle acquisizioni tacite per dare significato a una nuova interazione (Mezirow, 2003, p. 20).

È riduttiva, pertanto, la visione secondo cui nelle metodologie performative prevalgono solo aspetti legati alla estemporaneità rappresentativa: l'esperienza performativa include l'enazione di un dilemma disorientante o di una situazione sfidante, la validazione empirica o consensuale, la comprensione immaginativa e la riflessione dialettica che consente di incorporare nuovi significati (Mezirow, 2003, p. 19). Gli schemi taciti culturalmente assunti diventano oggetti "rappresentabili" – e quindi indagabili – nella *performance*. I *learner*, nel nostro caso gruppi di docenti, nella dialettica rappresentazionale della *performance*, sono guidati nel disvelare i vincoli e le costrizioni materiali che ostacolano la costruzione di prospettive più aperte e inclusive e di schemi di azione affrancati da costrizioni sociomateriali e oppressioni internalizzate (Mezirow, 2003).

3. Metodologie performative e sviluppo professionale dei docenti. Esperienze in corso

Si illustrano a titolo esemplificativo due tecniche performative adottate all'interno di due laboratori per lo sviluppo professionale di gruppi di docenti di scuole superiori di primo e secondo grado nell'anno accademico 2021-2022. È opportuno specificare che ciascun laboratorio ha avuto una durata di 25 ore e ha coinvolto 180 docenti ripartiti in gruppi da 30 persone. I gruppi di partecipanti sono stati, in larga misura, omogenei da un punto di vista linguistico e culturale, e costituiti, per la maggior parte, da donne italiane di età compresa tra trentacinque e cinquant'anni. I laboratori costituivano un percorso obbligatorio per docenti curricolari inseriti in classi in cui fossero presenti studenti/esse con disabilità, DSA ed esigenze educative specifiche.

La progettazione del percorso laboratoriale muoveva dalla necessità di tematizzare due condizioni fondamentali per la costruzione di un setting che fosse a sua volta performativo:

(a) la prospettiva collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014), che ha comportato il considerare docenti partecipanti e attori organizzativi, come i ricercatori facilitatori, portatori di visioni e conoscenze che muovono dalla pratica e a questa ritornano (Zurru, Tatulli, Bullegas, & Mura, 2022); (b) la dimensione critico-riflessiva, che ha implicato l'interesse a trasformare i materiali dialogici in oggetti condivisibili all'interno di momenti di riflessività collettiva (Scaratti, 2021). In questo quadro, le metodologie performative hanno consentito di attivare arene discorsive in cui i partecipanti mettersero in dubbio le logiche sottostanti e i valori dati per scontati che modellavano i discorsi e le pratiche in uso nelle loro scuole e comunità professionali. Si sono privilegiate pratiche performative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare negoziazioni collettive, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali nei contesti scolastici (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021). Ciò ha reso necessario entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e, allo stesso tempo, con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimare e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Fabbri, & Romano, 2017; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018). Nelle metodologie performative, si riconosce la conoscenza come una rete di relazioni concrete di antagonismo, complementarità, contraddittori, cooperazione sotto i molteplici punti di vista in gioco. Gli



aspetti individuali, idiosincratici delle narrazioni, le precondizioni inerenti a vicoli ciechi di ragionamento, i pregiudizi non appaiono come zavorre o ostacoli da neutralizzare per una progressiva unanimità dell'attività intellettuale collettiva (Mezirow, 2003). Queste precondizioni e distorsioni diventano oggetto di raccolta e verifica all'interno di una dialettica intersoggettiva, dove vengono ricondotte ai collettivi di relazioni tra le persone, i gruppi, gli ambienti fisici, gli oggetti, gli artefatti materiali e immateriali che ne determinano la loro matrice storica.

La valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti dai partecipanti ai percorsi laboratoriali è stata costruita attraverso l'analisi dei materiali che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri. La raccolta dei dati ha compreso anche la conduzione di focus group e rubriche di autovalutazione per i partecipanti alla fine del percorso laboratoriale. Nell'articolo, tuttavia, il nostro focus di interesse sarà soprattutto sull'illustrazione di due casi esemplari di metodologie performative: la tecnica dello studio di caso autoetnografico (Motter & Baldwin, 2018; Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) e il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo (Anderson-Sathe, et al., 2022).

Lo studio di caso autoetnografico

Lo studio di caso autoetnografico (Bochner, & Ellis, 2016; Motter, & Baldwin, 2018) è una tecnica narrativa attraverso cui si ricostruisce uno scenario, una breve storia professionale, considerata dai partecipanti come un momento particolarmente denso di apprendimento. Ispirata al *controversial case study* (Bird & Erickson, 2010), questa tecnica implica una produzione narrativa che sia orientata da una griglia di analisi e che sia socialmente analizzata in un setting di piccolo gruppo.

Nella prima fase, ciascun partecipante è stato invitato a scegliere un evento "denso" (in termini di apprendimento), disorientante, ambiguo, conflittuale, e a stendere il proprio studio di caso autoetnografico. Nella consegna era specificato che l'evento doveva consentire di lavorare sul *costrutto di inclusione scolastica* e di *disabilità*. Molti dei docenti coinvolti hanno individuato "storie di guerra", eventi di difficoltà che riguardavano principalmente:

- *episodi di comportamenti tematizzati come problematici, oppure storie di comportamenti auto- o eteroaggressivi, sottolineando il loro vissuto di inadeguatezza (e in alcuni casi di timore) di fronte alla situazione;*
- *pratiche di esclusione o marginalizzazione implicitamente agite verso studenti e studentesse con disabilità o verso i colleghi di sostegno;*
- *contrastanti che potevano essere insorti all'interno del team di docenti e con il Dirigente Scolastico per ingiustizie e pratiche discriminanti;*
- *episodi di apprendimenti incidentali basati sulla scoperta, quali lo scoprire che alcuni alunni potevano fare un'attività considerata troppo complessa per loro oppure che avevano più competenze di quelle che consideravano i docenti, che hanno generato una messa in discussione degli assunti precedentemente formulati e una validazione sui propri bias impliciti.*

La narrazione seguiva una griglia di analisi finalizzata all'individuazione di elementi materiali e immateriali dello scenario indagato. La Tabella 2 riporta a titolo esemplificativo la griglia di analisi adottata nei laboratori con i docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Piano analitico	Domande stimolo
→ Livello descrittivo	<i>Qual è stata la situazione? Quando e come è successo? Cosa è accaduto? Quali attori sono stati coinvolti? Che ruolo hanno avuto?</i>
→ Livello riflessivo-interpretativo	<i>Quali erano le tue intenzioni? Quali obiettivi ti eri prefissato? Che cosa hai fatto? Che cosa hanno fatto gli altri? Che cosa ha reso difficile l'esperienza che avete preso in considerazione? Quali sono stati i tuoi sentimenti? Quali sono stati i sentimenti degli altri?</i>



→ Livello progettuale-decisionale	<i>Cosa ha reso l'esperienza ricca o meno di apprendimento? Che cosa avresti potuto fare in modo diverso? Che cosa faresti oggi?</i>
→ Livello performativo	<i>Che titolo puoi dare alla tua esperienza? Puoi individuare una metafora per descriverla? Se fosse un film, un racconto, un libro, quale sarebbe?</i>

Tabella 2: Griglia di analisi dello studio di caso autoetnografico (Fonte: rielaborazione ispirata a Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022)

Nella seconda fase, ogni partecipante ha condiviso la propria narrazione all'interno di piccoli gruppi. Nel laboratorio, i docenti si sono configurati come "esploratori etnografici in simulazione", intenzionati a intercettare i sistemi di interazione quotidiane (riunioni, programmazioni, conversazioni formali e informali), racconti (documenti formali, storie di guerra, metafore), azioni (routine e pratiche di lavoro), simboli materiali e immateriali (arredamento, strutture, procedure) e linguaggi (repertori condivisi, testi scritti, colloqui) (Bochner, & Ellis, 2016). L'analisi e lo scandagliamento collettivo di questi elementi hanno permesso di raggiungere una comprensione profonda delle culture e delle rappresentazioni implicite sulla disabilità, supportando i docenti nella presa di consapevolezza degli assunti distorti (Cunliffe, 2017; Scaratti, 2021). La prospettiva etnografica ha implicato uno sguardo dall'interno, lo studio di culture e pratiche organizzative attraverso l'indagine su rituali, artefatti, comportamenti, regole, interazioni tra i membri e pratiche professionali (Scaratti, 2021). L'attenzione emica ha corroborato l'indagine sull'esperienza professionale in cui sono immersi i partecipanti con la costruzione di una narrazione che utilizza tecniche conversazionali per mostrare gli "impliciti" e le connotazioni "culturali" delle pratiche di azione e interazione (Gherardi, 2019; Scaratti, 2021).

Nello studio di caso autoetnografico, ci si è posti fin da subito il problema di come ricostruire le azioni e le rappresentazioni dei docenti a partire dal presupposto che narrare un incidente critico, una situazione sfidante, un dilemma disorientante implica anche riconoscerne le condizioni materiali e le motivazioni implicite nell'ambito di una situazione biograficamente determinata. A questo proposito, si sono dati tre punti di osservazione la cui interazione ha permesso di negoziare la riflessione sull'evento selezionato dai docenti: il posizionamento del docente portatore di quella narrazione, il posizionamento degli altri docenti, e la negoziazione dei significati come validazione collettiva all'interno del consesso dialogico del laboratorio. L'attenzione è stata data alle azioni dei docenti e a quello che i docenti fanno - più che focalizzarsi solo ed esclusivamente sui significati che i partecipanti *dichiaravano di ascrivere* agli eventi narrati (St. Pierre, 2014; Gherardi et al., 2016). L'indagine autoetnografica dei docenti ha costituito così la mossa di apertura, ma non l'ultima parola. Riscrivere, validare gli assunti e le premesse sottostanti talune affermazioni (*perché quell'evento mi ha particolarmente colpito, come mi sono sentito, quali sono state le implicazioni rispetto al mio lavoro*), fornendo una nuova e inedita comprensione dell'azione che ne ha consentito una riprogettazione, si precisa come obiettivo della processualità performativa della tecnica adottata.

Il vantaggio dell'adozione di narrazioni scritte dai partecipanti risiede nella possibilità di coinvolgerli in processi di scandagliamento e riflessione critica attraverso l'uso del loro linguaggio e nel muovere da *case studies* radicati nella loro esperienza concreta. In questo senso, lo studio di caso autoetnografico è stato particolarmente promettente per i docenti per "spacchettare" esperienze di discriminazione, pregiudizi, distorsioni, aneddoti attraverso un approccio guidato dalla prospettiva etnografica, prima individuale e poi collaborativa (Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022). L'analisi delle narrazioni autoetnografiche ha supportato i partecipanti nell'esplorazione di come si posizionano rispetto al contesto e agli scenari descritti, da quale punto di vista si esprimono e come le loro narrazioni sono discorsivamente costruite in relazione al posizionamento degli altri (persone o cose) e dell'*audience* (Gherardi, 2019).

Il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo

Il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo è un protocollo metodologico per la facilitazione di processi ricorsivi di *storytelling*, dove i discenti sono guidati in una duplice costruzione narrativa: fornisce sia una guida



strutturata in step di *questioning* verso lo *storyteller*, che è colui/colei che inizia il racconto di un evento della propria esperienza professionale, sia una struttura di facilitazione per lo scandagliamento e l'autoindagine riguardanti le attivazioni emozionali e corporee dell'ascolto del *listener* (Anderson Sathe et al., 2022).

L'attenzione viene posta sulla *multivoicedness* dell'esperienza nei contesti: si rendono esplicite le diversità di prospettive interpretative sulla situazione di cui si sta narrando e si attiva una capacità attentiva che non sia solo legata a canali razionali, ma che sia di tipo *embedded* (Kasl, & Yorks, 2012). L'interesse per la corporeità, per le risposte emozionali e attivazionali in relazione allo spazio intersoggettivo costruito con l'altro nel Protocollo dell'Ascolto Trasformativo stimola la riflessione sui propri bias, sulle assunzioni distorte e sul modo in cui questi vincolano processi di conoscenza di tipo relazionale.

Seguendo le indicazioni contenute nel Protocollo, all'interno dei laboratori, i docenti hanno scelto di lavorare in diadi o gruppi di tre persone. A turno ciascun docente ricopriva il ruolo di *storyteller* e di *listener* "riflessivo", a cui veniva chiesto di rimandare in più fasi dei *prompt* per la riflessione al partner della diade (Esempi di domande-stimolo per stimolare la consapevolezza di sé e del proprio ascolto nel *listener* erano: *Che cosa ho provato all'ascolto della storia dell'altro? Quali emozioni, reazioni, sensazioni, mi ha suscitato? Perché?*).

Il Protocollo ha permesso di attivare sia processi di apprendimento attraverso l'ascolto e la narrazione, sia di costruire un setting intersoggettivo percepito come uno spazio *sicuro* (Edmonson, 2020): molti dei partecipanti non si conoscevano prima del laboratorio. Seguire la traccia strutturata offerta dal Protocollo ha consentito di costruire una piattaforma di scambio dove potersi confrontare anche con esperienze non familiari, e in cui l'esperienza non fosse più solo un oggetto "indigeribile" "emozionalmente impastato", ma un oggetto incarnato, attraverso cui apprendere nuovi schemi di azione (Troop, 2017). Si rimanda a Anderson Sathe et al., (2022) per la traccia del Protocollo dell'Ascolto Trasformativo.

4. Rappresentazioni emergenti

Affrontare il problema delle rappresentazioni distorte sulla disabilità dal versante dello sviluppo professionale di insegnanti non può corrispondere al semplice trasferimento di prescrizioni più o meno considerate conformi a ciò che viene stabilito nei decreti sull'inclusione scolastica. Il percorso metodologico intrapreso ha previsto un lavoro di disoccultamento del disagio avvertito rispetto ad alcune pratiche accettate implicitamente ma ritenute disfunzionali, e la validazione delle distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche più frequentemente rilevate da parte dei diversi attori organizzativi nei contesti scolastici (Mezirow, 2003; Taylor, & Mezirow, 2012). "Rendere visibile" il disagio ha significato contrattare con gli insegnanti la disponibilità a ricostruire la loro esperienza professionale attraverso metodologie che consentissero di andare oltre "il dato dichiarativo", di ricostruire dati e informazioni espressivi, multi-sfaccettati, rappresentazionali, non simbolici e non linguistici (St. Pierre, 2014), ma al contempo di restituire i modelli operanti nel contesto scolastico rappresentativi anche di eventuali pratiche disfunzionali (Fabbri, 2017; Perla, 2014).

Dalla riflessione sui contesti pratici e sui costrutti personali sono emerse teorie e rappresentazioni che hanno chiarito percorsi sommessi e ritenuti spesso "non dicibili" (Fabbri, 1998; 2017). L'attivazione di itinerari collaborativi e partecipativi ha consentito agli insegnanti di operare "una ridefinizione percettiva e semantica", di aprire uno spazio dialogico dove potersi assumere la responsabilità di scandagliare le pratiche in uso. Tutto questo, in altri termini, per iniziare un primo livello di cambiamento inteso come ricostruzione di senso e validazione delle rappresentazioni in uso, a partire dalla condivisione generata dalle pratiche performative adottate (Fabbri, & Romano, 2017).

L'utilizzo delle tecniche performative ha consentito di far emergere un curriculum nascosto (Perla, 2014), denso di impliciti, repertori d'uso, consuetudini configurate socialmente, regole operative ed elementi materiali di vario genere e significato. Di qui l'assunzione di metodi performativi orientati a ricercare significati e livelli di consapevolezza attribuiti dai docenti agli eventi e ai soggetti che caratterizzano la loro



pratica operativa, dando valore agli elementi di conoscenza taciti (Polanyi, 1966; Fabbri, 2017), incorporati nelle situazioni professionali e dati per lo più come scontati (Scaratti, 2021).

Nella parte esplorativa del laboratorio, la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di essere fortemente d'accordo sul fatto che studenti/esse con disabilità siano in classe comuni e che abbiano un supporto specifico ai loro processi di apprendimento. Nessuno ha affermato di sentirsi sovraccaricato dalla presenza in aula di *learner* con esigenze educative specifiche e con disabilità. Nello svolgimento dello studio di caso autoetnografico, tuttavia, sono emerse le prime contraddizioni: la scelta dell'evento o dell'incidente critico da riportare è ricaduta su *eventi contraddittori, ambigui, fortemente disorientanti*, che hanno interessato la gestione degli studenti/esse con disabilità in aula o il rapporto con i/le colleghi/e. Le domande che hanno accompagnato la lettura dei dati erano legate a comprendere quali fossero gli assunti che si rendevano presenti nei repertori di pratiche analizzate; quali rappresentazioni di relazioni, processi di apprendimenti, disturbi, rapporti di potere tra gruppi e appartenenze fossero implicati nei discorsi e nelle narrazioni dei partecipanti coinvolti (Bocci, 2018; Bocci, & Straniero, 2021).

Sono emerse leggende metropolitane e distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche piuttosto diffuse. L'indagine con gli insegnanti ha permesso di rintracciare alcune distorsioni sociolinguistiche attorno, ad esempio, alle capacità di apprendimento di studenti/esse con esigenze educative specifiche o al loro posizionamento all'interno dell'istituzione scolastica (*gli studenti con disturbi del neurosviluppo pongono problemi di gestione, il docente dovrebbe lavorare con gli studenti con disabilità nell'aula di potenziamento, la presenza di studenti con disabilità è un vulnus in aula e ritarda lo svolgimento del programma curricolare*). Si è avvertito subito di non trovarsi di fronte a un fenomeno che riguardava strettamente solo i docenti coinvolti: le distorsioni riportate dai docenti rispecchiavano, difatti, sistemi di credenze diffuse che negli ultimi anni hanno investito le organizzazioni scolastiche (D'Alonzo, 2008). Le narrazioni dei docenti manifestavano un atteggiamento di polarizzazione nei confronti delle pratiche inerenti alla inclusione scolastica e un progressivo disinvestimento da parte dei docenti che si dichiaravano curricolari nei confronti della programmazione per l'inclusione. Riprendendo quegli ancoraggi offerti dalla teoria trasformativa (Mezirow, 2003; Taylor, 2002), funzionali alla destrutturazione dei discorsi sulla disabilità e sulle sue rappresentazioni, gli aspetti emersi dalle risposte dei partecipanti e il posizionamento da loro assunto sono riconducibili a precise retoriche discorsive sulle rappresentazioni delle disabilità e delle diversità (Bocci, 2018): il *plot* delle narrazioni origina quasi sempre da una situazione iniziale di disagio, di difficoltà, avvertita come individuale. Dall'analisi degli studi di caso, affiorava la metafora dei docenti che in *qualche modo, nonostante la difficoltà di gestire un caso complicato, alla fine ce la fanno*. Questa metafora richiama da una parte la rappresentazione della disabilità come ancorata a una condizione di bisogno (soprattutto *di un altro – il docente – che animato da buoni sentimenti ti faccia capire chi sei e che cosa vuoi e puoi fare*), dall'altra l'immagine della professionalità docente aggregata attorno a un insieme di *sfide* per le quali è richiesta *pazienza, capacità di sopportazione, fatica ma anche forza e coraggio* (Bocci, 2018).

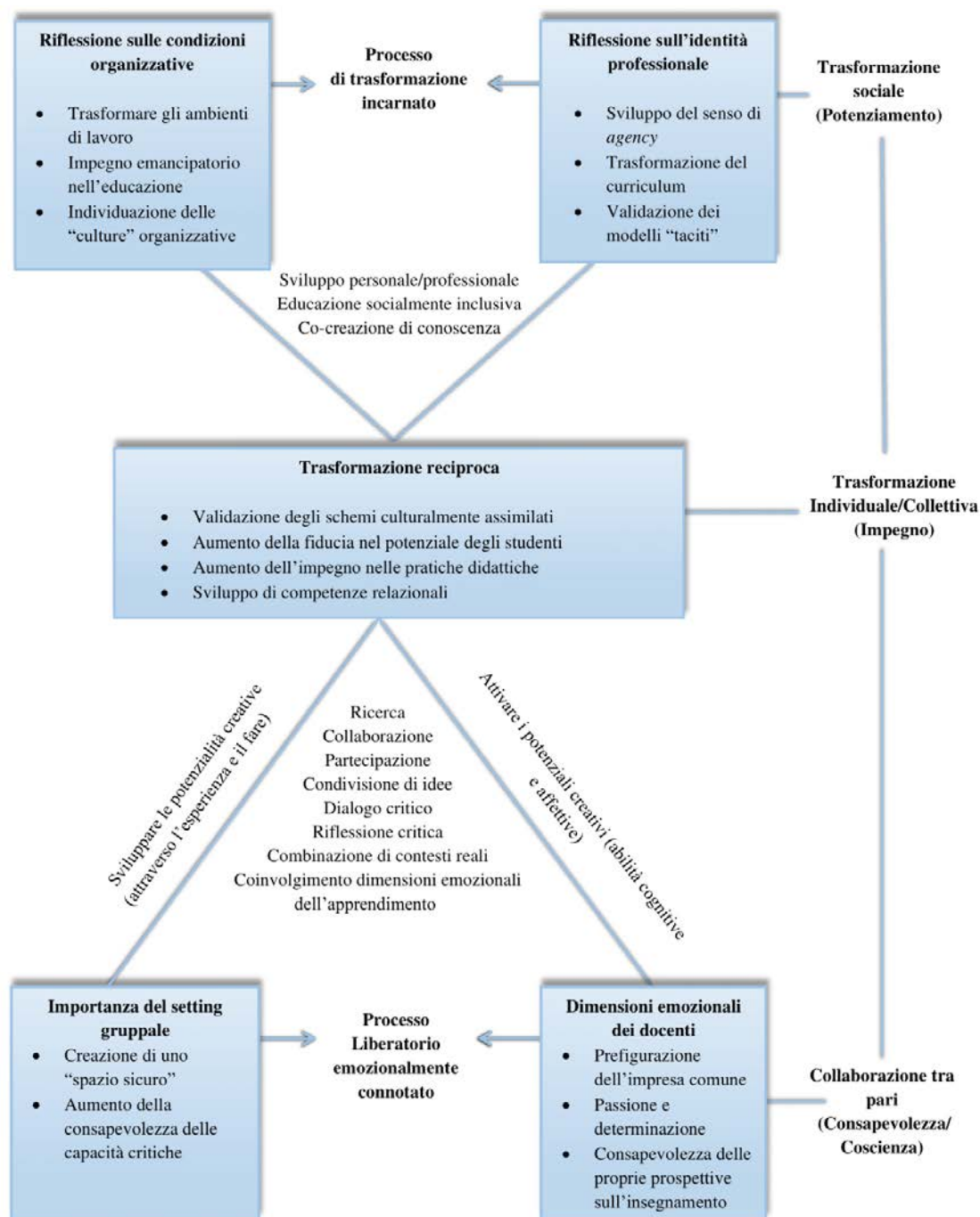
Il lavoro di ricerca ed elaborazione sulle rappresentazioni si è configurato come un processo ciclico, a spirale, in cui supportare i docenti nel fare guadagni metodologici e critico-riflessivi che li aiutassero nel transitare dall'essere immersi nella loro esperienza professionale all'apprendere attraverso la loro esperienza professionale (Fabbri, 2017; Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019). Il contraddittorio all'interno del gruppo ha consentito di superare i limiti di visioni eccessivamente arroccate su posizioni difensive.

Il percorso metodologico è stato promettente sotto molteplici aspetti. In primo luogo ha consentito di far emergere il posizionamento dei docenti sulle rappresentazioni distorte e le pratiche disfunzionali in uso quando si tratta di disabilità nelle organizzazioni scolastiche. In secondo luogo, dal punto di vista dello sviluppo professionale, ha permesso di sperimentare strategie autoriflessive che consentissero di promuovere un'analisi intersoggettivamente condivisa e scientificamente validata, dove il processo di validazione è il risultato di una negoziazione ed è utile alla costruzione di nuovi schemi di azione. Attraverso le metodologie performative adottate, l'oggetto di analisi non è dato solo dall'investigazione-ricostruzione delle pratiche distorte, e di quegli artefatti materiali e immateriali che reificano le rappresentazioni distorte sulla disabilità (per esempio, *la presenza di sale di potenziamento abitate solo da studenti e studentesse*



con disabilità e dal loro docente di sostegno), quanto dalla ricostruzione di pratiche inserite nelle “teorie” e nei modelli operativi impliciti narrati da soggetti professionalmente immersi nei sistemi di attività indagate. In questa cornice, la posta in gioco è stata mettere a fuoco il più ampio spettro rappresentato dalle pratiche, dalle regole dichiarate e implicite, dagli artefatti, dai colloqui informali, seguiti dai membri di una comunità sociale in ordine a un preciso contesto professionale.

Lo Schema 1 tratteggia il processo di trasformazione delle prospettive di significato che hanno attraversato i docenti del laboratorio.



Schema 1. La trasformazione delle prospettive di significato dei docenti (Fonte: ispirato a Zanchetta et al., 2017)



5. Implicazioni metodologiche per lo sviluppo professionale dei docenti

La comprensione da parte dei docenti coinvolti delle distorsioni sulla disabilità è stata la condizione per procedere a una “progettazione collaborativa” e a negoziazioni interpersonali sul tipo di lavoro che talune metodologie, considerate creative e performative, consentono di sviluppare con i discenti. La connotazione specifica delle metodologie performative implica che i *learner* coinvolti sono chiamati a partecipare attivamente all’interpretazione di quelle esperienze che più di altre, per la loro ambiguità e indeterminazione, consentono di sollecitare apprendimenti di tipo critico-riflessivo. Nei laboratori con i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l’adozione delle metodologie performative ha avuto un duplice risultato: (a) sostenere i docenti nello scandagliamento critico dei presupposti e delle categorie discorsive attorno a cui si costruiscono i concetti di *deficit*, *disabilità*, *salute*, *benessere*, *normalità*, *patologia*; (b) sviluppare un’analisi critica di quelle pratiche istituzionali e sociali che confermano tendenze riproduttive a conformare e a produrre marginalizzazioni, esclusioni, espulsioni di tutto ciò che è fuori dalla normalizzazione (Bocci, 2018).

L’immersione nella trama ricca, vivace, multiforme e intricata dell’esperienza professionale relativa alle teorie in uso sulla disabilità ha consentito di sostare nell’ambiguità di situazioni dai confini incerti, consentendo la raccolta e l’organizzazione di informazioni significative attorno alle quali costruire conoscenze utili al cambiamento. Futuri sviluppi di ricerca potranno investigare l’adozione di metodologie performative come approcci didattici da utilizzare in aula, capaci di sostenere la libertà di agire, progettare, condividere idee, coinvolgere e di facilitare esperienze in cui la corporeità e la creatività siano catalizzatori di apprendimenti trasformativi (Troop, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D.M., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers’ sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Persona, Lavoro*, 7 (20), 10-24.
- Anderson Sathe, L., Cotter Zakrzewski, T., Longmore, A.-L., Romano, A., Kramlich, D., Brunstein, J., Cunliff, E., & Marsick, V. (2022). *Listening for Transformation: Discovering Third Space and Connection Using a Listening Protocol*. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P.T. Buergett, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 429-446). Switzerland: Palgrave.
- Bang, A. H. (2016). The Restorative and Transformative Power of the Arts in Conflict Resolution. *Journal of Transformative Education*, 14 (4), 355-376.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.
- Bello, B. G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Bird S. R., & Erickson K. A. (2010). A constructive controversy approach to “Case Studies” . *Teaching Sociology*, 38(2), 119-131.
- Bocci, F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell’attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei *Disability Studies*. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (2), 100-109.
- Bocci, F. (2018). *L’insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell’ottica dei Disability Studies*. In D. Goodley, S. D’Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, & R. Medeghini (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 141-173). Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Straniero, A. (2021). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Romatre Press.
- Bochner, A., & Ellis, C. T. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butera F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l’emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1, 142-166.



- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2021). "Infondere speranza": una misura generativa nella disabilità. In R. Caldin, & C. Giaconi (eds.), *Disabilità e cicli di vita* (11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi, e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Cunliffe, A.L. (2017). *Il Management*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L., (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *Nuova Secondaria*, 60-69.
- D'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholè.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (Eds.) (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Daloz, L. A. (1999). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J.M. (2012). Self-Formation and Transformative Learning: A Response to "Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts," by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62 (4), 399–405. <https://doi.org/10.1177/0741713612456420>.
- Edmonson, A.C. (2020). *Organizzazioni senza paura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2017). *Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo*. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2020). Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 49-58, DOI:10.3280/QUA2020-112004.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 68-88.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of Knowing and Doing: Sociomaterial Approaches to Understanding Practice. In Hager P., Lee A., Reich A. (eds), *Practice, Learning and Change. Professional and Practice-based Learning*, vol 8. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4774-6_5.
- Gherardi, S., Houtbeckers, E., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S., Laine, P .M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, Helsinki, FI, 11-13 Agosto 2016.
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: problems and methods*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini, I. (2021). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park CA: Sage.
- Kasl, E., & Yorks, L. (2012). *Learning to be what we know: The pivotal role of presentational knowing in transformative learning*. In Taylor, E. W., Cranton, P. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 503-519). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kegan, R., Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization*. Boston: Harvard University Press.
- Koo, S. (2018). Manual Transformation: Exploring Adult Transformative Learning Through Hands-on Artmaking. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 4, 1-23.
- Lawrence, R. L. (2012). *Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads*. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 471-485). Jossey-Bass.



- Lawrence, R. L., Dashew, B., & Grossman, K. (2018). *Restoring the possibility for critical, reflective discourse: Using imagined dialogues to rebuild connections across political divides*. Proceedings of the 13th Annual International Transformative Learning Conference. New York, NY.
- Marcic, D. (2014). Musicals as problem-solving tools in transformative learning. In A. Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *Spaces of transformation and transformation of space. XI International Transformative Learning Conference* (p. 1010). Teachers College, Columbia University, New York.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Motter, A. E., & Baldwin, C. K. (2018). *A model of dialogic embodiment: Transformative autoethnographic dance*. Proceedings of the 13th International Transformative Learning Conference (pp. 493-499). New York, Columbia Teachers College.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 175-190.
- Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato: radici e ali*. In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27-43). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, L. A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, L. A. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18 (1), 43-57.
- Mura, A., Zurru, L. A., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 260-273.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 277-286.
- Nicolaidis, A., & McCallum, D. (2014). Accessing the Blind Spot: The U Process as Seen Through the Lens of Developmental Action Inquiry. In O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (eds.), *Perspectives on Theory U: Insights from the Field* (pp. 48-61). Pennsylvania: IGI Global.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pendleton-Jullian, A. M., & Brown, J. S. (2018). *Design unbound: Designing for emergence in a whitewater world, 1. Infrastructure*. Boston: MIT PRESS.
- Perla, L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: Chicago University Press.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia Didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Brescia: Morcelliana-Scholè.
- Romano, A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.
- Romano, A. (2021). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, 306-324.
- Romano, A., Bracci, F., Fabbri, L., & Grange, T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 9-24.
- Rossi, P. G. (2012). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'enzione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Scaratti, G. (ed.) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shani, A.B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio, M. (2014). *Didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, pp. 611-25, Thousand Oaks: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.



- St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, 1-4.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor E.W. (2002), *Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective*. In Cervero, R. M., Courtenay, B. C., Monaghan, C. H., (Eds), *Comps. The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*. University of Georgia, 2002, 2, 120-131.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2017). *Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E., Whalen, G.C., & Johnson, M. (2022). The Super-vision of Autoethnographic Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33 (2), 51-60. <https://doi.org/10.1177/10451595211059568>
- Troop, M. (2017). Creativity as a Driver for Transformative Learning: Portraits of Teaching and Learning in a Contemporary Curriculum Course, *Journal of Transformative Education*, 15 (3), 203-222.
- Vadalà, E. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, et al., (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*. <https://doi.org/10.1177/1523422320973656>.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanchetta, M. S., Bailey, A., Kolisnyk, O., Baku, L., Schwind, J., Osino, E., Aksenchuk-Metersky, K., Mehari, N., Babalola, O., Christopher, J., Hassan, A., Leong, N., Mohamed, M., Nemhbard-Wedderbrun, P., Rodrigues, A., Sales, R., Salvador-Watts, L., Santiago, L., Sizto, T., Stevenson, M., ... Yu, L. (2017). Mentors' and mentees' intellectual-partnership through the lens of the Transformative Learning Theory. *Nurse education in practice*, 25, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.05.009>.
- Zurru, A.L., Tatulli, I., Bullegas, D., & Mura, A. (2022). Teachers and Researchers Collaboration: Restructuring Didactics and Professionalisms. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1).



Arianna Taddei

Associated Professor in Special Didactics and Pedagogy Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata | arianna.taddei@unimc.it

Out of focus.

Portraits of women with disabilities through the narrative lens

Out of focus.

Ritratti di donne con disabilità attraverso l'obiettivo narrativo

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

The storytelling represents a pedagogical device of undeniable potential in promoting paths of emancipation and self-determination of people with disabilities. It can draw on a wealth of functional languages for educational and social inclusion. The excursus through the progressive interest of art and photography towards the gender-disability issue, will offer elements for reflection to understand how the pictures can weave intersectional storytelling capable of enhancing the plurality of beauty and female identities. The article intends to deepen the representation of women with disabilities through photography, as a tool for cultural awareness and at the same time a path to emancipate women and transform gender stereotypes. In particular, the photographic project "I'm a woman no more and no less" which embodies an intersectional and innovative look at the issue, will be analyzed. Finally, future perspectives and possible approaches towards which to project the photographic narration of women with disabilities will be outlined.

Keywords: women with disabilities, photography, emancipation, storytelling

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Taddei A. (2022). *Out of focus*. Portraits of women with disabilities through the narrative lens. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 239-248 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-19>

Corresponding Author: Arianna Taddei | arianna.taddei@unimc.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 13/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-19



1. Premessa: il valore pedagogico della narrazione attraverso il dispositivo iconico

La narrazione come si è avuto occasione di argomentare in altri lavori (Giaconi et al., 2019; Taddei, 2020) rappresenta un dispositivo pedagogico di innegabili potenzialità nella promozione di percorsi di emancipazione e autodeterminazione delle persone con disabilità.

Attraverso un processo di rispecchiamento nella storia narrata o auto-narrata è possibile “curare” attraverso la testimonianza ferite proprie ed altrui, cucire pezzi di vita per lungo tempo dispersi nel tragitto esistenziale, comporre e ricomporre le tessere di un puzzle che assume significato attraverso il *fil rouge* della narrazione, avente il magico potere di trainare lo scrittore e il lettore attraverso un altrove sconosciuto. In particolare, in ambito Pedagogico, autobiografie e biografie costituiscono strumenti di elaborazione delle esperienze personali e collettive che attivano trasformazioni nello spazio relazionale con se stessi e con gli altri (Demetrio, 2018). Nello specifico della Pedagogia speciale, come ricordano Giaconi e Capellini (2019) la persona con disabilità assume le vesti di un “attore biografico” di rilevante interesse per gli studiosi della disciplina, oltre che, ovviamente, per l’autore o l’autrice del proprio racconto (Pavone, 2010; Gaspari, 2008). Attraverso il dispositivo narrativo, la persona con disabilità sperimenta un percorso di empowerment (Ruggerini et al., 2013) che permette di acquisire consapevolezza rispetto alle proprie potenzialità, trasformazioni e ruoli individuali e sociali. Le autobiografie offrono agli educatori e ai professionisti della formazione un patrimonio di esperienze da proporre facendo leva sul significato euristico racchiuso nelle storie stesse.

Una delle potenzialità della narrazione risiede nella pluralità di linguaggi e mediatori (Damiano, 2006) a cui essa può attingere anche in ambito pedagogico e didattico. In questo senso, le immagini e la varietà di rappresentazioni iconografiche esercitano una funzione educativa e didattica strategica, in particolare nell’ambito dell’inclusione. Quanto affermato assume una valenza rilevante nel caso delle persone con sindrome dello spettro autistico e/o con disabilità intellettive. Infatti, la letteratura scientifica sottolinea, tra le principali caratteristiche del pensiero delle persone con autismo, quella di essere dei *visual thinker*, ossia dei pensatori visivi (Grandin & Panek, 2014): grazie alle immagini diventa possibile creare connessioni tra spazio e tempo e associazioni tra squarci di realtà. Le immagini in generale, infatti, esercitano un profondo potere evocativo nei processi di apprendimento così come nello sviluppo del pensiero rappresentativo della realtà, sono quindi un mediatore privilegiato della pedagogia e della didattica.

La presente dissertazione intende approfondire il tema della narrazione delle storie di vita e dei ritratti delle persone con disabilità, con uno sguardo sul femminile, attraverso la rappresentazione fotografica che riproduce in modo soggettivo la realtà pur perseguendo l’obiettività. Come affermato da Sontag “Una fotografia è al tempo stesso una registrazione obiettiva e una testimonianza personale, una trascrizione fedele e contemporaneamente un’interpretazione della realtà. *Un segreto su un segreto*” (Sontag, 1978, p. 98).

La rappresentazione della disabilità, attraverso la fotografia, è purtroppo storia recente.

Infatti, la disabilità storicamente ha incarnato *l’immagine mancante*. Diventa importante raccontarla, quindi, per illuminare aspetti inediti, generalmente esclusi dal pensiero dominante come, ad esempio, la dimensione sessuale, la partecipazione sociale e la femminilità.

Per comprendere la complessità racchiusa in uno scatto fotografico, che intenda affrontare il fenomeno intersezionale disabilità-genero (Crenshaw, 1989; Barbuto, 2006; Taddei, 2020) è necessario riflettere su alcune questioni fondative che hanno accompagnato il progressivo interesse della fotografia e dell’arte verso ciascuna componente. Tale analisi vorrebbe offrire spunti interessanti ed utili per approdare ad una lettura in grado di restituire, attraverso il linguaggio fotografico, la complessità della rappresentazione delle donne con disabilità e delle influenze che tali rappresentazioni hanno sugli stereotipi che alimentano una cultura della discriminazione nei confronti di ciò che si allontana dai canoni di normalità e di perfezione.

Il rischio di chi ha tentato di raccontare la disabilità è stato ed è quello di sottolineare, rischiando di amplificare, gli aspetti della disabilità legati al dolore, alla fragilità, alla compassione che da sempre abitano diffusamente le rappresentazioni sociali sulla disabilità e che tendono ad accentuarsi nel caso delle donne.



La disabilità narrata attraverso la fotografia consente di rendere visibile ciò che generalmente è oggetto di censura o autocensura sociale e culturale.

La fotografia è un mezzo attraverso cui restituire uno sguardo intersezionale sulla realtà e uno strumento per contrastare gli stereotipi legati alla bellezza fisica costruita su un ideale socio-culturale di perfezione del corpo (Priulla, 2013, 2016; D'Errico & Straniero, 2018). Una perfezione che spesso è frutto di una falsificazione rappresentativa che non corrisponde alla realtà, contribuendo purtroppo a rafforzare uno stereotipo di bellezza che limita la pluralità dell'identità femminile. Le immagini delle donne con disabilità, o in generale delle persone con disabilità, seguitano a riprodurre rappresentazioni di vulnerabilità, inadeguatezza e mutilazione di una bellezza curvata sulla base dei criteri imposti dalla società dominante (Butler, 1993; Wendell, 1996).

Si cercherà quindi di condurre un'analisi adottando uno sguardo critico attraverso la fotografia che vorrebbe aprire una riflessione anche sul ruolo attivo che i soggetti, in particolare le donne, possono assumere nella realizzazione dei propri ritratti o nel fotografare il fenomeno che esse stesse rappresentano, diventando protagoniste del proprio percorso di empowerment (Barbutto, 2006, 2018) ed emancipazione (Taddei, 2020).

2. Sguardo di genere attraverso la fotografia: tra mistificazione della bellezza e disabilità

«Le donne sono il bel sesso. Chi ne dubita?... così come tutti gli uomini sono creati uguali, così tutte le donne sono create belle», scrive Una Stannad all'inizio del suo saggio *The mask of beauty* (1972, p.187). Sappiamo come le diverse idee di bellezza non solo varino nel tempo e a seconda dei contesti culturali ma anche come talvolta esigano il ricorso all'artificio per giungere a una conformità del volto e del corpo a quell'ideale (Chezzi e Tognaccini, 2016, p.54). In accordo con questa affermazione, Georges Vigarello (2004), scrive che la nostra società produce insoddisfazione e «alimenta un malessere sordamente diffuso nel momento in cui promette, con una violenza senza pari, un'accessibilità "democratica" alla bellezza» (p.156).

A dare corpo a questa riflessione, se ne occupa l'artista statunitense Anne Noggle che mostra sul suo volto, attraverso l'autoritratto *Face-lift no. 3* del 1975, l'artificiosa ricerca della bellezza "perfetta" incarnata dalle cicatrici scalfite attraverso cruenti interventi chirurgici: «un viso tumefatto e pietosamente deformato documenta il suo percorso di chirurgia estetica quale manifesto dei sacrifici imposti dalla società per la conquista di un'accettabilità femminile» (Chezzi & Tognaccini, 2016, p. 60).

Già dagli anni Trenta la bellezza viene rappresentata, soprattutto attraverso la fotografia, con un corpo magro e muscoloso che fino a quel momento era stato prerogativa di esclusivo appannaggio maschile (ivi, p. 61). Ci vorranno molti anni, quindi, prima che la donna con disabilità trovi corpo nel contesto dell'arte e della fotografia. Nel frattempo, emerge progressivamente l'interesse per situazioni di svantaggio socio-culturale ed anche psichico nei confronti del mondo femminile che diventa oggetto di indagine, a partire dagli anni Trenta, da parte di alcune fotografe (si tratta nella maggior parte dei casi, infatti, di artiste donne che ricercano e osservano altre donne ai margini della società).

Un contributo prezioso, come sottolineato da Susan Sontag, è stato dato sicuramente dallo sguardo di Diane Arbus che riesce a far emergere caratteristiche solitamente taciute della condizione femminile. L'artista infatti si concentra «quasi ossessivamente sulle vittime, sugli sventurati, sui diseredati, sui pazzi, sui malati, sugli abitanti di una quotidianità colta in maniera eccentrica e spaesata» (Vinella, 2015, p. 167). Insieme, quindi, alle sperimentazioni, ha trovato spazio il genere fotografico della documentazione sociale: come sottolineato da Vinella, le autrici intraprendono dolorosi viaggi visivi tra degrado e povertà. In particolare, Tina Modotti, operaia, emigrante, impegnata per l'affermazione delle libertà politico-sociali, antifascista, perseguitata, diventa il simbolo di una corrente fotografica di impegno sociale. La sua opera immortala il Messico post-rivoluzionario negli anni Trenta. La fotografa si interroga sui drammi della povertà, dell'infanzia abbandonata, sulle fatiche dell'essere donna: «nei suoi celebri scatti fotografici e nei sofferti reportage, mescola arte e vita in un tumultuoso modo di vivere improntato alla libertà» (ivi, p. 169).



Un passaggio importante dalla documentazione sociale al ritratto fotografico, inteso come strumento di interpretazione dei simboli connessi alle lotte per il diritto alla differenza e ai ruoli recitati dalle donne, è guidato dalla Sherman. La fotografa, infatti, studia i diversi ruoli femminili attraverso reportage che intendono mettere in discussione lo stereotipato sguardo maschile sull'immaginario femminile. Lo stesso vale per il lavoro dell'americana Nan Goldin.

La fotografia diventa quindi una sorta «di diario, racconto intimo e dispositivo critico, nell'intreccio tra esistenza individuale e collettiva, microstoria e macrostoria, corpo assente e corpo presente, sguardo dissimetrico e proiezione prospettica, visibile e invisibile di un *altrove* oltre il genere» (ivi, p. 173).

Un contributo interessante che apre lo sguardo intersezionale sulle multi-discriminazioni di genere è offerto da Giulia de Spuches (2017) che intende riflettere su come i corpi cosiddetti "indisciplinati" vengano emarginati o esclusi dalla società. L'autrice fa un affondo, a partire dalla lettura politica del femminismo dell'ultima ondata anche in relazione alla sessualità, sulla rappresentazione problematica del corpo invisibile lesbico all'interno del contesto nazionale del Sud Africa. L'autrice attraverso il *corpus* fotografico di Zanele Muholi farà affiorare le *immagini del mancante* che narrano come le discriminazioni siano connotate da una dimensione d'intersezionalità: "razza", classe, sesso, orientamento sessuale. La produzione di Muholi può essere meglio compresa se si inseriscono le sue fotografie «all'interno di una geografia di lungo periodo»: il passaggio dall'esibizione dell'umano come oggetto ad una rappresentazione visuale del soggetto» (de Spuches, 2017, p. 23).

È evidente che l'autorappresentazione del corpo, per una donna, richiede di confrontarsi con l'accettazione del fisico, secondo canoni imposti dalla cultura dominante, dalle istituzioni sociali, massmediatiche e religiose. Da un punto di vista consumistico il corpo dev'essere "bello e desiderabile" per vendere prodotti commerciali inerenti al mondo dell'estetica e la disabilità, ovviamente, è stata bandita.

Un evento significativo che ha segnato una rottura della stigmatizzazione dei corpi delle persone con disabilità è riconducibile alle paralimpiadi di Rio de Janeiro (2016), che hanno sollevato all'attenzione del grande pubblico i corpi degli sportivi con disabilità (Chezzi e Tognaccini, 2016, p. 62).

Daniela Pennacchioli, nel suo saggio (2011) conferma come sia recente nella società la consapevolezza dei tanti volti della bellezza: volti che non rispondono a criteri di gerarchizzazione.

Pennacchioli si chiede in quale periodo storico questa consapevolezza abbia contaminato anche le arti visive. I disagi psichici sono stati abbondantemente studiati nei secoli (dall'encefalopatia di Goya, alla sindrome schizoide di Munch, fino ai noti disturbi psichiatrici di Van Gogh), mentre meno approfondita è stata invece la disabilità fisica. Infatti, è opportuno sottolineare che se una certa dose di follia abbia spesso enfatizzato il fascino dell'artista e dei suoi soggetti, al contrario la menomazione fisica associata alla diminuzione della bellezza non ha suscitato lo stesso impatto (Pennacchioli, 2011).

Attraverso i rapidi flash qui proposti -che ovviamente non hanno l'intenzione di esaurire l'argomento bensì di avviare una riflessione di primo livello sulla tematica- giungiamo alla storia dei nostri giorni rispetto alla rappresentazione della disabilità nella fotografia e in generale nell'arte. Ripercorrendo la storia della rappresentazione della disabilità nelle opere d'arte, emerge come la più antica sia stata quella del dio Efesto, del quale però la menomazione dovuta al "piede equino", veniva il più delle volte nascosta.

Tra le raffigurazioni artistiche più frequenti di corpi menomati, si annoverano gli ex voto, appartenenti originariamente alla religione pagana e a quella cristiana. Come affermato da Chezzi e Tognaccini (2016) è possibile presumere che «il fascino esercitato dalle opere devozionali sulla pittura della messicana Frida Kahlo (1907-1954) abbia influenzato anche la sua pionieristica esibizione dei propri difetti e disagi fisici» (p.64). Si ricorda il suo Autoritratto con il ritratto del dottor Farill (1951), in cui si presenta in sedia a rotelle o la sua opera Ricordo di una ferita aperta (1938).

In quest'ultima Kahlo fissa negli occhi lo spettatore nell'atto di sollevare la gonna mostrando le ferite sanguinanti delle sue gambe, colpite dalla poliomielite e dal doloroso incidente automobilistico. Frida Kahlo è stata scelta anche da Ann Millet-Gallant (2010), nel suo testo *The disabled body in contemporary art* per inaugurare il suo excursus sulla rappresentazione della disabilità nell'arte contemporanea, percorrendo i tempi rispetto ad una tematica di cui verrà riconosciuta l'importanza solo molti decenni più tardi rimanendo comunque all'interno di un dibattito aperto e ancora molto discusso (Chezzi & Tognaccini, 2016).



Per quanto riguarda l'ambito fotografico, l'artista statunitense Joel-Peter Witkin, autore di opere spesso macabre, va alla ricerca del significato più profondo, insolito e celato della bellezza. Si tratta di rappresentazioni di tagliente ironia, come l'opera *First casting for Milo* (2003) dove due mani reggono il ciak di fronte a una modella senza braccia, in posa per un provino (Chezzi & Tognaccini, 2016).

Celebre, infine, l'opera *Alison Lapper Pregnant* di Marc Quinn, che ritrae l'amica Alison incinta, senza braccia e con gli arti inferiori sproporzionati in lunghezza rispetto al resto del corpo. La statua nel 2007 è stata collocata in Trafalgar Square.

La domanda che tuttavia accompagna la nostra riflessione, è se le donne siano finalmente divenute protagoniste attive delle opere d'arte indipendentemente dai canoni di bellezza vigenti o siano ancora prevalentemente relegate al ruolo di muse silenti o di vittime se in condizioni di disabilità o di malattia. Il protagonismo delle donne costituisce indubbiamente una premessa irrinunciabile affinché sia possibile che esse stesse siano libere di rappresentare e autorappresentare la propria idea di bellezza, affermando con fermezza pirandelliana il diritto di essere Una, nessuna, centomila (*ibidem*).

3. "I'm a Woman no more and no less": la fotografia come strumento di emancipazione femminile

Il progetto fotografico "I'm a Woman no more and no less"¹ di Andrea e Magda photographers (2016), si distingue per l'approccio innovativo ed intersezionale con cui vengono rappresentate le donne con disabilità in un contesto socio-culturale complesso come la Palestina. Il lavoro nasce all'interno di un intervento di cooperazione internazionale intitolato "Empowerment of DPOs promoting WWDs rights in the West Bank"².

In apertura del testo, il coordinatore del progetto Luca Ricciardi spiega che «i ritratti di donne pubblicati nel libro, sono esempi che mostrano come siano moltissime le donne con disabilità che non accettano passivamente la condizione imposta dalla società. Donne che, nonostante la stigmatizzazione e le discriminazioni multiple, continuano le loro battaglie quotidiane per il rispetto dei propri diritti» (Andrea & Magda, p.5).

Gli autori dell'opera fotografica hanno raccolto alcune storie di donne con disabilità, ancorando la loro identità all'interno del contesto di vita, familiare, sociale e professionale. Si tratta di narrazioni che si dipanano tra le fila del racconto fotografico: donne ritratte attraverso uno sguardo originale ed attento all'intersezione di fattori identitari di diversa natura.

La coppia di fotografi Andrea e Magda, attraverso la loro testimonianza, sottolineano come il presente lavoro di ricerca fotografica sia profondamente radicato nell'ascolto delle storie di vita, che ha generato, orientato e motivato lo sguardo sulle protagoniste. Proprio attraverso questa postura di ricerca, fondata sul ruolo attivo delle donne, gli stessi autori hanno realizzato un viaggio sfidando i pregiudizi sociali, e mettendo in discussione stereotipi e rappresentazioni cristallizzate nel pensiero comune sulla disabilità.

Nella parte introduttiva dell'opera, i fotografi affermano che «Ritrarre delle donne con disabilità in Palestina ha significato prima di tutto fotografare delle donne: mostrare una parte della loro vita, delle loro passioni e del loro lavoro, è stato un modo per definire le loro personalità attraverso degli aspetti positivi ponendo la disabilità come caratteristica secondaria della loro vita. Abbiamo scelto di ritrarre queste donne preferibilmente a casa con degli accessori che rimandassero al loro lavoro o ad una passione. Le immagini scattate all'esterno, associate nel libro ad ogni ritratto, invitano il lettore a mettere alla prova le proprie aspettative e i propri pregiudizi. Abbiamo ascoltato le loro storie ed abbiamo provato a mettere in luce cosa fosse importante per loro. A volte dalle testimonianze sono emerse con chiarezza storie di

1 <https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/I-AM-A-WOMAN.pdf>.

2 Il progetto avviato nel 2016 è finanziato dall'Unione Europea ed è stato realizzato dalla organizzazione non governativa EducAid che da oltre vent'anni opera nel settore dell'aiuto umanitario. www.educaid.it.



discriminazione e di lotte sociali, mentre da altre sono emersi la determinazione ed il supporto ricevuto dalla comunità o dalla famiglia. Più che cercare delle immagini rappresentative, ciò che abbiamo cercato sono state storie che potessero valorizzare un potenziale. Siamo stati sorpresi da come questa esperienza abbia messo alla prova la nostra percezione della disabilità, siamo stati profondamente toccati da questa avventura: il coraggio, la forza, l'energia delle donne che abbiamo incontrato non può lasciarci indifferenti ed è modello di coraggio non solo per altre persone con disabilità, ma per l'intera umanità» (*ibidem*).

Un valore aggiunto dell'opera è costituito dalle brevi storie poste a lato delle singole fotografie che sembrano prendere per mano lo sguardo del lettore in attesa che incontri i ritratti delle donne palestinesi. La potenza delle immagini risiede nell'unicità insita nelle sfumature con cui sono state rappresentate, per nulla banali nonostante immerse nel proprio contesto quotidiano. Guardando le fotografie e leggendo le storie si coglie il valore pedagogico che si cela dietro i colori, le posture, che animano le loro rappresentazioni e che lascia percepire il loro percorso di trasformazione verso l'emancipazione.

Accettare di mostrare il proprio corpo e consentire di partecipare ad una narrazione inedita della disabilità, che non rinuncia all'ironia, costituisce un passo importante nel processo di empowerment e di autodeterminazione delle donne con disabilità, non solo Palestinesi ma di tutto il mondo. Le donne che hanno accettato di partecipare a questa rilettura idiografica per immagini sono state protagoniste di un percorso di empowerment complesso che si è sviluppato attraverso un processo interessante ed innovativo che ha avuto come interlocutrice principale una donna italiana con disabilità, Rita Barbuto, scomparsa purtroppo recentemente, che ha dato un contributo prezioso ed indimenticabile ai percorsi di emancipazione delle donne con disabilità in numerosi e differenti contesti sociali e culturali. Non è possibile privare, quindi, del suo sguardo riflessivo e consapevole i ritratti presentati nel progetto "I'm a Woman. No more and no less", a riprova che la fotografia partecipata possa costituire un'esperienza e al tempo stesso essere uno strumento per l'emancipazione. Il pensiero di Barbuto non perde occasione per sottolineare la dimensione di universalità che accomuna indistintamente tutte le donne del mondo, al di là delle condizioni di vita e delle difficoltà con cui sono spesso costrette ad interfacciarsi per affermare comunque, né più né meno, la propria identità di donne.

Rita Barbuto racconta che: «Sono stata travolta dalla consapevolezza che a tutte le latitudini – facendo i dovuti distinguo di ricchezza o povertà, di pace o guerra – la condizione delle persone con disabilità e soprattutto delle donne è equivalente. Ho avuto la conferma dell'alone di discriminazione, violenza ed esclusione che circonda ogni persona che ha delle caratteristiche che non corrispondono a standard fisici, culturali e sociali stabiliti in modo pregiudizievole da uomini dominati dal mito dell'essere perfetto che essi stessi non rappresentano. Ho afferrato chiaramente cosa vuol dire discriminazione multipla delle donne con disabilità. Io donna con disabilità ho sentito, grazie all'incontro con le donne con disabilità palestinesi, nel cuore e nell'anima il velo scuro che è stato steso su di noi e che ha reso la nostra essenza invisibile, impercettibile al punto da non esistere e da suscitare un minimo interesse solo quando siamo oggetto di violenza perché maggiormente vulnerabili. Posso affermare con decisione che per le donne con disabilità palestinesi, come per me e per ogni altra donna con disabilità nel mondo, ciò che conta è essere partecipi a pieno titolo in ogni aspetto della vita, mettendo radici anche dove ci è sempre stato vietato, costruendo il nostro presente ed il nostro futuro ovunque nel mondo» (p. 9).

Nei Trentuno scatti non sono rappresentati unicamente i volti e i corpi delle donne che hanno accettato di vivere questa avventura narrativa, ma hanno avuto voce attraverso le immagini anche i loro desideri più grandi, i loro affetti, le loro aspettative, le loro sofferenze, insieme alle case in cui vivono. Immagini che talvolta seppur in silenzio denunciano le condizioni di inaccessibilità strutturale e infrastrutturale riguardanti soprattutto i contesti impoveriti non solo dalle ingiustizie e dalle iniquità socio-economiche ma anche dalle tragedie più o meno occulte della guerra. La parola chiave di accesso a queste immagini è "diritti": diritto ad essere considerata donna, professionista, sognatrice, insegnante, speaker radiofonica piuttosto che artista, attrice, madre, moglie e leader. Diritto, quindi, a pensare e realizzare il proprio progetto di vita abbattendo i muri dell'invisibilità attraverso il ricorso all'espedito della visibilità, come nel caso delle immagini. In tale senso, la fotografia diventa mezzo di straordinaria narrazione controcorrente, capace di mostrare volti nuovi di fenomeni apparentemente conosciuti e storicamente stigmatizzati.



4. Dove siamo e dove andremo: quali prospettive?

A seguito dell'exkursus presentato, è difficile trarre conclusioni che non siano traiettorie di ricerca che possano sostenere il percorso di emancipazione delle persone con disabilità, in particolare donne. Come illustrato di seguito, a partire da una mappatura di tipo esplorativo, la disabilità è sempre più oggetto di interesse della fotografia, anche perché oggi chiunque può improvvisarsi fotografo grazie ai mezzi tecnologici a disposizione. Ma la tecnologia non basta.

Il fotografo spagnolo Joan Fontcuberta nella sua pubblicazione "La Furia delle immagini" (2018) conia l'espressione "homo fotograficus" sintetizzando l'impatto sociale e culturale della fotografia nella vita delle persone. Si tratta spesso di una bulimia di immagini alimentata oggi più che mai dai social media denotando un bisogno impellente di raccontarsi.

Di seguito verranno citati progetti che esprimono la propria interpretazione artistica della disabilità attraverso possibili prospettive narrative fotografiche. Prospettive capaci di accompagnare non solo le protagoniste, ma anche chi posa lo sguardo sulle loro storie, attraverso un viaggio riflessivo sull'immensità della bellezza umana e sulla femminilità, che si dischiude là dove il nostro sguardo dis-educato e imbarazzato spesso ha paura di andare per capire.

Gianni Berengo noto fotoreporter ha presentato uno dei progetti fotografici più amati e famosi al mondo svolto negli anni '60 con il merito di denunciare, oltre che di descrivere, la vita all'interno dei manicomi (Basaglia & Ongaro Basaglia, 1969). Interessante notare come a distanza di 40 anni abbia riutilizzato la fotografia, questa volta per narrare storie di vita di donne con disabilità, come nel caso della professoressa in sedia a rotelle che insegna in un liceo mentre il marito si prende cura della casa o la ragazzina ipovedente che va a cavallo. Lo sguardo aperto dell'autore sottolinea come le vite dei soggetti ritratti per esprimersi al meglio siano legate a quella di altri individui. Il registro visivo adottato esula da quello del pietismo per aprirsi a quello dell'ironia al di là degli stereotipi (Aism, 1997).

Antonello Turchetti fotografo e arte-terapeuta direttore del Perugia Social Photo Fest afferma che nel giro di pochi anni a partire dal 2012-2013 l'interesse per la tematica della disabilità è progressivamente aumentato nonostante il rischio evidente che si tratti solamente di una moda passeggera. Turchetti considera positivamente soprattutto il maggiore spazio dedicato ai lavori autobiografici riguardanti la disabilità. A tal proposito, la prospettiva dell'auto-narrazione assume un significato interessante anche dal punto di vista pedagogico: in quanto esprime l'esigenza di raccontare sé stessi e la propria vita, assecondando un bisogno che appartiene da sempre all'umanità. Il fotografo spiega come l'auto-narrazione richieda il coraggio di superare i propri pudori e reticenze, spogliandosi per mostrare chi si è veramente.

Auto-narrare la disabilità attraverso la fotografia significa accendere l'attenzione sul soggetto come essere umano, cercando di mettere l'accento sulle abilità piuttosto che sul deficit o sulle mancanze. Si tratta di un approccio fotografico che privilegia l'aspetto veritiero e autentico della fotografia e del messaggio che vuole veicolare. Importanti lavori autobiografici sono stati presentati sulle malattie degli autori stessi, proponendo uno sguardo innovativo e audace sulla propria realtà che non pone divisioni tra soggetto/autore e oggetto della fotografia. In particolare si tratta di donne.

Un esempio di autobiografia è rappresentata dalla mostra fotografica "Tu cancro, io donna. Ammalarsi di femminilità" di Noemi Meneguzzo di professione l'insegnante e non la fotografa. Attraverso gli scatti su sé stessa condivide un'esperienza intensa e dolorosa che purtroppo riguarda molte donne: il cancro al seno, che dal suo punto di vista toglie quelli che esteriormente sono considerati i connotati della femminilità e quindi dell'identità di una donna.

Un altro ambito che vede come protagoniste le donne riguarda i disturbi alimentari. Annette Schreyer ha affiancato l'equipe medica della struttura Villa dei Pini di Firenze ottenendo il permesso di fotografare le ragazze affette da bulimia e anoressia. Annette si concentra sul ritratto e sulle storie di vita delle pazienti nel progetto "I'm not me" (2006)³. Grazie alla collaborazione con una giovane dottoressa che lavorava in

3 <https://www.annetteschreyer.com/i-am-not-me>



gruppo sull'immagine corporea, l'autrice ha inserito il suo progetto che assume un significato importante nel percorso di rinascita delle ragazze. Infatti, come sottolinea la Schreyer la malattia altera la percezione del proprio corpo e fa sì che anche l'immagine che si riflette nello specchio risulti "distorta". Molte pazienti arrivano a non riuscire a guardarsi in fotografia, non sopportando più l'immagine di sé stesse.

La fotografa sottolinea come la forza dell'arte sia anche quella di invitare a riflettere su sé stesse/i e sul mondo della femminilità rispetto agli stereotipi di bellezza con cui le donne sono spinte, a volte inconsapevolmente, a confrontarsi. Un ritratto riuscito bene può cambiare la percezione che la donna ha su di sé aumentando la propria autostima. Ovviamente la problematica dei disturbi alimentari è molto complessa e richiede un'analisi di tipo multidimensionale che ovviamente non ha solo a che vedere con gli stereotipi di bellezza.

Certamente se le immagini alle quali siamo esposti continuamente mostrassero dei corpi più reali, l'impatto culturale e sociale sarebbe differente rispetto all'accettazione di una pluralità di forme che possono coesistere al di fuori degli standard comuni.

Ancora nell'ambito della malattia narrata attraverso le immagini di donne, affiora "Invisible Body Disabilities"⁴ l'intenso progetto fotografico di Chiara de Marchi (2017) dedicato alle donne colpite da malattie invisibili come le malattie infiammatorie intestinali croniche. Lei stessa ha vissuto questa condizione ed ha scelto di raccontare la sua ed altrui esperienza coinvolgendo altre donne che hanno accettato di superare la vergogna delle proprie cicatrici per dare e costruire un significato sociale alla percezione della malattia, che diversamente rischia di essere seppellita sotto il peso dell'invisibilità insieme alle biografie delle tante donne vittime spesso di una sofferenza dimenticata.

L'intento della riflessione intrapresa in questo articolo sul ruolo della fotografia in funzione di una narrazione emancipata della disabilità associata all'identità femminile è di rompere degli stereotipi culturali legati al dolore e alla pietà. Innumerevoli sono i progetti che hanno cercato di raccontare il lato più doloroso della disabilità in modo delicato, insegnando come aspetti drammatici possano essere rappresentati con sensibilità e intensità. Ad esempio il progetto "Eleven Million Reasons" di Sean Goldthorpe (Inail, 2021) mostra con grande capacità dimensioni "sorprendenti" della disabilità, attraverso immagini inaspettate. Ancora, tra i tanti genitori fotografi, Leon Borensztein (2016), in "Sharon"⁵, realizza l'album dei ricordi della propria figlia, nata cieca e con la sindrome dello spettro autistico, oggi divenuta una donna, facendo prevalere la normalità della quotidianità nella narrazione per immagini.

Altro contributo rilevante è la mostra "Diversamente disabile" (2019) di Massimo Podio⁶, il quale impiega tre anni di lavoro per descriverci la vita di Carla, donna affetta da schiena bifida.

L'autore si immerge per un tempo lungo nella vita di Carla con la collaborazione della protagonista, raccontando temi a tratti delicatamente sussurrati.

Possiamo affermare che la fotografia costituisce un potente strumento di sensibilizzazione e di costruzioni di realtà, che dipende *dall'arte di scattare*. Un progetto di sensibilizzazione culturale di straordinaria suggestività che affronta l'identità femminile *mutolata* è quello di David Jay, l'ideatore del progetto "The Scar project" (2011) sulla prevenzione del tumore al seno, che ha richiesto un lavoro di sei anni in cui l'autore ha fotografato più di 100 donne con il cancro al seno⁷. Il messaggio che egli vuole trasmettere sprigiona un significato universale riguarda l'accettazione di ciò che la vita ci offre, compresa la bellezza e la sofferenza, con grazia, coraggio, empatia, comprensione.

In fin dei conti, The SCAR Project non si occupa solo di cancro al seno ma della condizione umana in sé. Le immagini vogliono trascendere la malattia, illuminare le cicatrici che accomunano le donne nella stessa condizione. I ritratti delle donne che hanno consentito attivamente di immortalare le proprie cicatrici sono commoventi, invitano l'osservatore ad assumere un atteggiamento di ascolto delle proprie emozioni e della forza e della potenza della femminilità che le immagini veicolano nonostante la sofferenza.

4 <http://www.invisiblebodydisabilities.org/>

5 <https://www.leonborensztein.com/sharon>

6 <https://www.fotografiamoderna.it/mostra-diversamente-disabile-massimo-podio/>

7 <http://www.thescarproject.org/>



Infine, la prospettiva dell'intersezionalità nella narrazione per l'emancipazione rimane fondamentale. Uno sguardo che merita di essere qui ricordato è quello di Christian Tasso che attraverso le sue opere⁸ ritrae storie di donne, uomini e bambini con disabilità di tutto il mondo.

Colpisce profondamente la consapevolezza con cui l'autore svolge il proprio percorso di studio della disabilità nei diversi contesti culturali, sottolineando come sia facile cadere nella tentazione di focalizzare l'intero sguardo sulla disabilità perdendo *tutto il resto* di chi è davanti alla macchina. Tasso afferma che con il passare del tempo il suo sguardo è cambiato e in ogni singolo ritratto ha cercato la bellezza anche nelle sue forme più inconsuete. Percepiva con forza che la persona non è la sua disabilità e che ognuno di noi è tante cose insieme, non è una sola caratteristica. Tasso sottolinea l'importanza di spostare l'attenzione sui Diritti delle persone con Disabilità, come afferma la Convenzione ONU (2006).

Forse dovremmo abbracciare l'idea che la bellezza sia fragile come lo è, a suo modo, ogni essere umano.

Riferimenti bibliografici

- Aism (1997). *La vita nonostante la sclerosi multipla, la vita per immagini*. Genova: Aism.
- Andrea and Magda (2016). *I'm a Woman. No more and no less*. Palestine: EducAid.
- Barbuto, R. (2006). Genere e disabilità in una prospettiva etica. In M. Galati & R. Barbuto (eds.), *Questioni etiche, strategie e strumenti di tutela nelle politiche per la salute e le pari opportunità*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Barbuto, R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In G. Griffo (ed.), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Basaglia, F., Basaglia, & Ongaro F. (1969). *Morire di classe. La condizione manicomiale fotografata da Carla Cerati e Gianni Berengo Gardin*. Torino: Einaudi.
- Borensztein, L. (2016). *Sharon*. Heidelberg: Kehrer Verlag Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter*. New York: Routledge.
- Chezzi, F. & Tognaccini, C. (2016). La bellezza delle donne nell'arte dagli anni Trenta del Novecento a oggi: spunti di riflessione. *Storia delle donne*, 12, 53-79.
- Covato, C., (ed.) (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: Franco Angeli.
- D'Errico, L. & Straniero, A.M. (2018). *Il visibile e l'invisibile. Studi sull'esponibilità dei corpi femminili*. Roma: Aracne.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Marchi, C. (2017). *Women Fighters. From The Project: invisible body disabilities*. Padova: Linea.
- De Spuches, G. (2017). Sguardi di genere nel Sud Africa post-apartheid, Zanele Muholi e le immagini del mancante. *GEOTEMA*, 53, 23-28.
- Demetrio, D. (2018). *La scrittura è silenzio interiore*. Roma: Lit Edizioni.
- Fontcuberta, J. (2018). *La furia delle immagini. Note sulla postfotografia*. Torino: Einaudi.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C. & Capellini, S.A. (2019). Pedagogia Speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In Giaconi C., Del Bianco N. & Caldarelli A. (eds.), *L'Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N. & Caldarelli, A. (eds.) (2019). *L'Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Grandin, T. & Panek, R. (2014). *Il cervello autistico*. Milano: Adelphi.
- Inail (2021). *Guardami. Gli scatti più belli di SuperAbile*. Roma: SuperAbile Inail.
- Millett-Gallant A. (2010). *The disabled body in contemporary art*, New York, Palgrave Macmillan.

8 <https://it.fifteenpercentphotoproject.com/>; <https://www.christiantasso.com/>; <https://smargiassi-michele.blogautore.repubblica.it/2021/02/16/duisabili-christiantasso-nessuno-escluso-fotografia/>



- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pennacchioli, D. (2011). L'imperfezione della bellezza. Considerazioni sulla figura del disabile nell'arte. In Capriotti G. & Pirani F. (eds.), *Incontri. Storie di spazi, immagini, testi*. Macerata: EUM.
- Priulla, G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Priulla G. (2013). *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*. Cagli: Settenove.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griggo, G. & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Sontang, S. (1978). *Sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Stannad, U. (1972). The mask of beauty. In Gornick V. & Moran B.K. (eds), *Woman in a sexist society*. New York: Mentor Books.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tasso, C. (2021). *Nessuno escluso*. Roma: Contrasto.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, UN.
- Vigarelo, G. (2004). *Histoire de la beauté*. Paris: Édition du Seuil.
- Vinella, M. (2015). Grafie visive tra narrazione e sguardo di genere. *Post Filosofie*, 8, 164-173.
- Wendell, S. (1996). *The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge.



Elisabetta Ghedin

University of Padova | elisabetta.ghedin@unipd.it

Laura Invernici

University of Padova | laura.invernici.1@studenti.unipd.it

Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion*

Sguardi paterni sulla disabilità: L'autobiografia come mediazione didattica per l'inclusione

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

This contribution aims at arguing the efficacy of autobiography as a tool of inclusion and for inclusion. Indeed, thanks to its individual and universal properties and potentials, autobiography is accessible to everyone, enjoyable by everybody. Starting from an in-depth investigation on the paternal profile, on post-modern family innovation and the related socio-cultural impacts, an intertwined decoding of three autobiographical works begins.

The analysis is conducted as three fathers' formation paths, in relation to the existence of their children and the situation of disability that they all experience.

Since autobiography presents itself as a means expressing both singular diversity and relationships with other diversities, social and scholastic systems need to welcome the autobiography as urgent opportunity for interpersonal enrichment, especially in the context of didactics for inclusion and inclusive teaching for family education.

Keywords: autobiography, disability, fatherhood, paternal function, family education, inclusive didactic

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ghedin E., Invernici L. (2022). Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 249-261 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-20>

Corresponding Author: Elisabetta Ghedin | elisabetta.ghedin@unipd.it

Received: 01/05/2022 | **Accepted:** 28/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-20

* Il contributo è stato condiviso, progettato e realizzato interamente dalle autrici: Laura Invernici ha scritto il contributo e Elisabetta Ghedin ha contribuito alla progettazione della sua strutturazione, all'elaborazione della cornice teorica di riferimento e ha partecipato alla stesura del presente contributo revisionando ogni sua parte.



Introduzione

Il presente contributo si propone di indagare la narrazione autobiografica come forma di pensiero intenzionale e intenzionato a creare la storia di ciascun individuo, per orientarlo a costruire la propria identità, soprattutto in termini di peculiarità e ben-essere personale. La ricerca (Demetrio, 1996, 2001, 2012; Cambi, 2005; Batini & Giusti, 2008; Gaspari, 2008; Salati & Zappa, 2014; Garrino, 2015) si interroga sui paradigmi della pedagogia narrativa, della riflessività e dell'autobiografia, quali significativi quadri teorici e metodologici nel processo formativo di sviluppo della propria libertà, di valorizzazione di sé, di ricerca di senso e significato esistenziale (Di Rienzo & Serreri, 2015, p. 234).

Accogliendo la prospettiva per cui educare è narrare (Demetrio, 2012), l'analisi si muove nel panorama del pensiero autobiografico quale capacità umana di interconnettere fatti ed esperienze con intenzionalità comunicativa, formando l'individuo a divenire "sistema autopoietico" (Maturana & Varela, 1980), ossia consapevole delle proprie narrazioni di vita, pronto a riassegnarne nuovi significati recuperati nel tempo e nello spazio che dedica a sé in forma di cura. Processo di risignificazione che accompagna la condizione di dissolvenza paterna insita nel panorama contemporaneo, la cui principale conseguenza risiede nell'impellente necessità di ricostruire una propria storia di vita.

Dunque, discostandosi dagli schemi usuali di una letteratura scientifica (Winnicott, 2004; Zucchinalli & Tomisich, 2009; De Serio, 2012) centrata sul ruolo e sulla funzione materna nel processo educativo dei figli, la ricerca investiga la figura paterna in molteplici contesti, compreso quello scolastico, focalizzando lo sguardo sul padre-autore che convive con la situazione di disabilità del figlio. Tale lettura offre l'opportunità di approfondire la complessa cornice socio-educativa e gli eterogenei scorci familiari insiti in essa, avanzando riflessioni nella didattica inclusiva per l'educazione familiare.

Mediante connessione tra profilo narrante e contenuto narrato, si osserva la pregnanza dell'autobiografia nell'arricchimento della relazione interpersonale, oltre che dell'identità personale. Lo stesso lanes (2006) associa allo strumento autobiografico la forma di uno strumento di "normalità", in quanto agisce per il beneficio del singolo laddove si presenta come principale affermazione del possesso dei medesimi diritti di tutti, di essere soggetto di uno stesso valore, di avere pari opportunità.

Il sistema scolastico, intrecciato a quello familiare, viene studiato quale contesto significativo per sviluppare il pensiero autobiografico, un ambiente narrativo di cui ciascun individuo sperimenta tanto il bisogno, quanto il desiderio; sentimenti che accompagnano il padre contemporaneo in cerca di sé.

1. L'evaporazione paterna ed il ruolo educativo del padre nella disabilità

Come evidenziato da Sellenet (2006) e Argentieri (2014), l'attuale realtà è caratterizzata dal cosiddetto "tempo dei padri", individui che assumono in modo differente il proprio ruolo e che, per aspirare ad essere genitori riconosciuti, sono chiamati a farsi testimoni (Recalcati, 2013); figure educative che portano nel quotidiano incontro con i figli la propria persona, con le passioni personali e la capacità di essere responsabili, consapevoli della complessità del loro agire (Cambi, 2008), soprattutto se in situazione di disabilità.

La voce di un padre che si racconta nel rapporto con il figlio delinea una comunicazione empatica verso le dinamiche familiari e gli approcci alla gestione delle difficoltà quotidiane, finalizzata a seminare e raccogliere suggerimenti per ripensare in maniera inclusiva le singole attitudini. Le narrazioni autobiografiche di un genitore la cui quotidianità è caratterizzata dalla disabilità rappresentano un manifesto fondamentale per l'inclusione, in quanto permettono di creare e diffondere documenti che contengono parole, pensieri e riflessioni che ciascun narratore dona e sente di condividere con il resto dell'umanità senza indugi, ovvero senza se e senza ma (Soresi, 2020). La libertà di narrarsi guida alla "consapevolezza che non è la sola progettualità educativa dell'alunno/figlio ad interessare, ma l'intreccio delle biografie di tutti i protagonisti in scena: i progetti di vita maturano in osmosi tra loro [...]" (Ghedini, Visentin & Montani, 2016, p. 232).

Nella prospettiva dello psicoanalista francese Jacques Lacan (2002), il padre costituisce tradizionalmente il principio della Legge. Attualmente, come conseguenza della natura frenetica e individualistica



della società odierna, definita per queste stesse caratteristiche “ipermoderna”, il ruolo simbolico del padre evapora, determinando il dominio prevalente del godimento individuale (Recalcati, 2017). Il padre può essere accolto come colui nel quale ci identifichiamo per disidentificarci e viceversa, ovvero come figura che sa generare un rispetto che non passa dal timore ma che si genera dalla testimonianza (*ibidem*).

Questo processo di trasformazione del padre e del relativo rapporto con i figli trae le sue radici nell'importanza e nella centralità che l'infanzia inizia ad assumere a partire dalla seconda metà del Novecento (Elias, 1939). Nello stesso anno di promulgazione della Legge n. 151, relativa alla Riforma del Diritto di Famiglia Italiano, l'Italia si avvia ad un primo riconoscimento dei diritti dei soggetti in età evolutiva. In particolare, grazie alla Relazione Falcucci del 1975, concernente i problemi scolastici degli alunni in situazione di disabilità, il sistema politico-educativo dichiara che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. Emerge per la prima volta il concetto di “progetto educativo”, con il superamento dell'unicità del rapporto insegnante-classe per aprirsi alla responsabilità distribuita tra un gruppo di insegnanti interagenti, ma anche tra genitori, nonché alla collaborazione profonda tra scuola e famiglia. In questa linea, la dissolvenza del padre corrisponde ad una crisi innovativa, nei termini di rinnovamento complesso e radicale di una prassi, che si apre ad una nuova conformazione. Infatti, insieme al padre, evapora anche il riferimento al padre come fattore di genere; il ruolo paterno non è più connotato dalla maschilità, bensì dall'assunzione di responsabilità individuali nei confronti dei figli, del luogo e tempo familiare in cui essi crescono e si sviluppano.

Caldin e Cinotti (2013) analizzano ed approfondiscono la questione descrivendo la realtà inaspettata e non cercata di un genitore nel quale la paura predomina sulla speranza: la realtà di un padre che affronta la nascita di un figlio con disabilità rappresenta “un'esperienza dolorosa [...] una condizione e situazione di forte vulnerabilità” (p. 94). Il genitore, infatti, a seguito della conoscenza della diagnosi, adotta un atteggiamento di “*paternità ferita*”, quale insieme di elementi psicologici caratterizzati dal senso di fallimento, autosvalutazione personale, necessità di mettere in dubbio la diagnosi con la percezione negativa del proprio progetto di paternità (Cinotti, 2013, p. 58).

Affrontare questa sfida educativa richiede una matrice di supporto, atta a promuovere fiducia nelle capacità genitoriali e resilienza nelle condizioni problematiche, per esempio mediante la guida di chi ha già attraversato un'esperienza analoga, attraverso progetti e/o azioni di intervento per il supporto della famiglia, oppure grazie ad attività di coscientizzazione, espressione e condivisione dei propri vissuti (Stern, 1999), di cui l'autobiografia è una delle principali manifestazioni. Attraverso un'opera di distanziamento creativo, il genitore recupera, analizza e comunica il proprio vissuto, in un'assoluta libertà di rappresentazione.

I padri, come le madri, vivono sentimenti ambivalenti e hanno bisogno di essere accompagnati in questa fase del loro ciclo di vita, acquisendo uno spazio psichico dove hanno il diritto di pensare e provare emozioni, per poter elaborare e poi ri-acquisire le proprie competenze genitoriali (Caldin & Cinotti, 2013). Nel contempo, il ben-essere di un individuo è strettamente connesso al ben-essere di colui che agisce con cura nei suoi confronti. Parallelamente, un figlio con disabilità può sperimentare un'efficace educazione familiare laddove essa sia orientata al “*flourishing*” (Nussbaum, 1996), ovvero al funzionamento ottimale di ciascuno dei suoi membri, e laddove i genitori coinvolti siano prima di tutto considerati persone e poi, in connessione al loro contesto di vita, “*caregiver*” (Cinotti & Corsi, 2013). Si tratta perciò di sollecitare la proposta di esperienze di piena partecipazione emancipante, mediante l'attivazione di una dinamica dialogica con la quale fronteggiare situazioni di difficoltà che possono riguardare ogni soggetto.

Le nuove configurazioni familiari e la derivante complessità sociale si proiettano così nella vita scolastica, imponendo all'interno di essa un'attenzione necessaria al nuovo ruolo genitoriale nello sviluppo e nell'inclusione dell'identità personale, sociale e culturale dei figli. Oggi, si tratta dunque di ri-costruire un'alleanza educativa che tenga conto della pluralità e varietà di scenari sociali non nella natura di un problema da risolvere, bensì come stimolo a lavorare su più ampie prospettive di vita per ciascun soggetto implicato. In tal senso, si potrebbe puntare ad un'alleanza che nasca da una comunicazione basata sulla comprensione, sulla valorizzazione e sul potenziamento delle cosiddette *life-skills*, ovvero competenze



comportamentali “capaci di evolversi e di contestualizzarsi e di accompagnare la crescita della comunità” (Guetta, 2014, p. 74). Esempio concreto della ricollocazione genitoriale e familiare nel contesto scolastico è il Decreto interministeriale 182/2020; infatti, relativamente alla composizione del Gruppo operativo di Lavoro per l’Inclusione (GLO), il termine “collaborazione” viene sostituito da quello di “partecipazione” dei genitori e delle famiglie, dimostrando un progresso democratico verso la piena inclusione dei medesimi nell’organizzazione scolastica.

In questa forma di co-educazione, risulta fondamentale realizzare spazi e tempi per parlarsi ed ascoltarsi vicendevolmente, in modo da conoscere le esigenze educative delle parti coinvolte; coerentemente, l’autobiografia può rispondere a tale richiesta e al bisogno di prendere coscienza di uno stato nuovo (Proust, 2005), dando e ridando voce ai padri, come a qualsiasi altro soggetto, sostenendo la promozione della singola identità.

2. Il potenziale autobiografico per la promozione del Sé

Ogni individuo rappresenta il prodotto delle storie che ha vissuto ed ascoltato, in quanto quotidianamente racconta ed incontra il racconto degli altri ed in questa relazionalità avviene la negoziazione del Sé con quello altrui (Taylor, 1999). Si promuove così una visione olistica della persona che riconosce ed abbraccia la molteplicità identitaria della medesima quale risultato di diversi modelli, ruoli e scenari interattivi; dunque, il Sé si realizza nella relazione con l’Altro, all’interno di una complessa coreografia di co-azioni (Gergen, 2009).

La narrazione diviene dimensione essenziale di edificazione dell’identità soggettiva e insieme di apertura costante al mondo esterno, agendo nel contesto della singola esperienza creativa. Si delinea una forma di apprendimento generativo, in cui il soggetto costruisce attivamente significati attraverso la generazione di associazioni tra stimoli e informazioni (Dario, 2014). La generatività narrativa si mostra quale possibile volontà dell’individuo di oltrepassare il presente, lasciando un segno nel mondo, attraverso la cura e l’attenzione verso l’umanità, costituendo e tramandando nuove fonti di significato, che valgano come creazioni ed opportunità per ciascuno di vivere meglio nella realtà (Erikson, 1950; 1982).

In tal senso, la narrazione rigetta le dinamiche di integrazione quale distinzione e interazione biunivoca tra soggetto integrato e soggetto integrante, per abbracciare i processi di inclusione quale spontanea valorizzazione delle risorse intra ed interpersonali e della diversità; nell’approccio narrativo, dunque, l’inclusione non si pone come modo di dire innovativo né alternativo, ma come realtà necessaria complessivamente disposta per la vita di tutte e di tutti (Canevaro, 2007).

Tre sono i principali elementi che rendono l’autobiografia quale azione intenzionale per favorire l’apprendimento, ossia mediazione didattica inclusiva (Damiano, 2013). In primis, la sua accessibilità, grazie alla quale ciascun individuo, in qualsiasi situazione, può usufruirne in maniera individualizzata e unica; in secundis, l’occasione di riconciliazione che offre al soggetto rispetto ai singoli vissuti, per raggiungere una vita emotiva fiorente; infine, la sua direzionalità verso lo sviluppo dell’Artistry (Coppi, 2019), o competenza creativa, di ciascuno, intesa come capacità di ri-dare vita alla storia e alla memoria personale in forma sempre nuova ed originale.

Accogliere il tempo di ciascun individuo per permettergli di narrare di se stesso e del suo modo di vedere la realtà, significa adottare una didattica individualizzata che, riprendendo il Decreto Ministeriale 5669/2011 in materia di diritto allo studio di alunni e studenti con DSA, costituisce la via più efficace e flessibile da attraversare al fine di potenziare le abilità del singolo e di acquisire competenze individuali e universali.

In tal senso, la pedagogia e la didattica per l’inclusione non possono prescindere da una poetica di e per l’inclusione. Una poetica che riguarda non solo i testi e i racconti che parlano esplicitamente di bisogni speciali, disabilità, disagio, ma che, attraverso il linguaggio universale della creatività, spesso ricco di metafore e di rimandi, riesce a dialogare con ciascuno, senza imporre barriere narrative che tendono a discriminare o ghettizzare (Grandi, 2012).



La pluralità degli interventi educativi e formativi deve includere l'opportunità di narrare della propria vita, in termini di abilità e disabilità, sia nell'ottica del sostegno all'altro, sia nella prospettiva della sua valorizzazione. Il fondamento che unisce didattica inclusiva ed autobiografia risiede nel riconoscimento dell'unicum costituito da ogni persona, non solo della persona in situazione di disabilità, in quanto portatrice di una propria storia di vita e di un proprio modo di guardare al mondo unici e particolari.

Il luogo narrativo è luogo educativo ed è quindi fondamentale progettare azioni che ne evidenzino il potere generativo, partecipativo ed esplorativo. La qualità degli spazi di vita va di pari passo con la qualità degli apprendimenti, nella prospettiva attraverso la quale Malaguzzi (2010) ha definito lo spazio come "terzo educatore", insieme ad insegnanti e genitori. A tale proposito, riprendendo l'articolo 11 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2012), ogni individuo detiene il diritto umano ad uno spazio di libera espressione, di libera ricezione e comunicazione di idee.

Inoltre, l'autobiografia consente al soggetto di coltivare capacità metacognitive, ovvero di riflessione rispetto alle modalità di apprendimento messe in atto. In tal senso, i metodi autobiografici promuovono quella che le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio (2018) definiscono "capacità di imparare ad imparare". L'autobiografia viene a proporsi come mezzo di auto-riflessione, mediante cui il soggetto opera un'attenta introspezione per poter progettare in maniera più consapevole la propria vita. Progettare il futuro rappresenta uno degli aspetti più rilevanti nel programma di azioni a sostegno delle persone in situazione di disabilità e delle loro famiglie, come presentato nella Legge 112/2016, nota anche come "Legge sul Durante e Dopo di Noi".

Lo strumento autobiografico può sostenere il personale progetto di vita, quello che vorremmo accadesse nella nostra esistenza (Ianes & Cramerotti, 2009) in uno sfondo di esperienze ed apprendimenti intrecciati.

3. La paternità innamorata: intrecci di vita

La narrazione è strumento interculturale, poiché richiama incontri narrativi e individualità che raccontano storie reciprocamente, e l'autobiografia quale forma di narrazione viaggia nell'inclusione e nell'intercultura, poiché consente di rimescolare voci e lingue in uno scambio ove ciascuno porta e riceve qualcosa. La lettura e l'analisi di diversi racconti autobiografici può rappresentare un notevole punto di origine da cui costruire traiettorie inclusive. Dunque, è possibile creare una solida connessione con le tematiche precedentemente trattate al fine di parlare di disabilità, superando la visione medico-sanitaria di "condizione" ed accogliere invece quella narrativa di "possibile situazione di vita". Il punto di partenza è scaturito da una "domanda dialogo" espressa in tal forma: "Quale può essere l'approccio inclusivo di un padre odierno alla situazione di disabilità di un figlio?".

L'operazione di selezione delle autobiografie è stata guidata da alcuni criteri di riferimento (Tab. 1). In primis, le narrazioni scelte si presentano quale mezzo di espressione di un impulso, atto a comporre, per poi condividere, una testimonianza di vita. In secundis, gli autori delle opere rispecchiano un medesimo ruolo, quello di padre, nel quale si rivedono e si riconoscono e del quale raccontano, svelando tratti comuni e condivisibili con gli altri, ma anche e soprattutto peculiarità individuali, appartenenti a ciò che la persona è sulla base di un vissuto specifico, composto di esperienze, connessioni sociali, contesti.

Inoltre, il contenuto delle autobiografie vuole essere un "progetto pedagogico autoeducativo ed educativo, percorso generativo di senso, un percorso a cui la realtà impone di partire dalla solitudine per provare a percorrere poi altre tappe dell'esistenza" (Giusti, 1999, p. 6). Si tratta di approcciarsi alla solitudine di un padre che con-vive situazioni di disabilità, leggendo la sua personale scrittura per poi accogliere sensibilmente gli argomenti inclusivi esposti¹.

1 L'analisi delle autobiografie è centrata sulle riflessioni emergenti dei padri-autori; dunque, i concetti proposti e rielaborati derivano dalla scelta, esplicitata in scrittura, di ciascun autore di far emergere significati personali, per poi evidenziarne possibili connessioni con la realtà educativa per l'inclusione.



Infine, il destinatario non è un soggetto predefinito; l'autobiografia nasce come estensione della propria identità, ma si trasforma in documento umano prezioso che colloca ogni storia e rappresentazione individuale della vita in un orizzonte più generale e, potremmo dire, collettivo (Demetrio, 1996).

A partire da tali criteri, le opere selezionate sono state: *Una notte ho sognato che parlavi* (2013) di Gianluca Nicoletti, *Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile* (2013) di Massimiliano Verga, *Nati due volte* (2000) di Giuseppe Pontiggia.

Criteri di selezione	Opere autobiografiche		
	<i>Una notte ho sognato che parlavi</i>	<i>Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile</i>	<i>Nati due volte</i>
Autobiografia come cura di sé (Demetrio, 1996)	✓	✓	✓
Fattori personali ed ambientali espliciti (ICF-CY, 2007)	✓	✓	✓
Identificazione nel duplice ruolo educativo Padre - Insegnante			✓
Modello bio-psico-sociale di disabilità (ICF-CY, 2007)	✓	✓	✓
Promozione di culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002)	✓	✓	✓
Progettazione di interventi concreti per il supporto della disabilità	✓		
Valore pedagogico dell'autobiografia come opera condivisa	✓	✓	✓

Tab. 1: check-list per verificare la presenza dei criteri di riferimento nelle tre opere autobiografiche

L'indagine ha assunto una sfumatura socio-pedagogica ricorrendo al metodo dell'analisi genetica, che consiste nell'esplorazione dello sviluppo di un soggetto individuando nella sua autobiografia un punto di origine ed una condizione attuale (Gallino, 1962) ed attraversando il percorso di mezzo. In conformità a tale metodo, l'azione di ricerca si è mossa prima su un piano verticale, per esaminare specificatamente la personalità sociale del padre-autore e la soggettività relazionale con il figlio, poi su un piano trasversale, al fine di individuare nei diversi percorsi elementi di reciprocità, esposti nei successivi sottoparagrafi, soddisfacendo così il principio metodologico per cui non esiste validità di spiegazione senza relazione (*ibidem*). In prospettiva didattica, si è creata una similitudine con il curricolo verticale per le competenze trasversali: la storia di ogni autore è stata posta al centro dell'indagine per essere analizzata e in essa individuati i nuclei tematici trasversali e condivisi.

3.1 Un comune significato di scrittura

Il primo elemento trasversale osservabile corrisponde al valore che Nicoletti, Verga e Pontiggia attribuiscono all'operazione di scrittura del Sé. L'autobiografia di ognuno dei tre autori nasce come risultato di una concatenazione tra bisogno e desiderio, esistenti in uno stesso scenario caratterizzato dalla presenza della disabilità. Il bisogno ha origine dal raggiungimento di ciò che Demetrio (1996) nomina "tempo della maturità" (p. 23), ossia un tempo dettato dalla pienezza e densità di difficoltà, dove la propria vita necessita di essere ridisegnata a partire dalla cura, ossia da una nuova e attenta consapevolezza di essa.



“A me non serve poi molto per immaginarmi felice: mi basterebbe avere tempo [...] per scrivere” afferma Nicoletti (2013, p. 133), cercando di ritrovare nella scrittura una dimensione individuale, nella quale le faticose responsabilità verso l’altro si silenzino istantaneamente per lasciare spazio alle responsabilità verso se stesso.

Per il secondo autore l’autobiografia diviene una forma di tregua, in cui egli ha la possibilità di “venire a patti con se stessi, gli altri, la vita” (Verga, 2013, p. 27) per affrontare l’inquietudine e il dolore del ricordo. Mantenendo un’evidente sintonia con i due autori sopracitati, il terzo autore enuncia l’esigenza di ritrovare una propria verità prendendo le distanze da se stesso, ed il ricorso ad un alter ego ne è la prima lampante dimostrazione.

Al bisogno di auto-narrarsi, gli autori affiancano in maniera complementare il desiderio di svolgere tale processo, assumendo ora una nuova prospettiva. Recuperano le vesti di padri e ne illustrano le sfumature intrinseche di genitorialità quale relazione umana, educativa e formativa orientata al riconoscimento del figlio in situazione di disabilità. Ciascuno di questi autori dedica l’attenzione “ai disabili che lottano non per diventare normali ma se stessi” (Pontiggia, 2000, p. 6), rivendicando i diritti umani in cui tanto i figli, quanto i genitori, possano sentirsi chiamati in causa e rispettati.

I tre autori condividono la volontà di soffermarsi sulle buone pratiche di inclusione, più che sulle buone parole, offrono e nel contempo richiedono risposte ai bisogni e ai desideri dei figli, in direzione del benessere e della felicità dei medesimi.

3.2 Tommaso, Moreno, Paolo: figli di uno stesso amore

Un secondo aspetto essenziale che attraversa ciascuna autobiografia avvicinandola profondamente alle altre, concerne l’evoluzione da una paternità ferita (Caldin & Cinotti, 2013) ad una paternità innamorata. La conoscenza della disabilità, che non coincide con la “presa d’atto” (Montuschi, 1997) della medesima, costituisce il punto di partenza nella costruzione della relazione tra padre e figlio.

Nicoletti, Verga e Pontiggia, infatti, raccontano un simile percorso di conoscenza della disabilità, che potrebbe essere racchiuso e spiegato nelle tre fasi individuate da Gargiulo (1987): fase del trauma, fase dell’ambivalenza, fase dell’accettazione e della consapevolezza.

Con tensione emotiva, ciascun autore, usufruendo del proprio stile narrativo, racconta la comunicazione della diagnosi quale discrepanza tra bambino “ideale” e bambino “reale”, ossia il trauma. Nonostante il dolore vissuto si dimostri dominante rispetto ad ogni altro sentimento, nessuno dei padri rifugge dal provarlo e dall’affrontarlo, non abbandona le proprie responsabilità genitoriali al momento dell’evento: “Dal giorno del suo primo attacco epilettico, però, quel mio bimbo grande è stato capace di riprendersi la mia attenzione, come fosse il primo tra i figli [...] sta occupando a tempo pieno ogni mia giornata” afferma Nicoletti (2013, p. 4). Il padre diviene sistema dinamico e resiliente che intraprende un percorso rivoluzionario teso a scorgere in sé e nei contesti di vita le migliori risorse e strategie per trasformare la separazione in una forma alternativa di unione, che “alla fine [...] sarà una rinascita” (Pontiggia, 2000, p. 21).

La fase dell’ambivalenza accompagna ogni narrazione, specialmente nell’ambito autobiografico dedicato alla riflessione autocritica verso il ruolo di padre come principale caregiver. I tre autori condividono un senso di colpa determinato dalla paura di non agire a sufficienza per offrire valide garanzie di felicità ai rispettivi figli, Tommaso, Moreno e Paolo. Paura che se da un lato costituisce una sfida costruttiva per la crescita personale, dall’altro rivela un’esacerbazione dettata dall’investimento globale del Sé, di ogni suo tempo e spazio, per il bene dell’altro: “il padre di un autistico di solito fugge. Quando non fugge, nel tempo lui e il figlio diventano gemelli inseparabili [...]” (Nicoletti, 2013, p. 7).

Infine, la fase della consapevolezza si traduce nella conquista della paternità innamorata. Presa coscienza del proprio mondo interiore, come del mondo interiore del figlio, il padre supera l’impatto con la disabilità nei termini di limite, per visualizzare essa quale chiave di interpretazione della realtà. Le tre autobiografie sottolineano come Tommaso, Moreno e Paolo, indipendentemente dalla situazione nella quale vivono, non costituiscono né mai costituiranno figli ideali. La diversità che appartiene a ciascuno di essi li



connota di realtà e concretezza, ed è grazie ad essa che la paternità accoglie il figlio non come idea, bensì come oggetto di amore pensoso, in continua trasformazione. Il figlio è “un costante riempitivo multisensoriale e traccia la casa come nessun altro è capace di fare” (Nicoletti, 2013, p. 131), ed ogni padre “cerca sempre gli occhi del figlio” (Verga, 2013, p. 41) per riconoscersi come tale.

3.3 Manifesti inclusivi

Un ultimo elemento di attenzione concerne il valore ed il potere di inclusione insiti in ognuna delle tre autobiografie. Gli autori dipingono una storia di vita che si intreccia inevitabilmente alle storie di vita altrui. Ciascuna opera presa singolarmente predispone una precisa manifestazione dell'inclusione, ma le tre opere interconnesse integrano i singoli quadri in una comune cornice, trasformandosi in un ricco manifesto per l'inclusione. Nello specifico, ogni autore sottolinea in maniera chiara e vivida la necessità di costituire una rete di collaborazione tra famiglia, scuola e territorio: quanto più la connessione tra tali contesti è solida, tanto si incrementa il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale considerato e, conseguentemente, tanto più ne risulta promosso il ben-essere del singolo individuo, la sua crescita personale e interpersonale. Assumendo la prospettiva della pedagogia della mediazione (Feuerstein, 1990), famiglia, scuola e territorio divengono organizzatori creativi di un ambiente inclusivo, nel quale viene preso ugualmente in considerazione ciò che il singolo può fare e ciò che potrebbe essere in grado di fare, qualora usufruisse delle risorse necessarie a poterlo fare. Infatti, riprendendo il pensiero di Nussbaum (2002), un contesto si può dire capacitante qualora promuova la piena espressione di ciascuno, ossia qualora operi sulla creatività come potenziale presente in ogni individuo.

Nicoletti, Verga e Pontiggia desiderano essere e sentirsi inclusi in questa rete di alleanza, sia nella responsabilità di genitori, e quindi mediatori, ma anche nelle vesti di fruitori del sistema, al fine di trovare un sostegno capace di ri-mediare alle difficoltà riscontrabili nella vita di ogni giorno e soddisfare il diritto di “chiedere, domandare, pretendere” (Verga, 2013, p. 128). Per progettare una vita degna “dobbiamo renderci conto che l'organizzazione che imposteremo [...] dovrà valere anche oltre, nell'età adulta (Nicoletti, 2013, p. 132).

Dunque, risulta ora fondamentale approfondire la pratica autobiografica quale mediazione creativa che incoraggia l'individuo nello svelamento e nella condivisione della propria storia personale, per una ricerca permanente di senso (Demetrio, 2003) e di armonia con se stesso e con gli altri.

4. Buone pratiche di inclusione: l'autobiografia nella didattica

Creatività ed inclusione rappresentano due concetti diversi ma interconnessi profondamente. La creatività è un vero processo di creazione, dove la fantasia stessa insieme alla ragione collaborano per realizzare un prodotto pratico e concreto (Munari, 1971). Essa si forma e si trasforma, poiché pensiero e fantasia sono in costante relazione con l'esperienza dell'individuo; allo stesso modo, l'inclusione si delinea quale processo dinamico, instabile, in continua costruzione (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). Assumendo tali premesse, si può considerare la pratica autobiografica come incontro tra creatività ed inclusione, poiché offre l'opportunità di ricordare se stessi reinventandosi come personaggi di un racconto concreto, fruibile da tutti come creazione artistica.

L'autobiografia può quindi inserirsi tra le metodologie trasversali all'apprendimento, disposte ad offrire la valorizzazione del pensiero creativo (De Angelis, 2002), e che possono acquisire un profondo valore formativo ed autoformativo tanto per i bambini in quanto educandi, quanto per gli adulti, nel ruolo di insegnanti, genitori, rappresentanti dell'istituzione educante.

Dunque, tale mediazione riconosce e motiva la partnership educativa tra scuola e famiglia e, nel contempo, incentiva pratiche di co-teaching tra gli insegnanti allo scopo di superare insieme e/o abbattere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Forlin, 2001). In riferimento a ciò, tra le ricerche più



recenti sull'autobiografia come strumento di formazione (Demetrio, 1996; Cambi, 2005), è emerso che la scrittura autobiografica possiede il potere di focalizzare l'attenzione sull'unicità della persona, sul suo percorso di formazione. Si presenta cioè come strumento disponibile a percorrere vie plurali di acquisizione dei saperi, modi alternativi di esprimere le proprie competenze, diversi e molteplici stimoli per nutrire la motivazione personale. In tal senso, l'autobiografia declina e concretizza i tre principi chiave dell'Universal Design for Learning, predisponendo molteplici mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Canevaro (1997) ritiene che l'apprendimento possa dirsi reale solo se connotato di ambienti altamente relazionali e pregni di affettività; il mezzo autobiografico si situa coerentemente nella programmazione per "sfondi integratori" (*ibidem*), dove lo sfondo rappresenta un contenitore di incontro dei progetti di ciascun componente della relazione educativa, così come un sollecitatore di situazioni complesse, ed infine un facilitatore dell'apprendimento.

Inoltre, l'autobiografia sostiene buone prassi per l'inclusione, nei termini di "corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate" (Canevaro & lanes, 2002, p. 7), poiché ambisce a formare i singolari percorsi di crescita, invece di conformarli.

Interrogarsi sulle modalità creative con cui ciascun membro di una famiglia attraversa una condizione riflessiva, caratterizzata da saperi impliciti ed espliciti, significa esplorare la famiglia come "comunità di pratiche" (Fabbri, 2008), come luogo primario di condivisione e socializzazione di pratiche sostenute da linguaggi, oltre che relazioni. La famiglia, infatti, è "il primo tempo e primo luogo del nostro identificarci con un nome e con un cognome; in quanto spazio della cura (o viceversa della sua mancanza) che assume sempre una tonalità educativa o degli apprendimenti cruciali" (Demetrio, 2008, p. 20). Per la figura familiare che assume il ruolo genitoriale con le rispettive responsabilità, organizzare i propri ricordi e le proprie esperienze, ed attuarne in seguito una riflessione multidimensionale, costituisce un'operazione "essenziale per migliorare e rendere più consapevole la relazione con i figli" (Catarsi, 2008, p. 6). Nel contempo, il bambino o la bambina, narrando di sé, accoglie l'opportunità di far conoscere alla famiglia, in generale alla comunità sociale, i propri desideri, i propri bisogni, i propri modi di essere, dimostrando la propria presenza al mondo circostante per trarne riconoscimento e ben-essere.

Approfondendo la dimensione della solidarietà identitaria, Olivieri (2017) sostiene che tutti hanno una storia da raccontare, che vale la pena ascoltare in quanto nuova, sconosciuta, diversa da quella che già si possiede. Trasferire e adattare un percorso autobiografico in un contesto didattico che coinvolge i bambini e le rispettive famiglie, con la mediazione e collaborazione degli insegnanti, significherebbe promuovere processi creativi e insieme inclusivi per costruire storie che parlino di sé, dell'altro, delle infinite relazioni possibili tra i due.

A tale proposito, Scardicchio e Prandin (2017), analizzando il ruolo delle parole per auto-narrarsi, ritengono necessario incentivare itinerari didattici autobiografici al fine di aprire una libera condivisione di vissuti tra i diversi partecipanti e favorire la "contaminazione" (p. 109), ossia la generazione di feedback tra partecipanti medesimi e, dunque, l'identificazione interpersonale.

Situando la pratica autobiografica all'interno di un format didattico laboratoriale è possibile pianificare proposte didattiche atte ad usufruire di molteplici strumenti, stimoli e procedure (Farello & Bianchi, 2001) con cui esplorare i temi generativi, ovvero i contesti di significato e i momenti apicali di una storia di vita, a partire dai quali costruire connessioni narrative. Danieli e Macario (2019) sostengono che l'espressione della propria storia mediante laboratorio autobiografico rappresenta un talento fecondo da sviluppare nei bambini e nella bambine, come negli adulti, poiché creatività e metacognizione si incontrano creando un ricco spazio-tempo del conoscersi e del conoscere.

In questo senso, citando la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), si potrebbe pensare ad una progettazione delle fasi di lavoro in ottica universale, ossia proponendo attività e relativi strumenti accessibili e utilizzabili da tutti nella maniera più estesa possibile. Gli stessi processi di scrittura e lettura si potrebbero svolgere mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), ma anche usufruendo di tecniche innovative, come il digital story-telling, o narrazione digitale, grazie a cui riscrivere la storia mediante linguaggi multimediali e multimodali (Salis, 2018). In



aggiunta, si potrebbe ricorrere alla Comunicazione Aumentativa Alternativa, quale approccio di integrazione o sostituzione del linguaggio orale e/o della scrittura attraverso mezzi alternativi di comunicazione (Lloyd, Fuller, & Arvidson, 1997).

Dunque, le finalità didattiche del metodo autobiografico consistono nell'esplicitazione di codici, funzioni comunicative, norme di regolazione ed interazione per stimolare sentimenti positivi, come potenzialità cognitive. La didattica autobiografica si presenta quale *mindscape* significativo (Lingiardi, 2020), paesaggio psichico immerso nella memoria in cui abitano ricordi, viaggi, sogni. Narrare di sé nei contesti di apprendimento significa donare armonia spazio-temporale al proprio vissuto, rispondendo al ruolo della comunità educativa contemporanea di promuovere opportunità di attribuzione di senso alla complessa varietà di esperienze quotidiane (Pinnelli, Fiorucci & De Stradis, 2020).

Sebbene le applicazioni didattiche dedicate all'educazione familiare appaiano ancora poco diffuse, esse si dimostrano in crescente affermazione nei contesti socio-educativi del nostro Paese; progettare un modello di intervento strutturato sulla comunicazione, condotto mediante un approccio autobiografico, e destinato alla fruizione di figli, genitori, familiari, può sostenere tale processo e, nel contempo, aiutare a superare la distanza esistente tra saperi codificati-espliciti e saperi pratici-taciti (Fontani, 2019), incentivando di conseguenza la correlazione tra buone teorie e buone prassi.

Proporre a ciascun individuo, adulto o bambino, di narrare di sé, usufruendo dei mezzi di espressione e comunicazione più adeguati al suo corretto funzionamento, risponde all'esigenza, chiaramente esplicitata nell'ICF-CY (WHO, 2007), di costruire un ambiente di apprendimento facilitante ricco di ecofattori positivi (Ghedini, 2017) per lo sviluppo integrale delle singole potenzialità.

Conclusioni

L'autobiografia assume un ruolo educativo e formativo in quanto consente di reperire nella personale narrazione l'insieme di interpretazioni e costruzioni efficaci a progettarsi, sviluppando o incrementando capacità di introspezione, metacognizione, autonomia. Il progetto di ciascuno coglie le potenzialità che la situazione offre (Farello & Bianchi, 2001, p. 21), e la situazione narrativa fa sì che la realizzazione personale si apra a diversi modi di poter essere.

In tal senso, il progetto di vita di un padre esistente nella società ipermoderna è connotato di trasformazioni sociali e familiari che conducono ad un avvicinamento tra sfera personale del genitore e sfera personale del figlio, di cui il percorso educativo ne rappresenta un ambito fondamentale.

Promuovere nell'ambiente scolastico la predisposizione di situazioni dedicate alla narrazione di sé, significa accogliere il compito urgente di dare voce ai bisogni educativi di ogni attore coinvolto nello scenario di apprendimento, poiché l'ascolto e il soddisfacimento di tali bisogni è premessa necessaria per il successo formativo. La vicenda personale può divenire la questione educativa più rilevante, poiché, come sostiene Demetrio (2001): "Se la scuola non disattende tale progetto, finalmente, può riavvicinarsi a quanto la vita vera insegna" (p. 12).

La questione si sposta allora dall'essere ripetitori di azioni all'essere generatori di nuove informazioni, organizzatori creativi del proprio ambiente, facendo riferimento a quell'esperienza che Dewey definiva "vitalità intensificata" (Matteucci, 2007, p. 62), ossia il fatto che la vita si sviluppi in un ambiente, non solo in esso, ma a causa sua, interagendo con esso. Dunque, è nel clima relazionale che si crea attorno alle esperienze percettive e narrative che prende forma quella *sintonizzazione estetica* con il mondo da cui dipenderanno i nostri gusti e disgusti (Lingiardi, 2020). Diviene importante costruire un ambiente per la coltivazione di tale pensiero intenzionale, provando ad orientarsi a "esercizi pedagogici esistenziali", perché, come sostiene Hadot (2002), in essi "il pensiero fa in qualche modo di se stesso la materia, e cerca di modificare se stesso" (p. 29).

La narrazione di autobiografie quali "buone storie", ossia storie che non mirano ad imporre valori, ma aiutano a pensarli e ri-pensarli (Vanzetta, 2021), favorisce la progettazione di un percorso co-costruito, la cui finalità è originare un cambiamento che lascia sullo sfondo le visioni negative e permette a ciò che è



positivo in noi di sbocciare. Quello che possiamo e dobbiamo fare è studiare forme di educazione al/ pedagogia del ben-essere connettivo, cioè alla possibilità di allargare gli spazi (opportunità di connessioni), e poi ritrovare la propria struttura (opportunità di personalizzazioni), in modo plastico. Si tratta di una plasticità dello spazio educativo/psicologico legata ad un processo che ci dovrebbe appassionare alla costruzione di umanizzanti aspirazioni di ben-essere connettivo, favorendo sane e positive connessioni con gli altri ambienti (Ghedin 2021).

Riferimenti bibliografici

- Argentieri, S. (2014). *Il Padre Materno*. Torino: Einaudi.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola.: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.
- Cambi, F. (2008). Tra padri e figli: un rapporto conflittuale... in trasformazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 39-44.
- Canevaro, A. (1997). Programmazione per sfondi integratori. *La Didattica*, 3, 22-27.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2013). Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze. *Studium Educationis - Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 3, 93-102.
- Catarsi, A. (2008). Educazione familiare e autobiografie genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-18.
- Cinotti, A. (2013). Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 53-62.
- Cinotti, A., & Corsi, F. M. (2013). L'educare dei padri con figli/e disabili. Riflessioni pedagogiche e progetto di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (2), 133-145.
- Coppi, A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22 (2), 169-179.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Danieli, L., & Macario, G. (2019). *Nati per scrivere: Il paesaggio fuori e dentro di me. Percorsi di scrittura autobiografica nella scuola primaria*. Milano: Mimesis.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12 (4), 83-94.
- De Angelis, B. (2002). Una sfida educativa: l'incontro della formazione scolastica con i problemi dell'intelligenza. In B. De Angelis & L. Vitale (Eds.), *Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé* (p. 74). Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2001). Abitudini per tutta una vita. In P. Farello & F. Bianchi (Eds.), *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé* (pp. 9-13). Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2008). Le scritture familiari tra memoria e diari del presente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 19-38.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- De Serio, B. (2012). L'«amore pensoso» tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi. In B. De Serio (Ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne, madre, maestre, educatrici* (pp. 20-21). Bari: Progedit.
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias, N. (1939). Il processo di civilizzazione. In T. Iaquinia (Ed.), *Padri di oggi tra messa a fuoco e dissolvenza* (pp. 63-73). Firenze: Firenze University Press.



- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Farello, P., & Bianchi, F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé* (Vol. 30). Trento: Erickson.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Education Association.
- Fontani, S. (2019). L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale per le Disabilità cognitive. Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XVII (1), 101-113.
- Forlin, C. (2016). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. In E. Ghedin, D. Aquario & D. Di Masi (Eds.), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva* (p. 158). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gallino, L. (2016). Sull'uso delle autobiografie come strumenti d'indagine (1962). *Quaderni di Sociologia*, (70-71), 177-188.
- Gargiulo, R. M. (1987): Lavorare con i genitori di bambini handicappati. In E. Zappella (Ed.), *Come un colpo in buca sul green: i vissuti delle famiglie di bambini disabili dalla diagnosi al loro ingresso nella scuola dell'infanzia* (p. 109). Firenze: Firenze University Press.
- Garrino, L. (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo: medicina narrativa, metodologia pedagogia dei genitori e International classification of functioning, ICF*. Firenze: Firenze University Press.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Ghedin, E., Visentin, S., & Montani, R. (2016). Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-fragile. *Italian Journal of Educational Research* (17), 219-234.
- Ghedin, E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 89-104.
- Ghedin, E. (Ed.) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare le capability connettive delle scuole*. Milano: Guerini.
- Giusti, M. (1999). Il desiderio di esistere. In F. Bocci (Ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 39-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grandi, W. (2012). Una poetica per l'inclusione della disabilità. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15 (1), 173-179.
- Guetta, S. (2014). Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 65-78.
- Hadot, P. (2002). *What is ancient philosophy?* Harvard: Harvard University Press.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Lacan, J. (2002). Sovversione e dialettica del desiderio. In G.B. Contri (Ed.), *Scritti* (p. 828). Torino: Einaudi.
- Lingiardi, V. (2020). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lloyd, L. L., Fuller, D. R., & Arvidson, H. H. (1997). *Augmentative and Alternative Communication: A Handbook of Principles and Practices*. New York: Pearson College Div.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Matteucci, G. (Ed.). (2007). *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Munari, B. (1971). *Artista e designer*. Roma-Bari: Laterza.
- Nicoletti, G. (2013). *Alla fine qualcosa ci inventeremo*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (1996). *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *International classification of functioning, disability and health. Children and Youth version*. Geneva: World Health Organization (trad. it. *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2007).



- Pinnelli, S., Fiorucci, A., & De Stradis, L. (2021). Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di digital storytelling e scrittura autobiografica nella scuola primaria. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(1), 37-48.
- Pontiggia, G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Proust, M. (2005). Alla ricerca del tempo perduto. Dalla parte di Swann. In F. Bocci (Ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (p. 205). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2017). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Salati, E. M., & Zappa, C. (2014). *Storie di scuola: pedagogia narrativa per l'infanzia*. Milano: Produzione Editoriale XY.
- Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdEl. Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 7 (2-3), 171-181.
- Sellenet, C. (2006). *Nuovi papà, bravi papà*. Milano: Fabbri.
- Soresi, S. (2020). *Dire le diversità. Parole per un'inclusione senza se e senza ma*. Padova: Messaggero.
- Stern, D. (1999). Nascita di una madre: come l'esperienza della maternità cambia una donna. In A. Cinotti (Ed.), *Essere padri: inclusi o esclusi? Uno sguardo sulla funzione paterna nella disabilità* (pp. 53-61). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Taylor, D. (1999). *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per curare la psiche*. Piacenza: Frassinelli.
- Ulivieri S. (2017): Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé. In I. Liodice & S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 9-17). Bari: Progedit.
- Varela, F., & Maturana, H. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Verga, M. (2013). *Ziguli: la mia vita dolceamara con un figlio disabile*. Milano: Mondadori.
- Winnicott, D. W. (2004). La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile. In A. Nunziante-Cesaro & V. Boursier (Eds.), *Psicoanalisi dello sviluppo* (pp. 230-237). Roma: Armando.
- Zucchinali, M., & Tomisich, M. (2009). *Le comunità mamma-bambino: una risorsa del sociale per tutelare la relazione madre-bambino*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

- Legge 19 maggio 1975, n. 151 - *Riforma del diritto di famiglia*.
- Relazione conclusiva della Commissione Falcucci del 1975 - *Problemi scolastici degli alunni handicappati*.
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 13 dicembre 2006 (A/RES/61/106).
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 - *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Versione consolidata del Trattato sull'Unione Europea e del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea del 26 ottobre 2012 (2012/C 326/01) - *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, articolo 11, relativo alla libertà di espressione e d'informazione.
- Legge 22 giugno 2016, n. 112 - *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) - *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 - *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.

Sitografia

- Vanzetta, E. (2021). *Le buone storie non parlano di emozioni, permettono di viverle*. Retrieved June 6, 2022 from <https://www.literacyitalia.it/le-buone-storie-non-parlano-di-emozioni-permettono-di-viverle/#:~:text=Le%20buone%20storie%20sono%20quelle%20che%20non%20pretendono%20di%20trasmettere,chiuse%20C%20ma%20aprono%20al%20pensiero.>



Francesca Salis

University of Macerata | francesca.salis@unimc.it

The gash in the canvas: the beauty of diversity beyond prejudice

Lo squarcio nella tela: la bellezza della diversità oltre il pregiudizio

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

This contribution aims at arguing the efficacy of autobiography as a tool of inclusion and for inclusion. Indeed, thanks to its individual and universal properties and potentials, autobiography is accessible to everyone, enjoyable by everybody. Starting from an in-depth investigation on the paternal profile, on post-modern family innovation and the related socio-cultural impacts, an intertwined decoding of three autobiographical works begins.

The analysis is conducted as three fathers' formation paths, in relation to the existence of their children and the situation of disability that they all experience.

Since autobiography presents itself as a means expressing both singular diversity and relationships with other diversities, social and scholastic systems need to welcome the autobiography as urgent opportunity for interpersonal enrichment, especially in the context of didactics for inclusion and inclusive teaching for family education.

Keywords: autobiography, disability, fatherhood, paternal function, family education, inclusive didactic

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Salis F. (2022). The gash in the canvas: the beauty of diversity beyond prejudice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 262-272 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-21>

Corresponding Author: Francesca Salis | francesca.salis@unimc.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 16/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-21



1. L'arte nel tempo come chiave di lettura di processi complessi.

La percezione della disabilità ha attraversato complesse trasformazioni nel tempo, così come l'idea dell'arte. Sembra utile analizzare preliminarmente e parallelamente i due costrutti per individuarne il punto di intersezione e capire quale sia, oggi, la percezione dominante in un mondo globalizzato ma ancora scomposto e orientato da culture diverse e spesso contrapposte.

La storia dell'Uomo è intrisa d'arte fin dai primordi, un linguaggio universale capace di connotare con diverse modalità le gesta dell'essere umano, in una sorta di storytelling letterario, visivo, musicale, scultoreo, urbanistico e, nell'era della complessità, tecnologico, quale esito dinamico di un movimento circolare e ricorsivo: in greco Arte è *techné*, da cui deriva la parola tecnica. Fin dalla preistoria, le splendide pitture rupestri (Anati 1975; 2007) sono delle narrazioni che testimoniano e tramandano tragedie e vittorie, nascita e morte e il ruolo degli attori nel contesto. Con le evoluzioni della tecnica l'arte si conferma costruito narrativo adeguando i suoi linguaggi alle diverse epoche. Nella civiltà greco-romana la funzione narrativa dell'arte permane ma solo parzialmente in quanto subentra prepotente il bisogno di configurare la bellezza come rappresentazione dell'ideale perfezione estetica. L'arte greca è fondata su canoni estetici incentrati su una corporeità armonica, perfetta, simmetrica, lontana dell'imperfezione e dello squilibrio. Per questo le persone che, a causa di deficit fisici, psichici e sensoriali, si discostano dai canoni estetici dominanti vengono confinate entro categorie della diversità e del mostruoso.

Un costrutto profondamente radicato nei millenni a seguire nell'inconscio collettivo occidentale derivato dai principi della bellezza nella Grecia classica (fin dal V secolo a. C) il cui modello dominante della virtù corrisponde ad una immagine di uomo fedele ai criteri dominanti *kalòs kai agathòs*, che incarnano una dimensione globale che include sia la bellezza estetica, sia la rettitudine morale: ciò che non è bello non può essere buono. Ecco la radice di una delle condanne inesorabili all'imperfezione, bandita dall'estetica e ripudiata dai valori: una connessione con la disabilità che diventa la manifestazione dell'imperfezione, dell'errore, della difformità e della diversità da escludere.

Nel medio evo si trasferisce all'immagine e alla forma la funzione che la parola e la scrittura non possono ottemperare ai fini di una comprensione universale: ecco che l'arte nella sua espressione di pittura, scultura, architettura e musica assolve alla funzione narrativa. L'arte rinascimentale assume una visione antropometrica che individua i canoni estetici basati su precisi rapporti numerici che definiscono le proporzioni del corpo sano e bello, confermando i processi di esclusione delle persone con disabilità. Essa accoglie e tramanda la funzione puramente estetica dell'arte, abbandonando progressivamente quella narrativa, come ben evidenzia il Neoclassicismo che riprende nettamente i canoni della classicità. Il David di Michelangelo, le sculture del Bernini e del Canova raffigurano l'arte come rappresentazione estetica. Sul piano filosofico Du Bos, Kant, Diderot, tra il Seicento e l'Ottocento hanno decretato i canoni artistici fondati sul classicismo greco-romano relativi a funzione di pura rappresentazione senza alcun altro fine. Con il romanticismo si assiste a una svolta: l'Arte non è più soltanto sublime rappresentazione estetica ma manifestazione dell'uomo, con le sue emozioni declinate in mille sfumature, le sue paure e i suoi turbamenti. L'Impressionismo, allo stesso modo, abdica alla pura funzione estetica, ponendosi come ribellione e contestazione alle regole artistiche imposte, stravolgendo la prospettiva, le proporzioni, la stesura del colore. Durante il Novecento, figlio della rivoluzione industriale e testimone dell'affermarsi del capitalismo, irrompe la complessità che poi permeerà di sé ogni aspetto fino ai nostri giorni. È un secolo di contraddizioni e scoperte: la psicanalisi che prospetta una nuova idea di uomo e folla (Freud, 1978; Jung, 1977), il progresso scientifico e tecnologico che migliora la qualità della vita delle persone ma al contempo origina le più tragiche guerre della storia dell'umanità che apriranno un fronte di attenzione importante sulla disabilità, triste eredità di tutte le guerre. Le dittature osteggiano la libera espressione che non può non raccontarlo.

L'Espressionismo è la corrente artistica che meglio raffigura la crisi dei valori che l'Europa fronteggia: lo stravolgimento urbanistico e le diverse prospettive antropologiche, la svolta capitalistica sul fronte economico, i conflitti di classe e la modernizzazione con le sue contraddizioni. Gli artisti espressionisti raccontano con nuovi linguaggi la percezione della realtà, non solo nelle arti figurative, ma anche nel cinema,



nel teatro e nella letteratura. Il termine si riferisce all'orientamento dell'artista a mettere in luce il lato emotivo della realtà, le percezioni soggettive che incarnano i sentimenti e sono rappresentate con colori densi e di potente impatto percettivo.

Dopo la Seconda guerra mondiale nasce la Pop Art, una forma artistica che esprime un linguaggio popolare e facilmente accessibile veicolato dai mass media, dalla pubblicità, dalla televisione e dal cinema. È un linguaggio nuovo con forte predominanza dell'immagine, generato dalla società dei consumi che racconta luci e ombre del recente benessere e denuncia lo smarrimento dell'uomo di fronte a una civiltà che impone desideri pressanti e orientati alla soddisfazione consumistica.

Nello stesso periodo si afferma un fenomeno cui è d'obbligo riferirsi nell'esplorazione dei percorsi tra arte e disabilità: l'Art Brut, così definita da Jean Dubuffet nel 1945 che presenta al grande pubblico le opere di non artisti, ovvero pazienti di cliniche psichiatriche, detenuti, persone ai margini della società che senza una formazione artistica esprimono attraverso l'arte la loro creatività e il loro modo di stare al mondo. In questa prospettiva Dubuffet intende con il termine Brut autenticità espressiva e purezza, nella convinzione che la poesia che caratterizza tali creazioni sia svincolata rispetto alle norme accademiche e pertanto libera e incontaminata.

Questo sintetico percorso nel mondo e nell'arte conduce a una soglia di rottura, che si configura nella complessità del contemporaneo, dove la tela, simbolicamente e non solo (vedi opere di Lucio Fontana) si rompe, aprendo una nuova configurazione degli spazi, dei simboli e della comunicazione dell'arte che mira non solo alla contemplazione estetica ma al dialogo. Colori potenti, forme insolite, corpi scomposti, linee da decifrare creano squarci da riempire con ermeneutiche soggettive, e la bellezza non è più oggettiva proprietà dell'opera ma percezione dello spettatore. Anche la disabilità è uno squarcio nell'universo della cosiddetta normalità, che ancora oggi genera dissonanze e ci interroga.

2. L'esperienza della disabilità come arte incarnata.

La disabilità non è un mondo a parte, ma parte del mondo, definita attraverso rappresentazioni sociali ancora oggi misconoscanti, orientate o al pietismo oppure alla visione eroica e quasi sovrumana, anche se la percezione più diffusa è quella del distacco, della lontananza da forme di una umanità presente ma distante dai vissuti comuni. L'immagine della persona con disabilità induce spesso al rifiuto e alla paura in quanto non conforme ai canoni estetici imperanti, in una società dove l'immagine corporea rappresenta un valore che diventa sinonimo di accettazione. L'immaginario collettivo definisce la disabilità principalmente come limite, difficoltà, dolore: queste etichette creano distanza, allontanano, quasi nel timore di una possibile contaminazione delle rappresentazioni della vita quotidiana ordinarie e rassicuranti. Per poter comprendere la diversità, la differenza, il deficit, le modalità dis-abili di esperire l'esistenza è necessario educare alla conoscenza e al superamento di stereotipi e pregiudizi. Se si considerano la diversità e l'imperfezione, l'esposizione all'imprevisto e alla fragilità come le cifre dell'umano, allora il paradigma della normalità si ribalta e il deficit non è più una colpa o una vergogna da nascondere ma la concretizzazione di una possibilità, la declinazione del proprio essere al mondo (Heidegger, 2005), unico e diverso. Focalizzare in ambito educativo i livelli di costruzione dell'immagine corporea anche nelle sue differenze contribuisce a costruire rappresentazioni sociali diverse e articolate, capaci di riconoscere il corpo con il deficit, e accettarlo per la sua struttura, come cifra dell'umano.

Come non pensare, in tale prospettiva, alle figure scomposte di Picasso che hanno determinato un cambiamento radicale della rappresentazione della figura umana, in una ricerca che attraverso l'arte cerca l'essenza, rappresentando volti che esprimono la drammaticità del reale ma anche l'ironia di fronte alla complessità umana. E ancora una volta l'arte ci mostra il nostro tempo nei legami con il passato e le prospettive verso il futuro, analizzando l'uomo per coglierne il senso e riversarlo così scomposto sulla tela, esposto alla nostra interpretazione.

La storia dell'arte annovera artisti che hanno incarnato in sé stessi la diversità del deficit che necessariamente si riflette nelle loro opere che restituiscono un prezioso punto di vista sul significato esistenziale



connotato dalla disabilità e interpretato con gli strumenti dell'arte nelle sue varie forme. I loro percorsi artistici, potenti e prismatici, plastici e differenti, evidenziano e illuminano quel che è stato sempre in ombra, marginale, invisibile, escluso. L'arte diventa modalità di espressione e apprendimento, assumendo una valenza emancipatoria (Pavone, 2016) che la trascende, incarnandosi nelle narrazioni che coinvolgono i destinatari a livello estetico, sociale, emotivo. Il pubblico assume un ruolo attivo di fruizione polisensoriale, ribaltando il paradigma della passività estetica, in passato rappresentato dall'attività museale, quale reificazione di un approccio all'arte che pone distanza tra l'artista e il fruitore dell'opera. Chi scrive ha dedicato molta parte dell'attività di ricerca alla definizione della valenza cognitiva e formativa della narrazione e del pensiero narrativo (Bruner, 1992) in relazione allo sviluppo identitario e alla definizione sociale del sé (Salis, 2016), che si costruisce nella condivisione socializzata di universi semantici generativi e ricorsivi: la narrazione crea storie che creano altre storie nella complessità del divenire. In relazione alla disabilità, lo stigma e il pregiudizio, l'omologazione disumanizzante che rifiuta il riconoscimento della persona in nome di etichette patologiche, possono essere superati attraverso il dispositivo narrativo, capace di restituire l'unicità biografica di ciascuno, con le sue peculiarità diverse e speciali (Salis, 2016; Giaconi et al., 2019). La pratica narrativa produce modelli di conoscenza basati non solo sulla parola: l'immagine assume un ruolo potente di amplificazione identitaria e prospetta possibilità di condivisione simbolica e grande libertà immaginativa, che apre al possibile oltre le barriere della realtà. L'arte potenzia e amplifica visioni complesse, narrazioni che spaziano oltre il riduzionismo semplicistico, hanno la capacità di trascendere le visioni assistenzialistiche e spesso deprimenti che associano esclusivamente dolore e tristezza alla disabilità, non considerando desideri, aspettative, emozioni e passioni, creatività e potenzialità che non sono patrimonio di alcuna categoria né sottratti al dominio di alcun essere umano. Il processo di riconoscimento e inclusione affronta la sfida di una cultura dominante ancora centrata su paradigmi quali abilismo, prestazione, normalizzazione che spesso subdolamente propongono un vuoto formalismo politicamente corretto, più orientato al controllo (Foucault, 1976) che alla autentica attenzione alla diversità e al suo portato di cambiamento. Così processi inautentici di inclusione creano l'illusione della metablesi paradigmatica ma in realtà confermano una cultura non inclusiva che assimila il diverso nei propri schemi cannibali, obbedienti a criteri di normalizzazione (Bocci, 2019; Medeghini, 2015; Vadalà, 2013).

Rispetto a processi di esclusione e mancato riconoscimento della comune umanità, Martha Nussbaum offre la sua densa riflessione relativa alla individuazione della dignità quale prerogativa di tutti e ciascuno, che consenta di espletare il diritto inalienabile del pensiero, razionale e immaginifico, che può e deve tradursi in azioni di libera espressione in tutti i settori che la persona, con o senza disabilità, possa sentire consoni al suo bisogno e al suo potenziale (Nussbaum, 2007).

Il diritto all'espressione, dunque, conquistato duramente sul campo da numerosi artisti, più spesso dimenticati e talvolta diventati icone deve molto all'impegno di studiosi e attivisti politici dei primi movimenti per i diritti delle persone con disabilità (Garland-Thomson, 2017; Millet-Gallant, 2012; Siebers, 2010) che hanno prodotto nuove visioni e significati del corpo disabile nella prospettiva culturale e artistica che va oltre la polarizzazione tra modello medico e modello sociale.

In questo contesto si inserisce la teorizzazione di un'estetica della disabilità, che non si contrappone all'idea comune di estetica, ma si rapporta e si confronta e talvolta si scontra con essa.

Sono state, infatti, varie e articolate nel tempo, capaci di interpretare le istanze culturali relative alla diversità e alla disabilità, le forme d'arte che hanno raccontato storie e sollecitato percezioni dei vissuti contribuendo ad abbattere barriere culturali, cognitive e comunicative che ostacolano la fruizione inclusiva dell'arte, che rappresenta tutti. Si delinea un approccio artistico *for all*: che dallo "speciale" richiama azioni inclusive che si plasmano estensivamente a tutti i temi, le tecniche, le visioni.

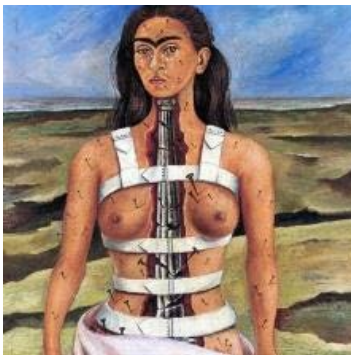
L'analisi delle opere e delle biografie di artisti disabili sono fondamentali, perché raccontano mondi, esperienze di vita soggettive e collettive, esprimono limiti ma anche punti di forza, in una visione dove la concezione lineare e polarizzata della realtà perde senso. Molti artisti utilizzano il proprio corpo per esplorare nuovi confini dell'arte e del proprio corpo, simbolo della loro esperienza, della loro resilienza (Laudadio, Mazzocchetti Lavinia, Fiz Perez, 2011) e della loro arte, oltre che veicolo del loro messaggio.

Frida Kahlo, icona dell'arte mondiale, è una persona con disabilità fisica: Frida afferma di aver avuto la



poliomelite, sembra che la famiglia faccia risalire le difficoltà di deambulazione, l'arresto dello sviluppo degli arti e le successive amputazioni a una malformazione congenita, la spina bifida; a tale condizione si uniscono le conseguenze di un incidente in adolescenza (Frida viaggia a bordo di un autobus di legno, quando un tram sopraggiunge travolgendo il mezzo), che le costa una lunga ospedalizzazione e numerose operazioni. Sebbene quasi sicuramente la scelta di non avere figli sia dettata dalle sue condizioni di salute, (le numerose interruzioni di gravidanza testimoniate nei suoi lavori sembra siano volontarie, stando ai certificati medici) (Zamora, 2005), ciò nondimeno è innegabile il dolore connesso alla maternità negata, così come è evidente un percorso di profonda consapevolezza delle limitazioni imposte al suo corpo e alla sua esperienza esistenziale dal deficit.

Il suo travaglio fisico la porta a convivere con cure invasive e dolorose e continue ospedalizzazioni. In molte opere si evince una sorta di cartella clinica iconografica: la sua colonna vertebrale spezzata, gli aborti e la non deambulazione.



La colonna rotta, 1944



Henry Ford Hospital (Il letto volante), 1932

La sua pittura esprime forza e dignità, sembra quasi sfidare lo spettatore ad osservarla, a conoscerla; certamente lei non si nasconde, anzi si palesa con la forza della sua fragilità. Tramite l'arte il suo corpo disabile diventa fonte di produzione artistica e dimensione intellettuale che contribuisce a sovvertire le convenzioni e le ideologie dominanti, ancora legate al paradigma medico della disabilità (Eisenhauer, 2007). È necessario però superare la visione semplicistica del lavoro dell'artista messicana, diventata leggenda per la trama contorta che lega la sua vita alla sua opera, e procedere a un'analisi approfondita della sua poetica che vada oltre la sua biografia scavalcando il mito che spesso ne offusca il significato profondo.

Frida Kahlo non è riconducibile solo ai suoi dolorosi traumi familiari, la sua tormentata relazione d'amore, il suo desiderio inesaudito di essere madre, e la sua tragica lotta contro il dolore fisico. Spesso la sua pittura è interpretata come un semplice riflesso delle sue vicissitudini personali o, nell'ambito di una sorta di sublimazione psicanalitica, come un frutto maturato sui suoi conflitti. Tale riflessione può essere estesa a molte narrazioni che hanno per protagoniste persone con disabilità. Sia per la specifica opera di Frida, che in altri casi, è necessario considerare altre e diverse chiavi di lettura: la ricerca costante della propria identità di donna e di artista, l'affermazione e il riconoscimento dell'appartenenza, il ruolo del dolore fisico e psichico, le forme di resilienza.

Frida Kahlo ci offre, con la sua pittura, la possibilità di cogliere la dimensione corporea che assume un rilevante valore scientifico nell'ambito della riflessione teorica e delle pratiche educative rivolte alle persone con disabilità. Le suggestioni educative che emergono sono finalizzate alla ricerca di un significato del corpo che prescinda da ogni forma di oggettività, costruendo contesti capaci di stimolare e raggiungere il benessere aldilà delle peculiarità che il corpo manifesta. Il preservare l'individualità del corpo rinvia non tanto ad un modo di interpretarlo come fatto o spazio oggettivo, ma piuttosto viverlo come spazio esistenziale, luogo psicologico pieno di esperienze, relazioni, poetiche. In tale cornice di senso, l'educazione alla corporeità diventa una forma di accettazione del proprio corpo con le sue limitazioni, le sue potenzialità e le sue parole, così importanti nella relazione tra le diverse parti del sé e nell'interazione con l'altro.



Un percorso educativo che non può che realizzarsi mediante il dispositivo narrativo e potenziando esperienze di apprendimento che scaturiscono dalle autobiografie soggettive, dove il corpo è la sede dello spazio personale con la sua originalità.

La narrazione, oltre a rappresentare uno strumento di accompagnamento nel percorso di costruzione del sé, anche corporeo, si configura come uno spazio di educabilità, di riconoscimento e accettazione capace di generare un lessico al tempo stesso identitario ed estetico, un patrimonio di forme e significati che consente a ciascuno, non solo agli artisti, di trasformare in opera d'arte la propria vita.

Se nella storia dell'arte la disabilità è stata rappresentata spesso con crudo verismo, a rivendicare l'umanità trascurata ed emarginata, come nei dipinti di Velasquez, oggi gli artisti con disabilità esercitano il diritto della narrazione in prima persona, con le loro percezioni del corpo, delle storie e dei contesti. Marc Quinn, famoso esponente della Young British Artist, con la sua arte cerca una dimensione alternativa di bellezza dove all'armonia classicamente intesa si oppone la provocazione e l'indignazione, costruiti alla base dell'arte contemporanea ma ancora lontani dall'essere inglobati nella percezione collettiva. Marc Quinn sfida il luogo comune con le opere *The Complete Marbles (1999-2005)*, che ritraggono persone con disabilità fisiche interpretate come antichi modelli classici, in una narrazione artistica che provoca, disturba, appella. Particolarmente rilevante la statua di imponenti dimensioni in marmo bianco di Carrara della pittrice Allison Lapper, rappresentata nella realtà del suo corpo diverso, senza gambe e senza braccia.



Marc Quinn, Alison Lapper Pregnant, Trafalgar Square, London, 2005

Un corpo diverso che esprime però la comunanza con gli altri *corpi normali* in quanto viene rappresentato durante la gravidanza, con la forza della vita che emerge dal limite, dalla diversità, che non ne precludono il potere generativo. La stessa Lapper considera l'opera un tributo alla femminilità, alla disabilità e alla maternità.

La narrazione intreccia storie coinvolgendo stili, modi, strumenti diversi: Diane Arbus con la fotografia avvia un disvelamento di potente realismo, dove tutti i particolari considerati finora disturbanti sono evidenziati e posti al centro della scena che occupano da protagonisti. Le peculiarità del corpo nella sindrome di Down, nelle modificazioni genetiche da sindromi rare, nella diversità sensoriale della cecità che regala espressioni e mimiche così originali su un mondo basato sullo sguardo coglie le persone nel loro quotidiano, nell'ordinario di una vita che urla il bisogno di riconoscimento e mostra un'immagine poetica ed evocativa rassicurante ma al tempo stesso provocatoria. La fotografia di Diane Arbus è l'iconografia della diversità elevata a impegno civile e lotta alla discriminazione: i suoi soggetti focalizzano la percezione verso la diversità, creano un senso di smarrimento e dissonanza e contemporaneamente di familiarità (Garland-Thomson, 2008), questo perché Diane Arbus tende ad esaltare le caratteristiche peculiari dei suoi soggetti, infatti Ann Millet-Gallant (2010) scrive: *Everyday and extraordinary people make spectacular spectacles of themselves in these images, enacting everyday life as theatrical, bizarre and carnevalesque*. Tutto questo porta a rendere visibile una realtà che spesso si preferisce ignorare, una realtà diversa ma compresente che deve essere conosciuta perché implica co-appartenenza e reciproca interazione. No-



nonostante l'alto significato culturale e lo spessore poetico di rottura, la Arbus viene definita la fotografa dei mostri, appellativo che rifiuta sempre con forza, decisamente in controtendenza ai suoi valori etici e artistici. Diana Arbus muore suicida dopo una lunga vita di depressione nel luglio del 1971.

Del tutto differente la storia umana di Mari Katayama, una delle artiste più interessanti del panorama dell'arte contemporanea, famosa per la partecipazione alla Biennale d'arte del 2019 e per le sue numerose esposizioni personali in tutto il mondo. Mari Katayama è nata con una rara malformazione genetica definita emimelia tibiale, che ostacola il corretto sviluppo della tibia e di altri organi, nel suo caso di una mano. Vissuta in un piccolo villaggio giapponese, all'età di nove anni decide di sottoporsi all'amputazione di entrambi gli arti per poter camminare autonomamente grazie all'impianto di protesi, piuttosto che utilizzare la carrozzina (D'Acquisto, 2020). In un'intervista racconta di aver frequentato una scuola dell'infanzia per bambini stranieri: questa nota biografica disvela che, nonostante le opportunità potenzialmente offerte da un contesto multiculturale, la situazione di forte disagio quale quella connotata dalla presenza di un deficit grave ha compromesso le sollecitazioni derivanti dall'incontro con la diversità orientandole al rifiuto. Vittima di bullismo, racconta: *Per anni nessuno voleva avere a che fare con me. I momenti trascorsi da sola mi hanno fatto capire che esistevano modi diversi di comunicare oltre alle parole e ai gesti.*

La risposta alle angherie dei bulli diventa l'auto segregazione in casa: così, sola con la sua diversità, così comincia a creare i suoi autoritratti indossando una parrucca bionda, sperimentando una sorta di sincretismo tra le figure iconiche di Marilyn e Frida, quasi a volersi servire del vissuto di corpi e identità distanti eppure resi familiari da una comune iperbole comunicativa.

Inizia così un percorso di elaborazione sul corpo ornato nei modi più disparati: pizzi, conchiglie, cristalli swarovski, intarsi e ricami, progettando protesi creative, artistiche per poi renderle oggetto della sua fotografia. Sempre protagonista delle sue foto, Mari diventa una scultura vivente, mostrandosi così nella sua dimensione più intima e autentica senza protesi. Il suo percorso non è frutto di una formazione accademica o di una vocazione artistica ma l'evoluzione creativa della presa d'atto della sua realtà e la consapevolezza del bisogno di dividerlo, in un processo di autodeterminazione che si forma nello sguardo, proprio e dell'altro. Il focus è centrato sullo sguardo: attraverso quello degli altri rinnova e scopre differenti sfumature del suo sguardo su sé stessa. Nei suoi scatti non c'è traccia di angoscia o tristezza né evocazione pietistica: è forte, seducente, erotica, consapevole dell'essenza femminile che la pervade, al contempo vulnerabile e sensuale. Narra un concetto di bellezza fuori dai canoni, imperfetto ed esposto alle ferite e alle cicatrici.

La sua arte rientra perfettamente in quell'estetica disabile definita da Tobin Siebers (2010) in cui si rifiuta l'ideale di corpo legato solamente al concetto di perfezione e armonia e si considerano la disabilità e le sue peculiarità come elementi fondanti. L'artista afferma: *Credo che la bellezza sia qualcosa di personale, diversa per ognuno di noi. In quello che faccio non cerco la bellezza, ognuno di noi vede le cose in modo diverso»* e ancora: *«La libertà è il processo creativo. Tutto quello che metto nelle foto riflette quello che sento. La foto riflette la ricerca di un sentimento universale. Mentre lavoro mi sento felice e mi sento libera. Questa è la mia libertà.»* (CNN Style: edition.cnn.com/style/article/mari-katayama-self-portrait/index.html)

Mari Katayama ha il coraggio e la determinazione di utilizzare la dimensione intima delle sue fotografie per stimolare dinamiche di cambiamento nella percezione della diversità legata all'arte e dunque alla dimensione estetica, strettamente legata alla realtà sociale e culturale odierna. L'artista affronta la disabilità e la relazione con gli altri, in modo da colmare la profonda lacuna tra la comprensione di sé e le categorizzazioni che la società contemporanea impone. Il corpo assume una valenza concettuale che enfatizza i limiti tra i vissuti della disabilità e le prescrizioni sociali spesso imposte in modo stigmatizzante dai modelli convenzionali: l'artista usa la sua arte per ribaltare il paradigma dominante e ridefinire i costrutti di disabilità e femminilità (Bocci & Domenici, 2019). Mari Katayama agisce forme di destabilizzazione dei canoni imperanti, propone il corpo disabile come prodotto artistico enfatizzandone l'essenza autentica, armonica, nel superamento del concetto di limite spesso associato automaticamente alla disabilità. La dinamica avviata dall'artista rivoluziona il modello di femminilità e bellezza legato ai canoni storicamente determinati e ancora imperanti.



Mari Katayama, On the way home, 2017

Dopo la nascita di sua figlia, gli autoritratti di Mari Katayama riflettono una diversa percezione del proprio corpo, una ancora maggiore consapevolezza di sé e della realtà che la circonda come se l'esperienza della maternità avesse avviato una nuova fase del percorso di accettazione di sé stessa e del suo corpo in un ambito più ampio e disteso, a tratti ludico, come se la maternità avesse disvelato una modalità differente rispetto alla precedente drammaticità e tensione.

Mari Katayama porta avanti la sua ricerca permettendo al pubblico di entrare nel suo mondo, in cui gli oggetti che espone sono espressione ed estensione della sua personalità. Richiama l'attenzione, attivando quel processo che Rosemarie Garland-Thomson ha teorizzato come il dialogo che intercorre tra chi osserva e chi viene guardato: è uno scambio reciproco con cui si impara a conoscere sé stessi e gli altri, tra sguardi interpretati e concessi.

Frida e Marilyn esprimono il coraggio di essere sé stesse, ognuna a suo modo, senza velleità retoriche, con la loro arte assolutamente autentica capace di esplicitare i significati più profondi. Rinunciano alle verità nascoste in favore del disvelamento pronte a mettersi costantemente in gioco a partire dal dolore fisico e psicologico, sempre senza pietismo, ma con la fierezza e la consapevolezza che solo l'accettazione del dolore si fa scoperta di sé, esplorazione emotiva e percettiva. Accettarsi, amare sé stesse, come precondizione per amare gli altri e farsi amare: un vissuto che le due artiste hanno percorso, condividendolo pubblicamente con la loro arte, con lo slancio e la prepotenza di un linguaggio universale che nessun pregiudizio può arrestare.

Riflessioni conclusive

L'analisi compiuta in questo lavoro e le riflessioni che la hanno accompagnata evidenziano come le rappresentazioni sociali dei fenomeni nascano e si sviluppino per mezzo dei processi di interazione e comunicazione all'interno di una collettività. Nella storia dell'arte si è strutturata una rappresentazione sociale relativa alla disabilità che solo a partire dal XX secolo con il contributo delle avanguardie è stata decostruita con l'obiettivo di garantire l'assoluta libertà degli artisti con l'affermarsi dell'astrattismo e dell'informale. In seguito alla rottura effettuata verso i capisaldi canonici dell'arte, la poetica dell'immagine si modifica per innalzare ad arte modelli creativi alternativi, spesso perturbanti e di difficile comprensione, accolti dal pubblico anche con fastidio, dovuto alla non immediatezza di lettura, tramite i parametri abituali di giudizio artistico. In particolare, l'introduzione del corpo nelle esperienze artistiche è mirata ad eliminare il confine arte-vita. Le artiste prese in esame in questo lavoro manipolano il corpo e i loro vissuti come materia prima della realizzazione creativa. Il coinvolgimento diretto del corpo dell'artista e degli spettatori sposta l'azione stessa, compiuta con e sul corpo, dando vita a iconografie per le quali si generano nuove modalità di lettura e interpretazione. Le diverse concettualizzazioni dell'arte, nello specifico delle sue rappresentazioni del corpo, anche imperfetto, contribuiscono a capovolgere paradigmi consolidati e ormai



disfunzionali. Inserito all'interno di questa cornice contestuale, il messaggio che l'arte veicola si apre ad una pluralità di letture e significazioni, diviene metafora viva e passionale di una situazione esistenziale – la disabilità – che indica l'apparenza come una barriera meramente culturale. Laddove la società implicitamente favorisce il sedimentarsi di una rappresentazione sociale della disabilità mistificata, l'esperienza artistica connessa al vissuto biografico delle personalità prese in esame consente di astrarre un ideale e comune percorso per operare il ribaltamento del disvalore assegnato a determinate sezioni dell'umano per le quali si avvia il processo di liberazione dai confini categoriali discriminanti

Scardinare la premessa che la disabilità sia qualcosa che non ci riguarda e affermarne invece prepotentemente l'esistenza – anche attraverso l'espressione artistica – come una delle diversità caratterizzanti l'umanità, è il primo passo per rivoluzionare la comunicazione sociale che oggi, come mai prima nel passato, svolge un ruolo fondamentale nell'informazione e nell'educazione alla conoscenza dell'*impairment* e della disabilità per evitare incomprensioni e la reiterazione di obsoleti stereotipi.

Soprattutto il potenziale comunicativo delle moderne e più pervasive forme di divulgazione e condivisione, favorito dall'impatto sincretico con una pluralità di stimoli sensoriali ed emotivo-relazionali, coinvolge totalmente il fruitore e amplifica la cassa di risonanza dell'approccio narrativo proprio dell'arte.

Citando quali esempi l'opera cinematografica e la comunicazione istantanea insita nelle nuove forme del tecnologico digital-storytelling, si possono rendere visibile l'invisibile, il marginale, l'escluso; si può operare socialmente, sensibilizzare su problematiche ed emergenze, elevando l'espressione artistica a strumento di apprendimento, di emancipazione e disvelandone la valenza sociale e politica.

Per garantire partecipazione e pari opportunità occorre riflettere su tali questioni, a partire dalle note autobiografiche che raccontano l'esclusione e la discriminazione; è importante parlare della percezione dell'immagine corporea nella costruzione di una rappresentazione sociale della disabilità, perché quest'ultima è riconosciuta solo laddove è visibile.

Oggi la sfida dell'inclusione risiede soprattutto nella possibilità di guadagnare lo spazio per il riconoscimento effettivo e pervasivo delle individualità di tutti e ciascuno, per pensare e progettare guardando al futuro e nel rispetto della diversità intesa come uguaglianza solo in relazione alla fruizione dei diritti. Un rovesciamento di prospettive e di sguardi si fa prospettiva, culturale e politica, per comprendere il proprio qui e ora, per sottrarsi ai facili giudizi e alle scelte omologanti: l'arte e tutti i media narranti si muovono in questa direzione, condividendo la libertà ermeneutica dell'attribuzione di significato, al di là di ogni presunta, regolatrice, oggettività.

Riferimenti bibliografici

- Anati, E. (1975). *Evoluzione e stile nell'arte rupestre camuna*. Capo di Ponte: Edizioni del Centro.
- Anati, E. (2007). *Capire l'arte rupestre*. Capo di Ponte: Edizioni del Centro.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bocci, F. (2019). Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi. In M. Pavone & M.A. Galanti (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Bocci, F., & Domenici, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 2.
- CENSIS (2010). Primo rapporto di ricerca "Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività".
- Caso, L., De Leo, G., & De Gregorio, E. (2002). La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca. *Rassegna di psicologia*, 3.
- D'Acquisto, G., L'armonia imperfetta di Mari Katayama, 13 Novembre 2019: www.rivistastudio.com/, (14.30, 26 Gennaio 2020).
- Dall'Ara, G. (2007). *Come mi trovi? Percezione del proprio corpo, della malattia e della disabilità*. Cesena: Società Editrice Il Ponte Vecchio.
- Eco, U. (ed.) (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (ed.) (2007). *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Eisenhauer, J. (2007). Just Looking and Staring Back: Challenging Ableism Through Disability Performance Art. *Studies in Art Education, a Journal of Issues and Research*, 49.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.



- Freud, S. (1978). *Psicologia delle masse e analisi dell'io*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: How We Look*. Oxford: Oxford University Press.
- Garland-Thomson, R. (2017). *Extraordinary body: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press.
- Giaconi, C, Del Bianco, N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: Franco Angeli.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (Ed. it. a cura di Roberto Giammanco, *Stigma. L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2003).
- Griffo, G. (2005). *Le parole sono pietre*, in <https://www.superando.it/2005/10/10/le-parole-sono-pietre/>.
- Hadley, B., & McDonald, D. (eds.) (2019). *The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture and Media*. New York: Routledge.
- Heidegger (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Howe, E., & Millet-Gallant, A. (2017). *Disability and art history*. New York: Routledge.
- ISTAT (2010). *Indagine multiscopo "Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari"*.
- Jacobacci, E., *Fotosintesi. Oltre i limiti del corpo: la bellezza imperfetta di Mari Katayama*, 19 dicembre 2019 www.tribune.com/arti-visive/fotografia/2019/12/intervista-mari-katayama/.
- Jung, C. G. (1977). *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Fiz Perez, F. J. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Lizzola, I. (2009). *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Millet-Gallant, A. (2012). *The Disabled Body in Contemporary art*. New York: Palgrave MacMillan.
- Millet-Gallant, A. (2010). *Exceeding the Frame*. In: *The Disabled Body in Contemporary Art*. New York: Palgrave Macmillan.
- Millet-Gallant, A. (2008). *Sculpting Body Ideals: Alison Lapper Pregnant and the Public Display of Disability*. *Disability studies quarterly*, 28, 3.
- Mittel, J. (2015). *Complex Tv. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York-London: New York University Press.
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi & C.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: Il Mulino.
- Ogura, J., & Lo A., *Sewn limbs and surreal backdrops in the art of Mari Katayama*, CNN. <https://edition.cnn.com/style/article/mari-katayama-self-portrait/index.html>
- Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pavone, M. (2011). *Cinema e disabilità*. In A. Mura (ed.), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone, M. (2016). *Cinema, disabilità, Qualità della Vita*. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, Trento: Erickson.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. IX. 10.30557/MT00080.
- Salis, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione: Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Seia, C. (2010). *Nuovi necessari mondi possibili*. In U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi & C..
- Siebers, T. (2010). *Disability Aesthetics*. University of Michigan Press.
- Tarantino, & C. Straniero, A.M. (eds.) (2017). *Vizio di forma. Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 5.
- Tommasi, W. (2016). *Ciò che non dipende da me. Vulnerabilità e desiderio nel soggetto contemporaneo*. Napoli: Li-guori.
- Vadalà, G. (2013). *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*. In Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., & Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.



Annamaria Curatola

Associate Professor in Special Education | University of Messina | curatola@unime.it

Roberta Rotta

Phd University of Messina | rrotta@unime.it

The radio as an inclusive mediator: at school between music and freedom*

La radio come mediatore inclusivo: a scuola tra musica e libertà

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

"How to respond to the negative effects on learning caused by the emergency state - COVID 19 and, in particular, to" unexpected "Special Educational Needs?

"How to become resilient to process changes and transform them in order to express oneself to the fullest and grow in harmony as an active protagonist of one's life?" The answer is "learn to smile at life". Radio as an opportunity for cheerful and fun mass media communication, as much as music as a universal language, have both proved to be mediators capable of eliminating any type of barrier, becoming effective tools for creating an inclusive community that also teaches students to deal with anxieties and fears. in a different way that creates acceptance, sharing, and recognition of the other.

The radio in particular has proved fruitful from a pedagogical point of view, proposing itself as an intimate living room in which it is possible to talk, discuss and become the protagonists of a project aimed at educating and educating oneself with a smile.

Keywords: DAD, radio, music, inclusion, smiles, students, school

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Curatola A., Rotta R. (2022). The radio as an inclusive mediator: at school between music and freedom. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 272-282 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-22>

Corresponding Author: Annamaria Curatola | curatola@unime.it

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 17/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-22

* Il contributo è frutto di una ricerca condivisa. Tuttavia, Annamaria Curatola è responsabile scientifico della ricerca e autrice dell'Introduzione e delle conclusioni; Roberta Rotta è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 5..



Introduzione

La radio quale strumento inclusivo nasce come risposta ai quesiti emersi dal confronto tra l'Università degli Studi di Messina e le parti sociali, in relazione agli effetti della DAD sugli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Il 2020 ha segnato un anno importante per la scuola in generale e per gli adolescenti in modo particolare.

Da un lato, gli insegnanti hanno dovuto rivedere il loro ruolo adottando una nuova modalità di fare scuola, la didattica a distanza (Lucisano, 2020); ciò ha comportato in molti sì l'affinamento o l'acquisizione di competenze digitali, ma anche la frustrazione derivante dal venir meno di un elemento imprescindibile per la gestione del gruppo classe, ovvero la relazione educativa.

Vista dalla prospettiva degli studenti, invece, la didattica a distanza ha dato loro modo, da un lato, di esperire i contenuti in modalità differenti e, forse, anche più congeniali ai loro interessi; dall'altro essa ha comportato isolamento e, nei casi di alcuni bisogni educativi speciali, addirittura regressione e apatia (Capperucci, 2020; Palareti, 2020).

Ci si chiede, quindi, "Come rispondere agli effetti negativi sull'apprendimento determinati dallo Stato emergenziale – COVID 19 e, in particolare, ai Bisogni Educativi Speciali «inattesi»? "Come divenire resilienti per elaborare i cambiamenti e trasformarli al fine di esprimere se stessi al meglio e crescere in armonia come protagonisti attivi della propria vita?" La risposta è "imparare a sorridere alla vita". Se, infatti, chiudendo gli occhi, ognuno rivivesse tutti quei momenti in cui le ansie, le paure e le insicurezze si sono mitigate grazie al sorriso di una persona importante, si apprezzerrebbe subito l'importanza che l'approccio alla quotidianità avvenga con il sorriso, per vivere secondo un approccio improntato ad un "ottimismo esistenziale" (Bertolini & Caronia, 1993).

Questo è più che mai il tempo di ritornare a sorridere! Vasco Rossi, nella canzone *Vivere*, pubblicata il 15 febbraio 1993 e contenuta nell'album *Gli spari sopra*, canta "[...] e sorridere dei guai, così come non hai fatto mai e poi pensare che domani sarà sempre meglio [...]". Ed è proprio questo lo scopo di questo progetto, insegnare ai ragazzi a sorridere grazie ad una forma d'arte espressiva, l'esperienza radiofonica, incoraggiandoli a trovare "con" e "negli" altri la forza per esprimere se stessi al meglio, insegnando loro ad essere resilienti e protagonisti attivi della loro vita.

Alla luce di quanto espresso, si è scelto di ideare un'attività informale che permettesse di creare un ambiente inclusivo nel quale i ragazzi ritrovassero la motivazione a sorridere, si sentissero accolti e liberi di esprimere se stessi ritrovando il piacere di interagire e costruire relazioni (d'Alonzo, 2019), un nuovo modo di "fare didattica", che consenta a docenti e studenti di creare e mantenere le condizioni essenziali per promuovere inclusione (Galanti, 2020a, 2020b; Ianes & Bellacicco, 2020; Montanari & Costantini, 2020).

1. La radio come mediatore inclusivo: il quadro teorico

Dagli anni Settanta ad oggi, la Pedagogia speciale ha percorso molta strada.

I temi legati all'inclusione vantano una lunga tradizione di ricerca pedagogica (Canevaro, 2009; Canevaro & Ianes, 2019) che spinge verso una progettualità educativa compiuta, atta a valorizzare le peculiarità di tutti gli adolescenti, affinché arrivino coscienti della propria ricchezza culturale ed emotiva nel passaggio alla vita adulta che richiederà scelte consapevoli, responsabili e determinanti per il futuro.

Un futuro evidentemente fatto anche dagli altri, dai vari contesti in cui si è coinvolti, dal modo di esperire le relazioni.

Una progettualità che sia anche in linea col modello ecologico di Urie Bronfenbrenner (2002), che intende l'ambiente come una serie di cerchi concentrici legati tra loro da relazioni umane, sociali e ambientali. Una progettualità attenta e pensata sul singolo attore sociale, sul gruppo, sui contesti e sulle professionalità coinvolte, auspicando che queste ultime si aprano alla diversità come valore arricchente



per la nostra società diventando promotrici di una società aperta e plurale che faccia nascere sempre più “professioni inclusive” (Canevaro, 2007).

Una progettualità che consenta di esperire diverse attività educative per aprire agli studenti un ampio ventaglio di opportunità, grazie alle quali trovare un proprio posto nel mondo, atteso che, come affermava Paul Evans, specialista in gestione strategica delle risorse umane, “se non si ha coscienza di se stessi, di ciò che si ama e dei propri talenti, si rischia di essere sbalottati dalle circostanze come foglie al vento. Occorre anzitutto imparare a gestire la propria vita” (Danon, 2000, pp. 14-15).

Risvegliare la motivazione a sorridere nonostante tutto, superando da resilienti quanto vissuto durante il lungo periodo di pandemia rappresenta certamente una sfida importante.

Servono, quindi, creatività e originalità, improntate alla ricerca di modalità progettuali educative che possano rivolgersi sia alla scuola tradizionale che a quella digitale. Il tutto deve avvenire in un’ottica inclusiva che investa l’intera comunità scolastica (Bertagna, 2020); a tal proposito, lo strumento massmediale prescelto è la radio.

La radio, infatti, ha insita un’importante funzione educativa, oltre che di intrattenimento e informativa; secondo Menduni (2001), offre la possibilità di attuare «la regolazione con l’altro, la sintonia delle diversità» (p.78).

La radio come mediatore didattico, come modalità per dar voce al singolo volto ed allontanare così l’immagine della folla: «In tal modo l’identità, da convenzione generica che impieghiamo per designare qualche referente impreciso, si tramuta in un soggetto concreto; in una presenza, che si rende tale in ragione di un raccontare anch’esso unico. Come è ogni volto. Ciò che più conta è l’identità personale di ciascuno, indipendentemente dalla provenienza, dalla lingua, dalle origini» (Duccio, 1998, p.115).

Ascoltare la voce dell’altro, il suo vissuto senza vederne il colore della pelle, l’abbigliamento o qualsivoglia elemento di eventuale distrazione, può dirottare l’attenzione positivamente verso l’unicità della persona e far sì che, scoprendo l’altro e la sua *worldview*, si riesca ad entrare più facilmente in empatia vivendone i pensieri e i sentimenti dalla sua prospettiva e non dalla propria (Bennett, 2002).

Uno dei caratteri del linguaggio radiofonico è l’unicità della sensazione (Brecht, 1973/1932), quella uditiva per l’appunto, che per un verso può presentare dei limiti da un punto di vista comunicativo, non permettendo l’osservazione della dimensione non verbale, riconosciuta componente essenziale per la comprensione (McLuhan, 2008), ma per altro verso favorisce e sviluppa l’immaginazione e consente di attivare processi emotivi profondi (Curatola, Lamanna & Zappaterra, 2020).

A supporto delle parole che vengono percepite dall’ascoltatore vi è la musica, linguaggio universale per eccellenza (Scalgioso, 2008), che conferisce alle parole contorni del tutto peculiari e crea un’atmosfera ideale anche per chi si esprime (Schafer, 1985), permettendo di contrastare i pensieri negativi, quasi con un effetto catartico che contribuisce ad una maggiore espressione del sé.

La musica, infatti, annulla le distanze, perché il suono «[...] può starci lontano o vicino, addirittura addosso con le cuffie, sopprimendo ogni margine di lontananza» (Menduni, 2001, p.30) Inoltre, la possibilità data al radioascoltatore di interagire in diretta con una telefonata o con un *msg* «[...] fornisce non soltanto una prospettiva di interattività, ma anche il compiacimento acustico dell’ascoltare le conversazioni degli altri [...]» (Menduni, 2001, p.59). A tal proposito, Menduni menziona, il piacere dell’«origliare» come pratica sociale diffusa paragonabile al *voyeurismo*; egli, inoltre, sostiene che «in realtà la domanda sociale di radio risponde oggi, nel suo complesso, a bisogni sociali diversi e in particolare a esigenze connettive, esigenze identitarie, esigenze partecipative» (Menduni, 2001, p.55).

La radio è capace, quindi, di connettere immaginariamente persone realmente distanti tra loro e, grazie allo *streaming* che ne permette l’ascolto *on web*, di accorciare ancor di più le distanze anche tra persone che vivono in varie parti del pianeta.

Si sviluppa così una capacità di creare comunicazione “evoluta”, cioè «un tipo di comunicazione che va oltre la vicinanza fisica dei comunicanti» (Menduni, 2006, p. 12) “di massa” perché è rivolta a molti e “sincronica” per la sua capacità di far arrivare i contenuti in tempo reale. I radioascoltatori trovano nel mondo radiofonico un luogo intimo che fa da sottofondo alla quotidianità, un privato che viene vissuto anche quando si è in pubblico e si sentono inclusi nel mondo degli altri dal quale possono trarre linfa vitale per riflettere su loro stessi e sul modo di rapportarsi agli altri.



Tanti «[...] desiderano questa presenza di sottofondo, che rappresenta una connessione blanda ma costante e accessibile in ogni momento con i loro simili e con la società» (Menduni, 2001, p. 57).

La voce dell'altro attira l'attenzione ed è come se si fosse lì vicino ad ascoltarlo per far propria l'esperienza altrui.

Un altro elemento da considerare in questa sede è la potenza di una voce che, in alcuni casi, si fa espressione di contenuti che chi ascolta disconosce. A volte vengono date per scontate tematiche importanti quali, ad esempio, quelle affrontate dalla Pedagogia Speciale.

Ecco che la radio rappresenta un potente strumento per abbattere quelle barriere culturali che non permettono di vivere la diversità valorizzandola.

Fin qui si è posta l'attenzione sulla forza che la radio può sprigionare per il radioascoltatore, ma è giusto che si accenni al ruolo che essa riveste per chi la esperisce direttamente.

Per i ragazzi, elaborare la propria esperienza personale mediante la parola, raccontarsi e riferire circa il senso delle proprie relazioni con il mondo, trasforma il mondo stesso e il modo di rapportarsi con esso.

La radio dà voce, la radio ascolta oltre ad essere ascoltata, la radio riconosce l'altro e nasce per l'altro.

La radio, come altri mass media, ha il potere di sensibilizzare l'opinione pubblica rispetto a tematiche importanti quali, ad esempio, la disabilità.

In un'età delicata come quella adolescenziale, poter condividere il proprio sentire, il proprio essere, i propri interessi e riscoprire nell'altro le stesse angosce, le stesse insicurezze, le stesse frustrazioni, ti fa acquisire senso di appartenenza al gruppo dei pari, ti apre all'altro e, grazie alla reciproca conoscenza, ti permette di costruire quelle relazioni salvifiche necessarie a sviluppare empatia, resilienza, autostima e forza nell'accettarsi e nell'imparare ad amarsi, concentrandoti sulle tue abilità e sviluppando al meglio le tue capacità.

I diversi attori sociali che ruotano attorno ad un adolescente -quali, ad esempio, genitori, insegnanti e chiunque abbia un ruolo importante nella sua vita- diventano modelli essenziali per accompagnare il ragazzo in un percorso di crescita volto ad esperire il nuovo, il bello, a potenziare la creatività, a sviluppare metacognizione, ecc.

Queste figure hanno una grande responsabilità atteso che, in fase di progettazione, entrano in gioco variabili che non sempre è possibile prevedere. La maggior parte degli adolescenti, con le strategie giuste, raggiunge un buon livello di autodeterminazione che consente loro di essere proiettati in un futuro possibile; altri, al contrario, necessitano di supporto per raggiungere tale capacità, altri ancora non vi riusciranno mai e, purtroppo, vi sarà qualcuno che dovrà sostituirsi a loro nelle scelte.

Pertanto, parlare di "progetto di vita", alla luce anche delle nuove disposizioni normative, comporta grandi responsabilità, un approccio empatico e competenze specifiche.

Le sinergie tra la scuola, la famiglia ed i servizi del territorio devono agire in una prospettiva sinergica che rappresenti la migliore ipotesi di un intervento volto a valorizzare le identità e a promuovere l'autonomia. Un paradosso, se così si vuole definire, di un "essere insieme per separarsi" (d'Alonzo & Caldin, 2012).

2. Obiettivi dello studio

La radio come opportunità di comunicazione mass mediale allegra e divertente, quanto la musica come linguaggio universale, sono entrambe veicoli capaci di annullare qualsiasi tipo di barriera diventando strumenti efficaci per creare una comunità inclusiva che insegna alcuni concetti o affronta alcune tematiche con una modalità diversa che crea accoglienza, condivisione e riconoscimento dell'altro (De Benedictis, 2005).

Tale studio qualitativo, presentato come "esperienza foriera di sorrisi regalati" attraverso la musica, ed in grado di rappresentare una prassi efficace sul piano dell'inclusività, si pone come obiettivi precipui di:



- ✓ sviluppare senso di appartenenza al gruppo;
- ✓ insegnare a gestire il conflitto ed a adottare strategie per superarlo;
- ✓ promuovere interazione collaborativa e positiva tra i membri del gruppo;
- ✓ far rispettare le regole di convivenza e condivisione;
- ✓ migliorare le modalità comunicative e relazionali;
- ✓ sviluppare le capacità attentive;
- ✓ sviluppare il senso di autoefficacia;
- ✓ migliorare le competenze digitali;
- ✓ migliorare l'autopercezione;
- ✓ aumentare il livello di autostima.

3. Metodologia e strumenti operativi

Partendo dallo studio di un gruppo classe, si è riflettuto sulla metodologia di lavoro più atta ad affrontare le evidenti difficoltà palesate dai ragazzi al rientro “in presenza”, dopo la DAD, avvenuto nel mese di febbraio 2021.

Nella fattispecie, una buona parte degli studenti rischiava di farsi sopraffare da uno stato emozionale particolare con ricadute negative anche sul piano dell'apprendimento.

La classe in questione, una terza Liceo di Scienze Umane, di un Istituto Superiore della città di Reggio Calabria, composta da quattordici studenti, segnatamente tre ragazzi e undici ragazze con un'età media di 16 anni che, al di là delle diagnosi certificate per quattro ragazzi, necessitavano nel complesso di un supporto emotivo e motivazionale per imparare a far fronte ad una nuova realtà, come onda lunga dello stato emergenziale che, tuttora, sembra non avere termine (Arcidiacono, Caso, Di Napoli, Donizzetti, & Procentese, 2022; Antonicelli, Capriati, Foschino Barbaro, Laforgia, Porcelli, & Sgaramella, 2020).

Difatti, al rientro dalla DAD, in classe si respirava un clima “pesante”, i ragazzi apparivano tristi, demotivati, apatici e anche le strategie educative, attuate per rendere le lezioni il più attrattive possibili e “leggere”, non sortivano gli effetti sperati (Moreno-Rodríguez, Tejada, & D.az-Vega, 2020).

Parallelamente ad un percorso di conoscenza reciproca “con” e “tra” gli studenti, di studio approfondito e di riflessione autobiografica e di autovalutazione (Duccio & Formenti, 1995; Duccio, 1996), si è introdotta la radio, quale spazio in cui viene valorizzata la parola e in cui si viene riconosciuti per quello che si è e per quello che, con la propria essenza, si può rappresentare per chi ascolta (Abruzzese, 1994).

Per mettere a punto un percorso strutturato che oggi, a tutti gli effetti, è diventato un progetto attuato scolasticamente, i ragazzi si sono alternati in gruppi di quattro e sono stati protagonisti di trasmissioni in diretta radiofonica durante l'arco del secondo quadrimestre.

Il “contesto-radio” si è rivelato fecondo da un punto di vista pedagogico, diventando un salotto intimo in cui gli studenti si sono raccontati, confrontati e si sono resi protagonisti di un progetto volto ad educare ed a educarsi sorridendo. Tutti gli studenti si sono sentiti coinvolti ed importanti per il gruppo e parte di un progetto di per sé accattivante e stimolante (Bravi, 2021). Dall'altra parte dell'etere c'erano i radioascoltatori che, inconsapevolmente, si sono ritrovati a partecipare alle esperienze di chi si è raccontato al microfono.

Gli strumenti analizzati e confrontati sono stati:

- Documentazione curriculare: PEI, PDP, registro elettronico, per confrontare il livello iniziale con i risultati raggiunti;
- Interviste *face to face*, per monitorare lo stato emotivo degli studenti coinvolti (Tomm, 1987; Genovese & Kanizsa, 2002);
- Narrazioni e Scritture, per focalizzare “come” l'esperienza è stata vissuta e quali emozioni e pensieri ha suscitato (Perla, 2007; Duccio, 2008).
- Osservazione diretta, per raccogliere le opinioni e le reazioni degli studenti nel modo meno filtrato possibile.



I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi strutturale (Moustakas, 1994), una procedura QDA (Qualitative Data Analysis) applicata principalmente per l'analisi qualitativa di interviste, manoscritti, narrazioni, memo e note sul campo.

In analogia con l'approccio GT (Grounded Theory), metodo generale di analisi comparativa, è possibile un ritorno ricorsivo sui dati al fine di verificare se le analisi compiute spieghino fedelmente il fenomeno (Tarozzi, 2008).

Durante l'esplorazione si è prestata particolare attenzione a:

- a) il punto di vista degli studenti, che è stato ricostruito con la necessaria accuratezza, durante tutte le fasi di lavoro;
- b) le coordinate spazio-temporali in cui i punti di vista si sono costruiti e si esprimono, per fornire autorevolezza ai resoconti;
- c) le circostanze sociali che hanno consentito di formare i punti di vista, ovvero la ricostruzione delle situazioni in cui i significati, le azioni, le interazioni e i processi dei partecipanti si sono manifestati e realizzati (Salvini, 2015).

Questa sperimentazione radiofonica dell'incontro e della condivisione di esperienze differenti è diventata un'occasione di crescita personale e relazionale, proprio perché rappresenta un modo diverso per incontrarsi tra pari, un'opportunità per creare uno spazio intimo, anche se condiviso pubblicamente (Dolci, Vitale, & Orlando, 2017), in cui, soddisfacendo il bisogno di ascoltarsi e di ascoltare, la conoscenza reciproca cresce di giorno in giorno e in cui temi che, a volte, sono oggetto di scontro potranno essere trattati con una leggerezza che potremmo definire "amichevole" (Atzori, 2002).

Negli ultimi anni, sempre di più gli adolescenti trovano nella musica un mezzo per far sentire la propria voce e trasmettere un messaggio sociale che scardini qualsiasi forma di pregiudizio o stereotipo ancorati all'incoscienza popolare su determinati aspetti, sempre più legati alla diversità e a come essa viene percepita.

Si pensi, ad esempio, al bullismo e all'incidenza esponenziale che il fenomeno continua ad avere sia all'interno che fuori dalle mura scolastiche; la trasmissione radiofonica, a tal proposito, è diventata a più riprese occasione per intervistare ragazzi che hanno scelto di denunciare e di reagire a quanto subito direttamente per aiutare se stessi ed essere di supporto ai tanti ragazzi che, invece, non trovano il coraggio di uscire da uno *status quo* che evidentemente paralizza e discrimina (De Benedictis, 2005).

Gli studenti, infatti, hanno avuto occasione di partecipare ad una delle interviste andate in onda per affrontare il tema del "bullismo"; la ragazza intervistata -un'adolescente che frequenta il Liceo Linguistico e vive a Milano- si è raccontata per condividere con i suoi pari come abbia trovato nella musica la sua forza. Infatti, dopo aver studiato canto e pianoforte per due anni, ha scritto una canzone nel 2020 per reagire al bullismo subito e provare così a contrastarne ogni forma. Il suo è un brano autobiografico che, con semplici parole, esprime la sofferenza scaturita dagli episodi di bullismo e cyberbullismo subiti durante le scuole medie, anni in cui lei, come tanti altri ragazzi della sua età, invece di vivere il gioco, la gioia e la leggerezza tipiche dell'età preadolescenziale, ha conosciuto il buio, la solitudine, l'emarginazione e la sofferenza.

Nel dolore, grazie alla musica, la ragazza racconta come abbia scoperto dentro di sé la resilienza che le ha permesso di uscire da quella situazione d'impasse e trasformare il buio in una luce che l'ha fatta rifiorire.

"Grazie per questa intervista, per avermi dato l'opportunità di farmi conoscere e voglio dire comunque alle persone che, appunto, vengono prese in giro o bullizzate, di trovare sempre la forza di parlarne agli altri perché, a parer mio, parlarne con gli altri che ti danno aiuto e conforto e poi uscirne, ti fa diventare più forte. La mia musica e la mia penna mi hanno salvata da un circolo vizioso e oggi sono in grado di cantare la mia forza al mondo intero; dicendo no al bullismo, ho colorato quelle pagine bianche e nere della bellezza della musica" (Radio Gamma No Stop, 02.02.2021).

Il "contesto radiofonico" mette gli adolescenti a loro agio. Quel senso di libertà che li appassiona anche



ad affrontare temi mai trattati, certamente li stimola ad apprendere alcuni argomenti in una modalità differente, interattiva che stimola la comunicazione interpersonale e il confronto reciproco e costruttivo che avvicina e accomuna creando relazioni speciali (Menduni, 2012).

Si pensi quanto possa essere significativo ed emozionante, per chi ha una disabilità motoria o sensoriale, ricevere un feedback positivo e immediato da un radioascoltatore che non giudica a priori relegandolo nella sua disabilità, ma ascolta, entra in empatia con lui, lo motiva, lo ringrazia.

Per i ragazzi che vivono emarginazione per via della loro condizione, un'occasione come questa sarà vivifica e di rinascita, perché chi ascolta avrà attenzione per il loro essere, per quello che pensano e per quello che dicono. Un esempio è il caso di Stefano Pietta, giornalista, che ha creato l'emittente web, *Ste-radiodj*, unendo musica e storie di inclusione sociale, con cui, comunica storie che spesso "sfuggono" alle grandi redazioni.

La radio assume così un ruolo importante! Diventa una dimensione inclusiva dove chiunque può trovare il proprio spazio. Basti pensare a quante persone con deficit uditivi si siano realizzate grazie alla musica (Curatola, Lamanna & Zappaterra, 2020). Ma anche il mondo per così dire "giovane" ha i suoi idoli speciali, come il rapper Brazzo, ad esempio, che ha unito lingua dei segni e rap, creando qualcosa di unico, accompagnato dalla sua traduttrice in LIS.

Brazzo afferma che, quando si esibisce, sente le vibrazioni delle casse e percepisce la traduttrice un po' come un metronomo che gli scandisce il ritmo, facendolo andare a tempo senza necessità che egli senta la musica. Un talento straordinario ed una forza di volontà incredibili lo hanno portato a salire sul palco di *Italia's Got Talent* con il suo brano *Volere è potere* (puntata del 22 gennaio 2020).

Far conoscere queste storie agli studenti significa dar loro speranza sulla possibilità di farcela, significa insegnar loro a sognare, sviluppare in loro capacità di *problem solving* e intelligenza progettuale oltre che riflessiva ed emotiva, supportati anche da un lavoro personale e profondo nato dall'ascolto delle canzoni.

L'occasione rappresenta anche una preziosa opportunità di far conoscere meglio i ragazzi tra loro e ad aiutarli nel conoscere meglio la dinamica delle proprie emozioni, invitandoli, mediante *cooperative learning* e/o *circle time*, a raccontarsi e a provare a scoprire qualcosa degli altri o di se stessi grazie all'ascolto attivo.

4. La radio inclusiva: il format

Senza entrare troppo nel dettaglio della strumentazione radiofonica, è importante sottolineare quanto la conoscenza base degli strumenti e della tecnologia in uso in uno studio radiofonico, fornisca competenze trasversali spendibili in altri contesti.

In buona sostanza, imparare ad utilizzare un mixer e a collegare ad esso le varie sorgenti audio o, piuttosto, conoscere e utilizzare i vari processori, compressori o equalizzatori necessari a stabilire la forma ultima che avrà l'audio o il suono in uscita, l'utilizzo del computer o dei vari software come, ad esempio, quello di streaming delle web radio, danno l'opportunità di esperire diverse capacità e permettono di scoprire un nuovo mondo e le diverse attività legate ad esso.

Una trasmissione radiofonica si compone di vari aspetti, da quello musicale che di solito caratterizza un'emittente rispetto ad un'altra, a quello dell'informazione, dell'intrattenimento, fino all'ambito commerciale, di redazione e di produzione.

Attorno alla radio ruotano diverse figure con competenze trasversali ad altri settori, con ruoli e responsabilità diversificati che vanno dalla comunicazione alla redazione, dalla programmazione dei contenuti fino agli aspetti tecnici relativi alla gestione e alla produzione dei programmi in diretta e in post produzione. Insomma, vi sono figure che vanno dall'editore allo station manager, dal direttore commerciale all'agente pubblicitario, dall'autore radiofonico al direttore di programmazione, dal fonico al tecnico di produzione, dallo speaker al dj, ecc.

Una volta stabiliti ruoli e format, ci si organizza per progettare e redigere le singole trasmissioni che verranno condotte in diretta o registrate e post prodotte, "[...] il format identifica la formula di program-



mazione dell'emittente a livello di contenuti, generi e stile complessivo, in relazione a uno specifico segmento di pubblico. Il format è un modo per garantire regolarità e coerenza alla programmazione, per orientare le aspettative degli ascoltatori casuali e soddisfare quelle degli ascoltatori abituali [...]” (Fenati, Scaglioni, 2002, p. 42).

La diretta radiofonica appare la formula più adatta da far esperire ai ragazzi perché più divertente, perché consente interazioni dirette con i radioascoltatori e sviluppa, meglio di altre formule, metacognizione.

Una trasmissione radiofonica in diretta ha poche regole ma significative; ad esempio, ha il cosiddetto *clock* da rispettare per dare unità e coerenza al palinsesto secondo una tempistica precisa e programmata, ha tempi ristrettissimi nel parlato che, al fine di mantenere viva l'attenzione dei radioascoltatori, non dovrebbe mai protrarsi oltre pochissimi minuti e accavallarsi sul cantato.

A tal proposito, si pensi che una delle studentesse, con PDP, partecipando alla sessione radiofonica, durante la prima puntata, per inibizione ed eccessiva timidezza, non ha voluto accendere neanche il microfono; sono bastate soltanto tre puntate, perché la ragazza sia diventata protagonista della trasmissione in diretta chiedendo alla speaker di poter gestire lei stessa i cursori ed il conseguente *clock*.

In questo caso, il piccolo successo scaturito dalla capacità dimostrata è stata per lei un'opportunità importante dal punto di vista emotivo e di autoconsapevolezza grazie anche alla presenza dei compagni che, oltre a motivarla mentre si metteva alla prova, l'hanno addirittura festeggiata per la bravura mostrata.

5. Microfonando: La Radio Inclusiva

Sulla base di quanto esperito, si riporta, di seguito, un programma di massima sul quale poter costruire un progetto efficace per le scuole:

MICROFONANDO: LA RADIO INCLUSIVA			
MODULO 1	MODULO 2	MODULO 3	MODULO 4
Lezione 1- I mass media: la radio	Lezione 3- Strumentazione radiofonica	Lezione 5- Studio radiofonico: il cablaggio base	Radio Speaker andiamo in onda!
Lezione 2- Radio e talent show musicali	Lezione 4-Software di editing audio: radio web e FM	Lezione 6- Diretta Radio: regole base di comunicazione efficace	Radio in diretta da scuola
Attività didattica: scopriamo insieme le più importanti radio locali e nazionali	Attività didattica: Ascolto in Streaming	Uscita didattica: visita allo studio radiofonico	

I moduli sono stati impostati secondo un'ottica inclusiva per consentire una struttura delle lezioni semplice, intuitiva e fruibile in varie modalità. Le uscite didattiche, divertenti e aperte a tutti, hanno permesso un approccio nuovo alla radio quale modalità espressiva oltre che ricettiva. Ciò ha consentito agli studenti un miglioramento nella dimensione della socializzazione e dell'interazione, in quella della comunicazione e del linguaggio e nella dimensione dell'autonomia e dell'orientamento.

Il mondo radiofonico si sposa perfettamente con lo status degli adolescenti, perché magico quanto loro. Tante storie di vita sono state conosciute e apprezzate grazie ad esso, perché dietro una canzone e/o un nome d'arte c'è una persona speciale che ha voluto regalare il proprio vissuto emozionale al mondo; così, far avvicinare i ragazzi ai testi delle canzoni, dar loro la possibilità di poter trovare ispirazione da un testo per approdarne ad uno nuovo, personale; insegnare loro a realizzare interviste, ad interpretare ma anche ad imparare a riconoscere il reale intento di un autore o cantautore; la musica



scatena in noi un flusso di pensieri, parole e movimenti del corpo che hanno quasi carattere istintuale, come se in qualche modo essa scatenasse in noi un effetto catartico, liberatorio (Provenza, 2011).

La trasmissione in diretta che intrattiene tra musica e parlato, regala questo viaggio tra le note, chi parla ed i radioascoltatori; la radio, improvvisamente, si trasforma in uno spazio intimo dove i diversi temi vengono affrontati con il sorriso, con un approccio proattivo, dove la musica accompagna, fa riflettere, crea una sorta di magico ponte tra ricordo e sogno, facendo acquisire sempre più consapevolezza di sé e degli altri.

Ecco che per un ragazzo che sta vivendo un disagio, come per qualsiasi altro adolescente, condividere questa esperienza con i propri compagni, con gli insegnanti, con la famiglia può creare delle opportunità straordinarie in tema di inclusione, nel significato pieno della parola.

Le famiglie, nel caso menzionato, quali abituali radioascoltatori sono state coinvolte e hanno sostenuto i figli, mandando messaggi in diretta. L'elemento collante di tutte le trasmissioni è stato il sorriso e gli studenti hanno acquisito gradualmente un modo diverso ed allegro di interagire e di approcciare diverse tematiche.

Conclusioni e prospettive future

Dall'indagine è emerso che il gruppo classe, protagonista del progetto, ha concluso l'anno senza debiti, è migliorato dal punto di vista relazionale e sul piano dell'esposizione orale. Gli studenti che, nel primo quadrimestre, tendevano a creare sottogruppi, si sono uniti divenendo coesi, collaborativi e propositivi. Sul piano dell'inclusività, ciò è diventato un valore aggiunto in particolare per gli studenti più vulnerabili, ad esempio una studentessa con disturbi emozionali che, sollecitata in primis dai compagni, è riuscita a migliorare il livello di autostima e il senso di autoefficacia, raggiungendo le competenze e gli obiettivi esplicitati nel PEI.

Detto ciò, nell'elaborare quanto trattato, non si è pensato ad un ragazzo in particolare o ad un bisogno educativo specifico, né tantomeno ad una diagnosi in generale, ma agli adolescenti di oggi e non, sognando che ognuno di loro possa affrontare il "viaggio magico" della vita, grazie anche alla scuola, con allegria, leggerezza e maturando capacità di resilienza.

Quest'ultima non è altro che la capacità di risollevarsi, di andare oltre, nonostante tutto, ricostruendosi positivamente; la resilienza è una capacità essenziale per affrontare ciò che accade con uno spirito positivo, senza cadere nel vittimismo, ma reagendo alla vita con ottimismo esistenziale.

In qualità di docenti, diventa importante educare alla resilienza e pensare in maniera progettuale, osservare con attenzione e conoscere in maniera approfondita le peculiarità del gruppo classe, per sostenere gli studenti nella crescita offrendo loro opportunità educative che li facciano esprimere pienamente e diano senso al loro sentire e al loro agire.

Al di là di una diagnosi, di una definizione, di un'etichetta assegnata, "ciò che più conta è comprendere il senso che quel ragazzo dà al suo comportamento in base al valore e al significato che per lui hanno realtà come la sua stessa persona, l'essere al mondo naturale, le sue esperienze vissute. In altre parole, si tratta di prendere in esame il senso «soggettivo» che egli attribuisce al suo comportamento" (Bertolini, Caronia, 2015, p. 60).

Qualsiasi progetto o buona pratica che siano pensati per un adolescente in un'ottica inclusiva non possono che poggiare su due elementi pedagogicamente trainanti: un'autentica relazione educativa e la condivisione delle reciproche visioni del mondo.

Costruire alleanze educative autentiche grazie alla musica o ad altre esperienze artistiche attrattive, educando ai valori e alla vita attraverso l'ascolto, grazie a confronti costruttivi, ad esperienze informali, sorridendo e insegnando agli adolescenti ad imparare sorridendo, diventa un'opportunità inclusiva.

In quest'ottica, la comunicazione massmediale e la musica si confermano linguaggi universali capaci di mettere al centro la persona come essere unico, portatore di differenze e similitudini che arricchiscono la società e di cui quest'ultima deve nutrirsi per rendersi propositiva, accogliente e veramente inclusiva.



L'auspicio sentito è che la musica, l'arte, l'educazione alle emozioni e quant'altro tornino ad essere un veicolo utile alla comunicazione espressiva e alla creazione di relazioni educative significative, possano diventare elementi di prassi condivise in ambito familiare, scolastico e sociale, così da accompagnare gli adolescenti ad essere liberi di autodeterminarsi.

Riferimenti Bibliografici

- Abruzzese, A. (1994). *Dialoghi del tempo vissuto*. In F. Monteleone (ed.), *La radio che non c'è*. Brescia: Donzelli.
- Antonicelli, T., Capriati, E., Foschino Barbaro, M. G., Laforgia, A., Porcelli, R., & Sgaramella, A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale covid-19)*, 41-55.
- Arcidiacono, C., Caso, D., Di Napoli, I., Donizzetti, A. R., & Procentese, F. (2022). Sindemia Covid 19 in un approccio di psicologia sociale e di comunità. Fattori di protezione e di rischio. *TOPIC-Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, 1(1), 10-53240.
- Atzori, E. (2002). *La parola alla radio: il linguaggio dell'informazione radiofonica* (Vol. 2). Firenze: Cesati.
- Bennett, M. J. (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Bergson, H. (2011). *Il riso. Saggio sul significato del comico* (Vol. 2300). Milano: Feltrinelli.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bravi, L. (2021). La radio a scuola: da Eiar alla webradio in tempo di Covid. Dalla propaganda ad occasione di formazione comunitaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 150-164.
- Brecht, B. (1973). La radio come mezzo di comunicazione. Discorso sulla funzione della radio. In B. Brecht. *Scritti sulla letteratura e sull'arte*, Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1932).
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Canevaro, A & Ianes, D. (Eds). (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 417-439.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.
- Cramerotti, S., Ianes, D., Scapin, C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Curatola, A., Lamanna, V., & Zappaterra, T. (2020). Music Beyond... Therapy. An Educational Tool for Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 201-217.
- D'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.
- D'Alonzo, L. & Caldin, R. (Eds) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Danon, M. (2000). *Counseling*. Como: RED edizioni.
- De Benedictis, A. I. (2005). *Radiogramma e arte radiofonica. Storia e funzioni della musica per radio in Italia*. Torino: EDT.
- Dolci, D., Vitale, S. & Orlando, G. (2017). *La radio dei poveri cristi: Il progetto, la realizzazione, i testi della prima radio libera in Italia*. Palermo: Navarra.
- Duccio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duccio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Duccio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duccio, D. & Formenti, L. (1995). La ricerca autobiografica in educazione: dalla teoria alla didattica. In *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Fenati, B. & Scaglioni, A. (2002). *La radio: modelli, ascolto, programmazione*. Roma: Carocci.



- Galanti, M. A. (2020a). Relazione educativa a distanza e inclusione. *Giornale Italiano dei disturbi del Neurosviluppo*, 5(2), 24-29.
- Galanti, M. A. (2020b). Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti. *Nuova Secondaria, Dossier speciale «La scuola durante il Coronavirus»*, XXXVIII.
- Genovese L. & Kanizsa S. (2002). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- lanes, D. & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 19(3), 25-47.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., ... & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 366(6468), eaax0868.
- Menduni, E. (2001). *Il mondo della radio. Dal transistor a Internet*. Bologna: Il Mulino.
- Menduni, E. (2006). *I linguaggi della radio e della televisione*. Roma-Bari: Laterza.
- Menduni, E. (2012). *Il mondo della radio. Dal transistor ai social network*. Bologna: Il Mulino.
- Montanari, M., & Costantini, M. (2020). "Alla ricerca di emozioni" sotto il segno della didattica a distanza. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4).
- Moreno-Rodríguez R., Tejada A. y D.az-Vega M. (2020). Covid-19. Educacion inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducacion. *Colección I Accessibility*, 23(5), 5-12.
- Moustakas, C.K. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ophälders, M. (2018). Sarà una risata che vi seppellirà (p.283-302). In F.A. Clerici, S. Di Alessandro, S., & R. Maletta (Eds.), *L'utopia alla prova dell'umorismo. Per una prassi e una poetica del discorso universitario*. Milano: Mimesis.
- Perla, L. (2007). Scrittura e ricerca sapienziale. Tre esercizi di autoriflessività (pp. 391-399). In D. Duccio (Ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Provenza, A. (2011). Musica, catarsi ed eunomia. I Pitagorici in Magna Grecia e l'uso terapeutico del peana. In I. Pozzoni (a cura di), *La fortuna della Schola Pythagorica. Leggenda e contaminazioni*. (pp. 259-288). Villasanta (MB): Limina Mentis.
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. Novara: Utet.
- Scalgioso, C.M. (2008). *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma: Armando.
- Schafer, M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tomm, K. (1987). Intervistare per interventi. Parte seconda: Le domande riflessive come mezzi per condurre all'autoguarigione. *Family Process*, 26, 153-183.



Silvia Pacelli

Roma Tre University | silvia.pacelli@uniroma3.it

Disability representation and children's literature: the *supercrip* rhetoric

Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del *supercrip*

Call • La narrazione come dispositivo pedagogico per dare voce alla disabilità

ABSTRACT

This essay aims to highlight the specific children's literature language and how it influences the disability portraits outlined in the books for young readers. There is a close correlation between social representations, collective imaginary and the building of identity, especially in the children's literature field. For this reason, it is socially and pedagogically relevant to analyze which rhetorics of disability are implicitly transmitted to children. This contribution resumes Giuseppe Vadalà's study (2013) on the most common rhetorics in disability representation and applies it to deepen the *supercrip* portraits traceable in Italian children's literature with an historical perspective. The investigation shows that *supercrip* characters are very frequent today and in the past; it also suggests that *supercrip* representations, inauthentic and far from reality, contribute to the disability social exclusion dynamic.

Keywords: Children's literature, disability, representation, collective imaginary, *supercrip*

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pacelli S. (2022). Disability representation and children's literature: the *supercrip* rhetoric. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 283-290 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-23>

Corresponding Author: Silvia Pacelli | silvia.pacelli@uniroma3.it

Received: 24/04/2022 | **Accepted:** 10/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-23



Introduzione

Negli ultimi decenni si assiste a un inequivocabile progressivo processo di “*sdoganamento*” (Bocci & Bonnavolontà, 2020) della rappresentazione della diversità e dell’alterità nella produzione culturale di massa. Sempre più la disabilità trova spazio in programmi televisivi, cinema, letteratura.

Nonostante ciò, come ricorda Schianchi, “il mero fatto di parlare di più di disabilità non costituisce di per sé una nuova cultura” (2009, p. 16) e forse proprio oggi, più che in passato, appare importante indagare quali meccanismi e contenuti sottendono la rappresentazione della disabilità e quali retoriche vengono veicolate, poiché i modi di guardare a essa condizionano direttamente azioni e pratiche sociali ed educative.

La percezione della disabilità, infatti, in quanto costruito socialmente determinato e mai definibile aprioristicamente (Davis, 2006; Stiker, 2000), viene largamente influenzata dalle molteplici rappresentazioni che di essa vengono proposte; queste, così come i discorsi che le veicolano, non sono affatto neutre e nel corso del tempo contribuiscono a comporre un immaginario collettivo che, seguendo una logica circolare a doppia entrata (D’Amato, 2012), tende a consolidarsi in narrazioni stereotipate che concorrono a perpetrare meccanismi di esclusione sociale delle persone con disabilità.

La letteratura per l’infanzia, anch’essa prodotto dell’industria culturale (Faeti, 1977), non fa eccezione e, se da un lato converge nel *trend* evidenziato in apertura al presente contributo, dall’altro contribuisce a diffondere immagini ancor più indelebili, poiché accolte in un’età in cui l’individuo sta ancora organizzando la propria rappresentazione del mondo e della vita sociale (Lachal, 1974).

Alla luce di ciò, analizzare le rappresentazioni veicolate dalla letteratura per l’infanzia appare socialmente e pedagogicamente significativo al fine di acquisire maggiore consapevolezza delle retoriche in essa sottese, tanto più per l’ampio utilizzo che dei libri per bambini si fa in qualità di mediatori culturali e strumenti di sensibilizzazione verso la disabilità e che “rischia di porsi (spesso inconsapevolmente) come agente/dispositivo facilitatore dei processi di incorporazione e di normalizzazione” (Bocci, 2020, p. 45).

1. Il linguaggio della letteratura per l’infanzia e la rappresentazione della disabilità

Come precedentemente accennato, anche nella produzione per l’infanzia si è assistito a un fiorire di rappresentazioni di disabilità e alterità, dagli albi illustrati ai romanzi *young adult*¹. Se questo incremento è certamente da attribuire, da un lato, a una rinnovata cultura che circonda la disabilità e a una maggiore sensibilità sul tema (Masini, 2001), dall’altro, uno sguardo più a fondo non può non cogliere degli elementi legati a un bisogno di rassicurazione su “temi difficili” (Bernardi, 2016), ancora percepiti come problematici, perturbanti, che delega al mondo della narrazione un desiderio di *normalizzazione*.

Ci si trova, pertanto, in disaccordo con quanti, in una lettura riduttiva, affermano che la *nuova letteratura per ragazzi* abbia raccolto *tout court* la sfida di “trattare la disabilità senza scendere nella letteratura a tema. E soprattutto senza proporre una morale” (Patete, 2009, p. 9). Si ritiene, invece, che questo fenomeno possa essere iscritto nel meccanismo delineato da Volterrani (2016) in merito alle fasi dei processi di cambiamento nella comunicazione sociale; l’ultima fase corrisponderebbe, infatti, con la normalizzazione del fenomeno: la diversità viene assimilata attraverso delle retoriche discorsive nella comunicazione dominante come un qualsiasi altro tema, senza più generare dissonanze cognitive (Bocci & Domenici, 2009).

Una lettura complessa della letteratura per l’infanzia contemporanea non può non tener conto, con uno sguardo diacronico, dei cambiamenti delle tendenze della comunicazione sociale e, ancor più, delle

1 Da una ricognizione della produzione per l’infanzia italiana, effettuata tramite LiBeR Database e il Centro Documentazione Handicap di Bologna, la presenza di personaggi con disabilità nei libri pubblicati tra il 2000 e il 2021 risulta più che triplicata in soli venti anni rispetto alla produzione dal 1950 al 2000.



specificità di linguaggio del *medium*. La letteratura per l'infanzia, infatti, si caratterizza proprio per la sua problematicità e complessità; coinvolgendo l'asse letterario da un lato e le esigenze pedagogiche dall'altro "un testo per l'infanzia è sempre una risposta storica e storicizzabile di un autore agli stimoli che gli sono offerti dalla sua epoca. Ma è anche una risposta *sui generis*; è, più esplicitamente di quanto accade in altre esperienze creative, una risposta che, spesso, ma non sempre, si pone il problema di essere anche educativa" (Cantatore, 2020, pp. 20-21).

Si tratta di un principio costitutivo della natura stessa delle opere per l'infanzia che non può essere tralasciato, poiché, sebbene rispetto al passato oggi non vi sono più morali esplicite nella narrazione, ciò non significa che non vi siano ugualmente dei messaggi sottesi. Senza tener conto delle due prospettive, letteraria e pedagogica, che nel testo per l'infanzia si integrano, il rischio è quello di incorrere in letture parziali e riduttive. Non si può, infatti, non considerare la mediazione adulta, imprescindibile, che rende le opere per bambini e ragazzi soggette a un costante controllo dell'immaginario e delle rappresentazioni, secondo un'idea di educazione esplicita o sottaciuta.

Le opere per l'infanzia, per quanto sin qui espresso e senza con ciò volerne sminuire in alcun modo la valenza estetico-letteraria, sono inevitabilmente veicolo di trasmissione di determinati valori culturali della società in cui viviamo; vi è in esse una "volontà di inculturazione tanto scura e determinata quanto abilmente nascosta" (Faeti, 1977, p. 40).

Da questa dinamica di controllo dell'immaginario non sfugge, evidentemente, la rappresentazione della disabilità, anzi, ciò che il sistema avversa, ciò che viene percepito come *pericoloso* per la carica problematica che riveste, ancor più viene sottoposto a questo controllo che, ritornando all'analisi di Volterrani (2016), in passato poteva essere messo in pratica attraverso la censura e oggi avviene tramite processi di assimilamento/normalizzazione. Questo processo è stato ben evidenziato dalla studiosa Bernardi, che lo definisce come un "addomesticamento" (2016, p. 39) che tenta di rendere più accettabili le tematiche avvertite come difficili, proponendo inevitabili semplificazioni e appiattimenti che però mettono a rischio il valore e la ricchezza dell'alterità in favore di un'omogeneizzazione culturale. L'incorporazione, infatti, fa sì che "non sia la società a mutare i propri paradigmi di riferimento (abilismo, performatività, produttività, ecc.) ma siano i *soggetti altri* (devianti, difformi, inconsueti, inattesi) a essere assoggettati al costrutto di normalità, in modo da apparire infine *anche loro* normali, in quanto *normalizzati*" (Bocci & Domenici, 2009, p. 419).

Proprio perché doppiamente investita di aspettative sociali, pedagogiche ed educative e terreno di dinamiche di controllo dell'immaginario e di assimilazione della diversità, la letteratura per l'infanzia risulta essere un osservatorio privilegiato per esaminare le retoriche dominanti e le percezioni collettive rispetto al tema della disabilità nel corso del tempo. A partire da queste necessarie premesse, si ritiene particolarmente interessante e significativo soffermare l'attenzione in questo contributo sulle modalità in cui i libri per bambini e ragazzi sono stati attraversati dalle retoriche della rappresentazione sociale della disabilità evidenziate da Vadalà (2013), che al contempo hanno contribuito a diffondere, con una specifica attenzione verso quella del *supercrip*.

2. Ritratti *supercrip* nei libri per l'infanzia, tra passato e presente

La cultura *mainstream* dipinge le persone con disabilità secondo delle coordinate culturali ricorrenti che contribuiscono a cristallizzare lo stereotipo del disabile nel contesto socio-culturale. Lo studioso Vadalà (2013) ha individuato tre principali retoriche che con maggiore frequenza riguardano le rappresentazioni sociali della disabilità e che è possibile rintracciare anche nella letteratura per l'infanzia. La prima di queste consiste nella retorica della compassione, un atteggiamento pietistico da parte dello spettatore e un'infantilizzazione della persona disabile. La retorica della normalità, invece, descrive la differenza come qualcosa di ordinario inserendola nei parametri del politicamente corretto e definendo la disabilità come una normale diversità. La retorica del *supercrip* (letteralmente traducibile come *superstorpio*), infine, è rintracciabile in quei ritratti di persone che, sfruttando il proprio talento, riescono a superare la disabilità e



a diventare esempi di ammirazione per il coraggio e la forza di volontà dimostrata. Molto spesso, infatti, quando non si tratta di pietà, le persone con disabilità vengono viste come dei *supereroi*; come sottolinea Vadalà: “ciò deriva dalla convinzione che la vita con un deficit debba necessariamente essere orribile e insoddisfacente e, come tale, risulterebbe necessario ammirare le persone con disabilità per la loro abilità a vivere *nel modo in cui lo fanno*” (2013, p. 139).

Sebbene tutte e tre le retoriche precedenti puntino su un piano emotivo, sviando dalle responsabilità socio-culturali e abbiano delle ripercussioni concrete nell’immaginario collettivo, si è scelto in questo contributo di soffermarsi sulla retorica del *supercrip* poiché particolarmente presente nella produzione per l’infanzia contemporanea e non solo.

In uno studio condotto dal CENSIS, nel 2010² ancora una delle reazioni emotive più comuni tra gli intervistati nell’incontro con una persona con disabilità (85%) risultava essere l’ammirazione per la sua forza di volontà e determinazione; questi dati rivelano quanto la retorica del *supercrip* sia profondamente radicata nel substrato culturale. Gardou (2006) si riferisce a questo atteggiamento definendolo come “modello benefico”, in esso la disabilità viene interpretata come l’opportunità per scoprire delle forze interiori inaspettate, un’occasione di superamento del sé.

Esaminando la letteratura per l’infanzia italiana emerge come questa retorica abbia delle salde radici nel passato e sia molto presente già nelle prime opere di fine Ottocento e inizio Novecento accanto a ritratti dai toni più marcatamente pietistici e compassionevoli.

Opere con gesta eroiche che conducono all’accettazione sociale	<i>Buoni esempi narrati ai fanciulli</i> (Tarra, 1871)
	<i>Cuore</i> (De Amicis, 1886)
	<i>Omini e donnine</i> (Bisi Albini, 1887)
	<i>Lisa-Betta</i> (Fanciulli, 1932)
Opere con personaggi straordinari realmente esistiti	<i>Racconti per fanciulli</i> (Thouar, 1851)
	<i>Cent’uno storielle al focolare di casa</i> (Tarra, 1880)
	<i>Il romanzo di Pasqualino</i> (Teresah, 1917)
Opere con personaggi dalle qualità morali eccezionali	<i>Il figlio di Grazia</i> (Bisi Albini, 1898)
	<i>Angeli del cielo e angeli della terra</i> (Baccini, 1900)
	<i>Sorellina</i> (Perodi, 1907)

Tab. 1: Sintesi della rassegna ragionata dei ritratti *supercrip* del passato nella letteratura per l’infanzia

Emblematico in tal senso, può essere considerato l’episodio di *Cuore* (De Amicis, 1886) nel quale Nelli, giovane gobbo, dimostra con grande fatica di potersi arrampicare fino in cima alle sbarre verticali come tutti i suoi compagni e viene perciò acclamato dalla classe intera che ora lo guarda con rinnovato rispetto e ammirazione. Ma Nelli è certamente in buona compagnia. In *Omini e donnine* (Bisi Albini, 1887), l’autrice ritrae il personaggio di un giovane particolarmente debole e delicato, per questo escluso dagli altri ragazzi e rinominato “Donnino”, e la sua sofferenza per la condizione nella quale vive. Un giorno una bambina viene morsa da un serpente e solo Donnino eroicamente riesce a succhiare via il veleno e, nell’ammirazione e incredulità generale, a salvarla divenendo finalmente degno di essere accettato dagli altri e dalla società. Ancora, nel romanzo *Lisa-Betta* (Fanciulli, 1932), lo zio della protagonista, divenuto cieco in guerra, interviene nel salvataggio di un uomo da una casa coinvolta in una frana. In quest’occasione egli si dimostra il più valoroso e coraggioso tra tutti e, come se non bastasse, arriva a sostenere la casa solo con la sua forza rimanendo egli stesso ferito nell’incidente. Un ulteriore esempio, è quello che Tarra ritrae in

2 Nell’ambito del progetto pluriennale “Centralità della persona e della famiglia: realtà o obiettivo da raggiungere?” la Fondazione Cesare Serono e il Censis hanno realizzato una prima ampia indagine sulla popolazione italiana per sondare gli atteggiamenti e l’approccio al tema della disabilità.



Buoni esempi narrati ai fanciulli (1871) narrando la vicenda di un padre che, pur avendo perduto una gamba in guerra, affronta un lungo ed estenuante viaggio pur di rivedere il figlio ricoverato in ospedale.

Nelle rappresentazioni sin qui riportate la retorica del *supercrip* viene incarnata da personaggi che compiono gesta eroiche nonostante la propria disabilità e che, proprio in seguito a questi eventi, vengono accettati dal gruppo di appartenenza, ma è possibile rintracciare anche esempi di differenti modalità narrative riconducibili, però, sostanzialmente alla stessa retorica. Ci si riferisce, in particolare, alle narrazioni che raffigurano personaggi straordinari realmente esistiti come modelli esemplari di disabili, e a quelle, invece, che pongono l'accento sulle eccezionali qualità morali possedute dalle persone con disabilità.

Per la prima categoria, non si può non citare l'episodio narrato ne *Il romanzo di Pasqualino* (Teresah, 1917) nel quale al giovane protagonista viene raccontata la vita di Enrico Toti, eroe nazionale che, pur con una gamba sola, ha voluto combattere in guerra ed è morto eroicamente scagliando la sua stampella contro il nemico. Oppure, il racconto *Un miracolo d'arte e carità* (Tarra, 1880), sulla vera storia di Magno Olson, svedese nato nel 1844 e divenuto cieco e sordo, ma che nonostante questo è riuscito a concludere il percorso di studi dando prova della propria straordinaria forza di volontà. È l'autore stesso che, in chiusura al racconto, fornisce la moralistica spiegazione di tale scelta narrativa: "Giovinetti, che avete due begli occhi che vedono le meraviglie della luce, e due buone orecchie che odono le armonie della parola e del canto, ringraziatene Iddio, usatene bene e compatite con tutta l'anima coloro che ne sono privi. Che se il cieco e il sordo col buon volere arrivano a tanto, sarebbe gran vergogna per voi, che godete di tutti i sensi, se, per difetto d'applicazione, vi fermaste a mezza la via, o, peggio ancora, se ne abusaste per fare del male" (p. 163). Anche Thouar in un racconto del lontano 1851 intitolato *Le deformità corporali*, nella raccolta *Racconti per fanciulli*, non fa altro che sottolineare come chi ha difetti nel corpo abbia sviluppato, per compensare, un ingegno e delle doti morali straordinarie, che meritano ammirazione e compassione, e conclude la trattazione con maestosi esempi da Esopo a Tiritéo.

Molto spesso, infatti, la disabilità nella prima letteratura per l'infanzia italiana viene associata a qualità morali fuori dal comune, e, sebbene in maniera più velata di altre, anche questa modalità rientra in una retorica che tende a negare la fragilità e vulnerabilità tipica dell'essere umano per inserirsi nelle dimensioni dell'eccezionalità. Così, bambini e bambine con disabilità vengono raffigurati continuamente intenti in opere buone e caritatevoli verso il prossimo e proprio grazie a ciò vengono apprezzati dagli altri (Albini Bisi, 1898), o dimostrano uniche capacità di perdono e bontà d'animo (Perodi, 1907) o, ancora, sono proprio loro in punto di morte a consolare i propri familiari, come avviene nel romanzo dal significativo titolo *Angeli del cielo e angeli della terra* (Baccini, 1900).

Osservando questo breve *excursus* tra le opere per l'infanzia di fine Ottocento e inizio Novecento, si potrebbe essere portati a pensare che queste raffigurazioni siano tipiche e circoscritte a una letteratura del tempo, dai toni moralistico-educativi, ma, al contrario, la retorica del *supercrip* trova ampio margine anche nelle raffigurazioni contemporanee. Persone e personaggi sembrano diventare degni di riconoscimento da parte della società solo se essi stessi per primi investono sulle loro potenzialità, superando i propri limiti (Straniero, 2020).

Gli esempi a sostegno di tale tesi sono numerosissimi nella sola letteratura italiana e, al di là della scelta della trama e di come lo svolgimento sia portato avanti dall'autore, ciò che colpisce maggiormente è proprio l'omogeneità del discorso che li riguarda. Questa traspare in maniera evidente nelle scelte editoriali su cosa riportare nelle sinossi dei testi, che, volendo richiamare le caratteristiche essenziali del volume e catturare l'attenzione del potenziale lettore, assumono un peso simbolico e reale decisamente notevole. Ebbene, dopo aver selezionato undici libri³ per ragazzi la cui trama si riteneva potesse rimandare

3 *Io, nano* (Ziliotto, 1989); *Clara va al mare* (Quarzo, 1999); *La linea del traguardo* (Zannoner, 2003); *Il mio papà ha una gamba sola* (Menichella, 2016), tratto dalla storia vera del campione di ciclismo Fabrizio Macchi con un'intervista ad Alex Zanardi; *Capitan Dep: un amico speciale* (Mauriello, 2017); *Shotaro: il bambino che voleva diventare samurai* (Cotini, 2017), l'autrice è affetta da tetraparesi spastica; *Wondergiusy* (Versace, 2018), l'autrice è diventata un'atleta paralimpica con l'aiuto di protesi in fibra di carbonio; *BeBlade* (Baccalario, 2018), l'atleta Bebe Vio, ormai iconica, è l'eroina di questo romanzo distopico; *Genere: felicità* (Aldighieri, 2019), l'autore, nato con una paralisi cerebrale infantile, è un *influencer* e gestisce un sito



alla retorica in questione, si è proceduto sottoponendo gli estratti a un'analisi della frequenza con cui le parole si ripetono nel testo. Si è analizzato il vocabolario in termini di occorrenze totali considerando esclusivamente le parole piene, mantenendole nella loro forma originaria e accostandole per categorie semantiche (della Ratta-Rinaldi, 2007).

Parole	Frequenza
supereroe/supereroina/eroina/eroismo/superpoteri	10
forza/forte	6
vita	6
storia	5
padre	5
correre	5
malattia	4
campione/campionessa	4
traguardo	3
vittoria/vincere/vince	3
coraggio	3
nemico	3
sfida/sfide/sfidando	3
sogno	2

Tab. 2: Sintesi dei risultati sulla frequenza di parole nelle sinossi

Come si osserva nella tabella, le parole a ricorrere con maggiore frequenza sono proprio quelle che si riferiscono al protagonista appellandolo come un *supereroe*, un *campione*, elogiandolo per la propria forza. Inoltre, i testi esaminati rimandano complessivamente a un'idea di disabilità come qualcosa da superare individualmente, mettendo in campo tutta la forza di volontà e le proprie capacità: solamente chi si impegna ne esce come vincente. Emblematica la frase d'apertura del libro di Aldighieri: "Due secondi senza ossigeno possono rovinarti la vita. Se glielo permetti" (2019, p. 1); così pure, del protagonista del romanzo di Cotini (2017) si scrive: "riuscirà a dimostrare, con coraggio e determinazione, che non serve un corpo perfetto per fare di un uomo un guerriero"⁴ o come si specifica per il libro di Versace (2018): "*superpotere* è voce del verbo superare ogni limite"⁵ o ancora per *BeBlade* (Baccalario, 2018): "per la prima volta Bebe Vio si trasforma nell'eroina di un romanzo, per raccontarci che il cuore e il coraggio rendono possibile l'impossibile"⁶. Ciò dimostra, come alcuni titoli già suggerivano, quanto la retorica del *supercrip* sia radicata nella scelta dei discorsi intorno alla disabilità e quanta distanza esista ancora tra comunicazione e realtà esistenziale.

Osservando le opere selezionate, si potrebbe rimanere stupiti nello scoprire che ben cinque di esse sono state scritte da autori con disabilità e sono ispirate all'esperienza vissuta; ciò che avviene è un processo di spettacolarizzazione in cui gli stessi *eroi* con disabilità finiscono con l'incarnare alcuni ideali tipici,

motivazionale; *Vietato dire non ce la faccio* (Orlando & Cruciani, 2018) e *La prima sfida di Nicole* (Orlando & Cruciani, 2019), romanzi autobiografici dell'atleta paralimpica con sindrome di Down.

4 <https://www.ragazzimondadori.it/libri/shotaro-il-bambino-che-voleva-diventare-samurai-maria-giulia-cotini/> (ultima consultazione: 27/04/2022).

5 <https://www.ragazzimondadori.it/libri/wondergiusy-giusy-versace-9788804689089/> (ultima consultazione: 27/04/2022).

6 Dal sito della casa editrice, <https://www.battelloavapore.it/libri/beblade> (ultima consultazione: 27/04/2022).



quali performatività e successo, alla base del mito stesso del corpo abile (Straniero, 2020; Melchior, 2020; Vadalà, 2013). Il costo delle rappresentazioni *mainstream*, se la maggioranza di queste confluisce nelle retoriche dominanti, è il rischio della perdita del valore intrinseco dell'alterità, del suo potere trasformativo, e della complessità e conflittualità dei soggetti.

Conclusioni

Approfondendo il linguaggio della letteratura per l'infanzia in relazione alla rappresentazione della disabilità e proponendo una rassegna ragionata di testi per ragazzi del passato e contemporanei, si è voluto porre l'attenzione su quanto i discorsi e le rappresentazioni non siano mai neutri, ma sottendano una visione sociale che incide sull'immaginario collettivo e, conseguentemente, sulle azioni riguardanti la disabilità. Ci si è soffermati, in particolare, sulle rappresentazioni *supercrip* nella letteratura per ragazzi italiana per mostrare, attraverso alcuni dei molti esempi possibili, come le retoriche discorsive affondino le loro radici lontano nel tempo, siano trasmesse culturalmente e riemergano ancora oggi in maniera più o meno velata. Un'ampia presenza della retorica del *supercrip* e di rappresentazioni stereotipate rischia, ancora oggi, di allontanare dalla percezione dei limiti sociali e culturali e di ridurre la questione ai soli aspetti individuali e alla forza di volontà del soggetto. La letteratura per l'infanzia poi, proprio poiché veicola valori dominanti e contribuisce alla formazione dell'identità e della mentalità dei giovani lettori, merita di essere indagata con particolare attenzione, tanto più per il largo uso che ne viene fatto in contesti educativi anche allo scopo di favorire l'inclusione delle diversità. Proporre testi per l'infanzia che non restituiscono un'immagine sfaccettata e complessa della disabilità e che sembrano utilizzare tali rappresentazioni con funzione esemplare o per esprimere una morale, implicita o esplicita che sia, rischia inconsapevolmente di contribuire al perpetuare di antiche retoriche e visioni stereotipate.

Preservare il *marginale*, in quanto luogo nel quale possono nascere nuove prospettive trasformative, appare rilevante oggi ancor più che in passato per far sì che un incremento della rappresentazione della disabilità non corrisponda, in realtà, a un appiattimento omologante nella cultura *mainstream*. Saper individuare e dare risalto alle opere di qualità che, invece, propongono uno stravolgimento del punto di vista e in cui poter empatizzare con un personaggio non per i successi che ottiene, ma solo per il suo modo di essere, è uno dei compiti necessari per cercare di salvaguardare la complessità del reale: il libro può farsi mediatore di conoscenza (Canevaro, 2009) solo nella misura in cui offre una visione accurata e autentica dell'altro.

Riferimenti bibliografici

Letteratura critica

- Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. & Bonavolontà G. (2020). Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediali. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 214, 53-68.
- Bocci, F. & Domenici, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 2, 416-429.
- Bocci, F. (2020). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". In F. Bocci & A. Straniero (eds.), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 15-52). Roma: Roma TrE-Press.
- Canevaro, A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In S. Sola & M. Terrusi (eds.), *La differenza non è una sottrazione* (pp. 8-19). Roma: Lapis.
- Cantatore, L. (2020). La letteratura per l'infanzia e le forme della storia. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini & E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 13-32). Bergamo: Junior.



- Censis (2010). *Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività*. Roma: Fondazione Censis.
- D'Amato, M. (2012). Rappresentazioni dell'immaginario. In Ead (ed.), *Finzione e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario* (pp. 9-36). Padova: Libreriauniversitaria.
- Davis, L.J. (2006). Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In L.J. Davis (ed.), *The disability studies reader* (pp. 3-16). New York: Taylor & Francis Group.
- della Ratta-Rinaldi, F. (2007). L'analisi multidimensionale dei testi. In L. Cannavò & L. Frudà (eds.), *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining* (pp. 133-150). Roma: Carocci.
- Faeti, A. (1977). *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardou, C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 2, 6, 29-40.
- Grue, J. (2015). The problem of the supercrip. Representation and misrepresentation of disability. In T. Shakespeare (ed.), *Disability research today. International perspectives* (pp. 204-218). New York: Routledge.
- Lachal, R. (1974). L'infirmes dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres. *Enfance*, 27(3), 287-312.
- Masini, R. (2001). La rappresentazione dell'handicap nella letteratura per l'infanzia. *Pagine Giovani*, 3, 33-64.
- Melchior, C. (2020). La rappresentazione commerciale della disabilità. Il caso Bebe Vio. *Salute e Società*, XIX, 2, 121-135.
- Patete, A. (2009). Clara, Simple e gli altri: ecco i nuovi protagonisti delle fiabe. *SuperAbile Magazine*, 0, 6-9.
- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo: i disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Stiker, H.J. (2000). *A History of Disability*. Michigan: Univ. of Michigan Press.
- Straniero, A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci & A. Straniero (eds.), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 55-88). Roma: Roma TrE-Press.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Volterrani, A. (2016). Comunicare per cambiare. Quattro passi nell'immaginario collettivo. In R. Sobrero (ed.), *I linguaggi della comunicazione sociale*. Fondazione Pubblicità Progresso.
- Zhang, L. & Haller, B. (2013). Consuming Image: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities. *Communication Quarterly*, 61(3), 319-334.

Opere letterarie

- Aldighieri, R. (2019). *Genere: felicità*. Milano: Feltrinelli.
- Baccalario P. (2018). *BeBlade*. Milano: Piemme.
- Baccini, I. (1900). *Angeli del cielo e angeli della terra*. Firenze: Salani.
- Bisi Albini, S. (1887). Donnino. In Ead, *Omini e donnine* (pp. 91-103). Milano: Vallardi.
- Bisi Albini, S. (1898). *Il figlio di Grazia*. Milano: Vallardi.
- Cotini, M.G. (2017). *Shotaro: il bambino che voleva diventare samurai*. Milano: Mondadori.
- De Amicis, E. (1886). *Cuore*. Milano: Treves.
- Fanciulli, G. (1932). *Lisa-Betta*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Mauriello, I. (2017). *Capitan Dep: un amico speciale*. San Dorligo della Valle: EL.
- Menichella, F. (2016). *Il mio papà ha una gamba sola*. Firenze: Giunti Junior.
- Orlando, N. & Cruciani, A. (2018). *Vietato dire non ce la faccio*. Milano: Mondadori.
- Orlando, N. & Cruciani, A. (2019). *La prima sfida di Nicole*. Milano: Mondadori.
- Perodi, E. (1907). *Sorellina*. Firenze: Salani.
- Quarzo, G. (1999). *Clara va al mare*. Milano: Salani.
- Tarra, G. (1871). Amor di padre. In Ed., *Buoni esempi narrati ai fanciulli* (pp. 103-106). Milano: Gioconda Messaggi.
- Tarra, G. (1880). Un miracolo d'arte e carità. In Ed., *Cent'uno storielle al focolare di casa* (pp. 159-163). Milano: Carrara.
- Teresah (1917). *Il romanzo di Pasqualino*. Firenze: Bemporad & Figlio.
- Thouar, P. (1851). Le deformità corporali. In Ed., *Racconti per fanciulli* (pp. 163-170). Firenze: Vieusseux.
- Versace, G. (2018). *Wondergiusy*. Milano: Mondadori.
- Zannoner, P. (2003). *La linea del traguardo*. Milano: Mondadori.
- Ziliotto, D. (1989). *Io, nano*. Milano: Mondadori.





Call • Recensione

Recensione del libro fotografico *Nessuno escluso* di Christian Tasso
(Contrasto, Milano, 2020, pp. 159)

*Nessuno è escluso laddove avrà il suo ruolo nella comunità.
Nessuno è escluso agli occhi di chi sa guardare.*
Christian Tasso

Nessuno escluso è il titolo del libro fotografico di Christian Tasso e documenta un progetto pluriennale al termine del quale è stata realizzata una mostra fotografica ospitata presso la sede delle Nazioni Unite di Ginevra e successivamente presso la Fabbrica del Vapore a Milano, Palazzo Trevisan degli Ulivi a Venezia e Palazzo Merulana a Roma.

Il volume raccoglie le fotografie che Tasso, giovane fotografo marchigiano, ha scattato in giro per il mondo ritraendo soggetti con disabilità. Il progetto è nato nel 2014 grazie all'incarico di una ONG che ha portato Tasso in Africa per indagare come viene vissuta e percepita la disabilità fisica e mentale in altri contesti culturali. Dopo questo primo viaggio Tasso ha sentito il bisogno di continuare il percorso, di allargare l'orizzonte culturale e di muoversi tra lontano e vicino per creare una narrazione più ricca ed articolata. Negli anni successivi ha così incontrato uomini, donne, adolescenti e bambini con disabilità in numerosi Paesi del mondo, in zone rurali e centri urbani in Italia, Etiopia, Ecuador, Romania, Nepal, Germania, Albania, Cuba, Mongolia, India, Irlanda, Svizzera, Kenya e Cambogia.

Attraverso il suo obiettivo, con uno sguardo scevro da retorica e pietismo, Tasso ci restituisce la storia personale di ogni soggetto fotografato in primo luogo come individuo con una propria storia e ambizioni personali. Celebrando la diversità come risorsa integrata nel contesto sociale, la serie fotografica in bianco e nero cerca di liberare lo sguardo dell'osservatore da stereotipi e visioni basate sulla disinformazione. Come scritto da Alessandra Mauro nella Prefazione, "le immagini di questo lavoro sono testimonianze vere, profonde proprio perché l'autore si è dato il tempo e il modo di «educare i suoi occhi»" (p. 9), dinamica che ha permesso a Tasso di non cedere al facile pietismo ma di costruire un rapporto di fiducia e di reciproca empatia con il soggetto fotografato. "Attraversare un mondo sconosciuto, penetrare spazi culturali diversi tra loro, celebrare la diversità sottraendole il peso del pensiero comune, eliminare la visione stereotipata": questa è stata la direzione che ha orientato il lavoro di Tasso (p. 98). Nel tempo il fotografo ha modificato il suo sguardo su ciò che percepiamo come diverso da noi e ha sviluppato una modalità espressiva in grado di raccontare le storie dei soggetti e la loro forma di disabilità come uno dei tanti elementi (non l'unico) che ne costituiscono l'identità. I singoli ritratti descrivono relazioni esistenziali e il rapporto che l'individuo intrattiene con il suo gruppo di appartenenza nell'ambiente in cui vive (pp. 8-9). Tasso ha volutamente lasciato di volta in volta al soggetto fotografato la libertà di scegliere come e dove farsi ritrarre (da solo o con familiari e amici, a casa o sul luogo di lavoro); l'autorappresentazione dei soggetti fotografati diventa così una *performance* collettiva.

Riflettendo sul progetto fotografico durato cinque anni, Tasso rivela di aver cercato storie di inclusione per consegnare al mondo esempi positivi necessari per costruire una società più equa e solidale. In alcuni contesti, infatti, la gestione della disabilità è caratterizzata da forme di segregazione, istituzionalizzazione e violazione dei diritti umani. A questo scenario Tasso contrappone storie di villaggi e comunità dove le persone disabili sono ben inserite nel proprio sistema familiare, svolgono le proprie mansioni quotidiane e sono trattate con rispetto e dignità (pp. 102-103). In alcuni casi le persone disabili sono dei punti di riferimento per la comunità, come ad esempio il pescatore cubano senza un avambraccio che insegna ai giovani del villaggio a pescare con cura e passione (p. 101).



Per Mauro “queste fotografie ci fanno conoscere il mondo, la vita e ci aprono gli occhi e la mente; scuotono le certezze su cosa sia giusto o non giusto, cosa sia normale o meno. Mostrano l’incredibile gamma di storie esistenziali e vicende personali che, come sempre, rende il mondo vario e la vita ricca. Le persone ritratte guardano il fotografo e poi guardano noi. Anzi, ci chiedono di guardarli. Ma attenzione: ci chiedono di farlo mantenendo lo stesso sguardo partecipe e attento, preciso e delicato di Christian Tasso” (p. 9).

Le fotografie presenti nel volume *Nessuno escluso* non esaltano le gesta di uomini eroici e non suscitano pietà nei confronti dei meno fortunati ma costituiscono un corpus di racconti per immagini delle storie di uomini, donne e bambini con disabilità, della loro vita quotidiana e dell’importanza derivante dalla loro inclusione nella società in cui vivono.

L’opera fotografica, oltre alla Prefazione di Alessandra Mauro, contiene un brano sulla diversità tratto dal romanzo *Nati due volte* di Giuseppe Pontiggia, un intervento scritto da Christian Tasso e un’appendice con la trascrizione di pensieri e riflessioni dei soggetti fotografati o dei loro familiari.

Una serie delle fotografie raccolte nel libro sono accessibili on line a persone non vedenti e ipovedenti con un’audio-descrizione e paesaggio sonoro. Per uomini e donne con difficoltà linguistiche o cognitive, la comprensione del testo è agevolata da un apparato testuale semplificato.

Le risorse sono disponibili sul sito della casa editrice (www.contrastobooks.com) e sul sito dell’Autore (www.christiantasso.com).

Christian Tasso (Macerata, 1986) vive e lavora tra l’Italia, la Svizzera e New York. Collabora con diverse organizzazioni internazionali come *ART for The World*. Ha curato progetti dedicati ai temi della comunità, dei costumi e dei rituali. I suoi interessi vertono sulla ricerca dell’identità attraverso e con gli altri, sull’interazione dell’uomo con la natura e sul rapporto tra memoria e territorio.

Vincitore e finalista di numerosi premi internazionali, tra cui l’*“Aftermath Project Award”* di Los Angeles, *“Premio Ponchielli”* in Italia e *“Ojo de Pez”* in Spagna. Ha esposto i suoi scatti in numerose mostre e collabora con periodici italiani e internazionali.

Emanuela Bini
Ministero dell’Istruzione



La miniserie televisiva “*La Regina degli scacchi*” prodotta nel 2020 e basata sull’omonimo romanzo del 1983 di Walter Tevis fa emergere come tema centrale quello della persona plusdotata con un talento specifico nel gioco degli scacchi che si delinea nel personaggio poliedrico e complesso della protagonista: Beth Harmon. La serie è ambientata in America durante la guerra fredda e nel pilot narra di Beth che scopre, nel seminterrato dell’orfanotrofio nel quale vive, il custode che gioca a scacchi e gli chiede di insegnarle le regole. Il custode accetta solo dopo molta insistenza per un retaggio culturale che portava a pensare che certe competenze intellettuali fossero prerogativa degli uomini. Beth, grazie all’aiuto del custode-mentore, apprende le dinamiche del gioco con sorprendente velocità – la rapidità nell’apprendere è, infatti, una possibile caratteristica delle persone plusdotate – cominciando ad emergere in un mondo che era prettamente maschile e in una qualità di gioco eccezionalmente brillante: in un frame la si vede giocare in simultanea contro vari bambini di sesso maschile anagraficamente più grandi di lei.

La nostra protagonista ha un’altissima motivazione, si allena costantemente e gira il mondo per le competizioni. Diviene, così, simbolo di emancipazione e autodeterminazione.

Il suo personaggio è un tributo al talento e rompe con forza la gabbia delle congetture. Una delle misconcezioni che ribalta la serie è quella che associa il talento alla felicità: l’antinomia tra il bianco e il nero degli scacchi emerge tanto dalle luci e ombre della fotografia quanto dal ritratto autentico della sofferenza di Beth che affiora dal racconto e ci regala momenti di riflessione.

Questa sofferenza ha le radici nell’infanzia di Beth durante la quale è esposta a una moltitudine di eventi avversi. Per far fronte alla sua inquietudine, Beth inizia ad abusare di psicofarmaci soprattutto quando deve far fronte a sfide particolarmente impegnative che, da un lato, le permettono di canalizzare il suo talento eccezionale e, dall’altro, le generano ansia e stress.

Anche questa caducità che vive Beth tra eccesso e normalità richiama il tentativo funambolico, noto nella ricerca sulla plusdotazione, tra normalità ed eccezionalità che spesso caratterizza le persone talentuose, le quali a fronte di doti eccezionali non raramente vivono disagi e difficoltà che possono sfociare nella marginalizzazione o in veri e propri disturbi psichici o comportamentali.

Vi lascio con una frase emblematica tratta dalla serie e auguro a tutti una buona visione!

«Fu la scacchiera a colpirmi. Esiste tutto un mondo in quelle 64 case. Mi sento sicura lì, posso controllarlo, posso dominarlo ed è prevedibile».

Francesca Baccassino

Dottoranda di ricerca in Human e Social Sciences

Università del Salento

francesca.baccassino@unisalento.it



Sorrentino, C. & Pinnelli, S. (a cura di).
Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati
Trento, Erickson, 2021, pp. 140.

L'estensione della scolarizzazione nelle società occidentali e gli studi volti alla selezione di uomini ritenuti più adatti a svolgere il servizio militare hanno generato, tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, un interesse crescente verso il costrutto di intelligenza, qualificata nel tempo sia in termini quantitativi che qualitativi. Seguendo il criterio psicometrico si adoperarono i test mentali da somministrare in massa alle reclute. Superando questa logica e abbracciando, invece, una prospettiva qualitativa, importanti studiosi (Gardner, 1983; Sternberg, 1985) hanno rimarcato la necessità – tutt'oggi vivida e improrogabile – di riconoscere e sostenere nel sistema educativo e didattico ogni tipologia di intelligenza e di potenzialità, non solo quelle di matrice scientifica e componenziale.

È proprio a questo bisogno che risponde il volume curato da Stefania Pinnelli e Clarissa Sorrentino, fornendo alle scuole un paradigma risolutivo per identificare gli studenti plusdotati e investire sulle loro capacità, innescando un cambiamento essenziale nelle pratiche e politiche scolastiche e sociali.

Secondo Renzulli (1977), uno dei massimi esperti a livello mondiale nel campo della giftedness, la plusdotazione è frutto dell'intersecazione fra tre componenti principali: *capacità al di sopra della media in qualsivoglia campo*, *alto livello di motivazione* e *creatività* che danno vita alla vasta eterogeneità di profili ad alto potenziale. Tali dimensioni performative, co-cognitive e creativo-produttive devono essere indagate in ambito scolastico per garantire l'individuazione e la presa in carico degli studenti plusdotati.

Attraverso le Scale Renzulli, messe a punto dall'autore nel contesto statunitense, gli insegnanti possono effettuare uno screening delle potenzialità e dei talenti dei discenti a partire da otto anni così da fornire loro una risposta didattica adeguata e personalizzata. La validazione italiana delle Scale operata da Sorrentino e Pinnelli si fonda su un solido impianto scientifico-metodologico esplicitato nell'*Approfondimento 1* (p.59) con dati raccolti su un campione rappresentativo di tutte le aree del Paese (Nord, Centro e Sud) formato da 47 docenti e 584 studenti di età compresa fra gli 11 e 14 anni.

Grazie a questo strumento gli insegnanti, in veste di osservatori competenti, possono indagare la presenza di alunni gifted valutandone condotte e capacità rispetto ai loro coetanei in varie aree, secondo una scala Likert a sei punti che permette di stabilire la frequenza di determinati comportamenti dello studente sui quali il docente deve focalizzarsi. Le peculiarità dei plusdotati sono così tradotte in una procedura concreta che permette un'osservazione su più criteri che, coerentemente agli studi sopracitati, non prende in esame solo le performance cognitive. In tal modo, si consente la determinazione di ambiti di talento non necessariamente correlati a buoni risultati nel contesto scolastico tradizionale. Le aree da osservare, in particolare, sono 14 e possono essere divise in *scale di base* (apprendimento, creatività, motivazione, leadership); *scale di area scientifica* (attitudine artistica, precisione ed espressività comunicativa, pianificazione) e *scale trasversali* (scienza, tecnologia, lettura, matematica, musica e teatro).

Indagare i segnali della plusdotazione in profili con difficoltà e/o sottorendimento scolastico può essere arduo, è per questo che l'edizione italiana correda una formazione all'utilizzo delle Scale delineata nel *training per insegnanti* che permette ai docenti di familiarizzare con lo strumento al fine di utilizzarlo in modo consapevole, riuscendo ad osservare e cogliere quegli aspetti caratteristici che potrebbero sottrarsi all'attenzione ma che sono emblema del polimorfismo del talento.

Ogni area della scala è considerata separatamente e i punteggi ottenuti non devono essere sommati per avere un punteggio totale ma sono da interpretare in rapporto a gruppi normativi locali. Lo strumento è, difatti, progettato per valutare le caratteristiche degli studenti all'interno di un gruppo di riferimento.



Le informazioni per determinare i percentili locali si trovano nel secondo capitolo ma il volume fornisce anche la possibilità di accesso ad una piattaforma online che permette di determinarli in modo automatizzato.

In una conciliazione armonica tra testing e osservazione, *tra soggettivo e oggettivo* (p.15) la scuola viene finalmente dotata di uno strumento che permette di assumere una definizione pratica di plusdotazione, favorendo il riconoscimento, l'inclusione e la valorizzazione delle differenze.

Tuttavia, nel volume si sottolinea che, nell'identificazione degli studenti gifted, non si dovrebbe utilizzare esclusivamente la scala ma, al contrario, bisognerebbe affiancare altri tipi di informazione. Si tratteggia così una *procedura multicriterio partecipata* dove, oltre alla *nomination* operata dagli insegnanti, si prendono in esame le segnalazioni emesse dallo stesso soggetto (auto-nomina) e da ogni tipo di fonte ed agente sociale che gli è attorno (gruppo dei pari, famiglia, tutor etc.).

Sia il modello renzulliano che i contributi delle curatrici nella versione italiana delle scale ci guidano in un viaggio di presa di consapevolezza sul bisogno di far seguire al riconoscimento degli alunni una consequenziale e coerente programmazione pedagogica e didattica, con un'offerta formativa incentrata sul valore della specificità della persona prevedendo misure di arricchimento, compattazione e differenziazione del curriculum delle quali vengono forniti alcuni esempi pratici all'interno del volume.

Ad arricchimento del testo americano, le autrici offrono delle indicazioni utili a comprendere agevolmente le osservazioni non trasferibili nel contesto italiano e, soprattutto, apportano interventi originali che si rivelano essere efficaci e vantaggiosi nella nostra specificità nazionale. Tra questi, vengono sviluppati e proposti inediti modelli di programmazione pedagogica e didattica che conducono ad individuare i punti di forza – spesso trascurati dai test di valutazione standardizzati – degli studenti. Nello specifico, Sorrentino e Pinnelli presentano esperienze curriculari di apprendimento personalizzato e forniscono un modello di piano didattico personalizzato (PDP) per alunni ad alto potenziale, frutto di un lavoro di ricerca e sperimentazione delle curatrici, invitando gli insegnanti all'adozione dello stesso come previsto dalla normativa con la nota MIUR n.562/2019. Tali prototipi, incrementando la familiarità dei docenti con la didattica personalizzata, li conducono a padroneggiare e attivare azioni, iniziative ed esperienze mirate al benessere dello studente plusdotato.

Il contesto scolastico profilato e auspicato nell'edizione italiana si delinea, dunque, come *flessibile ed equo* che intercetta ogni potenzialità e la accoglie, conciliando nella didattica aspetti cognitivi e non cognitivi, generando continuamente nuovi stimoli ed opportunità e disponendo un luogo sicuro in cui sviluppare un «*pool di talenti*» (p.49).

Il volume offre al lettore uno sguardo sistemico sul processo di identificazione dell'alunno gifted. Dopo aver presentato al docente i concetti chiave della plusdotazione, lo accompagna verso una riflessione sulla singolarità della persona, fornendogli gli strumenti per guidare un'osservazione competente che prenda in esame tutte le dimensioni dell'eccezionalità. Infine, in un dialogo costante e compatto fra teoria e prassi educativa, prospetta alcuni suggerimenti per l'intervento didattico dimostrativi dell'esigenza di mobilitazione delle risorse del contesto al fine di una presa in carico totale del potenziale, in un processo circolare che pone come stella polare la dinamicità dei bisogni degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Waco: Prufrock Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ, A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Francesca Baccassino

Dottoranda di ricerca in Human e Social Sciences | Università del Salento
francesca.baccassino@unisalento.it



Atypical

Serie televisiva creata da Robia Rashid per la piattaforma on demand Netflix (2017-2021)

L'analogia inclusione-illusione sembra spesso concretizzarsi nelle consapevolezze di chi si occupa di pedagogia inclusiva come modo di essere della scienza dell'educazione (Bocci, 2021).

La cultura inclusiva è davvero realizzata e percepita come una realtà o resta un'utopia? Quali sono le azioni che consentono a tale dimensione di avere un impatto sociale significativo e risposte concrete? Risulta difficile immaginare processi inclusivi che possano realmente coinvolgere tutti sulla tematica. Piuttosto, si è soliti considerare l'altro come diverso da sé senza pensare alla diversità quale condizione esistenziale di ogni uomo, di ogni donna, di ogni essere vivente e non vivente. Negli ultimi anni, molte sono le occasioni che favoriscono, non solo in ambito accademico e scientifico, la necessità di veicolare la concettualizzazione e la rappresentazione della disabilità e delle altre forme di speciale normalità.

La piattaforma *Netflix*, in più occasioni, promuove contenuti audiovisivi sul tema dell'inclusione in ambito educativo, scolastico e, soprattutto, sociale. Ciò favorisce una maggiore sensibilizzazione da parte di giovani e adulti che possono dare un senso alla complessità del mondo in termini di accettazione di sé e degli altri, favorendo azioni prosociali e relazioni positive, prevenendo e contrastando fenomeni quali il bullismo e il cyberbullismo.

La serie *Atypical*, trasmessa su *Netflix* dal 2017 al 2021, ha favorito, in quattro stagioni e trentotto episodi, un'analisi puntuale della vita di un adolescente con disturbo dello spettro autistico. Il titolo fa riferimento alla variabilità umana che, a partire dalle plurime funzionalità del Sistema Nervoso Centrale, dall'adattamento, dalle emozioni e dalle relazioni, permette a ciascuno di manifestare la propria unicità. Ciò è possibile anche quando lo stereotipo della tipicità incontra lo stereotipo della atipicità. Sam Gardner è un ragazzo di diciotto anni e desidera, come tutti i giovani della sua età, una vita normale seppur la sua quotidianità sia ritmata da una precisa routine, all'interno del contesto familiare, e da abitudini tipiche di una persona con disturbo dello spettro autistico. Sam cerca la sua indipendenza, una relazione sentimentale e, con il sostegno di sua sorella Casey, della sua psicoterapeuta Julia e del suo amico Zahid, si trova a fronteggiare numerose difficoltà. Sam ha una particolare passione per il mondo antartico e per i pinguini e ama disegnare. *Atypical* presenta i genitori di Sam, Elsa e Doug, come iperprotettivi e preoccupati per il suo presente e per il suo futuro. È la storia di tutti i genitori di persone con disabilità che si scontrano con le difficoltà dei propri figli e pensano di arginarle con atteggiamenti di iperprotezionismo. Nel difficile tentativo di Sam di raggiungere l'indipendenza, si nota come i suoi cambiamenti abbiano un impatto decisivo sulla vita familiare. Da un lato, il padre manifesta le sue fragilità nell'affrontare la condizione del figlio; dall'altro, la madre gestisce la routine di Sam e la sua vita emotiva. Elsa è maggiormente preoccupata poiché si è sempre fatta carico delle difficoltà di Sam e lo ha avviato a una vita quanto più possibile vicina a quella dei ragazzi della sua età. La situazione sembra sfuggirle di mano poiché preferirebbe occuparsi ancora di Sam ma ciò impedirebbe il suo sviluppo in autonomia. Nella prima stagione, emergono la vita quotidiana di Sam e la percezione degli altri rispetto alla sua diversità, gli sviluppi e i progressi nella sua autonomia e le relazioni amorose. Nelle successive, si intravedono i segni del cambiamento di Sam dovuti alla conquista dell'autonomia, alla capacità di decidere da sé, al cambiamento della famiglia e all'intervento della psicoterapia.

Secondo i *Disability Studies* (Goodley, 2016) bisogna guardare alla disabilità seguendo il modello sociale e, cioè, considerando il corpo all'interno una società con barriere contestuali e mentali che non sempre supportano le necessità delle persone. Pertanto, la disabilità si innesta nell'interazione tra corporeità e ambiente. Tenendo conto, ad esempio, del bisogno di Sam di avere una fidanzata, si comprende che la



relazione tra disabilità e sessualità è spesso impedita dalla famiglia o dalla società quando si considera la persona solo per quanto concerne le difficoltà fisiche, mentali, sociali, psicologiche. *Atypical* permette uno focus preciso su questo tema, appalesando come ancora i comportamenti che regolano i legami sentimentali siano stigmatizzati. Sam, al primo tentativo di corteggiamento, fallisce nell'intento di avere una relazione sentimentale, proprio per i suoi atteggiamenti percepiti come bizzarri; poi si innamora della sua psicoterapeuta ma si rende conto che non può funzionare anche se per lui è complesso comprendere i diversi punti di vista ed entrare in empatia. Incontra Paige che diventa la sua fidanzata ma si può notare come lei debba scontrarsi con una realtà diversa da quella immaginata. Paige è costretta a rivedere la sua vita a causa della precisa organizzazione di Sam e dei suoi rituali, riesce a trovare un equilibrio proprio nell'accettazione dei suoi interessi e della sua esistenza perfettamente organizzata.

Sam condivide, senza alcun filtro emotivo apparente, i suoi pensieri ma non riesce a fare i conti con la possibilità di non essere in grado di affrontare le situazioni che riguardano una reale vita affettiva e sentimentale poiché ha difficoltà a comprendere le principali regole sociali e il loro funzionamento, la teoria della mente e l'emotività altrui.

Le relazioni umane, quando sono permeate di conflittualità spesso non accettate socialmente, mettono alla luce e riflettono le differenze individuali. La dimensione sociale dell'inclusione, se correttamente interpretata e praticata, può rappresentare un reale passo in avanti per la realizzazione di una società delle differenze. Tale prospettiva porta a considerare la diversità di ognuno come condizione di base di cui tener conto per strutturare, soprattutto in ambito educativo, nuovi costrutti sociali capaci di promuovere le diversità. Neurotipici o non, tutti siamo suscettibili nelle situazioni complicate che esigono una conoscenza di sé e dell'altro in eterna evoluzione. La vita quotidiana di Sam e le sue narrazioni dimostrano che, diversamente da quanto immaginato dal senso comune, le persone con disturbo dello spettro autistico non ignorano quanto le circonda, semplicemente riescono meno a codificare la realtà. Sam osserva il modo con cui gli altri si relazionano tra loro ma non comprende immediatamente le regole implicite nelle relazioni sociali, i comportamenti da adottare, i messaggi subliminali tra sguardi e frasi non dette. Osservando alcuni compagni, vede Bailey Bennett baciare un ragazzo prima e poi un altro. Sam, appassionato di scienze naturali e animali, pensa che le prove osservabili sono cruciali per le scoperte ma per capirle davvero bisogna metterle in discussione. Riferisce ciò a Bailey, non considerando che la reazione è inappropriata e fuori contesto a causa della sua mancanza di intuizione. Questa scena permette di comprendere come la corporeità e la neurodiversità di Sam sia stigmatizzata poiché tutti commentano, senza indugio, che egli "non è normale". Ciò conduce alla considerazione della *compulsory able-bodiedness* (McRuer, 2006), la "invalidità obbligatoria", secondo la quale il corpo e la mente della persona con disabilità presentano sempre e a prescindere caratteristiche troppo diverse da ciò che è socialmente corretto e accettato. È così favorita la stigmatizzazione della disabilità perché nella descrizione di un modello ritenuto ideale, ne emerge un altro: l'anti-modello, l'anormale.

La serie permette di comprendere i pensieri di Sam, condivisi da molte persone con disturbo dello spettro autistico, e porta gli spettatori a riflettere su come la famiglia, gli amici, la società interpretano le sue azioni. Inoltre, è possibile intercettare lo sviluppo emotivo e le conquiste di Sam che rende concrete ed esteriorizza le sue volontà.

Sin dal primo episodio si manifesta la percezione sociale della persona con disturbo dello spettro autistico: Sam dimostra di essere ben consapevole della sua situazione e men mano delle conseguenze sui rapporti sociali e sentimentali. Di fronte all'intolleranza del mondo, Sam incorpora la percezione che la società ha di lui e si sforza per essere vicino a quanto è socialmente desiderato. La serie rompe le congetture legate al desiderio di relazionarsi, ai sentimenti, all'incapacità di raggiungere l'autonomia. La famiglia cambia e gli dà fiducia man mano, la stessa cosa accade agli amici e alla sua fidanzata.

La percezione del corpo e della corporeità in tutte le sue sfere, le relazioni e le emozioni, emergono continuamente negli episodi della serie e ricordano la necessità di prestare attenzione pedagogica alle dinamiche psico sociali che si attivano nel confronto con l'altro. Ancora una volta, l'educabilità umana favorisce cambiamenti sostanziali nel modo di vedere le persone e le cose. Gli spettatori si confrontano, non con false credenze e generalizzazioni, ma con un percorso inclusivo che, sebbene sia attraversato da



difficoltà, permette una significativa qualità della vita ai fini dell'indipendenza e delle relazioni positive. La diversità, quindi, da ostacolo diventa possibilità, così come desiderato da Sam e da tutti quelli che ogni giorno lottano per una vita normale.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.

Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Pubns Ltd.

McRurer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness And Disability*. New York: NYU Press.

Pasquale Gallo
Università di Catanzaro



Corpo e anima: un film tra apparente insufficienza e perfezione

Arti visive e figurative stanno registrando un proliferare di prodotti che testimoniano un cambio di paradigma relativo al modo di intendere il tema della disabilità e dell'inclusione. Significativi modelli mentali, e susseguenti pratiche, hanno ricevuto un forte impulso dalle reti via cavo che, offrendo possibilità di esplorare rappresentazioni internazionali, forniscono molteplici punti di vista.

Esemplificativo e generatore di interrogativi profondi è *Corpo e anima*, film psicoanalitico in cui sogni, segni e meccanismi simbolici si rincorrono. Un'opera originale e ricca di significati, condotta con uno stile che coniuga l'atmosfera algida che le fa da sfondo.

La pellicola, Orso d'Oro alla Berlinale 2017, è il lavoro della regista ungherese Ildikó Enyedi.

I due termini che compongono il titolo invertono la collocazione che nel linguaggio comune viene assegnata alle due dimensioni dell'uomo che richiamano prima l'anima poi il corpo. Nel titolo della pellicola è il corpo ad affermare il predominio, rendendo esplicito il percorso filmico nel quale le due dimensioni potranno congiungersi.

Il lavoro segue una struttura a spirale concentrica evidente già dai primi fotogrammi che mostrano un paesaggio grigiastro ed innevato contestualizzabile durante lo srotolarsi della storia.

Le sequenze svelano il meccanismo adoperato per costruire una storia d'amore atipica, ambientata in un contesto insolito quale può essere un macello di bovini.

Gli occhi degli animali, docili e vacui, trasferiscono allo spettatore la sensazione di essere immerso in un'atmosfera a tratti tranquilla in altri inquietante, in ragione delle scene che mostrano i momenti in cui le bestie vengono macellate senza che emettano alcun suono. Non viene risparmiata allo spettatore la vista del sangue che invade piastrelle e pavimento del mattatoio, stivali e camici degli operatori, e che risulta ancora più tagliente essendo il rosso l'unico colore presente in tali sequenze.

Il ritmo della storia frena l'incalzare degli eventi della contemporaneità, introducendo una dilatazione temporale nelle azioni quotidiane che innestano prospettive singolari e suggeriscono nuovi sguardi attraverso cui considerare la pluralità esistenziale.

La pellicola riesce a farsi essa stessa dono dell'elemento di cui più di ogni altra cosa la contemporaneità ne lamenta l'insufficienza: il tempo, che riduce la possibilità di comprensione e di riflessione.

Una concessione quali/quantitativa inaspettata quanto preziosa che contribuisce alla narrazione soffermandosi su inquadrature, spazi di silenzio, ambientazione, colori, musica, gesti, comunicazione e parole misurate, al pari di quelle sospese.

La regista suggerisce la prospettiva attraverso cui considerare la storia d'amore di un uomo e una donna che presentano disabilità diverse e alle quali nessuno dei due presta attenzione.

Il protagonista maschile, l'ungherese Géza Morcsányi, è un cinquantenne con l'arto superiore sinistro paralizzato; mentre l'attrice slovacca Alexandra Borbély è una trentenne con tratti riferibili al disturbo dello spettro autistico. La peculiarità fisica e mentale viene assunta a rappresentazione surreale, con la delicatezza di un codice amoroso che ricorre a poche parole, tanto da rendere la conversazione difficile, ragionata, insufficiente e impalpabilmente dolorosa, sottendendo, tuttavia, un reciproco sentimento d'indulgenza.

Dopo un'iniziale osservazione reciproca i protagonisti avviano una fragile manovra di avvicinamento, scambiando qualche parola sulle reciproche mansioni.

Forte risulta il contrasto fra le due attività: il lavoro di Endre direttore finanziario del mattatoio, comporta la gestione un luogo in cui al corpo si dà la morte per la sua mercificazione. Uomo dalla visione ma-



linconica e riflessiva è dotato di una profonda capacità di osservazione, non gli sfugge il perfetto allineamento dei piedi di Mária quando li sottrae ad uno spicchio di sole, o come si ritrae di scatto quando le tocca la spalla, tantomeno di come prontamente raccoglie le poche briciole di pane da un tavolo perfettamente in ordine. Il compito che svolge Mária consiste nel verificare la conformità della struttura, secondo le norme contenute nel regolamento al quale si attiene inflessibilmente, rivelando una rigidità che attira le attenzioni di tutti gli impiegati.

Il furto di un medicinale dalla farmacia del mattatoio, utile a favorire l'accoppiamento dei bovini, consente alla regista di accedere ad un altro cerchio della struttura narrativa per introdurci nel cuore della storia. Nel condurre le indagini la polizia dispone una perizia psicologica degli impiegati. Attraverso il colloquio la psicologa rileverà il singolare dato che accomuna i protagonisti aprendo ad una ulteriore dimensione concentrica dell'impalcatura che procede scavando ancor più in profondità.

La singolare caratteristica di condividere i sogni, dopo un iniziale sgomento degli interessati, diventa momento generativo di apertura all'altro che apre ad un lavoro di comparazione. La dimensione onirica si trasforma in un percorso di avvicinamento che consente alla storia di concretizzarsi.

Nel sogno l'uomo e la donna, nelle sembianze di cervi, si incontrano nella foresta ogni notte, ed emancipati dalle limitazioni delle loro condizioni, mentale e fisica, vivono in pienezza. Nel sogno il corpo e l'anima sono liberi dai fardelli che appesantiscono l'esistenza, dando vita ad una realtà inedita.

Il corpo di cui Mária è perfetto, nulla in lei fa rilevare qualche tratto riconducibile alla disabilità, se non per via del suo comportamento che suscita curiosità, in ragione della necessità di esercitare un controllo su ogni aspetto della vita, pubblica e privata. Lo rivelano i meccanismi che mette in atto nel lavoro e nella vita privata: le scarpe allineate perfettamente ai piedi del letto, una posata per ogni scomparto, il bianco candore dell'appartamento, l'assenza di soprammobili e di quadri. L'incedere della donna è rivelatore di questa sua "rigidità", il tono monocorde e la mancanza di mimica facciale lasciano trapelare l'assenza di partecipazione emotiva. Mária nota ogni singolo dettaglio dell'ambiente e delle persone che incontra, inoltre è dotata di una straordinaria memoria che le consente di ricordare e numerare progressivamente le conversazioni che sente o in cui è coinvolta, richiamandole all'occorrenza senza tralasciare alcun dettaglio.

Ma non è solo questo che rende il film un capolavoro capace di far riflettere sull'importanza e sul ruolo che la dimensione corporea assume nella quotidianità.

Vincente risulta la relazione complessa che nasce tra i protagonisti in un contesto, quale quello della macellazione delle carni, poco esplorato dal cinema, e che riporta in superficie l'importanza dei corpi: animale, maschile e femminile. L'occhio sapiente della regista riesce ad esplorare nei riti di lavoro quotidiani, nelle relazioni tra operai ed impiegati di una piccola comunità l'importanza del corpo e il suo linguaggio.

Il microcosmo sociale e lavorativo registra dettagli che si affiancano alla storia centrale stabilendo una sorta di altalena estetica ed etica tra gli animali, gli oggetti, gli ambienti e la musica e tutti partecipano alla costruzione di segni. Uno tra questi è il sangue che mentre all'inizio della pellicola la sua visione urta la sensibilità dello spettatore, dopo il tentativo di suicidio della protagonista si trasforma nel segno di un cuore che comincia a battere per la scoperta della dimensione emotiva. Di pari importanza il braccio inerte e insensibile dell'uomo, considerato ingombrante per lo svolgimento delle azioni quotidiane non rappresenterà un ostacolo durante l'unica scena di intimità presente nella pellicola. Significativa è la forzatura che Mária esercita su di sé per comprendere le modalità comunicative non verbali per avvicinarsi fisicamente all'uomo. Una comunicazione questa che Mária deve apprendere, un aspetto che, ancora una volta, impone la prerogativa propria del corpo quale canale indispensabile per consentire all'emozione di materializzarsi. Estranea a qualsiasi contatto fisico la donna cerca di comprendere la sessualità attraverso la visione di scene erotiche, si esercita nel ricevere sul viso la carezza di un peluche acquistato per sperimentare l'impatto con qualcosa di estraneo, oppure quando schiaccia il passato di patate con la mano per esplorare sensazioni inedite, per sporcarsi e toccare ciò che è consentito solo attraverso gli utensili.

Sensazioni tattili e fisiche che la sindrome dello spettro autistico rendono spesso difficili se non impossibili.



Infine, quando i due protagonisti capiscono di amarsi i loro sogni notturni terminano, i corpi e le anime si fondono nella vita reale fino a rendere Endre e Mária ciò che sono, due persone con difetti conciliabili e sorrisi consapevoli.

Il ruolo del corpo, incorniciato in questa rappresentazione, richiama le sue funzioni e il suo uso. La disabilità investe il corpo e la mente ma non li annienta, piuttosto emerge fortemente la universale e valoriale dimensione antropologica. Il corpo si conferma primo strumento che attesta l'esistenza, attraverso di esso si esprime il modo unico che ciascuno possiede nell'occupare uno spazio-mondo (Greco, 2018). Numerosi i pregi di questo singolare film ma pur risultando prevalente l'importanza che viene riservata alla capacità di accogliere e di accettarsi. La disabilità accompagna certamente i temi trattati, tuttavia evapora sullo sfondo, non viene percepita come elemento ostativo per la preminenza riservata alla dimensione ecologica. Il ricorso a inquadrature che premiano l'importanza dello sguardo, dei gesti e delle parole lasciano che al corpo venga consegnata la naturalezza che gli appartiene, facendo dissolvere ogni eventuale "insufficienza" che possa mettere in discussione la capacità di ciascuno di ricoprire ruoli sociali e privati.

Riferimenti bibliografici

Greco P. (2018). *Abitare le fragilità. L'ermeneutica esistenziale come risposta alla paura dei tempi*. Torino: Elledici.

Rosa Iaquina

Phd in Theory, Technology and History of Education

ros.iaquina@gmail.com



**Le Rappresentazioni dei Corpi Straordinari.
L'estetica della disabilità nella musica moderna.**

di Joseph Straus

L'emergere della disabilità come settore di ricerca all'interno delle scienze umane segue un percorso che in precedenza è stato tracciato dagli studi di genere, razza ed etnia. Il contributo di Joseph Straus, professore presso la *City University of New York* e autore di numerosi studi analitici sulla musica e sulla disabilità come pratica culturale, si colloca nel volume *The Oxford Handbook of Music and Disability Studies* curato da Blake Howe, Stephanie Jensen-Moulton, Neil Lerner e Joseph Straus che offrono una raccolta delle intenzioni più recenti, da parte degli studiosi delle discipline umanistiche e musicali, di prendere in considerazione la teoria e le strutture proposte dai *Disability Studies*. L'attenzione di Straus si concentra sul desiderio da parte degli artisti moderni di rappresentare le deformità, le trasfigurazioni, l'alterazione del corpo umano, insieme alla volontà di portare l'attenzione del pubblico sugli effetti della guerra, come i traumi indotti, le lesioni subite e l'alienazione psicologica.

La storia della disabilità, secondo l'autore, combacia con una visione antitetica del desiderio standardizzato in cui, nell'arte del periodo premoderno, le persone con disabilità erano spesso rappresentate in modo negativo, confinate a ruoli ristretti e stigmatizzanti, o comunque con funzioni di supporto alle figure centrali. La rappresentazione della disabilità era tradizionalmente sottomessa alla rappresentazione di un modello che nel tempo si è imposto come dominante. Nel Novecento, questa visione incompleta e compromessa della disabilità è stata affiancata nel cinema e nei media ai concetti di norma e di normalità.

Secondo l'autore, l'attenzione degli artisti moderni ha riportato il corpo disabilitato al centro dell'opera, non più come fenomeno, ma come rappresentazione di un'idea estetica di bellezza in continuo mutamento. Prendendo in esame la concezione estetica del periodo moderno, l'autore sposta il focus verso una rimodulazione dell'opera d'arte, in cui la disabilità riveste una funzione centrale e il corpo disabilitato, passa da ruolo marginale e secondario a protagonista del processo di cambiamento e ampliamento dei canoni estetici. Dalle raffigurazioni scioccanti di Otto Dix, che ritrae i corpi sfigurati e menomati dalla guerra, ai ritratti di Pablo Picasso con i volti asimmetrici, fino agli esempi dell'espressionismo viennese di Schiele, la disabilità viene accolta come tratto distintivo dell'arte moderna e con essa vengono necessariamente riformulate le definizioni di armonia, bellezza, interezza. L'estetica della disabilità, ad ogni modo, non ha lo scopo di abbellire o normalizzare il corpo per adeguarlo alla comune idea d'integrità e bellezza, al contrario, vuole ampliarne i concetti, in alcuni casi sovvertirli radicalmente e sconvolgerne la nozione tradizionale.

Igor Stravinskij è diretto protagonista di questo processo in musica: dalla frammentazione del tempo musicale, alla ridefinizione delle simmetrie e asimmetrie ritmiche, ciò che accomuna la musica di Stravinskij alla concezione dei *Disability Studies* è la capacità di apporre una resistenza allo sviluppo armonico delle sue composizioni, con il risultato di opporsi alla naturale progressione lineare. I compositori moderni si distinguono per la tendenza ad accumulare dissonanze, per le proposte dai contenuti spesso infantili, semplici o per la deliberata semplificazione del materiale musicale, caratteristiche che Straus attribuisce metaforicamente al corpo umano.

L'analisi dell'autore non si limita agli attributi formali o strutturali: egli prova a definire una funzione semantica della musica di Igor Stravinskij, che per certi versi contiene aspetti infantili se comparati con la complessità contrappuntistica del periodo classico e romantico. Il contenuto di ogni frammento musicale è poi stato percepito dalla critica come «paralizzante», per dirla con le parole del suo tempo, «un'eterogeneità che si oppone al corpo musicale tradizionale, che muove lungo un obiettivo chiaro, in cui la musica fluisce seguendo una progressione lineare, mostrandoci tutta la bellezza dell'eternità della vita [...]»; è au-



spicabile che la progressione armonica incontri degli ostacoli, purché le deviazioni aggiungano interesse al percorso, ma se gli ostacoli divengono dominanti, la progressione lineare cessa di esistere e la musica si paralizza».

L'obiettivo dell'autore è trovare un modo di guardare e pensare la disabilità come attributo culturale che condivide con la musica moderna l'eterogeneità della propria estetica. L'arte e la musica possono offrire uno spazio contro-egemonico, dal potenziale liberatorio, in cui riscrivere i codici culturali della disabilità.

Frammentazioni, difformità, paralisi, semplificazioni... possono costituire elementi attrattivi e desiderabili all'interno di una cornice estetica radicalmente espansa. Normalità e disabilità sono concetti che generalmente sono contrapposti l'uno all'altro; l'autore ci ricorda che sono intrecciati da un destino comune. La disabilità diviene tale nel momento in cui è la società che crea gli impedimenti e le barriere, una sedia a rotelle è disabilitata da un marciapiede, una persona sorda lo è dalla comunicazione orale, e così via. Disabile diviene qualunque categoria di differenza culturalmente stigmatizzata o moralmente compromessa, per cui è indispensabile cercare nuovi standard dell'identità individuale, il cui principio di realizzazione non sia basato su autonomia e indipendenza, bensì sulla dipendenza e l'interdipendenza reciproca. I continui accomodamenti che tutte le persone, con o senza disabilità, ricevono tutti i giorni, dovrebbero farci riflettere sui concetti d'identità, di differenza e sulle categorie della normalità. L'ideologia dell'autonomia e la ricerca dell'indipendenza, per molte persone, rappresentano un modello ideale da raggiungere. La disabilità ci fa comprendere il valore reale delle reti di mutua dipendenza, cura e assistenza reciproca.

Matteo Maienza

Università degli Studi di Firenze

matteo.maienza@unifi.it



Salvatore Patera

Associate professor of didactic, special education and educational research | University of International studies of Rome | salvatore.patera@unint.eu

Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study

Rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo. Un percorso metodologico e un'attività didattica a partire da un caso di studio

Fuori Call

ABSTRACT

The didactic action is aimed at supporting in the students, on the one hand, processes of formative evaluation as continuous reflection on representations and practices of inclusive acting and, on the other, appropriately intentional educational activities aimed at promoting conceptualizations and actions capable of removing obstacles to co-building "inclusive cultures" in the classroom context. For this reason, a case study is reported in the context of a university course underlying both the educational intentionality, the didactic planning methods and the formative evaluation of a laboratory activity based on performative languages. This activity was intended to promote awareness processes in students on their way of thinking and acting inclusive, while providing the opportunity to question and re-semanticize them thanks both to the laboratory experience and a formative evaluation activity carried out.

Keywords: inclusive acting, unit of learning outcome, performative learning, formative evaluation, metaphors

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Patera S. (2022). Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 304-318 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-24>

Corresponding Author: Salvatore Patera | salvatore.patera@unint.eu

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 15/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-24



Introduzione

Riflettere sulle rappresentazioni e le pratiche dell'agire inclusivo degli studenti significa accompagnarli in un percorso formativo volto a esplicitare e rendere loro consapevoli dei fattori interni ed esterni che, opportunamente mobilitati e orchestrati guidano l'agire inclusivo, quale agire competente, in un particolare contesto (Pellerey, 2004). Dal punto di vista della riflessione pedagogica e dell'agire didattico (Grange & Patera, 202) si tratta di favorire l'attivazione, l'espressione e l'organizzazione di aspetti cognitivi, meta-cognitivi, socio-affettivi, relazionali e motivazionali inerenti, in questo caso, all'agire inclusivo. Tali aspetti sono comunque connessi a fattori profondi e strutturati: assunti, idee di sé e del mondo, credenze, valori, modi di pensare – che Mezirow (1991) chiamerebbe “premesse” – tuttavia collegati al modo in cui i soggetti interpretano e agiscono in una determinata situazione all'interno di un contesto culturale¹. Tali fattori, inoltre, sono anche prodotti della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1934), dipendono dalla relazione tra soggetto e contesto in quanto *capacità combinate* (Nussbaum, 2012), dal modo in cui i soggetti vivono le esperienze, vi attribuiscono un significato, leggono loro stessi e la propria relazione con il contesto (Lave & Wenger, 1991; Bruner, 1996). L'agire competente, invero, è sempre socialmente situato e culturalmente connotato. Come riprende Vygotskij (1934, p. 56), infatti: “*Any higher psychological function was external; this means that it was social; before becoming a function, it was the social relation between two people*”.

Da questo punto di vista, l'agire didattico è orientato a incoraggiare e sostenere negli studenti da un lato, processi di valutazione formativa quale continua riflessione su rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo e, dall'altro, attività didattiche volte alla promozione di pratiche culturali in grado di co-costruire nel contesto classe “culture inclusive” (Bocci, 2018, p. 25). Tali processi e attività consentono di pensare all'inclusione come a un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014) per sostenere lo sviluppo di un saper agire per la vita (Sala et al., 2020). A tal proposito, la valenza educativa e didattica legata alla promozione dell'agire competente in chiave culturale, come proposto anche da Vygotskij e Bruner, si basa sul fatto che la cultura si co-costruisce attraverso scambi simbolici, pratiche sociali e artefatti culturali quali il linguaggio, quest'ultimo, da intendersi in termini di “*reciprocità di comportamenti significativi*” (Maturana & Varela, 1987, p. 87). Promuovere culture inclusive è, pertanto, oggetto della riflessione pedagogica e della pratica educativa e didattica in quanto azione sui contesti culturali (Bocci, *op. cit.* p. 25) poiché “*L'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura*” (Bruner, 1986, p. 156). L'apprendimento così intenzionato, infatti, può contribuire a rimuovere gli ostacoli e a creare le condizioni per garantire possibilità di partecipazione alla vita sociale, la quale è essa stessa un processo di crescente apprendimento alla vita sociale (Lave & Wenger, 1991).

Questa considerazione sulla natura culturale dell'apprendimento apre a una domanda: come progettare contesti e attività di apprendimento per promuovere l'agire inclusivo?

I dispositivi didattici, in tal senso, facendo leva sulla dimensione capacitante dei contesti, quale cuore di un'educazione e di una formazione inclusiva, necessitano di essere progettati a partire da una revisione di epistemologie, linguaggi e pratiche (Giacconi, 2013) così da lavorare sulle condizioni educative che permettano di riflettere, agire e ri-orientare il proprio modo di praticare l'inclusione.

In ragione di questa domanda, l'agire didattico in prospettiva enattiva (Rivoltella & Rossi, 2017) mette al centro il processo di apprendimento come atto esperienziale che coinvolge il carattere embricato tra mente, corpo ed emozioni così da sostenere un processo continuo di pratica e riflessione profonda sul modo in cui i soggetti leggono e agiscono/retroagiscono la propria relazione con il contesto (Mortari, 2003).

Il ricorso a una attività laboratoriale basata sulle arti performative opportunamente intenzionate da

¹ La Commissione Europea (EC, 2018, 4) converge su questa concezione pedagogica del costrutto di competenza che può essere agita in funzione di: «*mindset, beliefs, values e attitudes*» (Patera, 2019).



un punto di vista educativo alla co-costruzione di una drammaturgia collettiva, valorizza l'esperienza teatrale come metodo didattico basato sulla dimensione intersoggettiva della condivisione di significati e sulla dimensione trasformativa della co-costruzione di significati (Riva, 2006; Gjaerum & Rasmussen, 2010; Martin et al., 2013; Roy & Dock, 2014; Lenakakis & Koltsida, 2017). Tale metodo è in grado di far sperimentare agli studenti una nuova rappresentazione della relazione sé-altro grazie alla dimensione liminale *turneriana* connaturata all'atto performativo, quest'ultimo, quale esperienza alternativa del *come se* batesoniano; un processo esperienziale immersivo e profondo di tipo individuale e collettivo che mette in gioco corpo-mente-emozioni in una dinamica trasformativa relazionale (Rivoltella, 2021).

In funzione di questa premessa, ai fini del presente lavoro è stata scelta e adattata un'attività didattica laboratoriale performativa, denominata "allobiografia" (Del Gottardo, 2017), basata sulla costruzione finale di una drammaturgia collettiva da parte degli studenti e sulla sua messa in scena. L'allobiografia ha come obiettivo formativo quello di far sperimentare un'esperienza profonda e immersiva sul proprio modo di pensare e agire l'inclusione così da maturare nuove rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo a partire dalla condivisione con gli altri studenti di aneddoti personali. Gli aneddoti degli studenti sul loro agire inclusivo vengono poi rielaborati in gruppo così da co-costruire una meta-narrazione collettiva quale canovaccio drammaturgico da mettere in scena collettivamente. L'allobiografia permette di sperimentare attività performative di tipo esperienziale finalizzate a far riflettere gli studenti su pratiche e rappresentazioni legate all'agire inclusivo così da decostruirle e ricostruirle in un *setting* didattico di gruppo. L'allobiografia è strutturata in quattro fondamentali fasi:

- 1) A seguito della consegna del mandato da parte del docente (obiettivo formativo, fasi, attività, ruoli, compito) gli studenti sono chiamati a scegliere un aneddoto personale legato al proprio agire inclusivo e a trascriverlo in terza persona su una striscia di carta.
 - 1.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa prima attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, il valore, e a volte l'impegno metacognitivo ed emotivo, nello scegliere un aneddoto personale e nel reificarlo in una narrazione riflessiva in terza persona.
- 2) Agli studenti viene chiesto di disporsi in cerchio e di leggere a turno il proprio aneddoto.
 - 2.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa seconda attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, l'importanza e a volte la difficoltà dal punto di vista delle competenze personali e sociali, di condividere un aneddoto personale, di oggettivarlo su carta e di condividerlo pubblicamente con gli altri.
- 3) Nella terza fase, gli studenti vengono opportunamente divisi in gruppo in ragione di una valutazione diagnostica previamente fatta dal docente allo scopo di avere una "*conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni*" (Aiello, 2015, p. 23). Durante le attività di gruppo, agli studenti viene chiesto di condividere gli aneddoti personali ragionando collettivamente su analogie e differenze circa i modi di ciascuno di vivere l'inclusione così da poterli poi montare (unendoli solo tramite congiunzioni e preposizioni) in una meta-narrazione dotata di senso. Tal meta-narrazione tiene insieme tutti gli aneddoti degli studenti.
 - 3.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa terza attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, l'interesse e a volte la problematicità dal punto di vista interculturale nel condividere esperienze e vissuti allo scopo di trovare un livello terzo che le tenga insieme in un unico artefatto narrativo. Tale artefatto prodotto dalla negoziazione all'interno del gruppo si fonda sul riconoscimento e sull'accoglienza dell'unicità delle diversità lungo una sfida positiva orientata alla co-costruzione di un orizzonte di senso condiviso quale pratica delle differenze esitante proprio nell'artefatto prodotto nel processo atto ad elaborarlo.
- 4) Nell'ultima fase, il docente chiede ai gruppi di utilizzare la meta-narrazione per co-costruire una drammaturgia teatrale da mettere in scena in una restituzione performativa finale.
 - 4.1 A seguito di questa fase il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli stu-



denti su quest'ultima attività esplicitando il valore dell'esperienza quale sperimentazione di nuove cornici di rappresentazione e azione a partire dalla dimensione catartica del teatro: strumento di ri-semantizzazione delle esperienze e di orientamento di senso e di azione per esperienze future.

In ragione del quadro teorico esposto e dell'orientamento metodologico-didattico qui presentato, si sottolinea, in ultimo, il valore che assume in questa esperienza la valutazione formativa. Essa, infatti, svolge un ruolo strategico rispetto all'accessibilità e all'elaborazione critica dei diversi livelli e modalità di apprendere in quanto permette di esplorare e mettere in relazione le modalità di funzionamento dei soggetti con le loro possibili aree di sviluppo così da promuovere l'agire competente in situazioni formative e nei contesti di vita (Grange & Patera, 2021). In tal senso, la valutazione formativa che accompagna l'esperienza e ne guida una sua lettura e re-interpretazione (Heritage, 2007) permette di sviluppare, nelle prassi educative, un processo consapevole di riflessione e quindi di cambiamento in ragione dell'esplicitazione e della consapevolezza maturata rispetto alle funzioni che stanno alla base dell'agire competente fungendo, altresì, come strumento di autoregolazione (Laveault, 1999). Da questa prospettiva, l'esplicitazione da parte degli studenti dei fattori (rappresentazioni, credenze, valori, ecc.) e dei processi (comportamenti, strategie, stati emotivi) latenti (Bateson, 1977) comunque sottesi al modo in cui agiscono l'inclusione in un determinato contesto rappresenta una chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative in quanto opportunità per imparare a mobilitare le risorse in un agire competente in relazione al contesto.

In chiosa a questa riflessione introduttiva, si riporta nel paragrafo successivo il caso di studio di una progettazione didattica in contesto universitario esplicitando in che modo l'intenzionalità educativa alla base della progettazione di un dispositivo didattico basato sui linguaggi performativi possa contribuire alla presa di coscienza negli studenti del proprio modo di pensare e agire l'inclusione fornendo altresì una chiave di promozione di una nuova cultura dell'agire inclusivo attraverso l'esperienza laboratoriale performativa associata a dispositivi di valutazione formativa.

In riferimento alla valutazione formativa presentata nel paragrafo metodologico si evidenzia il ruolo delle metafore quale strumento a uso sia della funzione diagnostica della valutazione sia di quella formativa (Karadag & Gültekin, 2012; Nye et al., 2014; Craig, 2018). La metafora, infatti, restituisce un'immagine simbolica con cui i soggetti rappresentano affettivamente un determinato dominio di relazione e può essere analizzata come processo linguistico e mentale ossia come forma di conoscenza e di costruzione della realtà mediante la quale molte cose vengono combinate e poste in relazione dall'emozione (Bruner, 2005). La metafora, pertanto, *“ha il potere di mettere due domini separati in relazione cognitiva ed emotiva usando il linguaggio direttamente appropriato dell'uno come una lente per vedere l'altro”* (Black, 1960, p. 87). Già Bateson considerava la metafora *«la caratteristica principale e la colla organizzativa di questo mondo di processi mentali»* (Bateson, 1979, p. 53) o come evidenziato da Lakoff e Johnson (1998, p. 24) *«il sistema concettuale umano è strutturato e definito in termini metaforici»*. Esprimersi per metafore è perciò una forma di comunicazione del significato che i soggetti attribuiscono all'esperienza. La metafora, infatti, può essere utilizzata in contesto didattico in quanto restituisce conoscenza su come i soggetti interpretano e categorizzano la propria relazione contestuale con un dominio di esperienza (Hawthorn, 2013; Martinez et al. 2001). Da questo punto di vista, è opportuno evidenziare che le esperienze vissute nutrono le metafore le quali producono rappresentazioni culturali. Queste ultime, a loro volta alimentano ricorsivamente sia metafore sia esperienze (Kövecses, 2002). In ragione di ciò risulta interessante esplorare le metafore in termini di valutazione formativa per esplicitare, all'interno di un'attività didattica, l'evoluzione delle rappresentazioni culturali connesse all'agire competente inclusivo.



2. Il caso di studio

2.1 Oggetto e domanda di ricerca

Il caso di studio si riferisce a una Unità di Apprendimento (UdA) (Baldacci, 2005) progettata nell' a.a. 2021-2022 per l'insegnamento di Didattica e pedagogia speciale del secondo anno del corso di laurea in Lingue e didattica innovativa (LM-37), Facoltà di Interpretariato e Traduzione della UNINT. L'attività didattica è stata condotta dall'autore, docente titolare dell'insegnamento, con la partecipazione di 16 studenti di cui 2 studenti DSA con dislessia, tutti frequentanti. L'insegnamento, della durata di 36 ore, è stato strutturato complessivamente in 6 UdA ed è stato progettato in coerenza con i principi della didattica enattiva (Rossi, 2011) e, in particolare, dell'*embodied cognition*, del *learning by doing* e del *research-based teaching* coerente con tale approccio (Maturana & Varela, 1987).

L'UdA predisposta, oggetto del presente articolo, ha inteso promuovere negli studenti un processo di apprendimento profondo sul proprio modo di pensare e agire l'inclusione. All'interno dell'UdA, infatti, la prova autentica, strutturata su una specifica situazione-problema, ha permesso loro di coinvolgersi in attività esperienziali di tipo performativo opportunamente intenzionate da un punto di vista pedagogico-didattico e finalizzate a far loro vivere e riflettere su rappresentazioni, legate all'inclusione così da decostruirle e ricostruirle attraverso successive pratiche di valutazione formativa.

La domanda di ricerca sottesa a questo studio di caso può essere così sintetizzata: a quali condizioni un'attività formativa esperienziale basata sui linguaggi performativi può promuovere negli studenti processi di consapevolezza sulle proprie rappresentazioni e pratiche dell'inclusione così da sostenere, al contempo, nuovi modelli di interpretazione e azione quale sviluppo di capacità competenze per la vita (Sala, et al., 2020)?

In coerenza con la domanda di ricerca, l'ipotesi esplorativa che guida lo studio di caso è che le attività formative esperienziali basate sui linguaggi performativi, opportunamente intenzionate da un punto di vista pedagogico-didattico e supportate da dispositivi di valutazione formativa, possono promuovere negli studenti sia processi di consapevolezza sulle proprie rappresentazioni dell'inclusione sia nuove modalità di leggere e agire il proprio essere inclusivi sostenendo altresì lo sviluppo di capacità competenze per la vita. In tal senso, il presente lavoro intende, da un lato, esplorare il modo in cui sono state progettate le attività formative esperienziali basate sui linguaggi performativi e, dall'altro, documentare in che modo la valutazione formativa possa essere utilizzata per cogliere e mettere in relazione le rappresentazioni dell'inclusione degli studenti riportando altresì in che modo esse si modificano proprio a seguito di tali attività formative.

Il corso è stato erogato in modalità ibrida sincrona (presenza e didattica a distanza) a partire da un'opportuna progettazione coerente con gli orientamenti dell'innovazione didattica in ambito di *media education* in riferimento a cosa e come insegnare, al ruolo del docente, agli strumenti didattici e alle modalità di valutazione sommativa e formativa (Rivoltella, 2020) e comunque valorizzando la dimensione collaborativa dei contesti di apprendimento (Limone, 2013) anche in funzione delle problematiche caratterizzanti la congiuntura attuale (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Per il caso di studio qui presentato, si riporta unicamente il dettaglio dell'UdA3, quest'ultima funzionale al lavoro esposto in questo articolo. In relazione alla domanda di ricerca e all'ipotesi esplorativa, infatti, l'UdA3 è stata progettata per rispondere al tema-problema: *Quali sono le rappresentazioni dell'inclusione degli studenti coinvolti in attività formativa esperienziale basata sul linguaggio performativo?*

Il tema-problema è da intendersi quale traccia operativa dell'ipotesi esplorativa, quest'ultima formulata per rispondere alla domanda di ricerca. Il tema-problema, pertanto ha guidato la formulazione di strumenti per la raccolta delle rappresentazioni degli studenti sull'agire inclusivo, queste ultime oggetto di ricerca del presente lavoro. Si specifica che si è scelto di optare per un tema-problema che non ponesse domande generiche sull'inclusione bensì facesse emergere rappresentazioni e pratiche sull'agire inclusivo degli studenti così da evitare che essi potessero ricorrere all'utilizzo di etichette definitorie o a forme di desiderabilità sociale nelle risposte fornite a domande generiche.



Si chiarisce, in ultimo, che le rappresentazioni degli studenti sono state esplorate attraverso un'attività di valutazione formativa sul tema-problema in relazione all'esperienza vissuta nell'UdA3 e ai connessi risultati di apprendimento attesi.

2.2 L'Unità di apprendimento predisposta per il caso di studio

In linea generale, l'UdA3 (Tabella 1) ha inteso promuovere negli studenti due tipi di competenze operationalizzate (Trincherò, 2012) in risultati di apprendimento attesi tra loro interconnessi e che vengono presentati in maniera esplicativa (Krathwhol, 2002):

- competenza “disciplinare” in funzione degli obiettivi formativi del corso;
- competenza “trasversale” in funzione della competenza chiave prescelta per l'intero corso.

In particolare:

- (Disciplinare): “Capacità di riconoscere e rielaborare in maniera autonoma e personale il costrutto di inclusione”;
 - 1) Descrittore: “1 – Capacità di distinguere le diverse definizioni del costrutto di inclusione”;
 - 2) Descrittore: “2 – Capacità di reinterpretare in maniera autonoma e personale il costrutto di inclusione”.
- (Trasversale): “Capacità personale, sociale e capacità di imparare ad imparare” (EC, 2018), detta anche LifeComp nel contesto europeo (Sala et al. 2020); Area “Sociale”; Competenza specifica “Empatia”;
 - 3) Descrittore: “3 - Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude”² (ivi, p. 44).

Nelle prime due colonne della tabella 1, sono riportati, nell'ordine: Risultati di apprendimento attesi (RdA) per tipo di competenza e descrittore. Nella terza, quarta e quinta colonna sono riportate, rispettivamente, la situazione problema (Astolfi, 1993), le metodologie didattiche e il compito autentico (Glatthorn, 1999). La sesta colonna, riporta la modalità di valutazione sommativa e formativa utilizzate mentre la settima colonna riporta tempi e fasi di lavoro.

In riferimento alla UdA3, se ne riporta sinteticamente la sinossi (Tabella 1).

2 Reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento (*traduzione dell'autore*).



1. Competenza/ Risultati di apprendimento	2. Descrittore	3. Situazione-problema	4. Metodologie didattiche	5. Compito autentico	6. Valutazione Formativa	7. Fasi di lavoro dell'UdA Tempi
<p><i>Caratterizzante:</i> Capacità di riconoscere e rielaborare in maniera autonoma e personale il costruito di inclusione.</p> <p><i>Trasversale:</i> Capacità personale, sociale e capacità di imparare ad imparare</p>	<p>(1) Capacità di distinguere le diverse definizioni di inclusione (e)</p> <p>(2) di reinterpretarle in maniera autonoma e personale in relazione ad esperienze personali [mettendo in atto, altresì]</p> <p>(3) capacità di rispondere adeguatamente a emozioni ed esperienze altrui, nella consapevolezza che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento.</p>	<p>Nelle prime 3 ore, il docente introduce teoricamente il tema dell'inclusione.</p> <p>Gli studenti condividono le proprie esperienze quotidiane sull'inclusione e a partire da costrutti e definizioni introdotte dal docente elaborano una presentazione da discutere in plenaria.</p> <p>Il docente presenta il mandato dell'UdA. Agli studenti verrà chiesto di scrivere individualmente su una sezione del <i>self-report</i> un breve aneddoto sul tema-problema: "A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?" [T0] scegliendo altresì una metafora che rappresenti per te l'agire inclusivo [T0].</p> <p>Il docente presenta l'attività di "allobiografia" e chiede di scrivere in terza persona su una striscia di carta l'aneddoto personale su esperienze vissute sull'agire inclusivo. Il docente, chiede poi di condividerlo con gli altri. In seguito, scelto il criterio per la composizione dei gruppi, chiede loro di riunirsi, di condividere i singoli aneddoti sulle strisce di carta e di collegarli tra loro così da pervenire ad un artefatto comune (allostoria).</p> <p>In ultimo, viene chiesto a ciascun gruppo di organizzarsi al fine di performare teatralmente in plenaria l'allostoria prodotta.</p> <p>L'attività si chiude con un momento riflessivo sull'esperienza, con la compilazione del <i>self-report</i> sul tema-problema "A partire dall'esperienza fatta in allobiografia, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?" [T1], riportando una metafora inerente a tale aneddoto e compilando un traccia auto-riflessiva sull'attività [T1].</p>	<p>Lezione partecipata</p> <p>Flipped classroom</p> <p>Apprendimento riflessivo</p> <p>Apprendimento cooperativo</p> <p>Apprendimento performativo</p> <p>Apprendimento riflessivo</p>	<p>Siete chiamati a ragionare insieme sul costruito di inclusione a partire da quanto presentato e in ragione delle vostre e esperienze così da pervenire a una presentazione di un lavoro sull'argomento.</p> <p>Scrivete sul <i>self-report</i> un aneddoto sul tema-problema e formulate una metafora su cos'è per voi agire inclusivo. Trascrivete il vs. aneddoto in terza persona: "A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?". Una volta terminato, ciascuno lo leggerà ad alta voce. Poi vi dividerete in gruppi in cui ragionare insieme su come mettere in relazione tutti gli aneddoti così da comporre un'allostoria che li contenga tutti. Terminata la negoziazione e la condivisione su come co-costruire l'allostoria del vs gruppo, un referente per gruppo leggerà l'allostoria in plenaria. Come ultima fase, vi chiederò di organizzarvi tra voi per metterlo in scena. Al termine rifletteremo insieme sull'attività svolta e vi chiederò di compilare il <i>self-report</i> sul vs. aneddoto, una metafora e una breve traccia di auto-riflessione.</p>	<p><i>Sommativa:</i> Rubrica valutativa a 3 livelli con descrittori per la competenza caratterizzante dell'UdA.</p> <p><i>Formativa:</i> Self-report su: rappresentazione dell'inclusione [T0] e [T1]; metafora dell'inclusione [T0] e [T1]; traccia auto-riflessione sull'esperienza [T1]</p>	<p>Lezione partecipata e flipped classroom sul costruito di inclusione; (2 ore)</p> <p>Apprendimento riflessivo tramite valutazione formativa (self-report) (1 ora)</p> <p>Presentazione dell'attività "allobiografia", lancio del compito autentico con istruzioni (consegne, modalità e tempi) e raccolta feedback (1/2 ora).</p> <p>Attività allobiografia (3 ore)</p> <p>Attività riflessiva su esperienza allobiografia e compilazione self-report e traccia auto-riflessione su attività (2 ore).</p>

Tabella 1: Sinossi Unità di apprendimento 3 (UdA3)

Con riferimento all'attività di valutazione sommativa e formativa (colonna 6) si specifica di seguito le scelte metodologiche in ragione della domanda di ricerca.



Valutazione sommativa:

Rubrica (a 3 livelli) di etero-valutazione effettuata dal docente e self-report (a 3 livelli) di auto-valutazione da parte dello studente per i risultati di apprendimento attesi in relazione alla competenza caratterizzante.

Valutazione formativa:

Come precedentemente introdotto, l'obiettivo della valutazione formativa è stato quello di rendere gli studenti consapevoli della propria rappresentazione di "agire inclusivo" in ragione delle attività previste nell'UdA3;

Strumento: Self report individuale usato per il corso con domande stimolo a risposta aperta:

- a) Domanda stimolo sul tema-problema: A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo? (T0)
Potresti rileggere l'aneddoto in termini di: comportamenti messi in atto, strategie sottostanti, stati emotivi provati? (T0)
- b) Domanda stimolo sul tema-problema: A partire dall'esperienza fatta in allobiografia, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo? (T1)
Potresti rileggere l'aneddoto in termini di: comportamenti messi in atto, strategie sottostanti, stati emotivi provati? (T1)
- c) Metafora sul tema-problema: Con quale metafora rappresenteresti cos'è per te l'agire inclusivo? (T0 e T1)
- d) Motivazioni alla base di metafora scelta sul tema-problema: Per quale ragione hai scelto tale metafora per rappresentare cos'è per te l'agire inclusivo? (T0 e T1)
- e) Domanda Stimolo a valenza autoriflessiva sull'esperienza vissuta con allobiografia: Cosa pensi di aver imparato dall'esperienza vissuta in questa UdA3? (T1)

Coerentemente con le domande stimolo presenti nel self report, viene definita come unità di analisi il corpus testuale formato da:

- a) 16 risposte allo stimolo su tema-problema (T0)
- b) 16 risposte allo stimolo su tema-problema (T1)
- c) 16 metafore sul tema-problema e motivazione alla base della scelta (T0 e T1)
- d) 16 metafore sul tema-problema e motivazione alla base della scelta (T0 e T1)
- e) 16 testi brevi di auto-riflessione³ (T1)

In ultimo, è stata elaborata in classe una checklist di auto-valutazione sulla competenza trasversale "empatia" (LifeComp) che è stata compilata dagli studenti alla fine delle attività previste in UdA3⁴.

Modalità e tempi:

- Compilazione individuale delle domande stimolo del self-report durante la prima attività di apprendimento riflessivo (T0)
- Compilazione individuale delle domande stimolo del self-report durante l'ultima attività di apprendimento riflessivo (T1)

3 In questo articolo, per ragioni di spazio, non si riportano i risultati inerenti le risposte sull'esperienza vissuta a seguito dell'allobiografia sperimentata.

4 In questo articolo, per ragioni di spazio, non si riportano i risultati dell'auto-valutazione sulla checklist prodotta a partire dalla LifeComp (1.3).



2.3 Metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca (Patera, 2020b) è qualitativa con strategia di ricerca esplorativa e strategia di analisi induttiva (Denzin & Lincoln, 1994; Patton, 2002) orientata a far emergere “dal basso” le rappresentazioni degli studenti a partire dal tema-problema.

Per ciò che concerne l’analisi del corpus testuale, la tecnica utilizzata è interpretativa (Kuckartz, 2014) con “Coding Tematico” (Creswell, 2015) e software MAX-QDA. La procedura di analisi ha seguito i seguenti passaggi: Lettura iterativa e in profondità dei corpora testuali; Scelta e codifica degli estratti in sotto-codici; Accorpamento dei sotto-codici in codici tematici superiori (CTS); Individuazione dei temi qualitativi (TQ); Formulazione delle categorie analitiche (CA) sui temi qualitativi (TQ) al fine di restituire una chiave di lettura su quanto analizzato.

Da un punto di vista metodologico, per ciò che concerne l’analisi delle metafore e delle motivazioni associate si è scelto di utilizzare la prospettiva “debole” di Wenger e Nückes (2015) rispetto al consueto modello di analisi di Lakoff e Johnson (1998) basata sull’assunto secondo cui se le metafore sono un mezzo per esprimere le rappresentazioni si rende necessario un processo comparativo tra rappresentazioni e metafore. Le metafore e le rappresentazioni espresse nelle motivazioni sottostanti la scelta delle metafore sono state analizzate secondo le medesime modalità utilizzate per il corpus testuale: strategia di ricerca esplorativa, strategia di analisi induttiva e procedura interpretativa (*coding* tematico) che ha esitato nella costruzione sia di categorie concettuali per raggruppare le metafore sia di analisi del corpus testuale delle motivazioni fornite attraverso l’assegnazione di sub-codici⁵, codici tematici superiori, temi qualitativi e successive categorie analitiche. Occorre sottolineare che, al fine di testare l’*affidabilità* sia del processo di raggruppamento delle metafore sia della codifica del corpus testuale contenente le motivazioni sono state utilizzate due procedure distinte così da irrobustire il processo di affidabilità. In riferimento alla prima procedura, sono stati scelti due valutatori che hanno assegnato un punteggio sia a ciascun raggruppamento di metafore e alle categorie concettuali prodotte sia a temi qualitativi, codici tematici superiori e sub-codici attraverso i quali sono stati codificate le motivazioni fornite in accompagnamento alle metafore. È stata poi calcolata la correlazione tra i due *rating* per determinare il livello di affidabilità tra valutatori (*inter-rater reliability*). L’affidabilità tra valutatori si è attestata sul 92% per il primo valutatore e sul 81% per il secondo valutatore.

In riferimento alla seconda procedura l’affidabilità dei dati è stata curata: esplicitando il posizionamento personale dell’autore-docente all’interno di un diario di bordo, definendo strettamente le “regole” e le procedure sia di categorizzazione delle metafore che di codifica del corpus testuale, affinando ricorsivamente l’interpretazione dei dati ai fini della categorizzazione e della codifica, rappresentando e presentando agli studenti i risultati accompagnandoli da descrizioni dense sul processo di raccolta e costruzione della base empirica e dei risultati (*thick data*) (Lincoln & Guba, 1985).

Risultati

Si riportano in sintesi i risultati inerenti l’analisi delle metafore e delle motivazioni prima dell’attività di autobiografia (T0) e dopo l’attività medesima (T1). Si riportano altresì i temi qualitativi e le categorie analitiche attraverso le quali sono stati analizzati i 3 livelli esplicitati dagli studenti durante la formulazione degli aneddoti in T0 e T1.

5 Ai fini dell’analisi qui esposta, per ragioni di spazio non si riportano i sotto-codici, i Codici tematici superiori e i Temi Qualitativi attraverso i quali sono stati etichettati gli estratti del corpus testuale



Metafore (n=16)	Categorie concettuali	Estratti significativi da motivazioni	Temi qualitativi (TQ) da motivazioni	Categorie analitiche (CA) da motivazioni
<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Croce Rossa • Wendy per Peter Pan • Mano protesa • Una spalla • Un vademecum • Ancora • Boa • Prendere in braccio (2) • Un paracolpi • Una missione • Un cerchio che accoglie 	<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestare soccorso e cura a chi necessita. • Sentirsi indispensabile per accudire l'altro • Una tensione verso l'altro • Farsi sostegno per l'altro • Sostituirsi all'altro • Appiglio indispensabile per l'altro • Appiglio indispensabile per l'altro • Sostituirsi all'altro che dipende da me (2) • Proteggere l'altro per paura di qualcosa • Il mandato di salvare l'altro • Concedere all'altro di far parte del gruppo 	<ul style="list-style-type: none"> • “sento di poter dare una mano all'altro più sfortunato” (STUD_4). • “mi gratifica sapere che senza il mio aiuto l'altro potrebbe non farcela” (STUD_11). • “Dobbiamo fare lo sforzo di inserire chi ha bisogno” (STUD_6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro come attenzione verso se stessi e verso l'altro 	<p>L'agire inclusivo è rappresentato esclusivamente come tensione verso l'altro quale unico soggetto beneficiario di tale agire inclusivo, quest'ultimo esplicito in termini di modalità protettive, salvifiche e in taluni casi sostitutive lungo una prospettiva asimmetrica che precipita in atteggiamenti e comportamenti volti a instaurare dipendenza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Specchio per riflettersi • Una palestra per la vita • Il cammino solitario di Santiago (2) 	<p>Opportunità per riflettere su se stessi Un esercizio per imparare a vivere la vita Trovare orientamento per il cammino vedendo il cammino dell'altro (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Condividere esperienze con l'altro mi aiuta a crescere” (STUD_15). • “Imparare ad accogliere l'altro mi aiuta ad imparare a come accogliere meglio me stessa” (STUD_2). • Una spirale per disconoscermi e riconoscermi attraverso l'altro e dall'altro” (STUD_4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro come attenzione verso se stessi attraverso l'altro 	<p>L'agire inclusivo è rappresentato come una possibilità di riflettere in primis sul proprio esser-ci relazionale sperimentando l'esercizio della costruzione del proprio saper agire socio-affettivo ed emotivo in relazione all'altro e ai vissuti emozionali dell'altro: una palestra per la costruzione della propria identità.</p>

Tabella 2: Analisi delle metafore e delle motivazioni (T0)

Metafore (n=16)	Categorie concettuali	Estratti significativi da motivazioni	Temi qualitativi (TQ) da motivazioni	Categorie analitiche (CA) da motivazioni
<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ponte per unire • Impresa collettiva • Un omeostasi win-win • Porta dell'albergo della vita • Il quinto elemento • Bottega per imparare • La terra per il seme • mano che disegna una mano, ... (Escher) • L'incastro nel cubo di Rubik • Simbiosi piviere e coccodrillo • Scambiarci un po' gli occhiali • Un'orchestra • Manutentori dell'autostrada della vita (4) 	<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un modo per collegare mondi • Un lavoro da fare insieme • Scambio arricchente per entrambi • Opportunità per tutti • La trama che connette il tutto • Laboratorio collettivo di vita • Imprescindibilità della reciprocità • Differenze alla luce delle identità • Parti utili al tutto • Mutualità orizzontale • In altri panni senza rimanerci • Armonia di strumenti diversi • Rimozione di ostacoli per sé e gli altri (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'agire inclusivo è una relazione di scambio arricchente per entrambi” (STUD_14). • Un dialogo con l'altro per me e per l'altro con me (STUD_2). • “Una palestra per la relazione, per me e per l'altro, per apprendere a partecipare la vita (STUD_13). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro in quanto tensione verso se stessi, grazie all'altro. 	<p>L'agire inclusivo è bidirezionale e aiuta grazie all'empatia a riconoscere gli ostacoli allo star bene per sé e per/con gli altri. È opportunità di riflessione, crescita e consapevolezza della propria specificità da co-costruire relazionalmente con l'altro comprendendo, accettando e coltivando, quale competenza empatica, la tensione dialogante propria di uno scambio accrescitivo tra le proprie emozioni riconosciute grazie all'incontro con quelle dell'altro.</p>

Tabella 3: Analisi delle metafore e delle motivazioni (T1)



Al fine di approfondire nel dettaglio il processo alla base del cambiamento di rappresentazioni degli studenti dal momento T0 (prima dell'attività di allobiografia) al momento T1 (dopo l'attività di allobiografia) riportiamo quale ulteriore attività di valutazione formativa l'esplicitazione dei livelli profondi (deep learning) sottostanti agli aneddoti formulati. Questi livelli profondi esplorabili negli aneddoti hanno a che fare con la riflessione su: comportamenti dell'agire inclusivo (single loop learning), corrispondenti strategie dell'agire inclusivo (double loop learning), correlati stati emotivi inerenti l'agire inclusivo (triple loop learning).

L'analisi del corpus testuale degli aneddoti esplicitati dagli studenti nei 3 livelli è stata effettuata, anche in questo caso, tramite coding tematico.

Al fine quindi di comprendere i processi sottesi al cambiamento di rappresentazioni sull'agire inclusivo, in relazione sia all'aneddoto iniziale (T0) sia all'aneddoto riferito all'esperienza dell'allobiografia (T1), si riportano i temi qualitativi e le categorie analitiche attraverso le quali sono stati analizzati i 3 livelli esplicitati dagli studenti durante la formulazione degli aneddoti in T0 e T1⁶.

Tempo	Tema qualitativo (TQ)	Categoria analitica (CA) single loop (L1)	Categoria analitica (CA) double loop (L2)	Categoria analitica (CA) triple loop (L3)
T0	TQ (22 estratti) (12 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA1_L1_Adoperarsi per salvare l'altro</u> (12 studenti)	<u>CA1_L2_Presumere di sapere di cosa ha bisogno l'altro</u> (12 studenti)	<u>CA1_L3a_Gratificazione nel soccorrere l'altro</u> (7 studenti) <u>CA1_L3b_Frustrazione per il rifiuto dell'altro</u> (5 studenti)
	TQ (9 estratti) (4 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA2_L1_Imparare per sé ascoltando l'altro</u> (4 studenti)	<u>CA2_L2_Ascolto attivo</u> (4 studenti)	<u>CA2_L3_Contentezza per la comprensione di sé tramite l'altro</u> (4 studenti)
T1	TQ (31 estratti) (16 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA3_L1_Imparare come rimuovere ostacoli alla relazione tra sé e l'altro</u> (4 studenti)	<u>CA3_L2_Empatia</u> (4 studenti)	<u>CA3_L3_Gioia per la risonanza affettiva di perdersi e riconoscersi nell'altro</u> (4 studenti)

Tabella 4: Valutazione formativa in T0, T1, su 3 livelli di apprendimento: Temi Qualitativi, Categorie analitiche, per i 3 livelli di apprendimento (single loop, double loop, triple loop)

Discussione e conclusioni

I risultati presentati mettono in evidenza alcuni aspetti salienti qui brevemente discussi. L'analisi delle risposte alle domande stimolo al tema-problema prima dell'attività laboratoriale performativa (T0) e successivamente dopo (T1) permettono di evidenziare l'evoluzione delle rappresentazioni dell'agire inclusivo degli studenti proprio a seguito dell'attività svolta su metafore e motivazioni (Tabella 2 e tabella 3) oltre che sui livelli di apprendimento profondo attivati prima e a seguito dell'attività di allobiografia (Tabella 4). In particolare (Tabella 4), gli aneddoti e le rispettive riletture nei tre livelli dell'apprendimento profondo (comportamenti, strategie, stati emotivi) prima dell'attività laboratoriale performativa (T0) fanno emergere due grandi tipologie di rappresentazioni raggruppate nelle due categorie analitiche (CA1, CA2). Nella prima (CA1), in cui si trovano 12 aneddoti degli studenti, la rappresentazione sull'agire inclusivo è clusterizzata in una tendenza ad azioni (comportamenti_CA1_L1) ritenuti esclusivi rivolti esclusivamente all'altro

6 Ai fini del coding tematico riportato in tabella 4, non si riportano, per ragioni di spazio, i sotto-codici, i codici tematici superiori e gli estratti significativi.



in cui si presume di cosa egli ha bisogno (strategie di azione_CA1_L2) e che si riverbera in riflessioni profonde (stati emotivi) che oscillano tra sentimenti di gratificazione nel soccorrere l'altro (CA1_L3a) e frustrazione per il rifiuto dell'altro (CA1_L3b).

Nella seconda categoria analitica (CA2), formulata su 4 aneddoti degli studenti, la rappresentazione sull'agire inclusivo restituisce una tendenza ad azioni (comportamenti_CA2_L1) inclusive che portano guadagni, in termini riflessivi anche a chi agisce in quanto repute azioni basate su ascolto attivo (strategie di azione_CA2_L2) con riflessioni profonde (stati emotivi_CA2_L3) che rimandano alla contentezza di sentire che l'agire inclusivo passa da un rileggere il vissuto dell'altro con i propri occhi trovando una reciprocità in tale sguardo pur nella differenza.

A questa fotografia (Tabella 4) concorrono, quale triangolazione di dati prodotti da altro strumento, le metafore e le concettualizzazioni raccolte in T0 (Tabella 2). Anche in questo caso, con la stessa proporzione tra numero di studenti e raggruppamenti di tipologie di metafore/concettualizzazioni si evince che alle rappresentazioni inerenti gli aneddoti dei 12 studenti precedentemente descritti, corrispondono metafore dell'agire inclusivo concettualizzate in termini di "Tensione verso l'altro come disattenzione verso se stessi e verso l'altro" secondo cui l'agire inclusivo è rappresentato esclusivamente come tensione verso l'altro quale unico soggetto beneficiario di tale agire inclusivo, quest'ultimo esplicito in termini di modalità protettive, salvifiche e in taluni casi sostitutive lungo una prospettiva asimmetrica che precipita in atteggiamenti e comportamenti volti a instaurare dipendenza".

Ciò che sembra cambiare a seguito dell'attività laboratoriale (T1) è riportato in termini di una sola tipologia di rappresentazioni (Tabella 4) che rimandano a una mutata idea dell'agire inclusivo quale profonda conoscenza di sé tramite l'altro e dell'altro tramite sé così da imparare a come rimuovere gli ostacoli alla relazione (comportamenti_CA3_L1) proprio in virtù di una capacità empatica (strategia_CA3_L2) che genera una gioia per la risonanza affettiva di perdersi e riconoscersi nel/con l'altro (stati emotivi_CA3_L3).

Anche in riferimento alle metafore e alle concettualizzazioni raccolte dopo l'attività laboratoriale (T1) presenti in tabella 3 si evidenzia come l'agire inclusivo è ri-semantizzato in termini di "Tensione verso l'altro in quanto tensione verso se stessi, grazie all'altro" in relazione al fatto che l'agire inclusivo è bidirezionale e aiuta a riconoscere gli ostacoli allo star bene per sé e per/con gli altri. E' opportunità di riflessione, crescita e consapevolezza della propria specificità da co-costruire relazionalmente con l'altro comprendendo, accettando e coltivando, quale competenza empatica, la tensione dialogante propria di uno scambio accrescitivo tra le proprie emozioni riconosciute grazie all'incontro con quelle dell'altro".

Un dato non riportato per ragioni di spazio, quale terzo elemento della triangolazione adottata - oltre a: risposte alle domande stimolo al tema problema (a) e alle metafore con concettualizzazione (b) - si riferisce alle risposte alla domanda-stimolo a valenza autoriflessiva sull'esperienza vissuta con allobiografia (c) quale autovalutazione sulla competenza trasversale "empatia" del modello LifeComp.

In sintesi, ciò che si evince da questa sintetica discussione dei risultati è che agire sui contesti per renderli inclusivi (Bocci, 2018) significa anche predisporre attività in classe che sostengono negli studenti la possibilità di vivere esperienze di apprendimento profonde che consentano una presa di coscienza sul proprio modo di pensare e tradurre nella pratica didattica l'inclusione. Tale presa di coscienza si riferisce alla decostruzione e ricostruzione di credenze e assunti che ostacolano l'agire inclusivo a partire dalla disrompenza generata da dispositivi didattici laboratoriali basati sulle arti performative comunque incentrati sul co-educarsi (Goussot, 2015) e sulla co-costruzione di valori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014).

Allo stesso modo, alcuni lavori di ricerca inerenti dispositivi formativi inclusivi basati sulle arti performative evidenziano (Martin, et al. 2013) guadagni formativi elevati per gli studenti coinvolti in "arts participation" e, in particolare, per ciò che concerne le competenze personali e sociali (Roy, Dock, 2014; Lenakakis, Koltsida, 2017). Le arti performative e in particolare il teatro assumono una valenza inclusiva nella misura in cui: "[...] *some adults attempt to identify disabled actors on stage, whereas most children are drawn into the mystical arena of theatrical narratives in the performance. In this type of theatre, it is possible to turn disability into ability*" (Gjaerum & Rasmussen, 2010, p. 99).

In funzione di ciò, tali dispositivi, infatti, permettono di rispondere alla domanda di ricerca inerente le condizioni – in termini di intenzionalità educativa e di progettazione didattica – per le quali i linguaggi



performativi diventano veicolo per assumere consapevolezza sulla concettualizzazione/rappresentazione dell'inclusione contribuendo, per via dell'esperienza immersiva vissuta tramite il teatro, di modificare tali assunti. Il pensiero, infatti, affiora da una situazione concretamente esperita (Dewey, 1968) in termini di apprendimento come partecipazione sociale che «*si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni [...] per mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo*» (Wenger, 1998).

Parimenti all'aspetto legato alla progettazione didattica, risulta centrale l'utilizzo della valutazione formativa (Heritage, 2007; Leveault, 1999) al fine di rendere consapevoli gli studenti in merito al proprio modo di interpretare e agire in maniera competente nella consapevolezza che lo studio dei processi latenti sottesi ai soggetti-nei-contesti-di-apprendimento rappresenta un'ulteriore chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative in quanto rappresenta un'opportunità per i soggetti per imparare a mobilitare le risorse in un agire competente in relazione al contesto (Grange & Patera, 2021). In tal senso, l'esplorazione dei 3 livelli di apprendimento profondo (comportamenti, strategie e stati emotivi) interconnessi a rappresentazioni e metafore utilizzate in chiave di valutazione formativa prelude a una disposizione proattiva, generativa, orientata al futuro, capace di inscrivere la formazione in un quadro evolutivo di sviluppo permanente. In chiusura, quanto qui presentato, evidenzia come la scuola che aspira ad essere inclusiva non può esimersi dal riflettere, in termini metodologici sul proprio modo di delineare e declinare la progettazione e la valutazione di attività didattiche così da configurare le esperienze educative quale oggetto di studio didattico foriero di indicazioni migliorative future (Perla, 2013).

Limiti e prospettive

Il principale limite del lavoro è quello di non consentire generalizzazioni dei risultati in ragione dell'esiguità degli studenti che hanno preso parte alle attività. La consapevolezza di tale limite era tuttavia presente già nelle prime fasi della scrittura dell'articolo quantunque il modello di valutazione formativa (rappresentazioni e metafore) unitamente all'esplorazione delle dimensioni profonde dell'agire competente in termini inclusivi possono essere esportati in altri contesti in ottica di replicabilità in ragione dell'esplicitazione dettagliata sia degli aspetti metodologici alla base del lavoro di ricerca sia di quelli pedagogico-didattici.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème"? *Probio-Revue*, 16, 4.
- Boshyk, Y., & Dilworth R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*. Basingstoke: Macmillan.
- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Black, M. (1960). *Modelli e Archetipi, in Modelli, archetipi, metafore*. Parma: Pratiche.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione, In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma tre Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Tr. It. *La mente a più dimensioni*, Roma, Bari, Laterza, 1988).
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Tr. It. *La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000)



- Craig, C. J. (2018). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 300-311.
- Creswell, J.W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage
- Del Gottardo, E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1968). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (EC), (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE).
- Giacconi, C. (2013). Progettare format inclusivi: le rappresentazioni verbali degli insegnanti. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione* (pp. 179-195). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gjaerum, R.G., & Rasmussen, B. (2010). The achievements of disability art: Study of inclusive theatre, inclusive research, and extraordinary actors. *Youth Theatre Journal*, 24(2), 99-110.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont: Eyeon Education.
- Goussot, A. (2015). *I frutti velenosi della Buona scuola*, in <https://comune-info.net/il-2015-della-scuola/>
- Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2, 47-61.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145
- Howarth, M. L. (2013). *Metaphor and Neuroscience: Implications for Online Learning*. London: Routledge, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.011>
- Karadag, R., Gültekin, M. (2012). The Metaphors That Elementary School Students use to Describe the Term "Teacher". *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8 (1), 69-83.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, 212-218.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani (ed. or. 1980).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Depover C. & Noël B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Brussels: De Boeck
- Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education*, 22(2), 251-269.
- Limone, P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G., & Sudmalis, D. (2013). The Role of Arts Participation in Student's Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study, Home, and Community Factors. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709-727.
- Martinez, M. A., Saulea, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nye, A., Foskey, R., Edwards, H. (2014). Collegial reflection on the meaning of metaphors in learning: Emerging theory and practice. *Studies in Continuing Education*, 36(2), 132-146. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.796921>
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10, 1, 195-208. Bologna: Il Mulino.
- Patera, S. (2020). L'esplorazione delle pratiche pedagogico-didattiche dei docenti. La ricerca di Guayaquil (Ecuador). In Ellerani P., Patera S., *Il modello pedagogico-didattico "espansivo" delle scuole salesiane in Ecuador. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.



- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze. In AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2013). Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141
- Riva, M.G. (2006). Il teatro come dispositivo pedagogico. In C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 115-140). Milano: Guerini.
- Rivoltella, P. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholè, Morcelliana.
- Rivoltella, P. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli
- Roy, D., & Dock, C. (2014). Dyspraxia, drama and masks: Applying the school curriculum as therapy. *Journal of Applied Arts & Health*, 5(3), 369-375.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., & Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. (L. Mecacci, trad.). Roma-Bari: Laterza. (ed. or.1934)
- Wegner, E., Nückles, M. (2015). Training the brain or tending a garden? Students' metaphors of learning predict self-reported learning patterns. *Frontline Learning Research*, 4, 95-109. doi:10.14786/flr.v3i4.212
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press.



Rosa Bellacicco

Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin, Turin | rosa.bellacicco@unito.it

Dario Ianes

Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bozen, Bozen | dario.ianes@unibz.it

Tania Parisi

Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin, Turin | tania.parisi@unito.it

Challenges and Opportunities of the COVID-19 Lockdown on the Italian School System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities*

Sfide e opportunità del lockdown per COVID 19 nel sistema scolastico italiano: le percezioni degli insegnanti sulla didattica a distanza per gli studenti con disabilità

Fuori Call

ABSTRACT

This study aims at investigating the challenges and opportunities of distance teaching for students with disabilities during the first COVID-19 lockdown period. Despite the Italian school system is known to be a traditionally inclusive one, the COVID-19 pandemic and the consequent lockdown of schools may have created a particularly challenging situation for the education system. In April 2020, 3,291 teachers responded to a questionnaire, with more than 50% of them indicating a total or partial exclusion of their students with disabilities from distance teaching and showing knowledge of other pupils with disabilities being totally excluded. Such exclusion appears caused by the digital divide on one hand, and the didactic level on the other. In fact, the inclusive and the adapted digital materials were not always made available, as well as individualised learning objectives were not mastered in mainstream setting. Although teachers reported some positive aspects, such as a satisfactory collaboration with colleagues and families of children with disabilities, the classmates' involvement was deficient. Moreover, the paper argues that a negative experience with distance learning is significantly associated to a deterioration in the learning outcomes and behaviour of students with disabilities. Practical implications arising from this study, still relevant today, are discussed.

Keywords: inclusion, COVID-19, disability, distance teaching, Italy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bellacicco R. et al. (2022). Challenges and Opportunities of the COVID-19 Lockdown on the Italian School System: Teachers' Perceptions of Distance Teaching for Students with Disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 319-336 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-25>

Corresponding Author: Rosa Bellacicco | rosa.bellacicco@unito.it

Received: 14/12/2021 | **Accepted:** 16/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-25

* Each author has collaborated in the writing process of this paper. Rosa Bellacicco for the paragraphs: Theoretical framework; Literature review; Rationale for the study and research question; Discussion; while Dario Ianes for the paragraphs: Introduction; Limitations, future research, and implications for practice and Tania Parisi for the paragraphs: Method; Results.



Introduction

Since the COVID-19 pandemic spread worldwide, most countries have temporarily closed their schools, impacting over 90% of enrolled learners at its peak in March 2020 (UNICEF, 2020). Italy, where this study took place, was the first country in Europe to be hit by the pandemic. Starting on 5th March 2020, all schools were closed for about three months (till June 2020) and distance teaching (DT) replaced face-to-face teaching and has been also implemented thereafter due to new waves of COVID-19.

Individuals with disabilities were (and are) particularly at risk in this context. In fact, in the educational system, these students are often the first ones to be marginalised in emergency situations (Stough et al., 2017). The risk of an increasing school dropout rate for the most vulnerable pupils due to the COVID-19 pandemic was also highlighted by the United Nations (UN [United Nations] Coordinated Appeal, 2020), who pointed out that these pupils were the “least likely to benefit from distance learning solutions” (UN, 2020, p. 12).

In general, international organisations have suggested that school shutdowns threaten the right of an inclusive education (e.g., UNESCO, 2020). The implementation of inclusive education is a targeted goal for many countries, although, in some cases, it has not yet been translated into a systematic and sustainable reform (Graham et al., 2020). Italy, in particular, boasts a long-standing school system that claims to be inclusive. The goal of this paradigm is to grant *all* children the possibility to reach their highest learning potential, as well as effective participation, within the mainstream education systems, where particular attention is granted to students with disabilities (IBE-UNESCO, 2016; UN, 2006). Teachers are expected to arrange teaching settings to ensure both academic and social achievements to all and develop individual curricular adaptations for those with disabilities, if needed. Given the relevance of the goal at cultural, political and practice levels, it is fundamental to understand if and how the principles of inclusive education were preserved during each school lockdown and, in particular, during the first one (Spring 2020).

This paper begins with a summary of the components that facilitate the inclusion of students with disabilities in DT, followed by an overview of the emerging research on the topic in the context of the COVID-19 crisis. Subsequently, the findings on a quantitative study examining the way online lessons were realized in Italy between March and April 2020 and the effects it had on the students with disabilities' inclusion are discussed. Lastly, recommendations for future practice and suggestions for research are made.

Theoretical framework

Börnert-Ringleb et al. (2021) noted that the implementation of digital learning poses a huge challenge in special education at school – , teacher – , and student-levels.

While one general prerequisite refers to the availability of the technical equipment (e.g., computer, internet access; Hawkes, 1996), other dimensions acknowledged as significant in the current literature are the teachers' and families/caregivers' skills of information technology (IT) (Lai, 2017).

Following D'Alessio (2020), three other key assumptions can be pointed out with reference to the inclusion of students with disabilities in DT specifically:

- (1) the involvement of team teaching, whereby class teachers and support teachers work together in adapting and modifying materials, establishing goals for the child with disability and possible updates of their Individualised Educational Plans (IEPs) to reflect the fact that the students move to online teaching;
- (2) the involvement of peers in their pathway, with the use of more interactive teaching methodologies, such as cooperative learning, tutoring, etc.;
- (3) the support to families, through the teachers' creation of a cooperative relationship and help in keeping in contact with external care services.



In particular, research has identified parents of children with disabilities as one of the strongest components for students' inclusion in online settings, especially if delivered at home (Center on Online Learning and Students with Disabilities, 2016), resulting in a possible intensification of already existing cultural and financial inequalities (Niesyto, 2019). Furthermore, the pupils' dependence on parental support is particularly relevant when the prerequisites of digital learning lie exactly in the areas of learning profile compromised by impairments. In fact, students' participation in DT can be hampered by inadequate self-regulation, executive functioning deficits and low metacognitive skills or organization competences, which imply poor ability to work autonomously in front of a device (Börnert-Ringleb et al., 2021; Calvani, 2020).

Finally, further characteristics are noticeable when analysing the teaching approach used for inclusive online lessons. Theoretically, DT may be an opportunity to strengthen inclusive practices, since it seems to favour the adoption of differentiated and individualised teaching strategies (Thiele & Bosse, 2019). Indeed, DT has the potential to maximise learning opportunities for all students, allowing a more flexible organization of the teaching-learning process thus better meeting pupils' needs (Lee et al., 2015; Radovan, 2019). For example, DT can promote activities that offer a great diversity of content/materials to enrich the self-directed learning phase and present a wide range of interactive forms (with other learners, both synchronously and asynchronously, etc.) (Calvani, 2020; Simonson et al., 2019). However, teachers need significant didactic expertise in order to effectively utilise the technological tools available and orchestrate online learning this way (Ames et al., 2020).

Literature review

All aforementioned elements need to be evaluated in the context of the COVID-19 crisis. In fact, there is a widespread acknowledgement that, given the circumstances which led to an abrupt and unplanned shift to DT, the implementation of these processes could have been more complex, so much so that some authors labelled the DT of that time as emergency remote education (Hodges et al., 2020; Williamsons et al., 2020).

It is therefore not surprising that, while a few studies showed positive outcomes of this shift to DT (e.g., University of Vienna, 2020), a growing amount of research focused on the gap in relation to the access to the necessary equipment and broadband capacity (e.g., Cullinane & Montacute, 2020). Gap that is even wider when considering students with disabilities: the *COVID-19 Survey on Children with Disabilities* (World Bank, 2020) highlighted how only 46% of their parents had access to the internet.

The sudden move to DT also drew attention to the lack of teachers' IT expertise. Internationally, it has already been established that the inappropriate use of digital technology for teaching is a particular concern for a quarter of the principals participating in the TALIS 2018 survey, suggesting that teachers may be limited in their use of ICT (OECD, 2019). From a survey conducted in Germany, Austria and Switzerland between March and April (2020), Huber and Helm (2020) reported that, on average, teachers' IT skills were mediocre. This is true also for students and parents (UNESCO, 2020). In Italy, a survey launched in June 2020 noted the lack of students' devices and IT skills, amplified when considering those with special educational needs (SEN) (INDIRE, 2020). It was moreover indicated how parents with children with SEN reported general difficulties in managing home-schooling, due to poor IT skills and the little support received by teachers and professional helpers (Eshraghi et al., 2020; Fontanesi et al., 2020). The new demands placed on parents, together with the self-isolation measures, resulted in an increase of their anxiety levels, as well as irritability and behavioural problems in their children (Couper-Kenney & Riddell, 2021; Fontanesi et al., 2020).

At a didactic approach level, the majority of studies carried out during the COVID-19 crisis pointed out that teachers tended to offer traditional transmissive practices, for example by simply uploading materials and giving homework (Steinmayr et al., 2020; Supratiwi et al., 2021), "very far from ideal solutions to maximise inclusiveness" (Giovannella et al., 2020, p. 20). Interestingly, in a survey (March-May 2020) by Brändle and Albers (2020), less than half of the teachers/educators declared adequate know-how to



handle children with SEN in DT. Consistent findings by Thorell et al. (2021) noted that children with a mental health condition were more likely to struggle when participating in DT. Conversely, an Austrian study indicated a satisfactory inclusion of primary school students with disabilities in DT during spring 2020, albeit based on a small scale (n=47 pupils) (Bešić & Holzinger, 2020).

Finally, in the Italian context, Mulè (2020), for example, presented some contrasting data. On the one hand, in fact, the 2.993 teachers (including curricular and support teachers) involved in a survey, claimed the need to acquire additional digital skills necessary to practice DT/blended teaching, as well as the need for knowledge regarding active and collaborative methodologies and specific software for sensorial disabilities. These aspects, among other reasons, led to a limited inclusion of students with disabilities in DT. Nevertheless, more than half of these teachers found the discussion with autonomy assistants and the families of these students fruitful. A more specific survey by Fantozzi (2020) focused also on the teachers' training and competence regarding collaborative teaching and peer tutoring between students with and without disabilities. Out of around 1.000 teachers, the overwhelming majority of interviewees highlighted the impracticality of these methodologies during DT, although they considered them valid in face-to-face teaching, which resulted in greater loneliness and relationship difficulties for pupils with disabilities.

Rationale for the study and research question

While the extraordinary situation due to school shutdowns caused by the COVID-19 pandemic has become a matter of concern for political authorities and education institutions, children with disabilities have often been “overlooked in discussions, and where they were mentioned, more in-depth attention was lacking” (World Bank, 2020, p. 14).

As described, we assume that the delivery of an inclusive DT sets high demands and this could constitute a barrier for students with disabilities – especially those with difficulties in the areas of self-regulation, executive functioning, metacognitive skills and organization competences –, who are at risk of lagging behind in terms of learning outcomes and well-being. However, as Italy is “at the vanguard of progress in relation to inclusion and equity” (Ainscow, 2020, p. 10), investigating DT challenges and opportunities for students with disabilities in this country represents an interesting opportunity, also considering that DT could be implemented again in case of emergency, as witnessed in Italy in 2021 due to the subsequent waves of COVID-19.

In Italy, at that early stage, DT was officially recommended by the Legislative Decree no. 11/2020 (8th March 2020) and became compulsory in substitution of face-to-face instruction with the Law no. 41/2020¹.

This exploratory research collected the teachers' point of view, guided by the following research questions:

- (1) how has DT been realised for students with disabilities during the first school shutdown (started on 5th March 2020)?
- (2) what have the consequences been, in terms of challenges and opportunities, for their inclusion?

To our best knowledge, this is the first Italian large-scale research focused entirely on students with disabilities.

1 Other regulations will be issued for the planning of school and educational activities for the 2020/2021 school year, such as the Ministerial Decree no. 39/2020 and the Ministerial Decree no. 89/2020 adopting “Linee Guida sulla Didattica Digitale Integrata”.



Method

Sample

Teachers were recruited via social networks, websites and online platforms (e.g., by means of social networks, the websites of institutions involved in the research, teachers' online platforms as Orizzonte Scuola), and then asked to complete an online questionnaire between 7th April and 15th April 2020. Before going live, a draft version of the survey was tested by a panel of experts of the institutions involved in the research (Fondazione Agnelli, Lumsa University, the University of Trento and the Free University of Bozen) and formal ethical approval gained.

The sample included 3,291 teachers: 84.2% support teachers and 15.8% class teachers from various regions in Italy. With regard to the grade level taught, 8.9% reported kindergarten, 40.9% elementary school, 23.3% middle school and 26.9% high school/vocational programme.

Procedure

The questionnaire contained 18 questions divided into three sections (see the whole questionnaire in the Appendix).

Section I addressed the issues related to the delivery of DT. Firstly, teachers needed to indicate if DT was activated in their school and, if not, they needed to indicate the reasons why (item 1: Has DT been activated in your classes? and 2: What are the reasons for not activating DT?). Answers were collected through six pre-set categories and an open-ended category other; multiple choice. Only the teachers involved in DT could move to the second question (no=3,237), where they were required to indicate the inclusion in or the possible exclusion from DT of their students with disabilities and the underpinned rationales (item 3: Are you aware of any pupil(s) with disabilities excluded from the DT of your class?). Such motivations were detected by three pre-set categories. Thirdly, teachers were asked to tick if they were aware of other families with children with disabilities who had been unable to attend DT (item 4: Are you aware of any other family with a son/daughter with disabilities who do not have the possibility of attending DT? Yes/Not) and, if Yes, the reasons for this possible exclusion (item 5: If you answered Yes to the previous question, can you tell us the reasons for the problems you have encountered?). Such data was collected through five pre-set multiple-choice categories. In this case too, teachers were given the opportunity to extend the possibilities listed in the questionnaire with the open-ended category other. The next questions addressed the availability of digital materials for students with disability with or without adaptations (item 6: In your classes, have DT materials which can also be used by pupils with disabilities WITHOUT the need for adaptation been made available? and item 7: In your classes, have DT materials which can only be used by pupils with disabilities WITH adaptations been made available?). Teachers needed to rate on a three-point-scale (1=Yes, basically/almost always; 2= Yes, but only in some cases; 3=No) how often such materials were provided. Furthermore, teachers were asked to indicate who would usually adapt the materials (item 8: If you answered Yes to the previous question, can you tell us who generally adapts the materials?), using five pre-set categories and an open-ended category other; multiple choice. Then, teachers' awareness of availability of adapted material on the web to be used in DT for students with disabilities was explored (item 9: Are you aware of any DT materials available on the web that can also be used by pupils with disabilities? Yes/Not). Finally, teachers were invited to indicate whether students with disabilities deteriorated in terms of behaviour (item 10: Are you aware of any deterioration in terms of behaviour of pupils with disabilities? Yes/Not) and in terms of their learning outcomes (item 11: Are you aware of any deterioration in terms of learning, autonomy and/or communication of pupil(s) with disabilities? Yes/Not).

Section II was addressed only to teachers who had answered, in the second question, that students with disabilities were included in DT (no=3,183). In order to facilitate the cognitive task assigned, teachers



were asked about their experience with a specific student, with a certain type of disability and the severity level in terms of self-regulation, executive functioning, metacognitive skills and organization competences. Respondents were requested to determine the degree of collaboration of their pupil based on a 4-point scale (1=Fully unsatisfactory; 2=Good but improvable; 3=Poor; 4=Fully satisfactory, plus the option not applicable) with five profiles: other teachers; parents; classmates; autonomy assistants – namely external professionals working in schools to support student’s goals related to their autonomy and socialization – ; and care experts, such as psychologists or speech therapists (item 12: For this specific pupil, please evaluate how (1) the involvement of classmates, their help and emotional closeness; (2) the collaboration with the family; (3) the collaboration between teachers; (4) the collaboration with care experts – e.g. psychologists, speech therapists, etc.; (5) the collaboration with the autonomy assistants are these days?).

In section III, teachers were asked to provide demographic information regarding their role/responsibilities, the grade taught and the geographical location of the schools in which they were employed.

Data analysis

Responses to the survey items were analysed using descriptive and inferential statistics. Non-parametric ANOVA was conducted to examine the main effects of the severity of the students’ disability on the collaboration’s quality scores. Multiple correspondence analysis was used to create the *Poor Quality Inclusion Distance Teaching Index*. The strength of the relationship between the quality of DT provided and students with disabilities’ performance in terms of behaviour and learning outcomes was calculated using a measure of association (Cramer’s V). Statistical analyses were performed using the software package R, version 3.6.1 (2019-07-05), “Action of the Toes”, Copyright© 2019 The R Foundation for Statistical Computing. Conventional content analysis techniques (Hsiu-Fang & Shannon, 2005) were used to analyse the open questions and to identify key subjects.

Results

For the sake of clarity, the results will be presented according to the input–process–outcome model of Kyriazopoulou and Weber (2009), which identifies core-areas that contribute to the realisation of inclusive education. Input represents “all aspects provided to the system to achieve a certain outcome” (Kyriazopoulou & Weber, 2009, p. 14), which in our questionnaire are represented by technical equipment availability and teachers’ and parents’ IT skills. The process describes “all educational activities including procedures, state/school/district practice, or classroom instructional practice” (Kyriazopoulou & Weber, 2009, p. 15). In our research, the didactic approaches implemented in DT, in terms of curriculum’ and materials’ provision, and the collaboration with the five different profiles were considered as a process subtheme. Outcome refers to efficiency measures such as, in our case, students’ learning and behaviour achievements.

Technical equipment and IT skills (input)

Nearly all the respondents (91.5%) indicated that DT was activated within their schools. Less than 10% argued that DT was provided only in some classes (6.9%) or did not start at all (1.6%). The main reasons for the non-activation of DT (only for the 54 teachers who had not started it) were: unavailability of technical equipment (37.7%) and inadequate teachers’ IT skills (28.3%).

Among teachers involved in DT who continued the interview, half (50.3%) of them knew families of students with disabilities who had not had the opportunity to participate in DT. The most frequent reasons were the paucity of families’ IT skills (63.9%) and technical equipment (67.2%).



Curricular provision and didactic approaches in DT (process)

Less than half (44.1%) the teachers found that DT was inclusive for the students with disabilities in their classes, while 19.3% of teachers reported that it was implemented only as individualized curriculum in a 1:1 relationship between student and support teacher (and not in mainstream setting). About one teacher out of three (36.5%) indicated that students with disabilities were totally excluded. In this instance, the rationales are that DT turned out to be either ineffective (26.3%) or it was not offered since it was not even conceivable, namely not planned in the student's IEP (10.2%) (Tab. 1).

	n	%
No, they were well included	1,428	44.1
Yes, but only because they followed an individualized pathway	626	19.3
Yes, because in their IEP were only included face-to-face activities	331	10.2
Yes, because distance teaching practices turned out to be ineffective	853	26.3
	3,238	100.0

Table 1. Reasons for the exclusion of students with disabilities from distance teaching

With regards to the materials, the majority of the teachers involved (77.0%) – specifically class teachers 72.9% and support teachers 77.7% – knew that digital materials were available on the web and could be used also by students with disabilities. Nevertheless, in terms provision of the inclusive materials – namely *without* the need for further individual adaptation and customised to the students' needs in advance –, this seems to not have occurred at all in 22.9% of the cases, occasionally 50.2%, basically/almost always in 26.9% of the cases.

As far as teaching materials specifically adapted for students with disabilities are concerned, in 20.1% of cases this type of material was not even made available. It is also noteworthy that 51.6% reported that these were offered only occasionally (basically/almost always 28.2%).

Data reveals that the adaptation of materials was a task which was almost always assigned to support teachers (92.0%). The involvement of other individuals from class teachers (26.8%), autonomy assistants (12.3%), parents (10.7%) to classmates (1.2%), was much lower or practically non-existent.

Collaboration (process)

Among teachers of pupils with disabilities attending DT, when asked to refer to a specific student, more than half (55.7%) referred to a student with intellectual disability, while 31.1% referred to those with autism. The remainder of teachers focused on students with physical disabilities (3.5%), multiple sensorial disabilities (3.4%), hearing (2.6%) or visual impairments (1.8%). Regarding the level of disability severity in terms of self-regulation, executive functioning, metacognitive skills or organization competences, it appeared that 16.2% had a lighter disability, 53.2% moderate and 30.6% severe. Against this background, the most satisfactory levels of collaboration reported were found with students' families and with other teachers: fully satisfactory in 40.7% and 35.0% of participants, respectively. However, shortcomings were noted with regard to autonomy assistants (fully satisfactory cooperation only for 19.0%), classmates (10.6%) and care experts (10.4%) (Tab. 2).



	Fully satisfactory		Good but improvable		Poor/Fully unsatisfactory		Full sample	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Teachers	1,122	35.0	1,280	39.9	786	24.5	3,188	100.0
Parents	1,304	40.7	1,044	32.6	855	26.7	3,203	100.0
Classmates	314	10.6	916	30.9	1,735	58.5	2,966	100.0
Assistants	457	19.0	445	18.5	1,506	62.6	2,408	100.0
Experts	277	10.4	469	17.6	1,919	72.0	2,665	100.0

Note. The cases in which it was not possible to evaluate the collaboration were excluded from analysis
Table 2. Collaboration during distance teaching with different profiles

We then tested the differences in level of collaboration related to the disability severity of students, recoded in two categories: severe/medium (no=2,698) and light (no=523). Data about collaboration meet the assumption of homogeneity of variances (homoscedasticity) among levels of disability severity but not the normality of distributions (Tab. 3).

Collaboration by severity of disability with...	Bartlett's K-squared Test	Kolmogorov-Smirnov Test
Teachers	K(1)=2.4025	D=0.24575***
Parents	K(1)=2.0217	D=0.24219***
Classmates	K(1)=1.3599	D=0.21559***
Assistants	K(1)=0.0729	D=0.23274***
Experts	K(1)=1.1009	D=0.24935***

***p < .001.

Table 3. Distributions of collaboration by severity of disability. Bartlett's K-squared Test for Homoscedasticity and Kolmogorov-Smirnov Test for Normality

As data fails normal distribution assumption, we turned to a non-parametric ANOVA and run the Kruskal-Wallis test (Conover, 1998). The average quality of collaboration significantly differed with respect to disability severity: in all cases, the more severe the disability was, the more compromised was the collaboration (Tab. 4).

Collaboration by severity of disability with...	Moderate/severe		Light		Kruskal-Wallis rank sum test
	M	SD	M	SD	
Teachers	2.0	0.939	1.8	0.891	Chi-squared(1)=30.512***
Parents	2.0	0.986	1.8	0.939	Chi-squared(1)=28.29***
Classmates	2.8	0.906	2.4	0.944	Chi-squared(1)=56.365***
Assistants	2.9	1.132	2.6	1.145	Chi-squared(1)=13.054***
Experts	3.1	0.998	2.9	1.038	Chi-squared(1)=10.202***

***p < .001.

Table 4. Difficulties in collaboration in relation to the students' severity of disability. Non parametric ANOVA



Students' behaviour and learning (outcome)

During the period under examination, most teachers (51.1%) realised that their students with disabilities were deteriorating in terms of behaviour. A higher proportion (62.0%) mentioned a worsening trend in terms of learning performance.

We created the *Poor Quality Inclusive Distance Teaching Index* to explore the possible influence of DT inclusion quality on students' outcomes. The Index is the result of the answers to these questions:

- 1) "Do you know if any students with disabilities in your class were excluded from DT?" (1=Yes, in some cases the DT activated forms proved ineffective from the point of view of inclusion; 2=Yes, but only because he/she is following an individualized DT pathway; 3=Yes, but only because, on the basis of his/her IEP, didactic interventions that are not face-to-face are not conceivable; 4=No, the pupils I teach are well included into the activated forms of DT)
- 2) "In your classrooms, were digital materials made available also for pupils with disabilities without need for adaptation?" (1=Yes, basically/almost always; 2=Yes, but only in some cases; 3=No)
- 3) "Do you know any digital learning materials available on the Web that can also be used by students with disabilities?" (1=Yes; 2=No).

The authors selected these questions due to their relevance in reference to the issue of the provision of an inclusive DT, since the inclusion/exclusion from online activities and the provision of digital materials are the basic dimensions of DT (Steinmayr et al., 2020). To summarize them in a single Index, since they are categorical variables, a multiple correspondence analysis with v-principal parametrization was used. The extracted dimension ranges from a minimum to a maximum of inclusiveness and explains 40.8% of the total variability (Tab. 5).

	n	Min.	Max.	M	SD
Poor Quality Distance Teaching Index	3,293	-1.67	2.00	0.0000	1.0

Table 5. Poor Quality Distance Teaching Index

We examined whether this *Poor Quality Inclusive Distance Teaching Index* was associated with the students' behavioural deterioration and of learning performance. The Index was significantly correlated, even if slightly, with higher levels of decline in behaviour (Cramer's $V = 0.144$, p -value < 0.01) and in learning performance (Cramer's $V = 0.160$, p -value < 0.01).

Discussion

The present study focused on the view of Italian teachers regarding the challenges and opportunities of DT for the inclusion of students with disabilities just over a month after the 2020 spring lockdown of schools due to the COVID-19 pandemic.

There are multiple rationales related to the unsuccessful provision of an inclusive DT that can be addressed regarding the input–process–outcome model of Kyriazopoulou and Weber (2009).

The lack of ownership of technical equipment and IT skills (input) was discussed as a barrier and appears quite pronounced in the Italian context, as confirmed by the general official statistics existing on the topic (ISTAT, 2020b). In line with the literature (World Bank, 2020), the effect of the digital divide on families with children with disabilities was also confirmed. Our findings are also not surprising considering the lack of IT skills underlined among teachers (UNESCO, 2020). With regards to the latter, while the *Na-*



tional Plan for Digital Schools (Law no. 107/2015) aimed at promoting teacher training in digital education, the data provided by the aforementioned TALIS 2018 survey corroborated that on average only 36% of Italian teachers felt sufficiently prepared when they concluded their studies, while the average in OECD countries being over 40% (OECD, 2019).

In addition, it is important to bear in mind that, altogether, around 56% of teachers reported that students with disabilities were totally excluded from DT or only partially included (namely in a 1:1 relationship with their support teachers). This was mainly due to the difficulties they experienced in trying to cater for the diverse learning needs in the context of a common curriculum in mainstream settings (process). In fact, according to more than half of the teachers, for students with disabilities DT was either ineffective or not conceivable because not planned in the IEP, or only feasible through a highly individualised curriculum. This raises the question as to what extent teachers should try to find points of contact between the students with disabilities' individualised curricula and the general education curriculum. In this regard, the inclusive model by Lanes and Cramerotti (2009) suggested that when the work on the instructional goals aligned to class contents is not possible, one should still introduce some goals in the IEP that allow students to participate at least in the class atmosphere, feeling part of it, even in online settings (e.g., goals related to the generalization of learned skills).

The results relating to students attending an individualized digital path with their support teachers show a phenomenon equally worrying, i.e. they receive part of their education in a different space – separated from their classmates. This happened also in face-to-face teaching in Italy and in other countries with an inclusion-oriented educational system (Nes et al., 2018). However, note that, when these pathways are always developed in a different space (even if in mainstream schools), this can lead to what D'Alessio (2011) called micro-exclusion, as well as what Slee (2019) considers a dividing practice. As a result, in line with other studies carried out during the COVID-19 pandemic (INDIRE, 2020; Thorell et al., 2021), we can argue that many students with disabilities were excluded or micro-excluded during the first phase of DT and assume that this exclusion was even more widespread, especially if considering the other families with children with disabilities reported as unable to participate by half of our teachers. The data confirm serious equity issues to which the pandemic gave rise, even within an education system that has a strong reputation for inclusive education.

Again, the lack of a regular provision of inclusive materials – which should encompass the preparation in advance of contents with different scaffolding to address all students' readiness needs, their interests, and their learning profiles (see for example, for the theoretical underpinnings of such concepts, Tomlinson, 2014) – confirms the fact that teachers were barely competent and ready to organise an open, flexible and inclusive DT (e.g., Giovannella et al., 2020). Moreover, although the majority of class and support teachers knew of the existence of online digital materials for students with disabilities, the delegation of the responsibility of the materials adaptation to support teachers was dominant. This is not a new issue in Italy (Canevaro et al., 2011; TreeLLe et al., 2011), yet it appears to have been exacerbated by DT.

Among the central process for an inclusive participation in DT, classmates' involvement is likely to have a relevant potential, in line with our theoretical assumptions (D'Alessio, 2020). Therefore, their scarce involvement in the learning pathways of those pupils with disabilities attending online lessons indicates a lack of peer support practices (e.g., cooperative learning; see also Fantozzi, 2020) occurred that cannot be underestimated, especially during the COVID-19 lockdown. In this regard, the study by Bešić and Holzinger (2020) revealed that the willingness and motivation to learn online of students with disabilities increased if they were involved in communication and learning paths with the whole class.

Encouragingly, the relationships with other teacher colleagues and with students' families appear positive in our study. The first seems to be in contrast with the results commented so far, which indicated how support teachers were delegated all the responsibility regarding students with disabilities. Yet, the data might provide evidence of a sort of co-responsibility developed among teachers, perhaps manifesting itself more in other dimensions, maybe emotional, than in effective co-teaching strategies (Huber & Helm, 2020). The finding related to families' cooperation is even more pivotal for the students with disabilities' participation in DT, since the lack of parental support was reported among the rationales for their exclu-



sion in other studies (e.g., Couper-Kenney & Riddell, 2021). This positive collaboration is then promising and suggests that the tools of DT could represent a future potential lever to engage families in the active participation in the educational goals of for their child. By contrast, the relationships with external experts (e.g., care services, autonomy assistants) emerge as deficient, although their continuity was needed even more during the COVID-19 lockdown (UN, 2020). Finally, the collaboration with all the target groups investigated was challenged by the disability severity, i.e. by the gap between students with disabilities' learning profile in terms of deficits of self-regulation, executive functioning, metacognitive skills, organization competences and the prerequisites of digital learning (Börnert-Ringleb et al., 2021). Being reminded of this is crucial since the collaborative processes are widely documented to be at the core of an inclusive education (Ainscow & Sandhill, 2010), especially for students with severe disabilities (Alquraini & Gut, 2012).

Accordingly, teachers perceived students' behaviour and the outcome of learning areas as deteriorating (outcome). In particular, our study recognised an association (even if weak) between the display of a decreased performance in both behaviour and learning performances and a negative DT experience, measured by the *Poor Quality Inclusion Distance Teaching Index* we designed. In the introduction to this paper, we underlined how those children with SEN have unduly suffered as a result of missing school and crucial routines during the COVID-19 lockdown (e.g., UN, 2020). Our analysis seems to confirm that the exposure to exclusionary DT practices played a role in their learning loss and, all in all, in their well-being.

Limitations, future research, and implications for practice

Limitations to this study need to be acknowledged. Firstly, it used convenience sampling including teachers who agreed to participate in the research on a voluntary basis. As respondents were not recruited by specifying a sampling frame, it is not possible to assess the redemption rate. Therefore, there is a possibility that the sample was biased due to the recruitment criteria. However, the choice was motivated by the need to collect swiftly teaching solutions undertaken during the time of crisis from as many teachers as possible. Additionally, the clear dominance of support teachers among respondents must be considered when interpreting these results. Secondly, our goal was to provide a comprehensive look at what was happening in schools from the point of view of teachers. Obtaining families' and other professionals' opinions and listening to the students' voices would have provided additional insights and reduced the risk of unreliable information. Thirdly, the data was collated just over a month after the school closure, representing a first picture of the system response, since DT had probably not reached its steady state. Over time, a successful evolution in terms of the planning of online activities may have happened. Finally, our study focused only on some determinants of an inclusive implementation of DT. Other variables identified by models from general education – e.g., teachers' self-efficacy and their attitudes towards DT (Kreijns et al., 2013) – may have an impact on a general successful provision of DT also with regards to students with learning and/or behavioural difficulties (Börnert-Ringleb et al., 2021). However, we chose to consider only the most relevant dimensions regarding the inclusion for the sake of the questionnaire sustainability. Future research, which includes an analysis of these other input variables, is required.

Concerning the process, school practices – for example – were little discussed and it can be argued that these should be considered, since they can critically impact practices at classroom level and widen existing differences between students even more.

Regarding the outcome, while some studies have looked at the effectiveness of DT programmes on IEP goals of students with severe disabilities in special settings (Tomaino et al., 2021), more work is needed to determine the effects of inclusive DT programmes on students' IEP goals progress. It is also essential to examine the long-term impact of DT on socialisation and the learning achievement area of this prolonged period characterized by school hiatus for many students with disabilities. Previous evidence has already demonstrated that, during school closure due to the summer break, children are likely to experience a loss of academic skills (Alexander et al., 2007), especially those ones with SEN (Asquini & Sabella,



2018). A 2021 Report on national assessments in Italy provided consistent evidence of the failure of the education system during the pandemic, resulting in lower achievements in Italian language and mathematics than in 2019 (in secondary schools; INVALSI, 2021); yet the lack of specific data on students with disabilities limits our ability to generalise.

The findings from this study lead to other recommendations for practice.

In addition to fighting the gap with regard to technical equipment, initiatives should be provided to qualify teachers in digital teaching and its various forms (from fully online to blended) since it is likely to become an essential part of future teaching. The key could be the professional development in line with the *DiKlusion* approach (Schulz, 2018), which combines the area of digital competences, along with pedagogical strategies sensitive to address all students' differences and, in particular, the needs of those with disabilities in inclusive settings. This second aspect has been largely ignored so far in the strategies put in place in many countries to respond to the requirements necessary in an education system in the digital era (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). In Italy, the implementation of the already cited *National Plan for Digital Schools*, which provides the training of digital animators (i.e., expert peer teachers) as an asset to widespread digital education in the whole school community, must be strongly supported. Moreover, as already recommended in the Commitments by the World Bank (2018), for example, the integration of principles of Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002) into digital teaching – or other differentiated teaching approaches (Tomlinson, 2014) – could address the urgent need to innovate the educational system, taking into account an inclusive way.

References

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134.
- Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American sociological review*, 72(2), 167–180.
- Ames, K., Harris, L. R., Dargusch, J., & Bloomfield, C. (2020). 'So you can make it fast or make it up': K–12 teachers' perspectives on technology's affordances and constraints when supporting distance education learning. *The Australian Educational Researcher*, 48(2), 359–376. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00395-8>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42–59.
- Asquini, G., & Sabella, M. (2018). Il bisogno di equità scolastica. Indagine sull'evoluzione delle abilità linguistiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali [The need for school equity. Survey on the evolution of language skills of students with Special Educational Needs]. *Scuola Democratica*, 9(1), 65–86.
- Bešić, E., & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen [Distance Learning for Students with Disabilities: Perspectives from Teachers], *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580/418>
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80–97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Brändle, T., & Albers, A. (Ed.) (2020). *Results of an online survey of parents, educators and students in Hamburg from 29 May to 7 June 2020*. Retrieved from <https://www.hamburg.de/contentblob/14044438/e769acae29-010424c56d88f4763823a2/data/bliz-results-report.pdf>
- Calvani, A. (2020). Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica «blended». Quale strada percorrere? [Transforming upper secondary school into a «blended» perspective. Which road to go?]. *Nuova Secondaria*, XXXVIII(2), 36–55.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'Integrazione Scolastica nella Percezione degli Insegnanti* [School integration in teachers' perception]. Trento: Erickson.
- Center on Online Learning and Students with Disabilities. (2016). *Equity Matters: Digital & Online Learning for Stu-*



- dents with Disabilities*. Retrieved from <http://www.centeronlinelearning.res.ku.edu/wp-content/uploads/2017/04/EquityMatters2016Final.pdf>
- Conover, W. J. (1998). *Practical nonparametric statistics*. John Wiley & Sons.
- Couper-Kenney, F., & Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education, 36*(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872844>
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and Social Mobility Impact Brief 1: School Shutdown*. The Sutton Trust. Retrieved from <https://www.suttontrust.com/our-research/covid-19-and-social-mobility-impact-brief/>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publisher.
- Eshraghi, A. A., Li, C., Alessandri, M., Messinger, D. S., Eshraghi, R. S., Mittal, R., & Armstrong, F. D. (2020). COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *Lancet Psychiatry, 7*(6), 481–483.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Fantozzi, D. (2020). Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura. *Pedagogia oggi, 18*(2), 154-169
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(1), 79–81.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). Measuring the Effect of the Covid-19 Pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the Steady State: a School Teachers' Perspective. *Id&a Interaction Design & Architecture(s), 45*, 264–286.
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., De Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carington, S. & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Hawkes, M. (1996). Criteria for evaluating school-based distance education programs. *NASSP Bulletin, 80*(581), 45–52.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review, 27*(1), 1–9.
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises - reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hsiu-Fang, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato: Progetto di vita* [The individualized educational plan: Life Project]. Erickson.
- IBE-UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. UNESCO.
- INDIRE. (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown* [Survey among Italian teachers. Didactic practices during the lockdown]. Retrieved from <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- INVALSI. (2021). *Rapporto 2021* [Report 2021]. Retrieved from https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2021/07/Presentazione_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf.
- ISTAT. (2020a). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* [The students with disabilities' school inclusion]. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf>
- ISTAT. (2020b). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* [Spaces at home and availability of computers for children and youngs]. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen M., & van Buuren, H. (2013). What Stimulates Teachers to Integrate ICT in Their Pedagogical Practices? The Use of Digital Learning Materials in Education. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008>.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a Set of Indicators: For Inclusive Education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.



- Lai, K. (2017). Pedagogical practices of NetNZ teachers for supporting online distance learners. *Distance Education*, 38(3), 321–335.
- Lee, E., Pate, J. A., & Cozart, D. (2015). Autonomy support for online students. *TechTrends*, 59(4), 54–61.
- Mulè, P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 165–177.
- Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at Risk? Push-and pull-out Phenomena in Inclusive School Systems: the Italian and Norwegian Experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111–129.
- Niesyto, H. (2019). Mediensozialisation [Media socialization]. In I. Zorn, J. R. Schluchter, & I. Bosse (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (pp. 34–48). Beltz.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29–40.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for supervision and curriculum development.
- Schulz, L. (2018). Digitale medien im bereich inklusion [Digital media in the field of inclusion]. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Eds.), *Basiswissen lehrerbildung: inklusion in schule und unterricht. Grundlagen in der sonderpädagogik* (pp. 344–367). Klett.
- Simonson, M.R., Zvacek, S., & Smaldino, S.E. (2019). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education*. Information Age Publishing, Inc.
- Slee, R. (2019). Belonging in an Age of Exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922.
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A., & Christiansen, H. (2020). Teaching and learning during the COVID-19 school lockdown: realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 85–106.
- Stough, L.M., Ducey, E.M., & Kang, D. (2017). Addressing the needs of children with disabilities experiencing disaster or terrorism. *Current Psychiatry Reports*, 19(4). <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0776-8>
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11–18.
- Thiele, A., & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft [Inclusion-oriented literature teaching using (digital) media. An example for the engagement of disciplinary/subject didactics with inclusion in a mediatized society]. In I. Zorn, J.R. Schluchter, & I. Bosse (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (pp. 77–93). Beltz.
- Thorell, L.B., Skoglund, C., de la Peña, A.G., Baeyens, D., Fuermaier, A.B.M., Groom, J.M., Mammarella, I.C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B.J., Luman, M., Marques de Miranda, D., Siu, A.F.Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L.S., Sörlin, M., Luque, J.L.,...Christiansen, H. (2021). Psychosocial effects of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *Eur Child & Adolesc Psychiatry*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>.
- Tomaino, M. A. E., Greenberg, A. L., Kagawa-Purohit, S. A., Doering, S. A., & Miguel, E.S. (2021). An assessment of the feasibility and effectiveness of distance learning for students with severe developmental disabilities and high behavioral needs. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00549-1>.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- TreeLLLe, Caritas, & Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana* [Students with disabilities in Italian schools]. Erickson.
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- UN. (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*. Retrieved from https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf
- UN Coordinated Appeal. (2020). *Global Humanitarian Response Plan to COVID-19*. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/Global-Humanitarian-Response-Plan-COVID-19.pdf>
- UNESCO. (2020). *National Education Responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>



- UNICEF. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19*. Retrieved from <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>
- University of Vienna. (2020). *Unterrichten unter Covid 19 - Bedingungen* [Teaching under Covid 19 conditions]. Retrieved from https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
- World Bank. (2018). *Commitments on Disability-Inclusive Development*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/socialsustainability/brief/world-bank-group-commitments-on-disability-inclusion-development>
- World Bank. (2020). *Pivoting to inclusion: Leveraging lessons from the Covid-19 crisis for learners with disabilities*. The World Bank.



Appendix- The questionnaire

1. Has DT been activated in your classes?
 - Yes, in all of them (Go to question 3).
 - Yes, in some of them (Go to question 3).
 - No (Go to question 2).

2. What are the reasons for not activating DT? (please select all relevant answers)
Please select all applicable items.
 - Technical difficulties for teachers (unavailability of devices and connections)
 - Training deficiencies for teachers
 - Organisational and scheduling deficiencies
 - Disagreement within the school community (teaching staff, head teacher, pupils' families, etc.)
 - Technical difficulties for pupils (unavailability of devices and home connections)
 - Absence of family support for the pupil(s)
 - Other:

3. Are you aware of any pupil(s) with disabilities excluded from the DT of your class?
 - Yes, in some cases the DT activated have proved ineffective from the point of view of inclusion
 - Yes, but only because he/she is following individualised DT paths
 - Yes, but only because according to his or her IEP no teaching interventions other than presence are conceivable
 - No, the pupil(s) I follow are well included in the DT activated

4. Are you aware of any other family with a son/daughter with disabilities who do not have the possibility of attending DT??
 - Yes
 - No

5. If you answered Yes to the previous question, can you tell us the reasons for the problems you have encountered? (please select all relevant answers)
 - language difficulties
 - technical impediments (technology, connection...)
 - families' poor computer skills
 - inadequate homework support from the family
 - Other:

6. In your classes, have DT materials which can also be used by pupils with disabilities WITHOUT the need for adaptation been made available?
 - Yes, practically always
 - Yes, but only in some cases
 - No

7. In your classes, have DT materials which can only be used by pupils with disabilities WITH adaptations been made available??
 - Yes, practically always
 - Yes, but only in some cases
 - No



8. If you answered Yes to the previous question, can you tell us who generally adapts the materials? Please select all applicable items.
- parents
 - support teacher
 - curricular teacher
 - autonomy assistant
 - one or more classmates
 - other
9. Are you aware of any DT materials available on the web that can also be used by pupils with disabilities?
- Yes
 - No
10. Are you aware of any deterioration in terms of behaviour of pupils with disabilities?
- Yes
 - No
11. Are you aware of any deterioration in terms of learning, autonomy and/or communication of pupil(s) with disabilities?
- Yes
 - No

Section II

Let's talk about a specific situation

We now ask you to refer to a specific situation among those of the pupils you follow. We will begin by asking for some simple background information on the case, just to contextualise the answers you will make in the following questions.

12. Type of pupils' disability
- intellectual
 - physical
 - hearing
 - visual
 - multiple sensorial disabilities
 - autism
13. Your pupil's overall level of functioning:
- low
 - medium
 - high
14. For this specific pupil, please evaluate how (fully satisfactory; good but improvable; poor satisfactory; fully unsatisfactory) are these days:
- the involvement of classmates, their help and emotional closeness
 - the collaboration with the family
 - the collaboration between teachers



- the collaboration with care experts (psychologists, speech therapists, etc.)
- the collaboration with the autonomy assistants

Section III

15. Province of school:

16. You are:

- a curricular teacher or educator
- a support teacher or autonomy assistant, without specialisation
- a support teacher or autonomy assistant, with specialisation

17. Please tell us if you currently also hold one or more of the following roles: Please select all that apply.

- inclusion reference person
- class coordinator

18. Level of school

- kindergarten
- primary
- middle
- secondary
- vocational education



Heidrun Demo

Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano | heidrun.demo2@unibz.it

Susanne Schumacher

Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano | susanne.schumacher@unibz.it

Laura Trott

Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano | laura.trott@unibz.it

Universal Design for Learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design*.

Lecturers' opinions on online teaching during the lockdown period at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano

Universal Design for Learning e didattica universitaria: oltre l'emergenza, verso la progettazione universale.

Le opinioni dei/delle docenti sulla didattica on-line nel periodo del lockdown presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

Fuori Call

ABSTRACT

For many educational institutions, the COVID-related pandemic has been a lens that has exposed shortcomings and inequalities, but also a stimulus for new developments and the activation of hitherto underused or unnoticed potentials. An overview of some national research results on teaching and learning during the first lockdown phase introduces the considerations of this article. This is followed by a second section in which the principles of UDL are presented as keys to accessibility in university teaching. These same principles then guide the analysis of data from an online questionnaire administered to lecturers at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano. In this questionnaire, lecturers were asked, through multiple-choice and open-ended questions, to compare their usual teaching methods and techniques with the digital setting of distance teaching with a focus on adaptations, challenges and opportunities and expressed opinions on the future of teaching in the post-Covid 19 era. The concluding discussion proposes perspectives on the future management of teaching and learning in the digital environment at the Faculty.

Keywords: Inclusive education, digital learning settings, universal design for learning, higher education, qualitative study

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Demo H. et al. (2022). Universal Design for Learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 337-350 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-26>

Corresponding Author: Heidrun Demo | heidrun.demo2@unibz.it

Received: 14/02/2022 | **Accepted:** 03/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-26

* Il contributo è stato progettato in modo congiunto dalle tre autrici ed i contenuti di tutto il testo sono stati concordati e condivisi. Per quel che riguarda la scrittura, Heidrun Demo si è occupata delle sezioni Risultati e Discussione, Susanne Schumacher delle sezioni Introduzione e Universal Design for Learning e Laura Trott delle sezioni Universal Design for Learning nella didattica universitaria, La ricerca, Raccolta e analisi dei dati e Campione.



Introduzione

Nella primavera del 2020 l'università italiana, come le altre agenzie formative in Italia e in molti altri paesi d'Europa e del mondo, ha fatto esperienza di un *lockdown* che ha portato ad una importante transizione della didattica in presenza all'online. Secondo un'indagine nazionale (Ramella e Rostan, 2020) che ha coinvolto ricercatori e professori, l'esperienza si è caratterizzata per forte senso di fatica, ma anche per una sostanziale capacità degli Atenei di rispondere alla situazione: la maggior parte dei corsi e degli esami sono stati proposti nei tempi previsti senza provocare ritardi nelle carriere di studio delle studentesse e degli studenti. Anche dal punto di vista delle studentesse e degli studenti, il grado di soddisfazione è tendenzialmente positivo (Monteduro, 2021), anche se inferiore alla soddisfazione espressa in relazione alla didattica in presenza di cui avevano fatto esperienza in precedenza (Petti in Monteduro, 2021).

A fronte di ciò, non si può comunque scordare che l'esperienza di insegnamento e apprendimento online avvenuta durante il *lockdown* sia segnata da un carattere emergenziale: va quindi considerato in tutte le riflessioni sui limiti e il potenziale dell'online learning che la didattica di questo periodo emergenziale sia stata marcata da un passaggio brusco e rapido alla modalità online, senza il tempo per una formazione e una progettazione sistematica (Hodge et al., 2020).

Appare interessante come i dati di ricerca mostrino che nel periodo di *lockdown* sia aumentato il numero di studentesse e di studenti che seguono le lezioni, rispetto alla frequenza in presenza nel semestre precedente al *lockdown* (Petti in Monteduro, 2021). Questo dato vale anche, e in maniera più marcata, per studentesse e studenti con disabilità (Ferrucci in Monteduro, 2021) e sembra dunque suggerire che l'attivazione di forme di insegnamento flessibili ed erogate online possano facilitare la partecipazione delle studentesse e degli studenti. Dall'altro lato, la soddisfazione per le lezioni in presenza resta decisamente maggiore rispetto a quelle proposte online, anche per le studentesse e gli studenti con disabilità e DSA (Ferrucci in Monteduro, 2021).

Questa stessa indagine ha chiesto a studentesse e studenti anche di esprimere preferenze per le modalità didattiche "future". Le risposte delle studentesse e degli studenti con DSA e disabilità mostrano una preferenza lievemente più a favore di una didattica mista, rispetto alla lieve inclinazione per una proposta in presenza degli altri studenti e delle altre studentesse (Ferrucci in Monteduro, 2021). Questi dati provengono da una ricerca che ha coinvolto un piccolo campione (265 studenti e studentesse con disabilità e 205 con DSA) e vanno quindi letti con una certa cautela in attesa di eventuali conferme da altri studi più robusti. È interessante, però, che suggeriscano che il setting della formazione online possa contribuire ad una facilitazione della partecipazione, anche se, da solo, non sembrerebbe poter garantire una qualità dell'esperienza didattica comparabile con quella in presenza, almeno nella percezione degli studenti e delle studentesse.

Il ruolo centrale del digitale in una proposta formativa capace di facilitare la partecipazione di tutte e tutti è confermato anche in una delle più recenti analisi sistematiche della letteratura condotta a livello internazionale che, nell'analizzare le strategie utilizzate in 15 studi che descrivono una qualche forma di efficacia dell'applicazione di una progettazione universale, rilevano come queste siano integrate nella maggior parte dei casi in contesti web-based. Gli autori concludono sostenendo che i contesti di apprendimento digitali possano essere particolarmente adatti a veicolare l'idea della progettazione "senza barriere" in contesto universitario (Seok, DaCosta & Hodges, 2018).

Su questa scia, i risultati del piccolo studio condotto presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, che ha coinvolto i/le docenti attivi nel semestre del *lockdown*, possono contribuire a descrivere in modo più approfondito il potenziale inclusivo di una didattica universitaria che si apra con maggiore decisione a strumenti digitali, come è avvenuto, pur in condizioni forzate, nel secondo semestre dell'anno accademico 2020/21. Per descrivere il potenziale inclusivo dell'offerta didattica di quei mesi ci siamo avvalse del modello teorico dello Universal Design for Learning (UDL).



Universal Design for Learning

L'UDL, tradotto in italiano anche come Progettazione Universale all'Apprendimento, si propone come un approccio alla progettazione didattica volto ad aumentare l'accesso all'apprendimento riducendo le barriere fisiche, cognitive e organizzative che alunne ed alunni, studentesse e studenti diversi potrebbero incontrare (CAST, 2011; Savia, 2014).

Questo paradigma di progettazione didattica è stato sviluppato negli Stati Uniti presso il Centro per le Tecnologie Speciali Applicate (CAST), su ispirazione del movimento legato allo Universal Design nato negli anni 70 nell'ambito dell'architettura, su spinta dell'architetto Ronald Mace (Mangiatordi, 2017). Mace vede nella Progettazione Universale una terza via per pensare all'accessibilità, superando le proposte delle tecnologie assistite e dell'abbattimento delle barriere (Mace, 1985; Mangiatordi, 2020). Il cambio di prospettiva è radicale perché suggerisce di abbandonare la logica di un adattamento *a posteriori* con l'aggiunta di ausili specifici o con l'eliminazione di possibili ostacoli, a favore di una progettazione che fin dal principio mira ad essere flessibile, favorendo la fruizione di uno stesso ambiente attraverso modalità diverse. Ispirato da questa idea, il gruppo di lavoro sviluppatosi attorno a David Rose e Anne Mayer la ha applicata all'ambito dell'apprendimento, estendendo l'idea della progettazione *a priori* universale all'ambiente di apprendimento con tutte le sue caratteristiche. Il principio appare ben applicabile anche alla didattica universitaria (Rose et al., 2006).

In ambito didattico, la proposta dell'UDL si allinea ad una visione costruttivista dell'apprendimento, dove il successo o il fallimento hanno origine nell'interazione fra le caratteristiche individuali del soggetto che apprende e il contesto di apprendimento, con la sua proposta didattica (Arcangeli, 2018). Due sono infatti gli assunti su cui si basa (Hall, Meyer & Rose, 2012).

- 1) Ciascun soggetto in apprendimento è diverso da un altro, e queste differenze individuali portano alla preferenza per (o al bisogno) diverse modalità di apprendimento.
- 2) Le competenze sono influenzate dal contesto, che può agire come facilitatore o come barriera per l'apprendimento e per l'espressione delle competenze apprese.

Dal riconoscimento delle conseguenze didattiche dei due assunti hanno origine le linee guida dell'UDL: un elenco di indicatori che descrivono un ambiente di apprendimento capace di rispondere alle differenze individuali e a prevenire l'insorgere di barriere facendosi flessibile e plurale, prevedendo cioè in partenza che alunne ed alunni possano, in un ambiente di apprendimento comune e condiviso, seguire percorsi diversi, rispettosi delle preferenze e delle necessità di ciascuno. Le linee guida si articolano in nove punti organizzati attorno a tre principi, sinteticamente riportati in tabella (CAST, 2011; Savia, 2014) (Tab. 1).

Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: mettere a disposizione una varietà di modalità e linguaggi per comprendere nuove conoscenze	Fornire differenti opzioni per la percezione
	Fornire molteplici opzioni per la lingua e i simboli
	Fornire molteplici opzioni per la comprensione
Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: mettere a disposizione una varietà di modi per elaborare conoscenze, sviluppare e mostrare competenze	Fornire opzioni per l'interazione fisica
	Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione
	Fornire opzioni per le funzioni esecutive
Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: mettere a disposizione differenti opzioni, per regolare motivazione e difficoltà	Fornire opzioni per attirare l'interesse
	Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza
	Fornire opzioni per l'autoregolazione

Tab. 1: principi e linee guida dello Universal Design for Learning



Nell'ambito della riflessione italiana circa la didattica inclusiva, l'UDL rappresenta un filone capace di promuovere uno sviluppo verso un'idea "ampia" (D'Alessio, 2013a) di inclusione, sensibile alle differenze individuali di tutte le studentesse e di tutti gli studenti. Proprio in quest'ottica, insieme ad altri approcci (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016), promuove un'idea di differenziazione didattica rivolta a tutti. Consideriamo questa proposta innovativa per il panorama italiano perché, come altri paesi in Europa (Mejer e Watkins, 2019), le politiche rivolte alla realizzazione dell'inclusione anche in Italia non sono pienamente coerenti rispetto all'orientamento ad una visione "ampia" di inclusione. Da un lato, infatti, siamo di fronte ad uno dei pochi paesi del mondo con ottime condizioni rispetto alla presenza di tutti i bambini e i ragazzi nei luoghi formativi per tutti, dal nido all'università, senza che vi siano distinzioni per esempio in relazione alle abilità/disabilità. Questo rappresenta una condizione imprescindibile per realizzare l'inclusione intesa come percorso di una scuola che voglia garantire processi di apprendimento e di socializzazione di qualità per tutte le alunne e tutti gli alunni. Allo stesso tempo, però, il sistema formativo inclusivo italiano prevede una serie di misure orientate ad una definizione "stretta" di inclusione, rivolte cioè a garantire la qualità dei percorsi formativi ad alcuni gruppi di studenti e di studentesse formalmente identificati, per esempio quelli "con disabilità" o "con disturbo specifico dell'apprendimento". Come ben evidenziato dal filone dei *Disability Studies Italy*, fra i cui esponenti che si sono occupati di scuola e formazione ricordiamo Roberto Medeghini, Fabio Bocci e Simona D'Alessio, questa attenzione specifica comporta il rischio di stigmatizzazione per gli studenti e le studentesse identificati/e come target per le misure e il continuo richiamo ad un modello individuale che di fatto frena lo sviluppo dei contesti in termini inclusivi (D'Alessio, 2013b; Demo, 2015; Piccioli, 2020). L'UDL con l'ambizione di orientare la progettazione di contesti capaci di rispondere alle differenze individuali di ciascuno si pone chiaramente al servizio di un'idea "ampia" di inclusione e che può quindi contribuire a superare i rischi delle politiche italiane più "strette".

Universal Design for Learning nella didattica universitaria

Già molto presto il CAST ha promosso l'applicazione dell'UDL anche in ambito universitario. Un articolo pubblicato ormai 15 anni fa promuove l'utilizzo dei principi dell'UDL (le linee guida non erano ancora state definite) all'interno di alcuni corsi universitari, mostrando esempi di come i materiali di studio e le prove d'esame potessero essere concepite in modo flessibile e plurale (Rose et al., 2006). È di cinque anni dopo la prima revisione sistematica relativa ai risultati di ricerca in questo campo. Ne emerge un quadro di ricerche ancora "acerbo": in quattro database (ERIC, Psycinfo, Academic Search Premier, Social Sciences Citation Index) gli autori hanno identificato solo otto articoli pubblicati fra il 2000 e il 2011 che descrivessero i risultati di ricerche qualitative e/o quantitative relative all'utilizzo di UDL, ma anche Universal Design for Instruction, Universal Instruction Design e Universal Design ritenuti dagli autori accomunati dal comune intento di applicare i principi della Progettazione Universale in ambito formativo (Roberts et al., 2011). In quattro degli otto lavori di ricerca, l'UDL viene indagato come caratteristica della didattica universitaria, valutandone l'efficacia nel garantire maggiore accessibilità alle studentesse e agli studenti che ne fruiscono. In sintesi, da questi quattro studi, le evidenze appaiono troppo esili per proporre risultati che possono essere generalizzati. Escludiamo dalle considerazioni rilevanti per questo scritto gli altri quattro lavori di ricerca selezionati poiché questi sono dedicati a studiare l'efficacia dell'uso dei principi UDL per la formazione inclusiva degli insegnanti e, in questo secondo caso, l'UDL viene di fatto studiato in quanto contenuto di un percorso di studi.

La seconda e più recente *systematic review* (Seok, DaCosta & Hodges, 2018) ha individuato 17 lavori di ricerca in lingua inglese e peer-reviewed, interrogando tre data base (ERIC, Psycinfo e Professional Development Center) con le parole chiave *universal design for learning*, *universal design for instruction* e *postsecondary education*. Considereremo qui i dieci lavori che si sono occupati di analizzare l'impatto dell'applicazione di principi dell'UDL nella didattica universitaria sul percorso di studio degli studenti e delle studentesse. Sette papers documentano un impatto considerato positivo dagli autori della systematic review sulla base di risultati che fanno emergere la prospettiva degli studenti, per esempio con questionari



di valutazione dei corsi, analisi della loro partecipazione oppure, più raramente, i loro risultati di apprendimento. In molti studi, la prospettiva degli studenti e delle studentesse è accompagnata da una valutazione da parte dei/delle docenti che hanno offerto il corso. Un'altra ricerca, invece, intervista i responsabili dei servizi per la disabilità di alcune università raccogliendo la loro opinione su un potenziale impatto dell'introduzione dell'UDL: anche qui ne emerge un quadro di positività. Un nono studio è invece l'unico a mostrare un'efficacia limitata: è focalizzato sull'introduzione dei principi dell'UDL in corsi STEM (matematica e chimica) con l'intento di facilitare il contesto per studentesse e studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e con disturbi dell'attenzione e mostra come queste studentesse e questi studenti sembrano beneficiare dell'iniziativa in termini di sviluppo di strategie di studio efficaci, ma questo non impatterebbe poi in modo significativo sulla loro performance accademica. Il decimo studio considerato dà ampio spazio alla percezione di efficacia da parte di studenti e studentesse con disabilità degli accomodamenti progettati sulla base dei principi dell'UDL. Qui le opinioni sono differenziate: non tutti gli accomodamenti sono considerati parimenti utili e viene ribadita la necessità di adattare l'offerta ad un'analisi accurata dei bisogni.

La *review* si è poi occupata di analizzare le diverse tipologie di strategie adottate nelle ricerche per applicare i principi dell'UDL in modo da offrire una rappresentazione più articolata di quali specifici strumenti o modalità attivate risultassero poi effettivamente accolte con favore da studentesse e studenti o avessero un effetto positivo sui loro risultati di apprendimento. Per gli scopi di questo articolo è particolarmente interessante rilevare come sei delle otto ricerche presentate prevedano l'introduzione di alcune modifiche e novità nella didattica universitaria che fanno riferimento ad ambienti di apprendimento digitali e/o online: discussioni sincrone o asincrone via web, ambienti di apprendimento *blended*, uso e messa a disposizione di una pluralità di canali espressivi digitali (video, podcast, appunti digitali...). Come suggeriscono gli autori, sulla base di questi risultati sembra ragionevole supporre che ambienti di apprendimento capaci di contemplare anche una dimensione digitale possano essere particolarmente favorevoli all'implementazione efficace dei principi dell'UDL.

La ricerca

Nel maggio 2020 con le colleghe e i colleghi del settore disciplinare M/PED-03 della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (unibz) all'interno del loro lavoro per l'area di ricerca IN-IN-Education (educazione innovativa ed inclusiva) abbiamo sviluppato un questionario per le docenti ed i docenti dei diversi corsi di laurea della Facoltà per valutare lo stato dell'insegnamento nel periodo straordinario che stavamo attraversando.

La Libera Università di Bolzano ha attivato fin dai primi giorni del *lockdown* del 2020 la piattaforma di comunicazione e collaborazione Teams che è andata ad affiancare l'ambiente digitale di apprendimento OLE (Moodle) già attivo in unibz. Nella prima fase descritta dai rispondenti (semestre primaverile dell'anno accademico 2020/21) le docenti e i docenti hanno gestito i corsi attraverso un team creato in Teams e in cui venivano attivate le lezioni sincrone esattamente con lo stesso orario previsto per la didattica in presenza.

Il questionario proposto ha una struttura che alterna domande chiuse e aperte; con un totale di 21 items e un tempo di compilazione indicativo di 15-20 minuti. È strutturato in quattro diverse sezioni:

- 1) Dati sociodemografici (sesso, età, anni di insegnamento, disciplina di insegnamento...)
- 2) Informazioni sul tipo di esperienza di insegnamento online avuta (lezione e/o laboratorio, numero di ore...)
- 3) Valutazione e riflessione degli aspetti metodologici dell'esperienza online e delle sue ricadute sulla partecipazione di studentesse e studenti
- 4) Aspettative future per l'insegnamento online
- 5) In ciascuna sezione vi erano sia domande a scelta multipla che domande aperte.



Raccolta ed analisi dei dati

Il questionario online è stato somministrato attraverso il software «Opinio». È stato presentato al Consiglio di Facoltà e i primi inviti a partecipare sono stati inviati all’inizio di giugno 2020. Ad ogni potenziale partecipante è stato inviato per e-mail un link al questionario, un reminder è stato inviato alla fine della prima settimana di compilazione. La partecipazione al sondaggio era volontaria ed anonima. Il questionario era in lingua inglese, le/i partecipanti potevano rispondere alle domande aperte sia in lingua inglese che in lingua italiana e tedesca. Per facilitare la leggibilità dell’articolo le risposte in lingua inglese e tedesca sono state tradotte in questo articolo in lingua italiana dalle autrici.

L’analisi dei dati è stata condotta dalle stesse colleghe e stessi colleghi che hanno elaborato il questionario, con una divisione in sottogruppi, ciascuno con un proprio focus di analisi. Una prima lettura complessiva dei risultati è stata realizzata e pubblicata da Morselli, Dell’Anna, Bellacicco e Stadler-Altman (2021).

Questo articolo propone un’analisi guidata dalla prospettiva teorica dell’UDL. La domanda di ricerca che guida il processo di analisi mira a descrivere se e come l’uso “forzato” di un setting di apprendimento digitale, come avvenuto nel periodo del primo *lockdown*, abbia arricchito il contesto di apprendimento universitario secondo i principi dell’UDL.

L’analisi delle domande chiuse con dati quantitativi si limita a quelle domande che a livello di contenuto esplorano l’uso e la valutazione di strategie riconducibili ai tre principi dell’UDL. Sono invece state analizzate tutte le risposte alle domande aperte attraverso un’analisi qualitativa del contenuto (Kuckartz, 2014; Schreier, 2012). A questo fine sono state utilizzate sei categorie definite a priori. Le prime tre su base teorica intorno ai tre principi dell’UDL (molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di espressione, molteplici mezzi di coinvolgimento). Le seconde tre di tipo valutativo con l’intento di analizzare quali aspetti dell’esperienza siano stati percepiti in termini negativi (come barriera), in termini positivi (come potenzialità) oppure in modo neutro. Alcuni esempi sono illustrati in tab. 2.

	Barriera	Elemento neutro	Potenzialità
Molteplici mezzi di rappresentazione	Il mio dubbio: troppe fonti diverse potrebbero diventare confuse per studentesse e studenti. (P.19)	Più o meno le stesse modalità, era già mia abitudine mettere a disposizione le slides prima della lezione. (P.30)	Nonostante anche a lezione faccia uso di risorse elettroniche, la possibilità di condividere materiali audio-video con ascolto in cuffia anziché in aula rende l’attività molto più semplice e diretta. (P.15)
Molteplici mezzi di espressione	Le persone erano un po’ timide a parlare, nella classe normale questo sembra accadere in modo più naturale. (P.40)	Vi erano delle possibilità per far partecipare gli studenti diverse da quelle usate in aula, ma non direi che fossero quantitativamente di più. (P.35)	Agli studenti è stato chiesto di produrre dei video che ha richiesto un lavoro personale più in profondità e un coinvolgimento più forte da parte degli studenti. (P.19)
Molteplici mezzi di coinvolgimento	È stato più difficile un accompagnamento individuale. Non potevo camminare in aula, ascoltare quel che le persone si stavano dicendo, dare consigli, ecc. (P.7)	Non più mezzi, solamente diversi. In aula, girerei per la stanza, darei dei feedback individuali e vedrei gli studenti a ricevimento. Online l’ho fatto online. (P.44)	È sicuramente possibile essere più efficaci nella personalizzazione delle attività. (P.8)

Tab. 2 Esempi di codifica qualitativa con le sei categorie definite a priori



Il campione

Hanno risposto al questionario 44 docenti interne/i e a contratto della Facoltà di Scienze della Formazione con insegnamenti nel secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020, incluso il personale degli uffici tirocini. Si tratta del 16% del totale del personale della Facoltà di Scienze della Formazione (N=271). Il 55% è di sesso femminile, il 41% di sesso maschile, due persone hanno preferito non dichiarare. La metà è costituita da personale accademico interno (50%), l'11% è rappresentato da personale dell'ufficio tirocini e il 39% da docenti a contratto. L'età media del campione è di 48,7 anni (DS=9,7), con 12,9 anni di esperienza di insegnamento in ambito accademico (DS=8,6). Per quanto riguarda le ore di insegnamento online dall'inizio di marzo, il 16% ha riferito di avere tenuto lezioni per massimo 25 ore, il 34% per un range compreso fra le 26 e le 50 ore, il 36% 51-100 ore e, infine, il 14% per oltre 100 ore. Quasi sei rispondenti su dieci (57%) hanno insegnato in situazioni laboratoriali, mentre uno su tre (35%) ha riferito di aver tenuto lezioni.

Risultati

La descrizione dei risultati è strutturata in due parti. La prima mira a restituire le analisi sui dati quantitativi delle domande a scelta multipla e le frequenze con cui sono state utilizzate le categorie qualitative nella codifica delle risposte a domande aperte. La seconda parte, invece, riporterà l'analisi qualitativa del contenuto delle risposte alle domande aperte.

Analisi dei dati quantitativi

Le domande a scelta multipla contenute nel questionario e riconducibili ai tre principi dell'UDL sono state rappresentate in Tab. 3

Molteplici mezzi di rappresentazione	<i>In questo periodo di Didattica on-line, senti di essere stato capace di offrire una maggiore varietà di modi per presentare i contenuti rispetto a quanto facesti prima? (ITEM 11)</i>
Molteplici mezzi di espressione	<i>Senti di essere stato capace di offrire una maggiore varietà di modi per sostenere la partecipazione attiva di studentesse e studenti nelle tue lezioni/nei tuoi laboratori rispetto a quanto facesti prima? (ITEM 12/13)</i>
Molteplici mezzi di coinvolgimento	<i>Senti di essere stato capace di offrire più possibilità a studentesse e studenti di ricevere feedback individualizzati sul loro lavoro rispetto a quanto facesti prima? (ITEM 16)</i>

Tab. 3 Domande a scelta multipla selezionate in relazione alla loro corrispondenza con i tre principi dell'UDL

Le frequenze dei dati di risposta a questi item mostrano come le risposte del campione siano divise fra le opzioni di risposta che descrivono 1) un aumento (sì) e 2) un calo (no) delle opzioni di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento nel nuovo contesto digitale. È considerevole anche il numero di coloro che ritiene la domanda non applicabile alla propria situazione (27,3% nella domanda relativa ai mezzi di rappresentazione, 19,8% in quella relativa ai mezzi di espressione e 18,2% in quella sui mezzi di coinvolgimento). Pur considerando la limitata significatività statistica vista la ridotta numerosità del campione, sul piano qualitativo il dato mette in evidenza una spaccatura di opinioni e percezioni nei respon-



denti che verrà approfondita nell'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario. Leggermente diverso è il dato relativo ai mezzi di rappresentazione, rispetto ai quali il 43,18% dei rispondenti ha riconosciuto di vedere un aumento delle possibilità messe a disposizioni attraverso l'ambiente di apprendimento digitale.

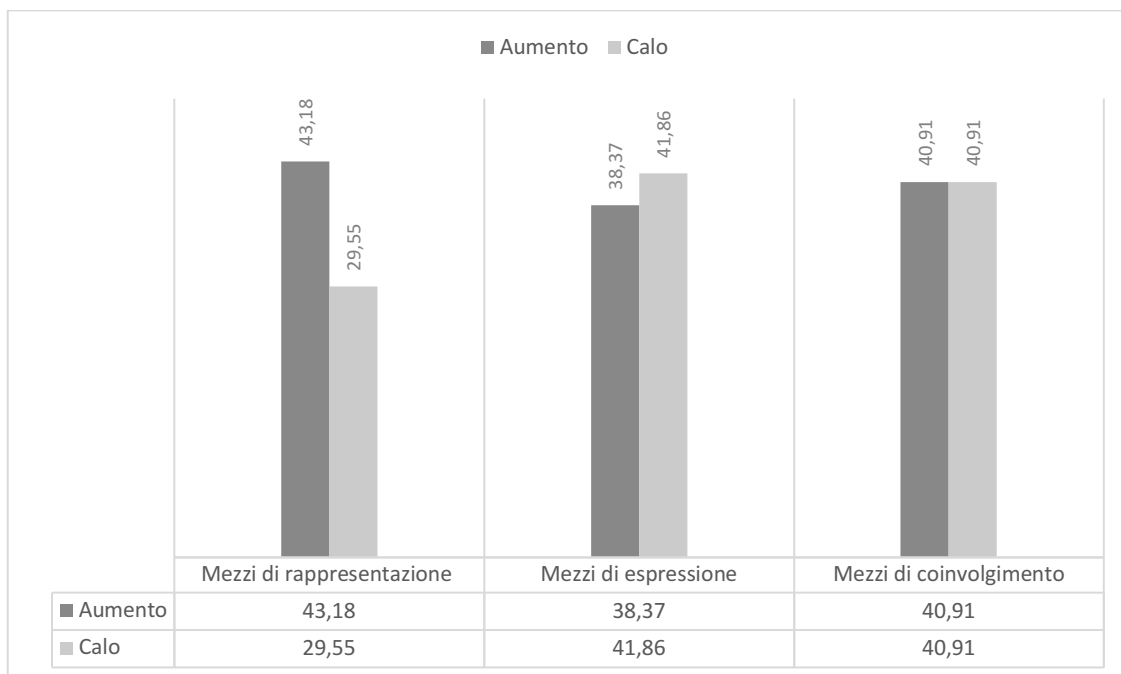


Fig. 1. Percentuali di risposte relative alle domande sull'aumento o calo dei mezzi di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento.

Un'analisi delle frequenze delle categorie usate per la codifica delle risposte a domande aperte del questionario (Tab. 4) mette in evidenza due risultati principali. In primo luogo, si vede come il principio dell'UDL su cui maggiormente le/i rispondenti si sono espressi nelle domande aperte riguarda quello sui mezzi di espressione. È questa quindi l'area in cui il campione considerato ha sentito con maggiore intensità la necessità di esprimersi. E all'interno di questa categoria, come si vedrà più avanti, il tema più largamente toccato è quello della possibilità di interazione fra studentesse e studenti, ma anche fra studentesse e studenti e docenti.

In secondo luogo, proprio sul principio dell'UDL relativo ai mezzi di espressione si ritrova la spaccatura che già i dati quantitativi avevano messo in evidenza: il campione di docenti di questa indagine ha riconosciuto sia un gran numero di barriere che di potenzialità nella forzata esperienza di insegnamento in ambiente digitale. Sono più sbilanciate a favore delle potenzialità, invece, le risposte relative ai mezzi di coinvolgimento. Decisamente più positiva, come già si intravedeva anche nei dati quantitativi, è stata invece la percezione delle potenzialità di strumenti e mezzi per la rappresentazione, anche se questo principio dell'UDL è stato discusso con minore frequenza rispetto agli altri due nelle risposte del campione.

		Mezzi di rappresentazione	Mezzi di espressione	Mezzi di coinvolgimento
		TOT 16	TOT 50	TOT 25
Barriera	TOT 29	2	20	7
Neutro	TOT 18	8	4	6
Potenziale	TOT 44	6	26	12

Tab. 4 Frequenze delle categorie utilizzate per la codifica



Analisi dei dati qualitativi

Per quel che riguarda i mezzi di rappresentazione, a livello qualitativo, diversi rispondenti descrivono come l'ambiente digitale abbia permesso di usare gli stessi materiali che venivano utilizzati anche nelle lezioni in presenza (comunque supportate dalla piattaforma digitale OLE), soltanto cambiando il mezzo attraverso cui fruirne in TEAMS.

Più o meno le stesse modalità, perché già prima mettevo a disposizione le slide prima della lezione e registravo le lezioni per poi condividerle su OLE. (P.30)

Altri, invece, mettono in luce come vi sia stato un cambiamento dei mezzi utilizzati per presentare i contenuti del corso, senza che questo cambiamento però aumentasse le diverse opzioni disponibili a studentesse e studenti.

Le modalità di presentazione non sono aumentate, ma cambiate. (P.36)

Altri rispondenti, invece, hanno riconosciuto delle potenzialità nel nuovo ambiente di apprendimento legato alla semplicità con cui è possibile usare e condividere "risorse elettroniche" (P.15). Una particolare enfasi è data alla possibilità di fruire più volte del materiale video messo a disposizione.

Il mettere a disposizione video della parte di spiegazione mia, ma anche altre risorse che ho usato come esempi da mostrare nella didattica. Il mettere a disposizione per una seconda fruizione tutti questi materiali credo sia prezioso e utile. (P.41)

Infine, due rispondenti segnalano come, per alcune discipline (musica ed educazione motoria) l'ambiente digitale sia più sfidante che per altri contenuti e come quindi l'ambiente di apprendimento digitale possa rappresentare una barriera.

Nell'educazione musicale la prospettiva pratica e l'interazione sono molto importanti. (P.12)

Durante il corso vi è stata una carenza di esperienza di attività fisiche, soprattutto in relazione agli altri e al gruppo. (P.8)

Come anticipato nell'analisi delle frequenze già presentata, intorno al secondo principio relativo alla pluralità dei mezzi di espressione, molti partecipanti hanno scelto di condividere commenti e riflessioni sulle domande aperte. Quel che emerge dall'analisi qualitativa dei contenuti è che, per molte delle docenti e molti dei docenti coinvolti, l'ambiente digitale ha agito come una barriera, rendendo più difficile l'interazione. Sul tema della partecipazione, è interessante notare come alcuni/e docenti riconoscano il forte potenziale dell'online nella prospettiva di favorire la presenza di gruppi di studenti e di studentesse che altrimenti non potrebbero frequentare le lezioni. Allo stesso tempo, però, questa non è vista come risolutiva perché la sola presenza on line non corrisponde sempre anche ad una reale partecipazione attiva. Alla domanda relativa alla disponibilità di più modalità per sostenere la partecipazione nel setting online, un/a docente risponde:

In un certo senso sì, ma in altro no, sì nel senso che il laboratorio online permette più presenza (soprattutto per gli studenti lavoratori che erano a casa durante il Covid). Le caratteristiche della piattaforma mi hanno richiesto di ripensare le mie interazioni e di cercare modi virtuali per mediare la mia "non-presenza" (per esempio attraverso feedback nella chat o video conferenze individuali o in piccolo gruppo nei canali, e attraverso orari di ricevimento estesi). Ma questi sono strategie di aggiustamento che non possono sostituire il valore delle interazioni dal vivo. (P.44)

Diversi partecipanti sostengono che non vi siano online più mezzi utili a sostenere la partecipazione. Viene per esempio messa in evidenza una certa riduzione dei canali espressivi disponibili.



Per i miei laboratori è necessaria l'interazione fra i partecipanti, sfruttando anche la comunicazione non verbale e azioni nel gruppo. I video online non possono mettere a disposizione questa possibilità. (P.30)

Un primo elemento toccato in modo problematico dal cambio di contesto è l'interazione di studentesse e studenti con le/i docenti.

Nella maggior parte dei casi, erano sempre gli stessi studenti a rispondere alle mie domande. (P.31)

In generale, è stato difficile provare ad attivare delle discussioni online. (P.2)

Ma con ancora maggior forza è emersa la difficoltà di sostenere forme di interazione fra studentesse e studenti e di lavoro in piccolo gruppo.

La qualità nella trasmissione dei contenuti non è certamente stata alta come quando gli studenti avevano la possibilità di fare domande e discutere fra loro i contenuti della lezione. (P.6)

I lavori di gruppo non si adattano proprio bene perché io non so se gli studenti lavorano davvero in gruppo o se ognuno lavora da solo per sé. (P.31)

Accanto alle voci che hanno segnalato difficoltà, altre/i docenti hanno invece avuto l'impressione che l'ambiente di apprendimento online non abbia impattato in modo significativo sulle possibilità di espressione di studentesse o studenti oppure che questo abbia aperto delle nuove possibilità.

Ho trovato modi per offrire lo stesso grado di interazione come in un contesto in presenza. (P.27)

La partecipazione degli studenti è stata singolarmente più accentuata che in presenza. (P.15)

[La partecipazione è stata] più attiva che in presenza. (P.9)

Diversi partecipanti hanno descritto alcune attività che nell'ambiente digitale hanno potuto attivare per facilitare la partecipazione, dimostrando la capacità di abitare l'ambiente digitale in modo propositivo e significativo, dandogli una forma coerente col percorso di apprendimento che si desiderava realizzare.

Abbiamo fatto esperimenti, osservazioni sul campo in maggio, fatto foto di piante, descritto i diversi stadi di sviluppo delle piante in ambienti diversi, abbiamo progettato escursioni con i bambini e attività all'aperto come delle osservazioni geologiche di rocce e paesaggi, abbiamo discusso di osservazione di animali selvatici come gli uccelli al parco o al museo oppure animali nella terra o nell'acqua con i bambini, abbiamo studiato le foglie delle piante locali... (P.17)

Ho chiesto agli studenti di consegnare dei video fatti da loro e questo richiede un lavoro più approfondito e un maggior coinvolgimento personale degli studenti (che, in presenza potrebbero "nascondersi" dietro ad alcuni pochi studenti che partecipano attivamente alla lezione). (P.19)

Ho proposto delle letture da fare insieme durante il corso che sono state utili per poi discuterne insieme. (P.28)

Sono inoltre stati sperimentati da diverse/i docenti numerosi strumenti digitali che hanno trovato utili per favorire la possibilità di studentesse e studenti per esprimersi come i Padlet, quiz interattivi e la chat.

Infine, rispetto al terzo principio dedicato ai mezzi per il coinvolgimento, una particolare attenzione è stata dedicata all'aspetto specifico del feedback per studentesse e studenti. A questo proposito le risposte alle domande aperte mostrano un quadro con opinioni e considerazioni contraddittorie. Da un lato, infatti, vi sono docenti che descrivono l'ambiente digitale come una barriera che rende più difficile la messa in campo di feedback personalizzati. Dall'altro lato, ci sono colleghe e colleghi che sostengono l'esatto contrario e cioè che proprio nell'online vi sarebbero ottime occasioni per attivare un sistema di feedback articolato e preciso.



Il feedback individuale è un problema comunque all'interno di grandi gruppi, ma questo cresce nell'insegnamento online, dato che non vi è la possibilità casuale di dare dei feedback personali ad inizio o fine lezione. (P.35)

[Nell'ambiente digitale] il feedback è stato sempre tempestivo, via chat o via mail. (P.33)

Da alcune/i docenti è stata sottolineata in termini positivi la possibilità di dare feedback nel contesto delle attività di gruppo.

Decisamente con i canali di Teams ho potuto seguire molto meglio il lavoro di ciascun gruppo di volta in volta. Avendo una traccia sull'applicazione, è stato più semplice anche per me mettere a fuoco di volta in volta il lavoro svolto da ciascuno. (P.41)

Un paio di rispondenti, poi, mettono in luce rispetto al principio in generale che, nella loro esperienza, l'ambiente di apprendimento digitale ha permesso di dare maggiore autonomia a studentesse e studenti e di personalizzare maggiormente le richieste.

Nel mio ambito studentesse e studenti hanno dovuto lavorare in modo molto più autonomo. (P.33)

Le modalità di lavoro online sostengono una maggiore personalizzazione delle attività. (P.8)

In conclusione, sono stati analizzati separatamente i contenuti riferiti alle due domande finali del questionario, mirate a sondare le opinioni dei docenti e delle docenti rispetto alla possibilità di integrare didattica online ed in presenza in futuro. Sul piano quantitativo, la grande maggioranza dei/delle docenti (35 sul campione di 44) afferma che crede che in futuro sarà possibile combinare l'insegnamento online con l'insegnamento in presenza. Molte delle soluzioni che sembrano prospettarsi vanno nella direzione di soluzioni di didattica digitale integrata, dove l'offerta online completa ed accresce l'offerta didattica in presenza, oppure nella direzione di efficaci alternanze di ambienti di apprendimento in presenza e digitali all'interno di un corso o un laboratorio. Maggiori resistenze vi sono invece verso soluzioni ibride, con parte delle studentesse e degli studenti a distanza e parte delle studentesse e degli studenti in presenza nelle stesse ore di lezione.

Sul piano qualitativo, in relazione ai tre principi dell'UDL indagati in questo articolo, in alcune risposte compare il potenziale della scoperta di risorse online che possono essere integrate anche in lezioni in presenza (molteplici mezzi di rappresentazione).

Credo che possiamo solo migliorare nell'impiego delle risorse online anche nella didattica in presenza. (P.41)

Riflessioni simili sono presenti anche in relazione ai mezzi di espressione, ma in continuità con le riflessioni fatte sul tempo presente, qui vi sono anche numerose risposte che esprimono preoccupazione rispetto all'efficacia delle interazioni in ambiente digitale.

Penso che i docenti potrebbero usare alcune delle opzioni dell'insegnamento online per presentare contenuti e per interagire con gli studenti. (P.44)

La presenza offre di più in fatto in interazione umana. (P.42)

Anche per l'ultimo principio dell'UDL, quello relativo alla molteplicità dei mezzi di coinvolgimento, le opinioni divergono, come già visto sulle valutazioni delle docenti e dei docenti sul presente. Se da un lato vi è il riconoscimento che l'ambiente di apprendimento digitale possa efficacemente sostenere un'idea di apprendimento autonomo accompagnato da feedback personalizzati, dall'altro sono ribadite le difficoltà di trovare modi per instaurare un dialogo diretto ed efficace con i singoli studenti e le singole studentesse di cui alcuni/e hanno fatto esperienza nel periodo online.



È infine interessante notare che, in tutte le risposte alle domande aperte, solo in un questionario compare un riferimento all'inclusione in presenza di studenti e di studentesse con bisogni educativi speciali. In nessun altro caso le docenti e i docenti hanno connesso le proprie riflessioni su insegnamento e apprendimento in contesto on-line a questo tema.

Discussione

I risultati appena presentati necessitano di essere relativizzati e letti con cautela in relazione ad almeno due elementi che ci sembrano particolarmente significativi. Il primo riguarda la numerosità del campione che è lontana dal rappresentare la popolazione intera delle docenti e dei docenti di Scienze della Formazione di unibz. In questo senso i dati riflettono le opinioni di docenti motivati a condividere le proprie esperienze e riflessioni sulla didattica nel periodo di *lockdown*. Il secondo elemento riguarda il fatto che i risultati di ricerca sul potenziale inclusivo di contesti di apprendimento digitali sono generati in una situazione di emergenza e quindi forzata e possono dunque solo parzialmente essere estesi ad una riflessione più generale. In questo senso, anche la discussione che sarà ora proposta sarà particolarmente cauta e arriverà ad indicare alcune possibili traiettorie interpretative senza giungere a conclusioni vere e proprie.

Il risultato più evidente è che l'esperienza di insegnamento e apprendimento in ambiente "forzatamente" digitale ha portato le/i docenti a riconoscere la coesistenza di potenzialità e barriere rispetto alla realizzazione dei principi fondanti dell'UDL. Prevalgono le potenzialità per i principi relativi alla rappresentazione e, anche se in modo meno deciso, relativo al coinvolgimento. Mentre sono fortemente dibattute le opportunità di questo ambiente in relazione ai mezzi per l'espressione messi a disposizione e alla loro efficacia nel garantire forme di interazione partecipata.

Riflettendo su questo quadro di sintesi, le forti differenze nel valutare le potenzialità dell'ambiente sembrano suggerire la necessità di una riflessione coordinata sul tema. La letteratura suggerisce che proprio l'ambiente digitale possa essere particolarmente interessante per la messa in pratica delle linee guida dell'UDL (Soak, DaCosta e Hodges, 2018). Il clima di costrizione in cui l'esperienza dei rispondenti ha avuto luogo e il suo carattere emergenziale ha certamente richiesto un passaggio improvviso, senza preparazione e in condizioni tecniche non sempre ottimali, al nuovo ambiente. Dall'altro lato, questo può anche essere letto come una spia della mancanza in Ateneo di una riflessione condivisa circa le potenzialità inclusive della didattica digitale. In questo senso, diverse ricerche mostrano l'efficacia di percorsi di formazione sull'UDL come mezzo per sostenere il corpo docente a riflettere e riprogettare la propria didattica anche secondo criteri di inclusività (Izzo et al., 2008; Wynants & Dennis, 2017; Lombardi, Vukovic & Sala Bars, 2015; Schelly, Devis & Spooner 2011).

Un investimento in questo senso appare particolarmente interessante in una Facoltà impegnata in diversi corsi di laurea nella formazione di insegnanti ed educatori, dove l'approccio dell'UDL può assumere una doppia funzione e proporsi contemporaneamente come linee guida metodologiche per l'offerta didattica universitaria, ma anche come contenuto di apprendimento per futuri professionisti dell'educazione (Bartz et al., 2018; Emili, Schumacher & Stadler-Altman, 2019; Ianes & Demo, 2021).

In prospettiva futura, come suggerito anche in altri lavori (Parker, Robinson & Hannafin, 2007; Seok, DaCosta & Hodges, 2018), ambienti di apprendimento che combinano spazi in presenza e spazi digitali appaiono particolarmente promettenti per lo sviluppo di una didattica capace di rispondere ai principi dell'UDL. Proprio queste modalità potrebbero permettere un'equilibrata gestione delle barriere e delle potenzialità per l'inclusione in ambienti di apprendimento digitale emerse anche in questo studio.

In questa prospettiva, alla luce dei risultati di questo studio e nell'ottica di implementare il principio sulla molteplicità dei mezzi di rappresentazione, l'uso di risorse digitali esplorate nell'ambiente di apprendimento online può essere trasferito ed integrato anche in ambienti in presenza proprio con l'intenzione di arricchire il ventaglio delle possibilità. Rispetto al principio della molteplicità dei mezzi di espressione le preferenze individuali in fatto di espressione possono essere maggiormente considerate in un contesto in presenza che si arricchisce delle possibilità offerte dall'online, non verbale insieme a chat, quiz e Padlet,



per citare alcuni degli esempi proposti dal nostro campione. Infine, rispetto alla molteplicità di mezzi per il coinvolgimento, il tema della personalizzazione del feedback sembra ricoprire un ruolo di particolare importanza e anche in questo caso i feedback spontanei delle situazioni in presenza durante le attività o all'inizio/alla fine delle ore di lezioni possono arricchirsi delle strategie sperimentate in ambiente online con feedback di gruppo, feedback via chat o uso sistematico delle mail.

Infine, dai risultati presentati emerge l'assenza, con una sola eccezione, del tema delle studentesse e degli studenti con bisogni educativi speciali nelle risposte delle docenti e dei docenti. Da un lato, questo potrebbe essere visto come indicatore di una cultura inclusiva che mette al riparo dai rischi di stigmatizzazione ed etichettamento già esplicitati nell'introduzione di questo articolo connessi ad un'interpretazione "stretta" dell'inclusione in didattica. Dall'altro lato, è importante non dimenticare che la mancanza nel nominare in modo esplicito gruppi di persone che sono a maggiore rischio di esclusione può risultare nel mancato riconoscimento di forme di disuguaglianze o ingiustizie, in un livellamento poco equo, altrettanto rischioso per le persone coinvolte (Boger, 2017; Norwich & Koutsouris, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Arcangeli, L. (ed.) (2018). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Firenze: Carocci.
- Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. In Hußman S. & Welzel B. (Eds.), *DoProfil-Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 93-108. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16573>
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè (risorsa on-line gratuita). <https://www.istitutocomprensivovillasor.edu.it/GLI/UDL-Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.pdf>
- D'Alessio, S. (2013a). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 95-120. http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG270_6%20D'alessio.pdf
- D'Alessio, S. (2013b). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G. (Eds.). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1094>
- Demo, H. & Ianes, D. (2021). Universal Design for Learning greifbar und sichtbar machen. In Gruber M-T, Ogris K., Breser B. (Eds.), *Diversität im Kontext Hochschullehre*, 163-180. Münster: Waxmann.
- Emili, E.A., Schumacher, S. & Stadler-Altman, U. (2019). Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14/1, 165-191. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8483>
- Ferrucci, F. (2021). L'esperienza didattica universitaria degli studenti con disabilità e con DSA. In G. Monteduro (Ed.), *Sotto esame. La vita dei studenti universitari al tempo del Covid-19*. 95-120. Trento: Erickson University and Research.
- Ghedini, E. & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning: per una valorizzazione delle differenze. Un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10/18, 145-162. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/2263/2067/8289>
- Hal, I T.E., Meyer, A. & Rose, D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom*. New York-London: The Guilford Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 60-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ822094>
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College



- Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447-460. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535>
- Mace, R. (1985). *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. Pisa: ETS.
- Monteduro, G. (Ed.) (2021). *Sotto esame. La vita deli studenti universitari al tempo del Covid-19*. Trento: Erickson University and Research.
- Morselli, D.; Dell'Anna, S.; Bellacicco, R. & Ulrike Stadler-Altmann, U. (in stampa). L'insegnamento online durante la prima ondata di pandemia. Un sondaggio in una Facoltà di Scienze della Formazione. Online teaching during the first wave of the pandemic. A survey in a Faculty of Education. In *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. Milano: pensa multimedia.
- Meijer, C. J.W. & Amanda Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 705-721, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017). Addressing dilemmas and tensions in inclusive education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>
- Parker, D. R., Robinson, L. E., & Hannafin, R. D. (2007). "Blending" technology and effective pedagogy in a core course for preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 49-54. <https://doi.org/10.1080/10402454.2007.10784586>
- Petti, L. (2021). La didattica universitaria a distanza: implicazioni pedagogiche. In G. Monteduro (Ed.), *Sotto esame. La vita deli studenti universitari al tempo del Covid-19*. 63-78. Trento: Erickson University and Research.
- Piccoli, M. (2020). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 8(1), 53-66. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-05>
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151. <https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>
- Savia, G. (Ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Seok, S., DaCosta, B. & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941728>
- Schelly C.L., Davies O.L. & Spooner C.L. (2011). Student Perception of Faculty Implementation of Universal Design for Learning, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941729>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Wynants, S. A., & Dennis, J. M. (2017). Embracing Diversity and Accessibility: A Mixed Methods Study of the Impact of an Online Disability Awareness Program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), 33-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144611>
- Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011). Using WebQuest as a Universal Design for Learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(3), 21-30. <https://doi.org/10.19030/TLC.V8I3.4121>



Stefania Morsanuto

University of Study Niccolò Cusano - Rome | stefania.morsanuto@unicusano.com

Fabiana Ludovisi

University of Study Niccolò Cusano - Rome | ludovisi.fabi@gmail.com

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano – Roma | francesco.peluso@unicusano.it

Progetto I.D.E.E: images digital and emotional education*

Progettazione didattica inclusiva, nella scuola primaria, attraverso la fotografia

Fuori Call

ABSTRACT

The work presented proposes an educational-didactic intervention of emotional literacy through the use of digital cameras operated by the children. The idea is that they can explore the reality that surrounds them through an analogical tool in the school environment, exploiting its contribution to communication and understanding of the representation of their own experiences. Perception, according to Gestalt theories, is an interpretative reading of what happens. For children, developing their senses is indispensable for understanding their surroundings, analysing what is experienced, enhancing the active mental process in which sensations are integrated with ideas, memories and emotions that make up their individuality and experiences (Clarkson, 1992). Through the photographic image, the child tries to give voice to his or her own expression of identity by sharing personal experiences even when, due to disability, this may compromise linguistic expression (Mura, Zurru, 2013). Each photograph, therefore, represents a communicative choice that tells the "story of the emotion" experienced. Writing itself, more generally communication, is contaminated by visual elements (Zona, De Castro, 2019).

Keywords: Primary school, Photography, BES; Didactics, Data analysis

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Morsanuto S. et al. (2022). Progetto I.D.E.E: images digital and emotional education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 351-368 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-27>

Corresponding Author: Stefania Morsanuto | stefania.morsanuto@unicusano.com

Received: 24/04/2022 | **Accepted:** 19/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-27

* L'articolo è il risultato del lavoro corale degli autori. Nello specifico Morsanuto S. autore dei paragrafi 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; Ludovisi F. ha sviluppato la progettazione didattica Tabelle 1 e 2, ha realizzato l'intervento nella classe e somministrato il TEC (T0 e T1); organizzato gli scatti Grafico 7; Peluso Cassese F. Coordinatore del progetto



Introduzione: tecnologia e apprendimento

L'istruzione e l'educazione svolgono un ruolo di primo piano nello sviluppo della mente del bambino (Spodek & Saracho, 2014; Galassi, 2017; Davies et al., 2016; Fauth et al., 2014; Chareka, 2010). L'educazione ha conseguenze non solo immediate, ma anche a lungo termine per quanto riguarda, per esempio, lo sviluppo della personalità (Vygotsky, 1996). L'istruzione, quindi, può non solo seguire questo processo, ma anche essere avanti, spingendosi oltre (Herasymenko & Sabadyr, 2016; Meyer, Kamens & Benavot, 2017), risultando parte fondamentale nei processi sociali di integrazione e inclusione.

Due sono le teorie principali sul problema del rapporto tra educazione e sviluppo. Secondo la teoria piagetiana educazione e sviluppo non sono correlati (Piaget, 1997). Tale indipendenza si esprime, in particolare, nel fatto che la mente del bambino attraversa tutte le fasi conosciute, indipendentemente dal fatto che un bambino stia studiando o meno. Secondo questa teoria, lo sviluppo del bambino è il risultato di intrinseco e spontaneo cambiamento di sé, che non è influenzato dall'istruzione quanto piuttosto dall'esperienza. Un altro filone scientifico considera educazione e sviluppo come correlati (Tattum & Tattum, 2017). Questa teoria ritiene lo sviluppo un processo duale tra maturità e istruzione differenziando educazione e sviluppo e, al contempo, stabilendo la loro interconnessione: lo sviluppo prepara l'educazione, mentre l'istruzione stimola lo sviluppo.

In questo quadro teorico si inseriscono gli strumenti dediti a favorire il processo educativo e formativo con particolare riferimento all'ambito delle tecnologie applicate, che negli ultimi anni ha riscontrato un crescente interesse a livello scientifico. La tecnologia funge come mediatore di unione e può essere vista e sperimentata ovunque nella vita di tutti i giorni. I principi che agiscono attraverso la tecnologia possono essere facilmente scoperti adottando un approccio prevalentemente esplorativo, in quanto le nuove generazioni di nativi digitali riescono ad entrare rapidamente in contatto con ogni tipo di strumentazione. Questo "contatto" può essere fatto senza imporre principi e concetti dall'esterno verso gli alunni nel senso di didattica accelerata, ma spesso il migliore approccio sta nel dar loro l'opportunità di esplorare da soli il mediatore anche e soprattutto al di fuori della scuola.

È stato rivelato che l'uso di varie tecnologie dell'informazione nell'insegnamento, rivolto in particolare a studenti più giovani, migliora la qualità della loro istruzione. Un uso ragionevolmente appropriato della tecnologia dell'informazione nei giochi didattici durante la scuola primaria è associato a un miglioramento delle condizioni di apprendimento (Morozova, 2019).

La comunicazione visiva è un campo interdisciplinare (Bedi & Varga, 2021). L'insegnamento multidisciplinare non è un concetto nuovo nell'istruzione, tuttavia, è riemerso nel discorso internazionale dell'educazione del ventunesimo secolo, che attualmente enfatizza le attività multidisciplinari, basate sulle competenze collaborative (McPhail, 2018). Sono i rapidi sviluppi tecnologici e sociali a generare nuove modalità e bisogni di conoscenza. L'appello per l'educazione multidisciplinare nelle riforme politiche sfida le scuole e la pedagogia a riconsiderare obiettivi educativi, metodi di insegnamento e ruoli degli insegnanti (Lonka & Westling, 2018).

Circa gli insegnanti, è sufficiente che siano solo un passo avanti rispetto agli alunni, tecnicamente quanto basta per essere in grado di capire cosa causa problemi ai bambini nei loro tentativi individuali. È fondamentale che gli insegnanti stessi siano curiosi ed entusiasti, così da essere in grado di ispirare i bambini sulle attività proposte (Nina Mård & Charlotta Hilli, 2022).

Sulla base delle linee guida per l'educazione artistica (UNESCO, 2006), la fotografia, con i suoi processi e risultati specifici, è tra le aree dell'arte con cui gli studenti devono familiarizzare. Per le sue caratteristiche peculiari, l'inquadratura, attraverso l'obiettivo della camera, permette agli studenti di potenziare apprendimenti e abilità distinte che non possono essere sviluppate in altri campi dell'arte (Eisner, 2002), che a loro volta sono caratterizzate da processi artistici specifici e trasferimenti di conoscenze e abilità particolari (Linardić, 2015). Inoltre, nel contesto della fotografia, Eisner (2002) afferma che nell'espressione artistica tendiamo a cercare elementi nel nostro ambiente che possiamo riprodurre. Ad esempio, se utilizziamo una fotocamera con pellicola in bianco e nero, cerchiamo le ombre, esplorando il rapporto tra luce e buio; se usiamo la pellicola a colori, normalmente cerchiamo i colori nel nostro ambiente.



L'immagine fotografica è onnipresente nella società odierna, in cui vari apparati catturano e condividono milioni di immagini in ogni momento nel mondo (Hand, 2012; Santaella, 2014; Manovich, 2017). Le funzionalità delle apparecchiature tecnologiche sono integrate per migliorare la mobilità e l'interattività dei contenuti, cambiando le relazioni sociali, tecnologiche, economiche e industriali. La ricerca condotta da Bedi & Varga (2021) su una popolazione di bambini, ha mostrato che gli studenti seguono le tendenze contemporanee per quanto riguarda la percezione visiva della fotografia e che riconoscono l'importanza della fotografia nella cultura dei media di oggi.

Gli obiettivi dell'educazione artistica sono focalizzati sullo sviluppo olistico del bambino, che prevede lo sviluppo di tre importanti categorie di comportamento, basate sulla cosiddetta tassonomia degli studi educativi di Bloom: cognitivo, affettivo e psicomotorio. Il dominio psicomotorio nell'educazione artistica si riferisce alla riproduzione della conoscenza nell'espressione artistica, intendendo la creazione di soluzioni pratiche in compiti legati all'arte (Tacol, 1999). Nel processo di produzione fotografica, è necessario imparare a reagire agli input visivi nel nostro ambiente e possedere le conoscenze pertinenti che aiutino il nostro sistema sensoriale a completare l'attività con uno scatto di successo (Rand & Zakia, 2006). È stata, poi, esplorata la capacità della fotografia partecipativa di fornire inclusione sociale in vari campi, compresi studi educativi, sanitari, sociali e visivi (ad es. Aldridge, 2016; Cabanes, 2017; Duffy, 2011; Lykes, 2010; Wang & Burris 1997). Questo metodo visivo offre ai bambini modi per affrontare i problemi che li riguardano (Eskelinen, 2012). I fotografi usano le macchine fotografiche come mezzo con cui influenzano la consapevolezza e la coscienza delle altre persone e questo rende il loro lavoro, oggi, più importante che mai. Una volta estratti, spazio e tempo vengono congelati nell'immagine e possono esprimere una caratteristica generale o specifica di se stessi, nella rappresentazione di un frammento di mondo. Ogni minuto, milioni di fotografie sono caricate su social network e siti web, aiutandoci, a volte più delle parole, ad informarci (Bedi & Varga, 2021). Nonostante i processi di omogeneizzazione, queste fotografie non rivelano un mondo unico, ma generano una miracolosa diversità nella loro interpretazione.

Per Rivera (2012) è necessario capire che il ritratto fotografico è una rappresentazione personale della realtà: la macchina fotografica è uno strumento e il fotografo è colui che definisce lo sguardo, prende le decisioni e crea la rappresentazione.

Rilevazione del bisogno e progettazione dell'intervento

Come suggerisce Heacox et al. (2020) la didattica deve differenziarsi rispondendo ai bisogni, agli stili ed agli interessi specifici della classe. In quella dove si è sviluppato il progetto è stato fondamentale promuovere un processo di apprendimento in grado di coinvolgere tutti gli allievi, creando un'esperienza condivisa, in cui ogni bambino potesse esprimere le proprie peculiarità (d'Alonzo, 2016).

In questa classe 5 bambini su 20 sono stati identificati come alunni con bisogni educativi speciali di cui 3 con certificazione di disabilità. Il DPR 81/09 stabilisce un numero massimo di 20 alunni totali nel caso in cui vi siano bambini con disabilità (con possibili deroghe fino al 10%), ma non indica quale sia il numero massimo di alunni con disabilità in una classe. Il Tribunale Amministrativo Regionale del Lazio, con sentenza n. 926/2007, ha stabilito la possibilità di inserire nella stessa classe più di un alunno disabile solo nei casi di «handicap lieve». Secondo la FAND (Federazione Associazioni Nazionale Disabili), per una didattica realmente formativa e inclusiva, il rapporto nella classe non dovrebbe superare due alunni con disabilità sul totale.

Vista la complessità della classe in oggetto e delle differenze individuali, il "pensare e agire in ICF" (Paloma, Damiani & Ianes, 2014) risulta essere una strategia di intervento efficace (d'Alonzo & Maggiolini, 2013).

Il progetto I.D.E.E si sviluppa a partire dagli studi di John Debes, cofondatore dell'International Visual Literacy Association (Debes, 2012), riguardanti la Visual Literacy, intesa come la capacità di analizzare, interpretare e dare significato alle informazioni presentate sotto forma di immagine. Nell'era digitale, il 90% delle informazioni, che provengono dalla realtà esterna, viene veicolato da mezzi visivi. I media sviluppano



un modello di comunicazione interattivo e intergenerazionale al quale non ci si può sottrarre. I nativi digitali sono costantemente immersi nelle immagini prodotte da smartphone, tablet e tv, ed apprendono da essi in modo inconscio, sviluppando così la competenza digitale (Xhaet, 2018). Quest'ultima viene definita come un insieme di abilità visive che l'essere umano accresce insieme ad altre esperienze sensoriali. Il potersi esprimere attraverso le immagini autoprodotte permette al bambino di manipolare il proprio vissuto emotivo nel qui e ora, imparando inoltre ed elaborare le proprie emozioni attraverso il confronto tra pari. Il progetto vuole rendere il bambino consapevole delle proprie emozioni ed arricchire il suo mondo relazionale con l'utilizzo dell'apparecchio fotografico, inteso come veicolo di conoscenza, attraverso il quale si può favorire l'apprendimento in modo creativo e stimolante. Prendendo in considerazione la letteratura di Paul Ekman, (2010), si vuole utilizzare la sua suddivisione di emozioni primarie e secondarie per trarre i concetti guida e scomporre la didattica del progetto.

Ipotesi di ricerca

In una classe complessa, caratterizzata da molteplici bisogni educativi e didattici, si ipotizza che la capacità di cercare, produrre e analizzare immagini digitali permetterà a tutti i bambini, di sviluppare le competenze emotive e creare un clima inclusivo e fertile, che consenta agli allievi di essere parte attiva della propria formazione attraverso le peculiarità personali. In particolare, i bambini con diagnosi, potrebbero essere avvantaggiati anche nel migliorare le competenze comunicative ed espressive.

Analisi del campione

Il progetto di ricerca I.D.E.E. è stato svolto presso la scuola primaria pubblica – via tiberina 73, sita in Fiano Romano, provincia di Roma. Il paese di Fiano Romano si trova in un contesto periferico ed il plesso scolastico è l'unico del paese. Il suddetto progetto è stato approvato del consiglio d'istituto. I genitori hanno firmato un consenso informato. La classe nella quale è stata svolta la ricerca è una quarta, composta da 9 femmine e 11 maschi, di cui cinque con bisogni educativi speciali, per i quali sono stati redatti 2 PDP e 3 PEI con la presenza di due insegnanti di sostegno attivi in classe per un totale di 22 ore settimanali. L'età del campione va dai 9 ai 10 anni. Nella tabella seguente sono riassunte le indicazioni rilevate in comune dalle Analisi Funzionali:



SETTIMANA	ATTIVITÀ PROPOSTE DISTRIBUITE IN 4 GIORNATE DI LEZIONE DURANTE LA SETTIMANA			
Prima settimana: Felicità	Brainstorming analisi delle “azioni felici” e ascolto delle reazioni biologiche del corpo	Ascolto attivo; Cooperative Learning; Rielaborazione personale dell’esperienza e condivisione con il gruppo classe	Produzione fotografica Flipped classroom	Rielaborazione dell’esperienza
Seconda settimana: Tristezza	Brainstorming e lettura di brevi racconti che stimolano alla riflessione sull’intensità della tristezza che si prova in conseguenza ai cambiamenti interni ed esterni all’ambiente.	Role playing psicodramma razionale emotivo; Cooperative Learning;	Produzione fotografica Flipped classroom	Rielaborazione dell’esperienza
Terza settimana: Disgusto	Brainstorming e visione video con spiegazione del disgusto; descrizione scritta o iconografica di ciò che provoca disgusto.	Laboratorio sensoriale	Produzione fotografica; Flipped classroom	Rielaborazione dell’esperienza
Quarta settimana: Rabbia	Brainstorming; Cooperative Learning	Role-playing	Produzione fotografica; Flipped Classroom; Costruzione e utilizzo dell’arrabiadiario	Rielaborazione dell’esperienza
Quinta settimana: Paura	Brainstorming; barometro delle emozioni;	Utilizzo di una tecnica di arte terapia denominata "Maschera viva" in cui il bambino attraverso la pittura dipinge sulla maschera la paura descritta nel brainstorming,rendendo la maschera "Viva". Successivamente il bambino sceglie se indossare la propria paura, farla indossare ad un compagno o distruggere la maschera.	Produzione fotografica; Flipped classroom	Rielaborazione dell’esperienza
Sesta settimana: Sorpresa	Brainstorming; Narrazione	Creazione di una situazione di sorpresa mediante MagicBox; cartellone "Thauma", produzione iconica o scritta di ciò che rende felice il bambino.	Produzione fotografica e Flipped Classroom; Creazione di una “magic box” da regalare ad una persona che si vuole sorprendere.	Rielaborazione dell’esperienza

Tabella 1 Tabella 1 Sintesi dell’intervento didattico proposto

5. Metodologia

L’approccio formativo è stato di tipo laboratoriale, realizzando piccoli gruppi eterogenei per competenze, e utilizzando mediatori didattici attivi, iconici, analogici e simbolici. Ogni settimana è stata affrontata un’emozione diversa. Successivamente è stato chiesto ai bambini di esprimere l’emozione trattata con fotografie autoprodotte.

La metodologia applicata all’intervento è metacognitiva. Si è promossa nei discenti la capacità di «imparare a imparare», competenza fondamentale per l’apprendimento. Questa capacità è stata individuata



a livello comunitario, in Europa già nella Raccomandazione del 2006 (e ratificata nel nuovo documento emesso il 22 maggio 2018), con l'obiettivo di sostenere percorsi formativi, metodologie didattiche e ambienti che possano promuovere lo sviluppo autonomo di organizzazione degli apprendimenti e un'efficace autoregolazione dei propri processi cognitivi. Questo approccio ha richiesto una riflessione critica sui processi cognitivi da parte dei bambini: dalla modalità di ricerca delle informazioni, alla memorizzazione, all'organizzazione delle conoscenze, alla capacità di espressione e narrativa. Ogni bambino è diventato parte attiva del proprio apprendimento, acquisendo consapevolezza delle proprie caratteristiche e delle proprie esperienze, migliorando gradualmente il controllo operativo del proprio percorso di apprendimento. Gli aspetti dell'approccio metacognitivo sono molteplici. Quelli che hanno orientato l'intervento sono: (1) enfasi alla flessibilità del pensiero, dell'automonitoraggio e del controllo delle azioni; (2) rilevanza all'obiettività dell'analisi delle situazioni in cui l'allievo si trova; (3) l'autoregolazione e stimolazione all'uso del pensiero strategico; (4) stimolazione dell'autoconsapevolezza; (5) valorizzazione delle differenze (Ianes, 1991).

Alla base delle strategie di progettazione e della scelta dei mediatori didattici ci sono le indicazioni delle Diagnosi Funzionali dei bambini.

Il progetto si è sviluppato in sei settimane di attività. I bambini sono stati dotati di una macchina fotografica digitale da 20 megapixel, video HD 720P e schermo da 2 pollici. La fotocamera per bambini supporta la registrazione di foto originali, la registrazione di video, la riproduzione, la registrazione a raffica. Come si evince dalla tabella seguente, che sintetizza gli interventi, l'uso dei mediatori didattici è stato fondamentale. La trasversalità fra mediatori tradizionali e tecnologici ha a che fare in particolare con la loro multimedialità, ovvero, con la convergenza al digitale (Jenkins, 2007) che integra e codifica più linguaggi (verbale, grafico, iconico, corporeo-cinestetico) (Rivoltella, 2014). La tabella successiva sintetizza la programmazione didattica:



	CASO 1 PDP	CASO 2 PDP	CASO 3 PEI	CASO 4 PEI	CASO 5 PEI
DIAGNOSI	Dislessia	Disgrafia e disortografia	Funzionamento intellettivo limite; disturbo misto dell'apprendimento compromissione della lettoscrittura, e abilità matematiche.	Ritardo di linguaggio espressivo (F80.1) e ritardo cognitivo di grado lieve (F70.9).	Disturbo della sfera emozionale e dell'apprendimento; Deficit cognitivo - relazionale.
OBIETTIVI CONDIVISI PDP/PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Modificare gradualmente le proprie reazioni oppostive; • Migliorare la capacità di socializzare attraverso attività didattiche e ludiche e con regole che stimolino la cooperazione in piccolo gruppo; • Migliorare l'autostima, imparando a stabilire un rapporto di fiducia e collaborazione per soddisfare bisogni di attenzione e accettazione; • Comunicare i propri bisogni esprimendo le proprie emozioni; prendere coscienza ed accettare i vissuti positivi e negativi tollerando maggiormente la frustrazione; • Migliorare l'autonomia sociale portando il proprio contributo nel gruppo; • Eseguire piccole consegne all'interno degli spazi conosciuti; • Acquisire maggior autonomia nel portare a termine un lavoro; • Esecuzione pratica delle attività sostenuta da indicazioni, suggerimenti ed incoraggiamenti da parte dello adulto; da un apprendimento facilitato aumentare gradualmente le richieste; • Migliorare le capacità mnesiche; • Memorizzare semplici regole e modalità di esecuzione di giochi; • Migliorare i tempi di attenzione e concentrazione ..rispettando i tempi di lavoro; • Portare a termine il lavoro senza interruzioni; • Migliorare l'organizzazione spazio-temporale; • Discriminare oggetti e riconoscere le principali figure geometriche; potenziare le abilità cognitive; riconoscere e risolvere semplici situazioni problematiche; migliorare la capacità di esprimersi oralmente; • Saper formulare richieste; • Stimolazione della produzione linguistica; verbalizzare le esperienze; aumentare la struttura della frase; migliorare la produzione scritta; stimolare la produzione autonoma; migliorare la capacità di esprimersi oralmente; migliorare la produzione grafica, stimolando e arricchendo la rappresentazione iconografica; migliorare la capacità di comprensione linguistica attraverso l'attenzione all'ascolto; eseguire una o più consegne. 				
STRUMENTI COMPENSATIVI	Elementi visivi della pagina (immagini, schemi, grafici, diagrammi, mappe...); utilizzo di altri linguaggi e tecniche, come il linguaggio iconico, video o strumenti che possano sostenere la comprensione dei testi e l'espressione; libri digitali, materiali multimediali.				
STRATEGIE DELL'ALUNNO	Osservazione, coping, attività pratiche e concrete,				
STRATEGIE DIDATTICHE INCLUSIVE	Promuovere l'apprendimento collaborativo organizzando attività in coppia o a piccolo gruppo				
	Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce; Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale				
	Utilizzare un approccio ludico/operativo				
TECNICHE ATTIVATE	Proporre attività di rinforzo alle abilità sociali(cooperative learning, giochi di ruolo, attività mirate al conseguimento di queste abilità)				
	Role-playing - Brain Storming - Cooperative Learning - Problem solving Tutoring - Modeling - Shapig – Role Playing				

Tabella 2 - Tabella 2 Sintesi delle diagnosi funzionali



6. L'utilizzo della fotografia nel processo di apprendimento metacognitivo

La corteccia prefrontale destra elabora le emozioni attraverso le immagini e consente di accedere ad una comprensione più profonda, perché con essa si attiva l'immaginazione. L'area prefrontale destra e quella sinistra hanno ruoli e capacità specifiche nell'elaborazione dell'esperienza emotiva (Sunderland 2011). In sintesi, la corteccia prefrontale sinistra è dominante nei processi verbali, elabora in modo logistico, lineare e razionale, crea delle narrazioni per spiegare l'evento, memorizza le esperienze emotive positive (laddove la destra elabora quelle più dolorose), ha connessioni molto più deboli della destra con i sistemi di attivazione corporea e con il sistema limbico (sede della sensibilità profonda), dà valore semantico a ciò che l'emisfero destro ha elaborato. La corteccia prefrontale destra permette di comunicare e di comprendere il significato emotivo, attraverso immagini e metafore, è predominante nell'elaborazione delle informazioni emotive visive, rispetto alla sinistra processa molti più aspetti della comunicazione, decodifica le comunicazioni emotive non verbali, coglie il "clima emotivo", ha una coscienza specifica che si basa sulle rappresentazioni sensoriali, è basilare per una coscienza interpersonale, ha forti connessioni con il corpo, nello specifico con il sistema nervoso autonomo e con quello dei sentimenti più profondi (recettori chimici per le emozioni), ha variazioni emozionali catalogate in modo molto più forte, ha molte connessioni con l'area subcorticale del cervello (sistema limbico), che ne ospita i sistemi emotivi fondamentali: collera, paura, preoccupazione, angoscia, sistemi di ricerca e di gioco (Ledoux, 2015).

L'uso della corteccia prefrontale destra e di quella sinistra per gestire le emozioni genera un ricco flusso di dati tramite il corpo calloso che integra le informazioni non verbali, verbali e visive. La paura verso le proprie emozioni o la difficoltà a riconoscerle porta all'uso dell'emisfero sinistro come forma di difesa dalla sensibilità più profonda dell'altro emisfero.

I benefici dell'impiego dell'emisfero destro, attraverso la ricerca delle immagini, può aiutare il bambino a mostrare quello che non riesce a verbalizzare, ad esplorare le proprie emozioni, visualizzandole e liberandosi dai limiti autoimposti rappresentando percezioni ed emozioni in modo molto più preciso. Attraverso l'immagine si mette ordine nel pensiero, provando modalità nuove di relazione con gli altri e approcci più creativi di pensiero. L'immagine permette di analizzare e descrivere cose nascoste agli altri e probabilmente a se stesso, migliorando il "sentire" e sviluppando relazioni. Le immagini, inoltre, se osservate da una certa distanza, svolgono una funzione di "contenimento" delle emozioni e aiutano la riflessione (Sunderland 2011).

7. TOOLS: Test di Comprensione delle Emozioni

Il Tec permette di valutare la natura complessiva dello sviluppo delle emozioni e la variabilità individuale.

Il TEC valuta 9 componenti di comprensione delle emozioni: (1) Riconoscimento (etichettamento) - abilità di riconoscere espressioni emotive di base; (2) Causa esterna (situazionale) - capacità di correlazione fra un evento e la manifestazione delle emozioni; (3) Desiderio - comprensione che la motivazione deriva da desideri e preferenze; (4) Conoscenza (credenza) - capacità di differenziare la sua conoscenza sul mondo da quella di un'altra persona, in accordo con la letteratura sulla TOM (Camaioni, 2001); (5) Ricordo - il legame fra emozione e memoria; (6) Regolazione - strategie di regolazione delle emozioni. (7) Occultamento (nascondere) - capacità di attribuire un'emozione in conflitto con un indizio espressivo esterno; (8) Emozioni miste (ambivalenti); (9) Morale - capacità di cogliere la dimensione emotiva delle scelte morali. In generale si possono individuare tre distinti stadi di sviluppo: verso i 3 anni, i bambini si focalizzano sulle determinanti esterne e situazionali delle emozioni; tra i 4 e i 7 anni, la comprensione delle emozioni acquista carattere mentalistico, ovvero le persone sono viste come agenti intenzionali, motivate dai desideri; dagli 8 anni, i bambini diventano più consapevoli del fatto che una persona può riflettere su una situazione con varie prospettive (emozioni ambivalenti, emozioni sociali). Secondo gli autori, il TEC valuta contemporaneamente sia l'abilità che la propensione del bambino a concettualizzare gli altri come agenti emotivi, fotografando il suo orientamento psicologico (Albanese, Molina, 2009).



8. Analisi dei Dati

L'analisi e l'organizzazione delle immagini fotografiche scattate dai bambini sono state rese facilmente leggibili attraverso la costruzione di grafici di frequenza, nei quali sono riportate le modalità di un carattere e la relativa frequenza assoluta, con la quale ciascuna modalità si presenta. La frequenza assoluta è il numero di tutte le unità statistiche che assumono un certo valore o modalità in relazione ad un carattere.

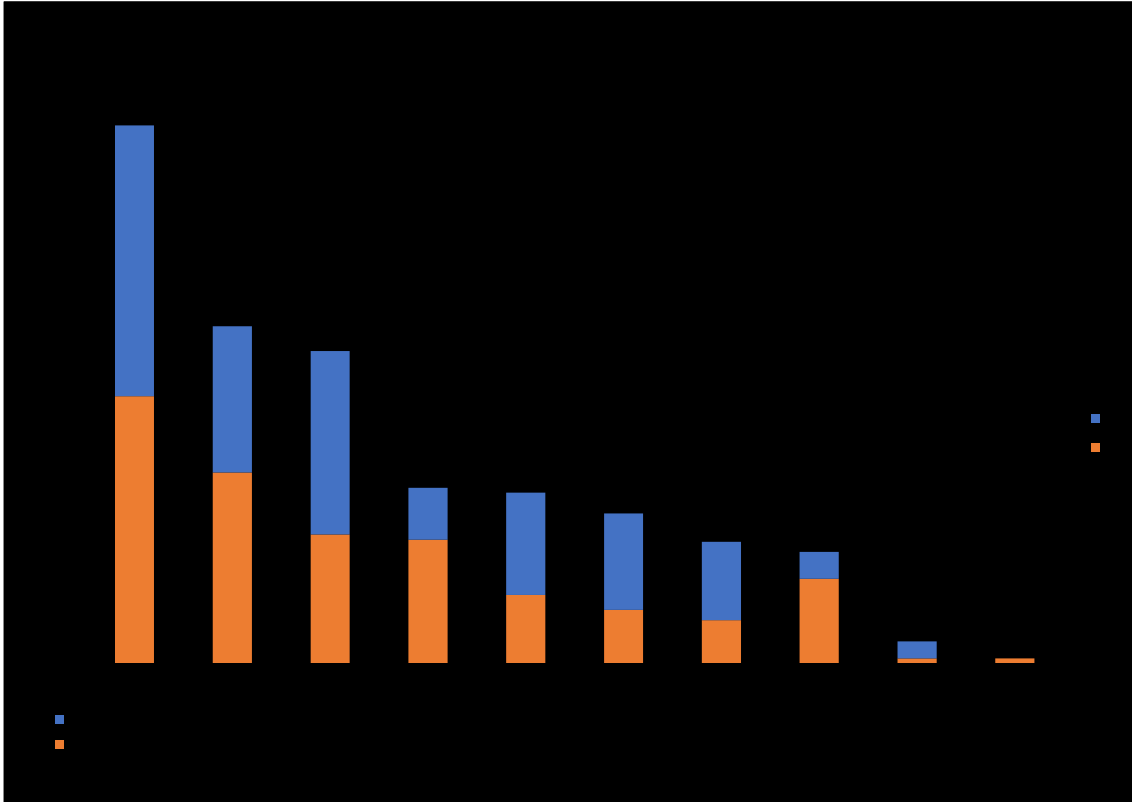


Grafico 1 Felicità: rapporto Genere, soggetto fotografia

Come si evince dal grafico 1, gli elementi più fotografati dai bambini per rappresentare la felicità sono gli amici, il prato e la famiglia. Sostanzialmente non c'è molta differenza fra genere. Il cibo è preferito dal genere femminile rispetto a quello maschile.

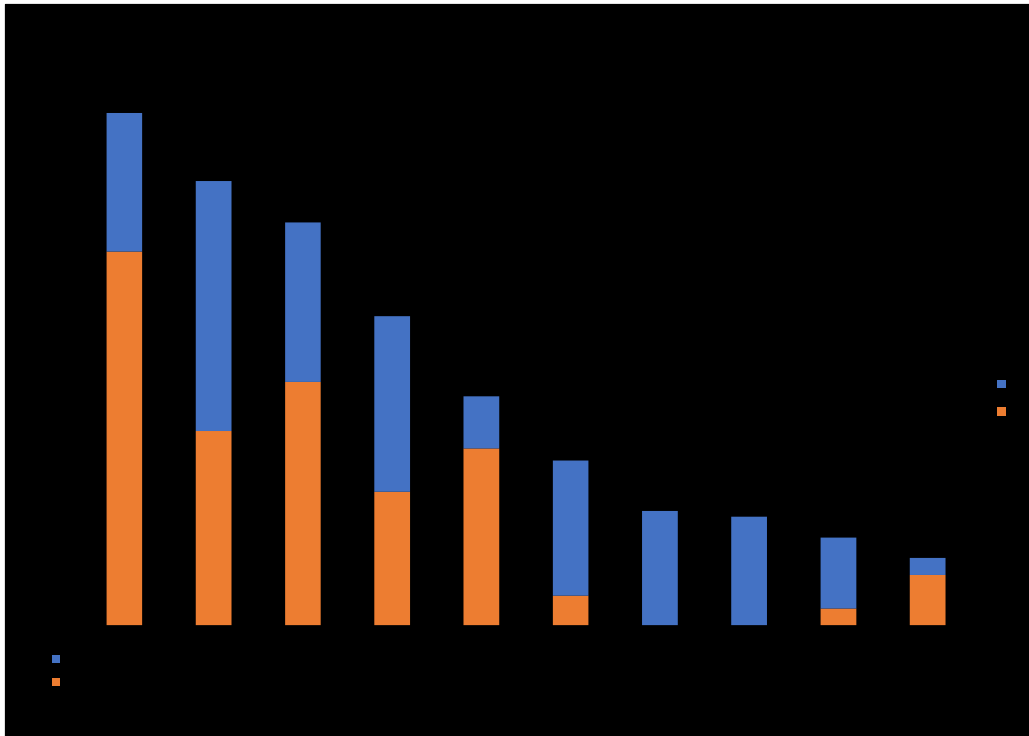


Grafico 2 Tristezza: rapporto Genere, soggetto fotografia

Per quanto riguarda la tristezza, le preferenze sono andate alle immagini in bianco e nero, allo stile di vita, ai libri. Significative le immagini scelte solo dal genere maschile, relative a se stessi ed alla mascherina chirurgica.

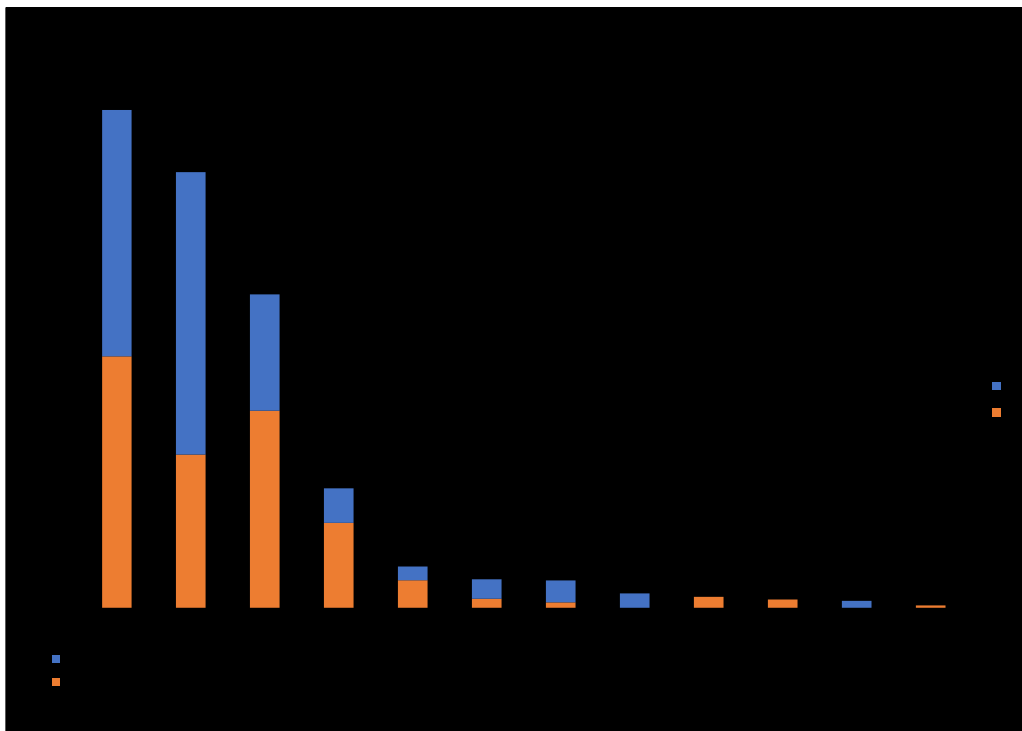


Grafico 3 Disgusto: rapporto Genere, soggetto fotografia



I primi tre posti dominanti nel disgusto sono gli amici, il cibo e sostanze che possono generare repulsione.

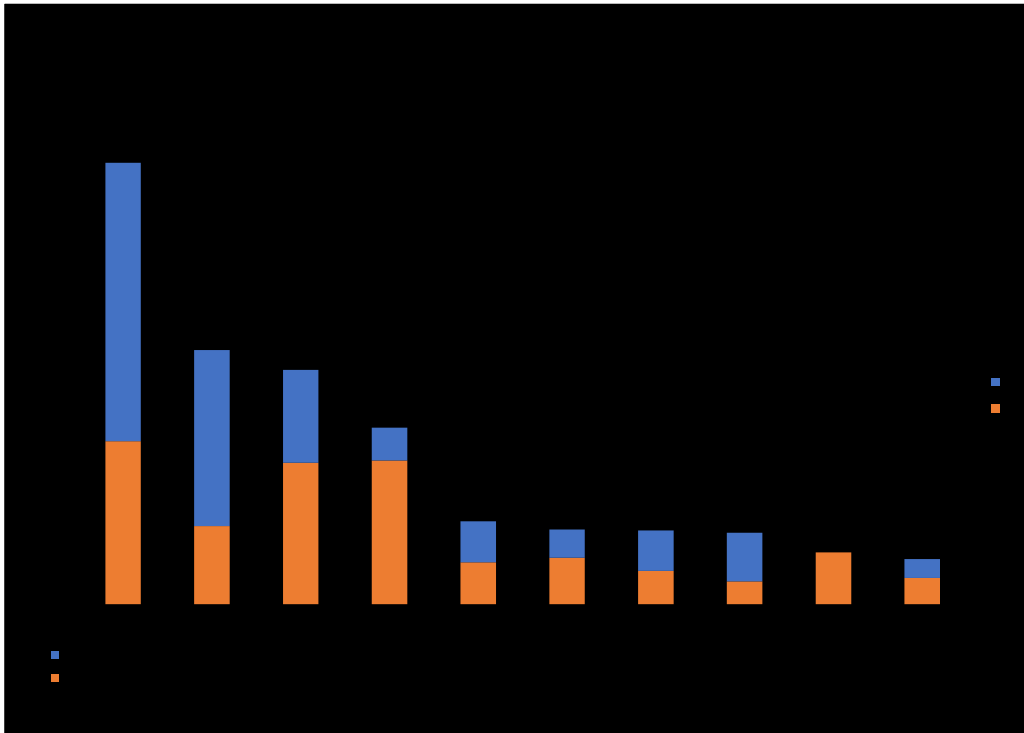


Grafico 4 Rabbia: rapporto Genere, soggetto fotografia

Indicativo come parametro di valutazione delle attività proposte sia al primo posto la rappresentazione della lavagna del brainstorming per quanto concerne la rabbia.

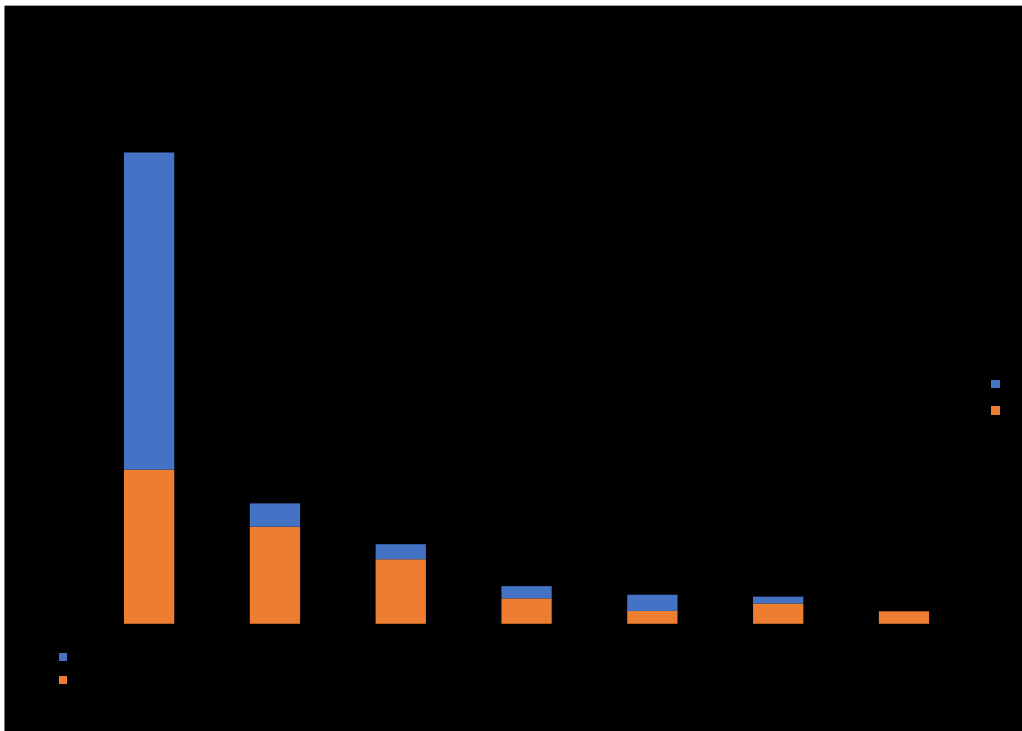


Grafico 5 Paura: rapporto Genere, soggetto fotografia



Per quanto riguarda la paura, le maschere relative al laboratorio di arte terapia occupano il primo posto assoluto.

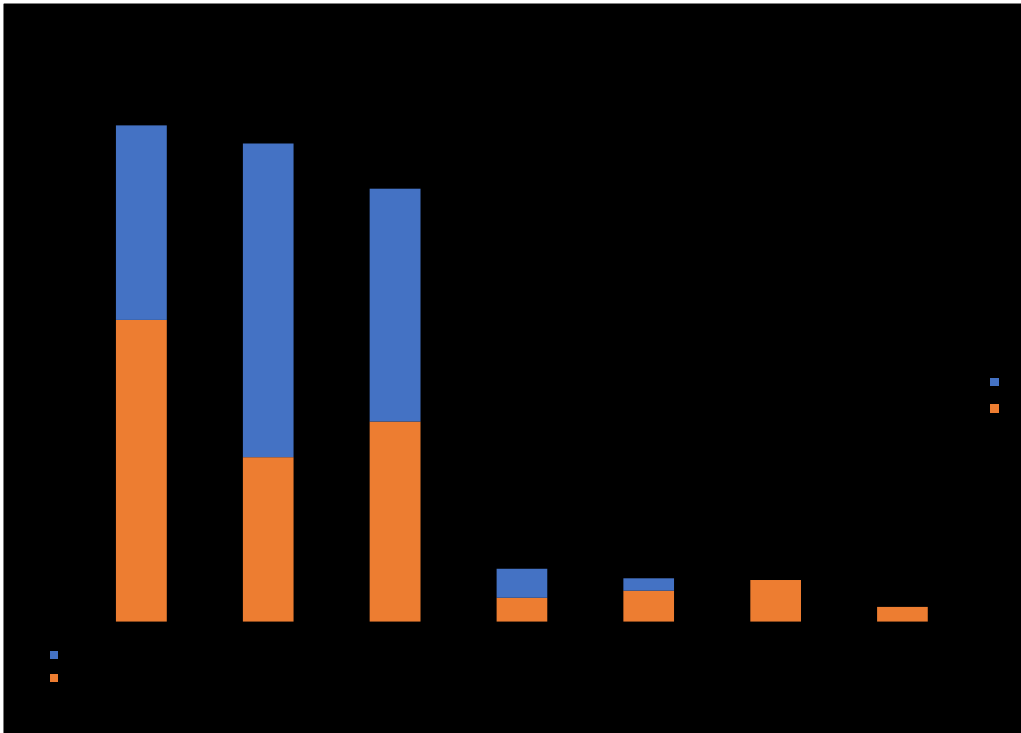


Grafico 6 Sorpresa: rapporto Genere, soggetto fotografia

La sorpresa è dominata da tre immagini relative agli amici, ai disegni ed alle insegnanti.

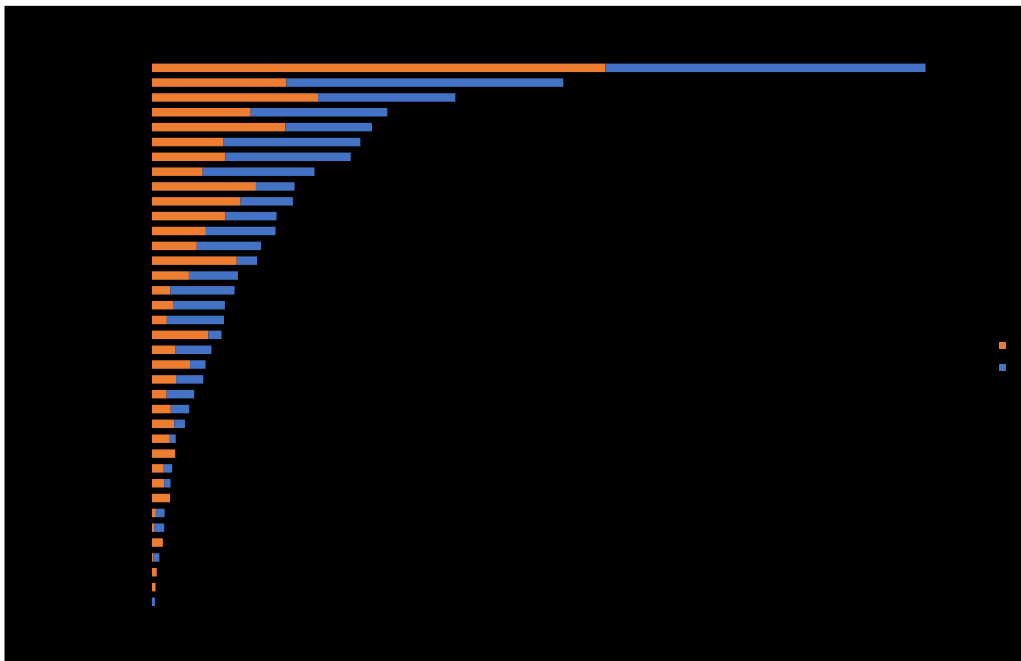


Grafico 7 Frequenza scatti/immagini



Considerando la totalità delle aree, le immagini più ricorrenti sono gli amici, le maschere e le insegnanti.

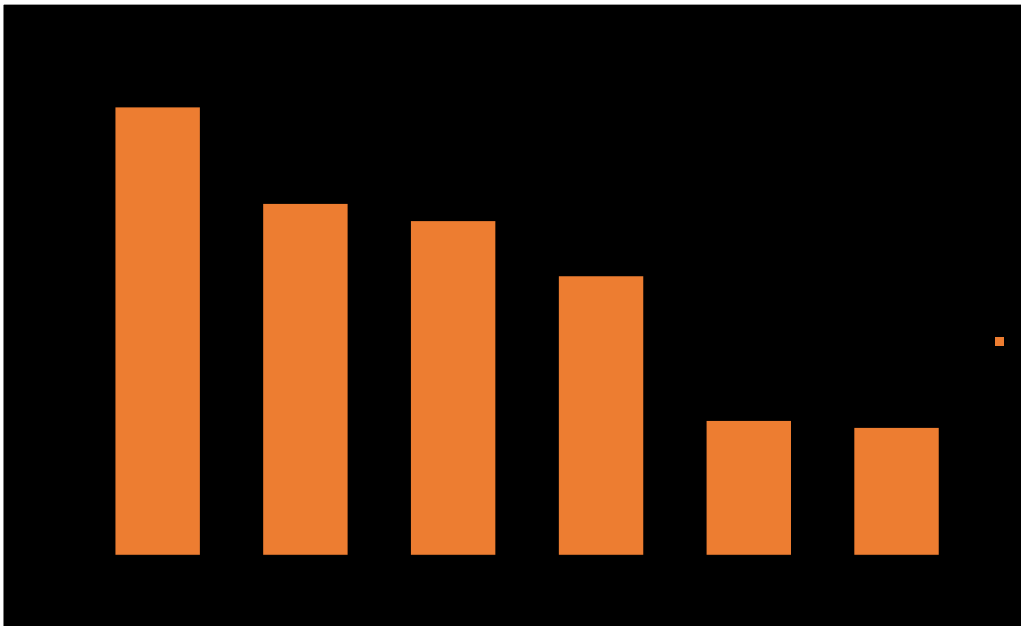


Grafico 8 Rapporto scatti/emozione bambine

Il grafico indica il numero di scatti per area, evidenziando le emozioni che hanno maggiormente ispirato le bambine. Disgusto, sorpresa e felicità sono le più ricercate.

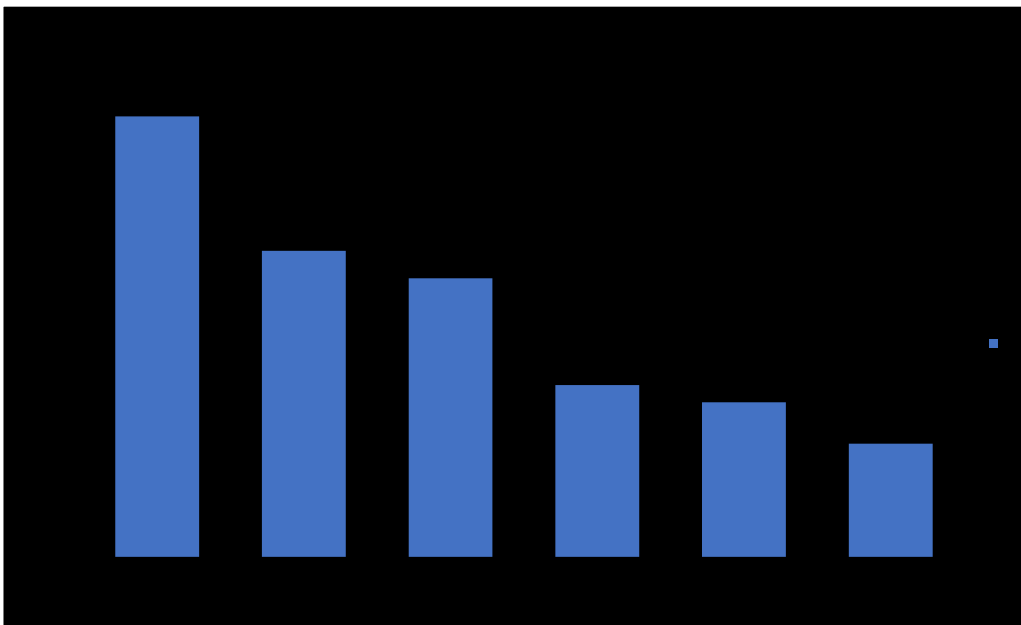


Grafico 9 Rapporto scatti/emozione bambini

Per quanto riguarda i maschi, le emozioni con il maggior numero di scatti sono felicità, tristezza e disgusto.



.050	.716
-.050	.577
-.150	.186
-.200	.163
-.050	.577
-.050	.577
-.050	.577

Tabella 3 Paired Samples Test TEC

La comparazione dei dati è il risultato di due momenti di valutazione distinti: prima e dopo l'intervento educativo attraverso l'approccio fotografico. Dal confronto fra gli istanti T0 e T1, con il Paired Samples Test, si nota che:

C1 - Conoscenza e C2 – Cause esterne non vengono presi in considerazione perché in queste aree abbiamo già al T0 i valori massimi che vengono confermati al T1;

C3 – Desiderio è l'unico valore medio che diminuisce al T1;

Nonostante questo incremento non sia statisticamente significativo, essendo tutti i p-value maggiori di 0,05, è da sottolineare, comunque, che i valori aumentano (la differenza fra la media in T0 e quella in T1 è negativa).

Questo risultato potrebbe essere inteso come un segnale che l'intervento può essere positivo, ma si deve verificare se aumentando il campione e rafforzando l'intervento si possano notare degli incrementi statisticamente significativi.

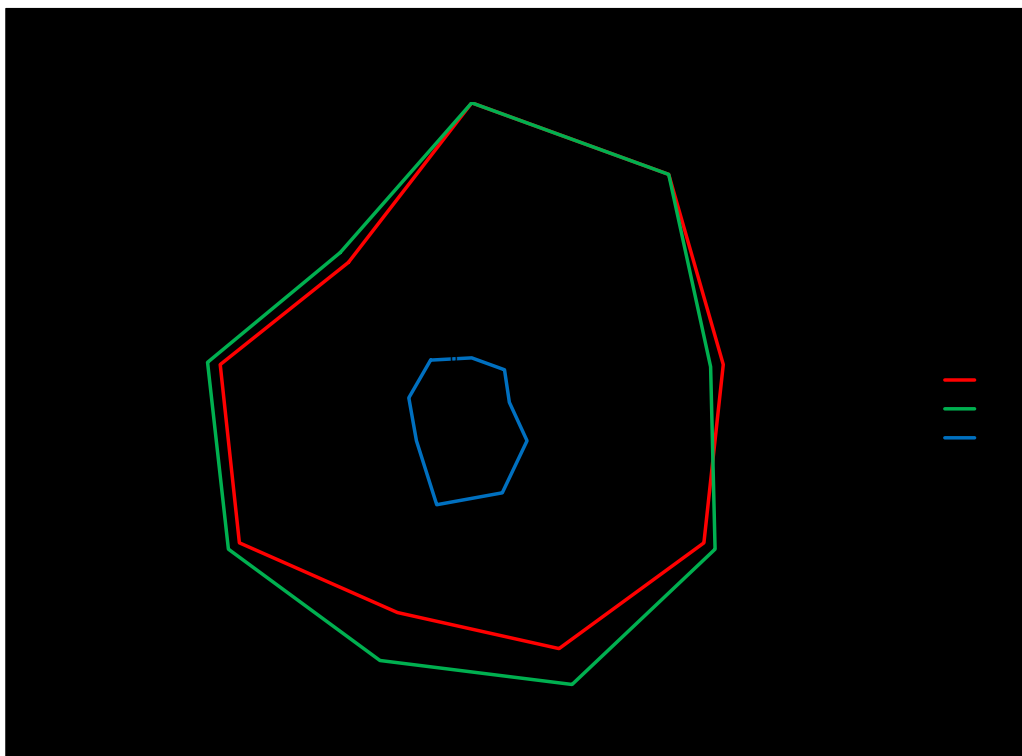
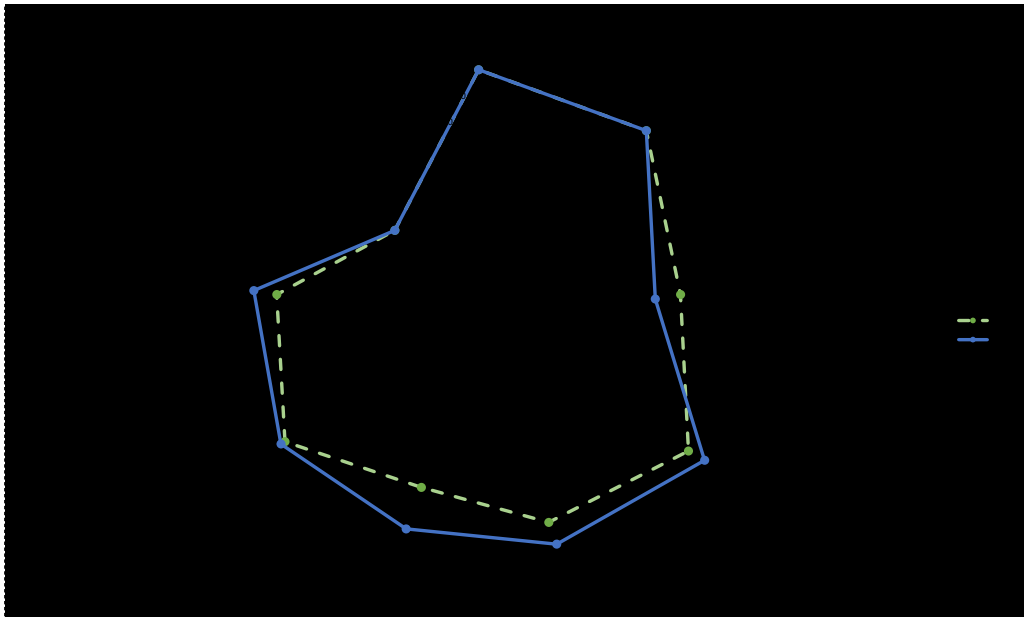


Grafico 10 Aree TEC Test

In forma grafica viene mostrato quanto spiegato nella tabella precedente. Si evince come vi è un miglioramento generale in tutte le aree, tranne per quanto riguarda la C3 (desiderio), mentre C2 e C3 sono



rimasti invariati, ma al massimo punteggio. Le aree C5 (memoria) e C6 (regolazione) sono quelle che hanno ottenuto un incremento maggiore.



Graph. 11 Aree TEC Test no BES T0/T1

Vista la particolarità della classe, sono stati valutati separatamente i risultati dei bambini con bisogni educativi speciali e non. Come risulta dal grafico, per i bambini che non hanno né PEI né PDP, tutti i punteggi medi delle aree sono incrementati dopo l'intervento, tranne C3 (desiderio) e C9 (moralità), che si è mantenuta costante a livello molto basso, mentre le aree C1 e C2 erano già ai massimi.

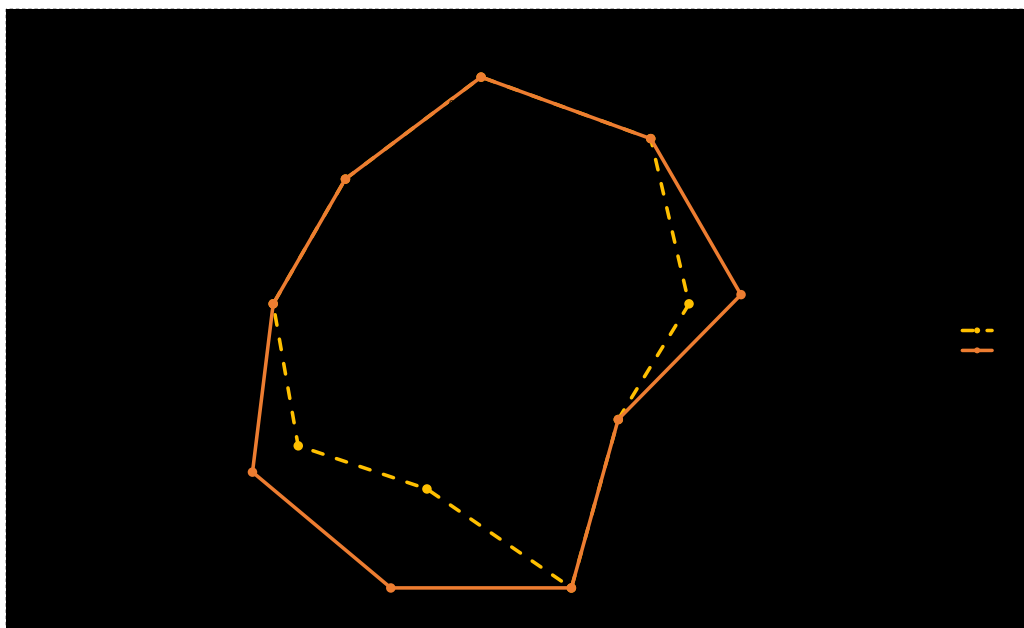


Grafico 12 Aree TEC Test BES T0/T1



I bambini con PEI e PDP hanno ottenuto elevati incrementi raggiungendo il livello massimo nelle aree C3 (desiderio), C6 (regolazione), C7 (occultamento). Le altre aree sono rimaste costanti a livelli molto alti.

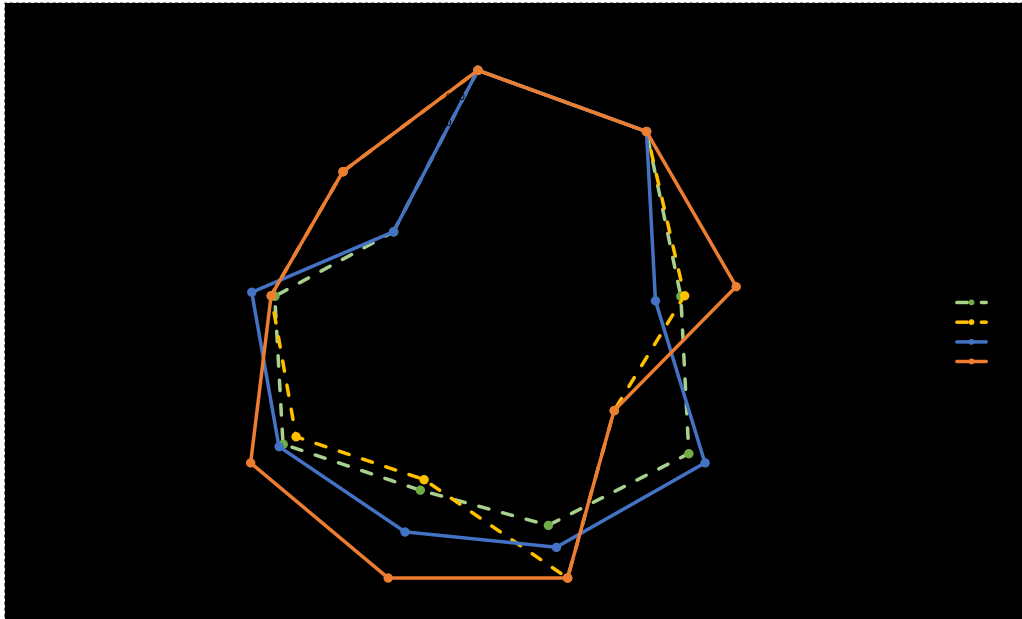


Grafico 13 Grafico riassuntivo

L'ultimo grafico confronta le due categorie ed i relativi sviluppi. Dopo l'intervento gli incrementi evidenziano una netta differenza a favore dei bambini con BES, nelle aree C3 (desiderio), C5 (memoria), C6 (regolazione) C7 (occultamento) e C9 (moralità). Mentre le aree C4 (conoscenza) e C8 (emozioni miste/ambivalenti) hanno maggiori punteggi per i bambini senza BES.

9. Discussione e conclusioni

I limiti principali del progetto sono stati il campione esiguo, al quale è stato somministrato l'intervento, e l'assenza di un gruppo di controllo. L'idea di partenza è stata però quella di promuovere una progettualità didattica in soccorso ad una situazione di classe estrema, con necessità di un percorso differenziato, che potesse guidare gli insegnanti in un approccio su base ICF. Infatti, come sottolinea D'Alonzo, la didattica inclusiva implica l'aprirsi di scenari inediti (2015). Da qui l'uso strategico della fotografia abbinata alle emozioni.

Le emozioni fungono da "bussola del pensiero", aiutando concretamente gli allievi a richiamare le informazioni e i ricordi in relazione al tema proposto (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Nel cervello l'elaborazione emotiva dipende dai sistemi somatosensoriali, che sono deputati al rilevamento dello stato viscerale e del corpo (Adolphs, Damasio & Tranel et al., 2000; Damasio, Grabowsky & Bechara et al., 2000). Questi sistemi sono in grado di riflettere le modificazioni biologiche durante le emozioni, ma possono anche riflettere stati fisici simulati, immaginando come ci si possa sentire (Damasio, 1994). Attraverso la regolazione e il coinvolgimento della motivazione e della valutazione dei risultati simulati o reali, l'emozione modula l'attivazione delle reti neurali, per le competenze specifiche (lettura, produzione verbale, matematica). La realtà è edificata in base alle interpretazioni personali e i ricordi sono la ricostruzione mentale dell'evento. L'evocazione mentale di un episodio memorizzato, dunque, sarà molto simile ai processi neurali implicati nell'immaginare un fatto mai accaduto. Inoltre, studi hanno dimostrato che le differenze individuali deputate all'attenzione non sono solo determinate da fattori genetici e ambientali, ma anche da training specifici, che sviluppano la capacità di regolare la propria attenzione su diversi aspetti



del contesto ambientale, dando una ricaduta positiva sulle competenze scolastiche (Berger, Kofman, Livneh et al, 2007). A conferma di ciò i bambini con PEI e PDP (Graph. 12) hanno ottenuto elevati incrementi raggiungendo il livello massimo nelle aree C3 (desiderio – comprensione che la motivazione deriva da desideri), C6 (regolazione - strategie di regolazione delle e mozioni), C7 (occultamento - capacità di attribuire un'emozione in conflitto con un indizio espressivo esterno). Le altre aree sono rimaste costanti a livelli molto alti. Significativo il risultato per gli alunni “no Bes” che hanno ottenuto un punteggio nell'area C3 (desiderio) più basso nel T1. Il C9, ovvero la capacità di cogliere la dimensione emotiva delle scelte morali, è rimasta invariata (Graph. 11). Le ricerche scientifiche di Uddin, Iacoboni, Lange (et al., 2007) hanno ampiamente dimostrato che si percepiscono e si comprendono i sentimenti e le azioni degli altri in relazione alle convinzioni ed agli obiettivi personali. I sistemi cerebrali che processano i nostri sentimenti e le nostre azioni sono gli stessi che osservano e sperimentano quelle degli altri. Ecco che una didattica che inizialmente è partita dalle diagnosi funzionali di alunni con bisogni educativi speciali, si dimostra efficace per tutto il gruppo classe (Immordino-Yang, 2017). Ciò che ci si prefigge è di riproporre il progetto, allargando il campione e includendo altre dimensioni scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Adolphs, R., Damasio, H., Tranel, D., Cooper, G., & Damasio, A. R. (2000). A role for somatosensory cortices in the visual recognition of emotion as revealed by three-dimensional lesion mapping. *Journal of neuroscience*, 20(7), 2683-2690.
- Aldridge, J. (2016). *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Policy Press.
- Bedi, K., & Varga, M. (2021). Visual Perception and Attitudes of Students Toward the Role and Importance of Photography - Students' Creative and Artistic Photographic Works Through Project - Based Learning. *Media Dialogues / Medijski dijalozi*, 14, 3, 23-34.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Prospettive multidisciplinari sull'attenzione e sullo sviluppo dell'autoregolamentazione. *Progressi in neurobiologia*, 82 (5), 256-286.
- Cabanes, J. V. (2017). Migrant narratives as photo stories: on the properties of photography and the mediation of migrant voice. *Visual Studies*, 32 (1): 33-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1472586X.2016.1245114>
- Camaioni L., (2001). La Teoria della Mente nello sviluppo tipico e atipico. *Sistemi intelligenti. Rivista quadrimestrale di scienze cognitive e di intelligenza artificiale*, doi: 10.1422/3557
- Chareka, O. (2010). Una questione di conoscenza preliminare: le concezioni dei bambini canadesi sul futuro nella comunità globale. *Giornale elettronico internazionale di istruzione elementare*, 2 (2), 287-304.
- Clarkson, P. (1992). *Gestalt Counseling. Per una consulenza psicologica proattiva nella relazione d'aiuto* (Vol. 2). So-vera Edizioni.
- d'Alonzo L. & Maggiolini S. (2013). *DSA. Elementi di didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Rizzoli.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività* (pp. 1-141). Trento: Erickson.
- Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L., Parvizi, J., & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature neuroscience*, 3(10), 1049-1056.
- Damasio, AR (1994). L'errore di Cartesio e il futuro della vita umana. *Scientific American*, 271 (4), 144-144.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75
- Duffy, L. (2011). 'Step-by-Step We Are Stronger': Women's Empowerment Through Photovoice. *Community Health Nursing*, 28 (2), 105-116. doi:10.1080/07370016.2011.564070.
- Eisner, EW. (2002). Cosa può imparare l'educazione dalle arti sulla pratica dell'educazione? *Giornale di curriculum e supervisione*, 18 (1), 4-16.
- Ekman, (2010). *Te lo leggo in faccia, riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Amrita.
- Eskelinen, K. (2012). Children's visual art and creating through photographs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 168-177.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Valutazioni degli studenti sulla qualità dell'inse-



- gnamento nella scuola primaria: dimensioni e previsione dei risultati degli studenti. *Apprendimento e istruzione*, 29, 1-9.
- Galassi, J.P. (2017). *Consulenza scolastica basata sui punti di forza: promuovere lo sviluppo e il rendimento degli studenti*. Routledge.
- Gomez Paloma F., Damiani P., & Ianes P. (2014). *ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Hand, M. (2012). *Ubiquitous photography*. Polity.
- Heacox, D., & Cash, R. M. (2020). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.
- Herasymenko, L., & Sabadyr, K. (2016). Forming cognitive motivation of primary school students in extracurricular activities. *Science and education*, (2-3), 110-115.
- Ianes, D. (1991). La didattica metacognitiva nelle difficoltà di apprendimento. In Ashman, AF e Conway, RNF, *Guida alla didattica metacognitiva*. Trento: Erickson.
- Immordino-Yang M.H., (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Immordino-Yang, M.H. & Damasio, A. (2007). Sentiamo, quindi impariamo: L'importanza delle neuroscienze affettive e sociali per l'educazione. *Mente, cervello e istruzione*, 1 (1), 3-10.
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Apogeo. Milano.
- Lonka, K. & Westling, S.K. (2018). Apprendimento basato sui fenomeni. *Apprendimento fenomenale dalla Finlandia*, 173-193.
- Lykes, M. B. (2010). Silence (ing), voice (s) and gross violations of human rights: Constituting and performing subjectivities through PhotoPAR. *Visual Studies*, 25(3), 238-254.
- Manovich, L. (2017). *Instagram and contemporary image*. Nova Iorque: CUNY
- Mard, N. & Hilli, C. (2022). Verso un modello didattico per l'insegnamento multidisciplinare: un'analisi didattica di casi multidisciplinari nelle scuole primarie finlandesi. *Journal of Curriculum Studies*, 54 (2), 243-258.
- McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: A case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1386234>
- Meyer, JW, Kamens, D. & Benavot, A. (2017). *Conoscenze scolastiche per le masse: modelli mondiali e categorie curriculari primarie nazionali nel Novecento* (Vol. 36). Routledge.
- Molina, P. F. M., & Albanese, O. (2009). *Il TEC (Test di Comprensione delle Emozioni)*.
- Morozova, S. V. (2019). Computer technology in the didactic games in science lessons in junior high. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 16(1), 73-80.
- Piaget, J. (1997). *Educazione morale a scuola. Dall'educazione dei cittadini all'educazione internazionale*. Parigi: Anthropos.
- Rand G., Zakia R.D., (2006). *Teaching Photography: Tools for the Imaging Educator*. Routledge.
- Rivera, L. A. (2012). Hiring as cultural matching: The case of elite professional service firms. *American sociological review*, 77(6), 999-1022.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione*. La Scuola. Brescia.
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus.
- Spodek, B., & Saracho, ON (2014). *Manuale di ricerca sull'educazione dei bambini*. Routledge.
- Sunderland, M. (2011). *Disegnare le relazioni*. Trento: Erickson.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike [Didactic approach to design art tasks. Selected topics in art didactics]*. Debora.
- Tattum, D., & Tattum, E. (2017). *Social education and personal development*. Routledge.
- Uddin, LQ, Iacoboni, M., Lange, C. & Keenan, J.P. (2007). Il Sé e la cognizione sociale: il ruolo delle strutture della linea mediana corticale e dei neuroni specchio. *Tendenze nelle scienze cognitive*, 11 (4), 153-157.
- Vygotsky, L. (1996). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy Press
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Mura, A. & Zurru, AL (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Zona, U., & De Castro, M. (2019). Patologizzazione, brandizzazione e promozione del Sé nell'ecosistema Social. Una sfida e un'opportunità per la società inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 430-442.



Fabio Orecchio

PhD University of Enna | forecchio@alice.it

Alessandra Lo Piccolo

Associate professor of didactics and special pedagogy | University of Enna | alessandra.lopiccolo@unikore.it

Success beyond limits: expressive arts workshop activities as good practice in adaptive functioning of low-functioning autistic individuals*

Il successo al di là dei limiti: le attività laboratoriali di arti espressive, come buona pratica nel funzionamento adattivo dei soggetti autistici a basso funzionamento

Fuori Call

ABSTRACT

The potential of using expressive arts workshop activities at school to achieve an inclusive classroom context for individuals with ASD autism is the focus of the present work, which considers expressive activities as active methodological strategies, both to work on the level of personal variables, that is, on the level of the affective, cognitive and relational dimension of the subject and on the level of the contexts in which he or she is embedded. This was in light of the analysis of national and international literature that allowed us to cross-reference data on the expressive arts in an interconnected way and touch on how these types of arts function as "activators" for processing hidden thoughts and feelings, for improving abstract thinking skills, and for both verbal and nonverbal communication in individuals with ASD. Specifically, the expressive arts act as active mediators in the construction of the entire psychic apparatus, from where all those symbolic and perceptual dimensions emerge that are useful for successful adaptive functioning in cognition, participatory activities in general and specifically in learning.

Keywords: autism, expressive arts, didactics, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Orecchio F., Lo Piccolo A. (2022). Success beyond limits: expressive arts workshop activities as good practice in adaptive functioning of low-functioning autistic individuals. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 369-385 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-28>

Corresponding Author: Alessandra Lo Piccolo | alessandra.lopiccolo@unikore.it

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-28

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto tra i due autori. Ai fini dell'identificazione delle parti sono da attribuire a Fabio Orecchio l'introduzione, i paragrafi 2 e 6 e la strutturazione dell'UDA, mentre sono da attribuire a Alessandra Lo Piccolo i paragrafi 3 4, 5 e le conclusioni.



1. Introduzione

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di mettere in evidenza l'importanza delle attività espressive nel funzionamento adattivo dei ragazzi autistici all'interno dei contesti scolastici, in special modo quello dei soggetti a basso funzionamento e quanto tali attività rappresentino una sorta di lente di ingrandimento, per conoscere il modo tutto proprio del soggetto autistico di allenare i suoi funzionamenti. Ciò nel convincimento, come sostenuto da letteratura nazionale ed internazionale (Cottini & Vivanti, 2013; Kossyvakis & Papoudis, 2016) che gli insegnanti debbano assumere la logica del ricercatore-sperimentatore, capace di trovare diuturnamente strategie sempre più funzionali al cambiamento del soggetto piuttosto che attardarsi al già noto e diffuso, utilizzando tecniche precostituite, fisse, in nome di pregiudizi sulla persona del disabile; né tantomeno, seguire falsi miti che vedono solo i punti di debolezza ma che, invero, nelle mani di un esperto possono rappresentare una risorsa di "generatività cognitiva" che stimola il soggetto ad essere attivo.

È in questa direzione che il presente lavoro, riportando un'esperienza di attività laboratoriale a scuola, si è prefisso di andare, proprio sulla riconsiderazione del linguaggio delle arti espressive per potenziare i meccanismi di base nei soggetti autistici, posto che in questi ultimi anni la dimensione, diremmo estetica nell'insegnamento era stata messa ai margini, non considerando quanto la letteratura scientifica sull'argomento (Ulvik, 2020; Schwager & Kelly, 2021) avesse già sottolineato quanto tali attività rappresentino una delle strategie olistico-integrate per supportare il pensiero e l'immaginazione, le emozioni, le intuizioni, la simbolizzazione (Eisner, 2002) mettendo in ordine la sensorialità, spesso disfunzionale nei soggetti con ASD.

Ciò, è ovvio, chiama in causa la creatività degli insegnanti, diremo meglio con Biesta (2014) il "dono dell'insegnamento", che è il solo capace di realizzare apprendimenti trasformativi in nome della crescita e del cambiamento della persona (Elleris, 2015) realizzando effettivamente cosa significhi inclusione, oltre che offrire agli studenti qualcosa di significativo che li motivi a frequentare la scuola. Così abbiamo provato a suggerire ad una tirocinante del corso di specializzazione per il sostegno, nel periodo di tirocinio diretto a scuola, debitamente formata in tal senso, la pensabilità di un design di progettazione didattica laboratoriale con le arti visivo-espressive con un soggetto autistico a basso funzionamento: l'obiettivo era quello di far cogliere alla stessa quanto attraverso le arti espressive si appalesi tutto un mondo sommerso e come attraverso tale medium il ragazzo possa andare oltre la logica del linguaggio verbale (Sorenson, 2006) mettendo in esercizio l'operatività della sensorialità, che rappresenta la funzione attraverso la quale si va a costruire tutto l'apparato psichico, da dove emergono tutte quelle dimensioni simboliche e percettive utili ad un buon funzionamento adattivo nella conoscenza, nelle attività partecipativa in generale e nello specifico dell'apprendimento.

Non a caso nella ricerca interdisciplinare (Austring, 2006) si sottolinea quanto l'empirico, l'estetico, il manuale - operativo rappresentano i modi attraverso i quali ogni soggetto, anche quello con sviluppo atipico, si avvicina alla realtà e quanto il disegno, la musica e le altre forme espressive rappresentino modi particolari del soggetto di dare una sua configurazione gestaltica al reale, che spesso viene percepito in modo frammentario o eccessivamente analitico. È chiaro come in questo caso, si faccia riferimento alle arti espressive in generale, come una sorta di azione "mediativa" finalizzata a costruire sempre più conoscenze astratte e generalizzate.

In tale direzione, è utile ricordare, si è mosso l'UNESCO (2006) allorché nel 2006 si esprime nel modo seguente "L'arte e la cultura sono componenti essenziali di una educazione globale che portano allo sviluppo completo della persona" e per noi, sono funzionali allo sviluppo del processo di mentalizzazione (Fonagy, 1988) che nei soggetti autistici è espressione di un deficit della teoria della mente oltre che di una debolezza della coerenza centrale (Frith & Baron Cohen, 1989).

Si impone a gran voce, dunque, l'importanza della figura dell'insegnante e, nello specifico di quella dell'insegnante specializzato, che dovrà assumere il ruolo del ricercatore, e come il ricercatore, metaforicamente parlando, nel laboratorio mette a punto il suo vaccino, così l'insegnante deve pensare, riflettere, prendersi del tempo per osservare e nello stesso tempo affinare qual suo *modus operandi* che non si ba-



serà più sul quantum di modelli teorici conosciuti per insegnare, quanto sul modo riflessivo di scegliere strategie metodologiche che offrono al soggetto con disabilità la possibilità di riconfigurare la sua identità, in forme di rappresentazioni libere che solo le arti, a dirla con Eisner, (2004) sanno offrire.

Dalle considerazioni fin qui fatte emerge quanto le arti espressive possano risultare uno straordinario veicolo per dare la possibilità a bambini portatori di disordini più o meno pervasivi, il raggiungimento del potenziale possibile idoneo a facilitare lo sviluppo psichico e, quindi, riportare il bambino disabile sulla via dell'evoluzione degli apparati, dei meccanismi, delle funzioni che partecipano all'integrazione di un modello di mente altamente complesso, specializzato e integrato (Murdaca, 2012). Per tale motivo è necessario che l'insegnante sviluppi capacità e acquisisca specifiche competenze osservative e valutative oltre che progettuali, che gli permettano di seguire e monitorare come attraverso l'iconologia, le attività grafico-pittoriche, la Musicoterapia, la Teatroterapia, la Danza, lo sport in genere, il fare l'agire attivo una sorta di movimento dell'anima, creando una sorta di coscientizzazione dei soggetti disabili attraverso l'interrelazione di quel sistema complesso ed interconnesso rappresentato da cervello, corpo, mente.

In definitiva, le concettualizzazioni emerse in questa prima parte introduttiva, pongono sul tappeto della discussione della politica scolastica la pensabilità di creare spazi di insegnamento, di ricerca e di divulgazione, nuove traiettorie che cerchino di corroborare con azioni educativo-didattiche l'inclusione scolastica del soggetto con autismo e offrire supporto ai docenti delle istituzioni scolastiche affinché la ricerca sull'educazione inclusiva non sia solo fondata su evidenze ma anche e soprattutto implichi anche il chiarimento di valori e norme, basi epistemologiche ermeneutiche come sfondo di qualsiasi modello didattico.

2. Autismo ed arti espressive

Negli ultimi anni l'attenzione si è nuovamente rivolta verso le aree in cui le persone con autismo mostrano particolari abilità, anziché verso quelle deficitarie. Questi studi si basano sul concetto di "coerenza centrale debole" di Frith, secondo cui sarebbe carente la capacità di integrare informazioni differenti a differenti livelli; da qui discendono le difficoltà a livello di generalizzazione, di percezione e di attenzione, mentre viene incentivata la capacità di cogliere i dettagli, con il risultato di percepire preferenzialmente un mondo frammentato. Ne discende una serie di studi sul talento e sulla creatività nei soggetti autistici. Già O'Connor e Hermelin (1988) compirono degli studi sulle abilità *savant*, usando disegni sperimentali innovativi e gruppi di controllo adeguati. Diedero, quindi, avvio agli studi moderni di psicologia, chiedendosi come sia possibile che soggetti con compromissioni intellettive e di adattamento sociale mostrino abilità che surclassano il neurotipico più intelligente.

La creatività è una potenzialità psicologica presente – in diversa misura – in ogni individuo e di una *Life Skill* fondamentale per il benessere e l'adattamento all'ambiente. Creatività e competenza emotiva – intesa come capacità di esprimere, comprendere e regolare le emozioni – sembrano essere tra loro correlati: in particolare fluidità e flessibilità sono legate alla competenza emotiva e alla stima di sé in soggetti a sviluppo tipico (Torrance, 1974). A tal proposito diversi sono gli studi con soggetti a sviluppo atipico che evidenziano come soggetti con disturbo dello spettro autistico abbiano elevata creatività, a fronte di scarse competenze emotive.

Nello specifico, secondo il modello di creatività di Torrance, i soggetti autistici sembrano essere abili nei criteri di originalità ed elaborazione, ma avrebbero difficoltà in riferimento alla fluidità e alla flessibilità. Inoltre, sembra che alcuni tratti tipici del disturbo – quali ad esempio la tendenza verso la perfezione, la capacità di focalizzarsi sui dettagli e un'ottima memoria – siano particolarmente propizi per lo sviluppo della creatività dovuto, secondo Baron e Cohen, ad una acuità sensoriale superiore, che a sua volta favorisce la tendenza a esplorare e padroneggiare sistemi chiusi che questi soggetti posseggono.

A partire da tali premesse e accedendo a studi recenti (Molteni & Farina, 2016) stimolare la creatività attraverso attività di laboratorio artistico – espressive può rivelarsi una scelta metodologica utile a promuovere lo sviluppo di competenze socio-relazionali ed emotive non solo nei soggetti con autismo ad alto funzionamento, ma anche in quelli con autismo a basso funzionamento.



Il laboratorio didattico può essere considerato qualcosa di simile, in quanto prevede un lavoro personale e attivo su un determinato tema. Se nella bottega di uno scultore si lavora creativamente con il legno e con il metallo, nel laboratorio didattico è l'apprendimento stesso che diventa oggetto di lavoro. Lavorare all'apprendimento significa fare esperienza di sé, mettendo in azione l'atteggiamento di esplorazione e curiosità (Frabboni, Wallnofer, Belardi & Wiate, 2007).

Nel laboratorio didattico è l'apprendimento stesso che diventa oggetto di lavoro e il soggetto è attivo, partecipa, fa esperienza di sé, mettendo in azione l'atteggiamento di esplorazione e curiosità. Per tali caratteristiche, anche i percorsi didattici disciplinari, se sapientemente progettati e gestiti, possono diventare occasione di sperimentazione laboratoriale, poiché inducono il soggetto a dare !senso! a quello che sta facendo e a sperimentare la possibilità di applicare conoscenze e abilità specifiche in contesti reali.

La metodologia laboratoriale implica un modo diverso di pensare alla scuola, non più finalizzata alla trasmissione del sapere, caratterizzata da rigidità oraria e ristretta nello spazio della classe, ma una scuola che considera gli allievi protagonisti, secondo percorsi e tempi personalizzati, in un'organizzazione aperta e flessibile e in un clima di collaborazione, cooperazione e reciprocità.

Le attività di laboratorio artistico non devono essere intese soltanto come delle attività ludico-ricreative, ma come attività nelle quali sperimentare momenti di soddisfazione e di piacere, momenti di confronto reciproco e di lavoro a contatto con i coetanei. Le attività laboratoriali consentono a ciascuno di sperimentarsi come autoefficace, di percepire un senso di benessere in relazione a qualche tipologia di attività, di esprimere e dare un nome alle emozioni suscitate dalle attività laboratoriali.

Queste esperienze possono assumere aspetti di sostegno e di riabilitazione, proprio perché i soggetti autistici riescono a contenere le loro ansie, a mettersi in gioco, a esternare le loro attitudini, le loro qualità e le loro prerogative, in un ambito nel quale possono anche mettersi a confronto e così rafforzare il proprio sé e la propria autostima. Tale aspetto è stato posto a confronto con le teorie di Freud, secondo le quali l'arte è uno dei mezzi più adeguati ad indagare le sfere dell'Eros ed quelle di Thanatos, in quanto riesce a fare emergere sia le spinte della vita, del piacere, della creatività, della soddisfazione e della ricerca dei valori del sé e del mondo, sia la spinte che impongono restrizioni, blocchi, inibizioni, difficoltà, dubbi, disagi e, in ultima analisi, pure spinte distruttive (Murdaca, 2008). Le attività di laboratorio artistico si prefiggono l'obiettivo di favorire nel soggetto autistico l'accesso al mondo simbolico, lo sviluppo di un atteggiamento empatico, l'espressione di risposte socialmente indirizzate quali l'imitazione, l'attenzione congiunta, il contatto visivo, l'esternazione di emozioni e sentimenti, prefissandosi, come ultima finalità, la costruzione dell'identità personale, l'espressione della personalità e la promozione dell'autonomia.

In sostanza, si tratta di creare le condizioni affinché il soggetto autistico passi dal livello attuale di conoscenza in cui si trova a quello più elevato (livello potenziale).

Focalizzare l'attenzione allora sulla creatività dei ragazzi con autismo a basso funzionamento potrebbe essere particolarmente utile per progettare interventi *ad hoc* con l'obiettivo di sviluppare, allo stesso tempo, competenze socio emozionali.

La scuola, a tal proposito, rappresenta uno spazio privilegiato, in quanto da una parte consente di acquisire una serie di abilità legate prettamente all'apprendimento – quali lettura, scrittura, calcolo – e dall'altra può essere considerata come un luogo in cui ciascuno si sperimenta in relazione con gli altri, verificando l'efficacia delle proprie competenze socio-relazionali. Grazie alla costante presenza di coetanei, l'ambiente scolastico risulta particolarmente adatto per mettere alla prova, incrementare e approfondire le competenze sociali ed emotive, fondamentali per l'adattamento dell'individuo al contesto.

In particolare, le attività laboratoriali di arte, promuovendo lo sviluppo dell'intersoggettività, dell'attenzione congiunta e dell'emozione condivisa, sembrano essere efficaci per sviluppare ed incrementare la capacità di esprimere, denominare e comprendere le emozioni proprie e altrui.

Spesso i ragazzi con autismo a basso funzionamento sono inseriti all'interno di un contesto scolastico impreparato e fondato su stereotipi condivisi dall'opinione comune, inducendo quindi ad un incremento delle difficoltà sociali ed emotive degli stessi. Non bisogna invece sottovalutare il fatto che, similmente a ciascun individuo con sviluppo tipico, ciascun bambino con disturbo dello spettro autistico è unico e di-



verso da tutti gli altri e ha dei punti di forza, delle abilità e delle capacità che devono essere individuate e potenziate.

Le esperienze compiute durante lo sviluppo determinano dei cambiamenti da indirizzare verso un miglior adattamento sociale e verso un incremento delle abilità cognitive, come la creatività e delle capacità emotive.

Nello specifico, i laboratori creativi di arte si connotano come approccio olistico e globale alla persona, in quanto attivano processi e quindi cambiamenti nell'area emotivo-affettiva (autostima, autocontrollo, fiducia in sé, percezione sensoriale, percezione affettiva, percezione dello schema corporeo), nell'area cognitivo-intellettuale (controllo delle risposte riflesse, adeguamento alla situazione, concentrazione sul compito, attenzione, tenuta, memoria), nell'area della comunicazione e del linguaggio (comunicazione verbale, non verbale e gestuale, linguaggio intenzionale) e nell'area psicomotoria (equilibrio, orientamento spazio-temporale, coordinazione oculo-manuale).

Possiamo ad esempio, constatare come i soggetti con disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento presentano un significativo ritardo nel processo grafico perché il disegno, allo stesso modo della scrittura, è uno strumento comunicativo. Questo ritardo non sembra correlato al quoziente intellettivo ma all'area affettivo-sociale: è l'inibizione relazionale a comportare un'inibizione nell'aspetto comunicativo del disegno.

Per un soggetto autistico disegnare non significa soltanto attivare un complesso processo di apprendimento, ma, soprattutto, attivare un complesso processo di accettazione. Tracciare anche solo una linea significa rinunciare alla sua volontà oppositiva, esito secondo Meltzer (1975), del meccanismo difensivo dello smontaggio sensoriale che protegge il ragazzo autistico da un rapporto con gli oggetti avvertito come troppo minaccioso, e accettare di seguire le regole dell'Altro, abbandonando la propria legge.

Ancora, si può dire che per il soggetto autistico la stesura del colore non presuppone soltanto il possesso di abilità di concentrazione e di coordinazione oculo-manuale nella gestione della matita, ma implica soprattutto il raggiungimento di un importante determinante formale: riuscire a colorare tutte le figure inibendo quelle tensioni particolari, quali il gesto ripetitivo e dismorfo, che annullano l'espressione fenomenica.

Superata questa tensione emotiva, il ragazzo autistico può sperimentare vari strumenti e varie tecniche pittoriche, come ad esempio le matite colorate, le tempere e gli acquerelli. Le matite colorate, facili da usare e con un tratto nitido e definito, danno maggiore sicurezza. Con la pratica e l'esercizio il soggetto autistico può arrivare anche a sfumare colori intensi e puri, senza che si verifichi la più piccola vacillazione. Al contrario, le tempere e gli acquerelli richiedono un coinvolgimento maggiore: per iniziare è infatti necessario inumidire il pennello nell'acqua e, dopo aver eventualmente diluito in modo leggero il colore sulla tavolozza, iniziare a stenderlo sul supporto. Va sottolineato, inoltre, che con le tempere e con gli acquerelli si lavora per sovrapposizioni successive di colore, per cui è necessario il possesso di una particolare abilità di precisione.

Per tali caratteristiche, i laboratori di pittura consentono ai soggetti autistici di superare le difficoltà di pianificazione e di organizzazione tipiche del disturbo dello spettro autistico e promuovono il potenziamento dell'attenzione selettiva, dell'attenzione sostenuta e dell'attenzione congiunta. L'uso di un colore, il cromatismo prevalente di certe tele, la sintesi prepotente di un segno con cui i soggetti autistici raffigurano forme altamente significative sono, inoltre, vere e proprie forme di linguaggio e modalità di espressione di emozioni.

I laboratori didattici di pittura diventano, pertanto, luoghi ad alta densità comunicativa perché accanto al ragazzo che produce i suoi disegni c'è un adulto che guarda, apprezza e rinforza il messaggio, senza sottrarsi al mistero che ognuno di questi fogli trasmette. C'è sempre qualcosa di nuovo che si scopre e qualcosa che resta incompreso e l'arte è anche questo.

Allo stesso modo possiamo definire di estrema significatività didattica ed educativa, le esperienze laboratoriali di tipo teatrale: sono considerati momenti formativi molto importanti perché, per la loro natura multimediale e polivalente, mirano ad educare gli studenti alla comunicazione, alla socializzazione e all'espressione di emozioni e sentimenti. I bambini si impegnano costantemente e assiduamente durante



tutte le attività di memorizzazione ed interpretazione poiché si percepiscono parte attiva: l'area intellettiva viene sollecitata ad adattarsi alla situazione verosimile o fantastica richiesta; l'area della psicomotricità viene interessata dalla mimica o dalle azioni attinenti alla scena da rappresentare. Si sviluppano, inoltre, il senso critico, la capacità di distinguere il bello dal brutto, il bene dal male, i valori dai disvalori e la performance finale ha un enorme effetto benefico sulla timidezza e sull'inibizione.

Anche per soggetti con autismo a basso funzionamento i laboratori teatrali possono essere estremamente utili perché promuovono lo sviluppo di abilità creative, stimolando la spontaneità, la scioltezza e l'espressione di sentimenti ed emozioni. Inoltre, essendo coinvolto e partecipe l'intero gruppo classe, le attività teatrali facilitano i rapporti interpersonali con i coetanei e quindi la costruzione di abilità legate all'interazione e alla comunicazione sociale.

In particolare, le attività di mimo o *role playing*, che dovrebbero essere problematiche per la persona con autismo a basso funzionamento, si rivelano invece molto utili, in quanto consentono di lavorare su vari aspetti della comunicazione, quali la posizione e l'uso del corpo, le espressioni e le microespressioni facciali, aiutando il ragazzo a far fronte ai suoi problemi di relazione e di flessibilità mentale e promuovendo l'accesso al mondo della finzione. I giochi di ruolo e di simulazione permettono al ragazzo autistico di sperimentarsi in situazioni nuove, accrescendo le proprie abilità sociali e favorendo l'esplorazione di diversi aspetti del sé. Drammatizzare significa, in ultima analisi, lavorare su alcuni aspetti dell'intersoggettività, quali l'attenzione congiunta (il ragazzo autistico impara a seguire con lo sguardo l'indicazione dell'altro, a controllare dove l'altro sta guardando e a guardare nella stessa direzione) e l'emozione congiunta (il ragazzo impara ad osservare e comprendere le emozioni dell'altro, a utilizzare l'espressione delle emozioni come strumento nello scambio sociale, a ridere e sorridere insieme ai suoi compagni).

Creatività e autismo a basso funzionamento, dunque per quanto spesso percepiti distanti e poco conciliabili, rappresentano un connubio possibile e auspicabile. La creatività, considerata un aspetto accessorio nell'ambito dello sviluppo, può contribuire a rafforzare l'autostima e l'autoefficacia e a promuovere lo sviluppo di competenze socioemozionali, al fine di favorire un migliore adattamento al contesto di vita. Studi diversi con soggetti a sviluppo atipico evidenziano come individui con disturbo dello spettro autistico abbiano elevata creatività, a fronte di scarse competenze emotive.

Sembra infatti che alcuni tratti tipici del disturbo – quali ad esempio la tendenza verso la perfezione, la capacità di focalizzarsi sui dettagli e su alcuni aspetti della realtà che magari sfuggono ad un'osservazione più superficiale, e un'ottima memoria – siano particolarmente favorevoli per lo sviluppo della creatività.

Le indagini sperimentali provano inoltre che i soggetti con disturbi dello spettro autistico hanno prestazioni inferiori a quelle dei soggetti con sviluppo tipico rispetto ai criteri di fluidità e flessibilità, ma non rispetto ai criteri di originalità ed elaborazione.

3. Lo studio di caso

L'esperienza che riportiamo è un tipo di indagine empirica che si configura come uno studio di caso, partendo dall'analisi delle varie fonti di informazione sul soggetto autistico a basso funzionamento per arrivare a progettare un intervento sul campo e rendere esplicita l'applicabilità, in sede laboratoriale, delle potenzialità insite nelle arti visive.

L'obiettivo era quello di dimostrare quanto attraverso le arti espressive si appalesi tutto un mondo sommerso e come attraverso tale medium il ragazzo con ASD possa andare oltre la logica del linguaggio verbale (Sorenson, 2006), mettendo in esercizio l'operatività della sensorialità, che rappresenta la funzione attraverso la quale si va a ri-mappare tutto l'apparato psichico, da dove emergono tutte quelle dimensioni simboliche e percettive utili ad un buon funzionamento adattivo nella conoscenza, nelle attività partecipative in generale e nell'apprendimento.

Dopo l'analisi del contesto e l'osservazione sistematica, si è passati ad analizzare le metodologie e le strategie attraverso le quali si potesse impostare una lezione in classe, prestando attenzione all'utilizzo di mediatori iconici e simbolici. A tale fine è stata costruita una Unità di apprendimento.



a) Analisi del caso e descrizione del contesto classe

L'esperienza di tirocinio è stata svolta presso un liceo artistico di un Paese della Calabria.

Il liceo risulta essere collocato in una zona centrale del Paese e presenta vari indirizzi. All'interno del plesso vi è un'aula magna, una biblioteca, una palestra, quattro aule multimediali, vari laboratori, tra i quali spiccano numerosi quelli artistici (Restauro Pittorico, Incisione, laboratori di Ceramica, etc.). Tale articolazione consente di sviluppare molteplici attività laboratoriali dedicate alle discipline artistiche, per rispondere alle esigenze degli studenti con differenti potenzialità di apprendimento che frequentano l'Istituto scolastico.

b) Analisi del micro-contesto classe

L'aula in cui è inserita Elena (nome di fantasia) è molto spaziosa e luminosa ed è dotata di banchi ergonomici, la cui disposizione è funzionale ad una maggiore dinamica relazionale; vi è anche una Lim, una lavagna tradizionale ed altro materiale didattico che soddisfa, secondo la ricerca didattica, la realizzazione dei 4 assi relativi alla dinamica relazionale, affettiva, metodologica e mediativa. La classe eterogenea è composta da 18 studenti – 10 maschi e 8 femmine –, di cui uno studente ripetente, per il quale è stato redatto un PDP; una studentessa che presenta un disturbo pervasivo dello sviluppo, che segue una programmazione per obiettivi minimi, e una studentessa con diagnosi di autismo (F.84.0 – ICD-10 – ICD 11).

Dal punto di vista relazionale all'interno del contesto classe tra gli studenti vi è una psicodinamica relazionale realizzata attraverso una strategia didattica di problem solving interpersonale, reso possibile attraverso attività di brainstorming e di drammatizzazione. Tale analisi è stata effettuata attraverso l'uso di diversi strumenti di rilevazione, tra i quali un test sociometrico che ha evidenziato tratti e grado di organizzazione dei gruppi sociali all'interno dell'aula e il posizionamento di Elena rispetto alle relazioni interpersonali esistenti all'interno di tale gruppo.

La medesima analisi è stata effettuata in riferimento al clima affettivo attraverso una strumentazione (approccio narrativo) sia la espressione delle emozioni, individuali e in gruppo, e l'utilizzo di forme narrative per potenziare la gestione delle emozioni e i comportamenti autoregolati.

Da tale analisi esplorativa iniziale si è passati a quella analitica del caso.

La studentessa ben inserita nel gruppo classe, dal punto di vista del profilo di funzionamento presenta una forma di autismo con marcate difficoltà relazionali e di comunicazione associato ad una compromissione nelle varie aree dello sviluppo sia in riferimento alle capacità cognitive, "difficoltà di attenzione, di memoria di lavoro e marcate alterazioni percettive con deficit spazio-temporale, sia in riferimento a quella relazione ecomunicativa.

Molto sinteticamente, da un punto di vista cognitivo, Elena non raggiunge lo stadio operatorio formale, nello specifico:

- nell'area affettivo relazionale marcate sono le difficoltà nel rapporto con gli altri: si presume che tale difficoltà siano legate ad un livello basso di autostima;
- nell'area linguistica è compromesso sia il linguaggio recettivo che quello espressivo;
- nell'area motoria risulta adeguata la motricità globale, deficitaria invece la motricità fine;
- nell'area neuropsicologica vi è la presenza di alterazione della work memory e, quindi, nelle capacità di pianificazione, un'alterazione dell'attenzione, in modo particolare risulta carente lo shifting attentivo;
- dal punto di vista dell'autonomia la ragazza presenta scarsa autonomia sociale e personale.

Dopo un periodo di osservazione, si è deciso di lavorare sul piano delle autonomie e della organizzazione relazionale, favorendo uscite dall'aula con i compagni con i quali, dopo una iniziale diffidenza, si è aperta dal punto di vista affettivo. Permangono, tuttavia, lacune nella socializzazione proprio a causa delle limitazioni linguistiche, tanto che Elena si esprime con un linguaggio di tipo olofrastico e con parole o frasi minime.

Si è proceduto poi a potenziare le capacità attentive, attraverso dei training didattici ed esercizi grafici volti a migliorare la tenuta sul compito; permangono, a tutt'oggi, deficit nell'attenzione selettiva, nel-



l'arousal e nell'attenzione generalizzata. Infatti, spessissimo la ragazza viene "rapita" da stimolazioni improvvise apparentemente irrilevanti, come per esempio il vociio dei compagni fuori dall'aula oppure il rumore delle auto che passano fuori dalla scuola. Tali episodi questi non fanno altro che accentuare i suoi sensorismi, i comportamenti stereotipati e il linguaggio ecolalico.

I miglioramenti che si sono osservati nel tempo sono da porre in relazione non soltanto con le strategie metodologico-didattiche utilizzate a scuola, ma anche con l'alleanza scuola-famiglia. Quest'ultima non ha delegato completamente alla scuola il compito del prendersi cura della ragazza, ma si è attivata nella ricerca di supporto extrascolastico mettendola in condizione frequentare programmi educativi di stimolazione plurisensoriale, laboratori musicali e di arte presenti nel contesto territoriale e attività di terapia psicomotoria.

Elena è seguita da due insegnanti di sostegno per un totale di 30 ore settimanali, oltre che essere seguita da un assistente educativa. In accordo con la famiglia e in linea con gli atti d'ufficio, si è provveduto ad attuare una programmazione didattica differenziata per l'allieva, il cui obiettivo educativo e didattico è mirato a potenziare sia le aree deficitarie (percezione, attenzione, memoria, motricità, etc.) sia l'autonomia personale, sociale e scolastica.

4. Caratteristiche degli interventi educativi e didattici

Dopo aver effettuato l'osservazione sistematica con l'utilizzo di checklist apposite, si è provveduto ad impostare una progettazione didattica, utilizzando dei mediatori iconici e simbolici. Nello specifico, si è provveduto, in fase iniziale, a costruire una agenda giornaliera, che risultata essere molto importante per avvicinare la ragazza nella prima fase dell'apprendimento (*fase input* = sensazione, percezione e attenzione), lavorando sui concetti di tempo, di causa, di spazio e di effetto, in modo tale che la ragazza potesse essere aiutata nel passaggio da una attività all'altra oppure da un luogo all'altro (per esempio, il passaggio dall'aula alla palestra, dall'aula al laboratorio pittorico).

Avendo osservato che il canale visivo rappresentava il punto di forza della studentessa, per avvicinare la stessa alla seconda fase dell'apprendimento (elaborazione = memoria di lavoro), si è deciso di sfruttare l'uso didattico delle immagini, cercando di farle entrare all'interno delle discipline come, per esempio la trama di un'opera letteraria o di un testo di filmati, immagini di disegni colorati che la studentessa estrapola anche dai media. In questa fase si è provveduto a fare costruire a mano un *e-book*.

Per potenziare la *work memory* e le funzioni esecutive si sono utilizzate le mappe concettuali, il cui scopo era, attraverso la rappresentazione grafica, quello di promuovere lo sviluppo di categorizzazione, la sequenza logica e l'autonomia nello studio.

Tali attività, che sfruttano il talento artistico della ragazza, poi proseguono nel laboratorio pittorico, dove, attraverso attività grafiche di *modeling*, si è cercato di attivare le abilità di immaginazione e di rappresentazione alternativa per sviluppare la rappresentazione di uno stesso oggetto.

Continuando poi a lavorare sui punti di forza, che si estrinsecano attraverso l'uso degli acquerelli, si è proceduto così a lavorare sulle abilità di precisione fino-motoria, riuscendo anche a superare una sua difficoltà grafica, che era legata all'impossibilità di utilizzare il tavolo luminoso.

Dopo varie attività di modeling di schaping e di feeding, Elena è riuscita a ricalcare il disegno che ha deciso di realizzare, raggiungendo, dopo diverse attività, di *task analysis*, una padronanza sia nella fase cromatica che in quella grafica. Ma non solo: la ragazza forte della sua memoria visiva, è riuscita non soltanto a memorizzare i colori presenti in un dipinto, ma addirittura a scegliere in maniera autodeterminata i colori da usare, divenendo ella stessa protagonista attiva del proprio lavoro. Con grande sorpresa si è notato addirittura che questo suo divenire autonomo e autodeterminata riduce la frequenza dei suoi pattern disfunzionali di comportamento, oltre che delle stereotipie e delle ecolalie.

Se volessimo fare una prima valutazione del funzionamento e delle attività della ragazza potremmo ben dire che i laboratori di pittura, ben strutturati, hanno consentito ad Elena di superare le difficoltà di pianificazione e di organizzazione, tipiche del disturbo dello spettro autistico, promuovendo il potenzia-



mento dell'attenzione selettiva, dell'attenzione sostenuta e dell'attenzione congiunta. La scelta di un colore, il cromatismo prevalente di certe tavole, la sintesi prepotente di un segno con cui raffigura forme altamente significative sono, inoltre, vere e proprie forme di linguaggio e modalità di espressione e comunicazione di emozioni.

E se volessimo essere ancora più chiari, e continuare un'attività di monitoraggio della fase di programmazione didattica pensata per la studentessa, potremmo dire che, attraverso le attività laboratoriali trasversali per le varie discipline, si è riusciti a portare la ragazza a creare, con l'uso di mappe concettuali, all'interno delle discipline, come, per esempio, la costruzione delle linee del tempo e dello spazio.

Questa modalità di lavoro ci ha permesso di comprendere quanto la stimolazione del canale visivo possa essere utile per promuovere nella studentessa lo sviluppo di aree deficitarie, come quelle logico-matematiche e comunicativo-relazionali. Nello specifico, si sono attivate strategie di uso del denaro, estrapolando dal software didattico *precision teaching* alcune immagini (Cuzzocrea, Murdaca, & Oliva, 2013) Grazie a tale programma la studentessa ha imparato a riconoscere e a discriminare le monete e le banconote, perché ha imparato a disegnarle e a colorarle e a memorizzarne i diversi dettagli.

Questo modo di procedere teorico si è trasformato successivamente in pratico e operativo, portando la ragazza presso i distributori presenti all'interno della scuola e facendo sì che ella controllasse non solo il prezzo di alcuni prodotti ma anche le monete necessarie da inserire per poter prelevare il prodotto. I percorsi didattico-disciplinari sono divenuti, quindi, laboratoriali, poiché inducendo Elena a dare senso a quello che stava facendo e a sperimentare la possibilità di applicare conoscenze e abilità specifiche in contesti reali.

5. Monitoraggio delle attività

L'attività di progettazione, generalizzazione e monitoraggio è continuata con la realizzazione di un'UDA dal titolo "Vedo, sento, dipingo con l'Arte: il volto nell'arte come espressione di sé, delle relazioni col mondo esterno e interno», dove, attraverso l'esposizione della ragazza ai vari volti presenti in alcune immagini estrapolate da internet, si è lavorato per promuovere lo sviluppo delle abilità socio-emozionali deficitarie potenziando, al contempo, anche l'inclusione e la socializzazione con i compagni.

L'idea progettuale fin qui esposta ha alla base un modello teorico di riferimento, che è quello del costrutto della teoria della mente e della teoria della coerenza centrale, di cui gli autistici sono deficitari, così come asserito da Baron-Cohen (1989). Tale programma prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree: le emozioni; il sistema delle credenze e delle false credenze; il gioco simbolico, con particolare riferimento a quello di finzione. Ma si è ritenuto anche importante incrociare il programma sopra menzionato con l'approccio di Ekman (1992), il quale ha dimostrato l'esistenza di sei emozioni primarie universali – la gioia, la tristezza, la rabbia, la paura, la sorpresa e il disgusto – e ha redatto un manuale, chiamato F.A.C.S. (*Facial Action Coding System*), nel quale egli descrive i movimenti e le microespressioni facciali che i muscoli del nostro volto compiono per manifestare un'emozione.

Per poter ulteriormente saggiare quanto il nostro modo di procedere con i laboratori di arti espressive, come sopra indicato, abbiamo strutturato un'UDA in due parti e realizzata in due momenti differenti: un momento individuale e un secondo momento di cooperative learning.

Nella prima fase, come si evince dallo schema di seguito riportato, attraverso la selezione di opere d'arte esemplificative, si è lavorato sulle microespressioni facciali proprie di ogni emozione; la ragazza è stata invitata a realizzare un quaderno didattico, nel quale ha incollato le immagini scelte, dopo averle ritagliate e osservate attentamente, indicando quali microespressioni facciali erano presenti in ogni opera d'arte.

Nello specifico, per verificare e valutare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali da parte della studentessa, le è stato chiesto: di discriminare, denominare e mimare l'emozione espressa dalle opere d'arte osservate, di risolvere correttamente gli esercizi progettati attraverso la TIC, di esplorare gli



spazi interni e il museo della scuola, osservando le opere d'arte contenute in esso e discriminando le relative emozioni osservate. L

e attività di cui sopra avevano come obiettivo lo sviluppo di numerose competenze, ma, particolare, la riproduzione di un'emozione osservata aveva l'obiettivo di stimolare in Elena lo sviluppo di espressività facciale, di empatia e di capacità di mettersi nei panni dell'altro; la risoluzione degli esercizi multimediali di associazioni semplici e complesse mirava a verificare l'avvenuta acquisizione delle abilità di discriminazione delle emozioni; l'esplorazione degli spazi interni della scuola e del museo miravano a sviluppare lo sguardo condiviso.

Dopo aver lavorato in maniera individuale, l'alunna è stata coinvolta in un lavoro di cooperative learning. Dopo una lezione introduttiva su Ekman e sulle sei emozioni primarie, che è stata intramezzata dalla visione del trailer del film Disney *Inside out*, la classe è stata divisa in sei gruppi cooperativi e ad ogni gruppo è stata assegnata un'emozione da approfondire. Elena è stata inserita nel gruppo della sorpresa, emozione che riesce a riprodurre in modo molto teatrale.

Ad ogni gruppo cooperativo è stato chiesto di indicare i diversi gradi di intensità dell'emozione assegnata (ad esempio, per la rabbia: l'ira, la collera, il nervosismo ecc.) e di svolgere in classe un'attività di ricerca e selezione di un elenco di opere d'arte esemplificativo di ogni grado di intensità.

Di seguito, è stato chiesto di realizzare un video con le opere d'arte selezionate e di scegliere una musica in grado di suscitare quella certa emozione.

A conclusione del lavoro, ogni gruppo cooperativo ha mostrato quanto realizzato e ha portato in scena le opere d'arte selezionate, svolgendo un'attività di *role playing*: gli studenti sono invitati ad immedesimarsi nei personaggi dell'opera d'arte, mimandone l'espressività e la gestualità; per l'occasione la classe ha trasformato l'aula in un vero e proprio "Spazio Teatrale".

D'altra parte, questo modo di procedere ci ha consentito di osservare come attraverso le immagini la ragazza sia riuscita a modulare le emozioni, a sviluppare capacità espressive delle emozioni stesse e a raggiungere una consapevolezza emotiva.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	«Vedo, sento, dipingo con l'Arte: il volto nell'arte come espressione di sé, delle relazioni col mondo esterno e interno».
Prodotti	1) lavoro individuale con la studentessa con diagnosi di autismo a basso funzionamento: <ul style="list-style-type: none"> – Realizzazione di un quaderno didattico. – Esplorazione degli spazi interni e del museo della scuola con osservazione e analisi delle opere d'arte contenute. – Immedesimazione, interpretazione e mimo di un'emozione ricavata da un'opera d'arte. 2) lavoro di gruppo: <ul style="list-style-type: none"> – attività di <i>cooperative learning</i>: ricerca di opere d'arte esemplificative dell'emozione assegnata; – produzione di un video che dovrà contenere: le opere d'arte trovate, l'indicazione dei diversi gradi di intensità dell'emozione assegnata, un sottofondo musicale in grado di suscitare l'emozione assegnata; – attività di <i>role playing</i>: interpretazione e mimo delle opere d'arte e della corrispondente emozione.



UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
<p>Competenze chiave</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicazione nella madrelingua: promuovere lo sviluppo di capacità di discriminazione e denominazione delle emozioni primarie e dei diversi gradi di intensità, favorire l'acquisizione dei vocaboli relativi alle emozioni primarie, sviluppare la capacità di parlare delle emozioni in prima persona. 4) Competenza digitale: utilizzare le nuove tecnologie per elaborare informazioni, creare contenuti e risolvere problemi con la supervisione dell'insegnante. 5) Imparare ad imparare: favorire la memorizzazione delle microespressioni facciali proprie di ciascuna emozione primaria. 6) Competenze sociali: promuovere lo sviluppo dell'autoconsapevolezza emotiva e lo sviluppo di competenze socioemozionali, sviluppare la capacità di riconoscimento delle emozioni provate dagli altri osservando le loro microespressioni facciali, stimolare lo sviluppo dell'empatia e la capacità di mettersi nei panni dell'altro. 7) Spirito d'iniziativa: promuovere l'abilità di riproduzione e mimo delle emozioni osservate e provate dagli altri. 8) Consapevolezza ed espressione culturale 	<p>Evidenze osservabili</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Gli studenti acquisiscono il lessico proprio delle emozioni primarie. 4) Gli studenti usano le tecnologie dell'informazione (computer, tablet, smartphone...) per reperire, valutare, produrre, presentare e scambiare informazioni. 5) Gli studenti acquisiscono una piena conoscenza di sé, dei propri limiti e dei propri punti di forza, una buona capacità di risolvere i problemi e una pianificazione di strategie nuove per affrontarli. Inoltre, focalizzando la loro attenzione sul volto dei personaggi delle opere d'arte, imparano nel dettaglio le microespressioni facciali proprie di ogni emozione. 6) Gli studenti diventano consapevoli delle emozioni provate, imparano ad autoregolare ed esprimere le proprie emozioni, sviluppano capacità di empatia e imparano a modulare la propria attivazione emozionale in base alle richieste del compito. 7) Gli studenti, attraverso la metodologia del <i>role playing</i>, portano sulla scena le emozioni approfondite. 8) Gli studenti diventano consapevoli del significato culturale del patrimonio artistico italiano e europeo, e imparano a fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> – Sviluppare la capacità di percezione e di osservazione. – Saper leggere un'opera d'arte: acquisizione dei dati preliminari (tipologia, autore, datazione, dati tecnici, dimensioni, committenza), analisi del soggetto (lettura iconologica e iconografica), lettura del linguaggio visivo (linea, colore, luce, volume, spazialità, composizione). – Saper individuare le funzioni comunicative ed emozionali di un'opera d'arte. 	<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere gli elementi caratteristici del linguaggio visivo: linee, colori, forme. – Distinguere le diverse arti visive (pittura, affresco, scultura, terracotta, vasellame ...) – Capacità di orientarsi nello spazio grafico indicando la posizione delle immagini (destra/sinistra, sopra/sotto, davanti/dietro, in alto/in basso, vicino/lontano ...) – Capacità di focalizzare l'attenzione sul volto delle figure umane per cogliere le microespressioni facciali caratteristiche di ogni emozione primaria.
<p>Utenti destinatari</p>	<p>Liceo Artistico di un Paese della Calabria. La classe eterogenea è composta da 18 studenti - 10 maschi e 8 femmine – di cui uno studente ripetente, per il quale è stato redatto un PDP, una studentessa che presenta un Disturbo pervasivo dello sviluppo che segue una programmazione per obiettivi minimi e una studentessa con diagnosi di autismo (F.84.0 – ICD-10 – ICD 11).</p>



<p>Prerequisiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sapersi porre obiettivi a medio e lungo termine - Saper ricercare fonti, con la mediazione del docente - Saper leggere fonti di diversa tipologia, con la mediazione del docente - Esperienze di lavoro cooperativo - Conoscenza degli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione artistica italiana ed europea - Conoscenza delle opere, degli autori e delle correnti artistiche più significative e saperle collocare cronologicamente e geograficamente - Conoscenza degli strumenti necessari per operare un confronto tra le diverse manifestazioni artistiche - Conoscere e discriminare le principali componenti corporee, comportamentali e cognitive di alcune emozioni primarie
<p>Fase di applicazione</p>	<p>Presentazione dell'attività alla classe col supporto di un video sulle sei emozioni primarie (gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa, disgusto) e sulle microespressioni facciali individuate da Ekman.</p> <p>La docente tirocinante, coadiuvata dalla docente di sostegno della studentessa E. anticipa l'argomento dell'Uda con un lavoro individuale preparatorio al lavoro di gruppo. La studentessa E., seguita assiduamente dai genitori e da specialisti nelle ore pomeridiane, conosce e discrimina due emozioni primarie, la gioia e la tristezza. Pertanto, la docente tirocinante, in una prima fase, attiva processi di rafforzamento e consolidamento delle emozioni conosciute e, in una seconda fase, introduce le altre emozioni primarie. La studentessa realizza un quaderno didattico nel quale analizza le sei emozioni primarie e le corrispettive microespressioni facciali attraverso una selezione di opere d'arte fatta dal docente tirocinante. Per verificare e valutare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione alla studentessa viene chiesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - di discriminare, denominare e mimare l'emozione espressa dalle opere d'arte osservate guidata dal docente, - di risolvere correttamente gli esercizi progettati attraverso la Tic, - di esplorare gli spazi interni e il museo della scuola osservando le opere d'arte contenute e discriminando le relative emozioni osservate. <p>Divisione della classe in sei gruppi cooperativi: eterogenei di 3/4 studenti ciascuno e attribuzione dei ruoli. Il docente tirocinante ha cura di collocare i due studenti autistici in due gruppi cooperativi diversi tenendo conto del grado di empatia con i compagni di classe.</p> <p>Il docente tirocinante assegna ad ogni gruppo cooperativo un'emozione primaria da approfondire e fornisce il materiale necessario all'analisi delle microespressioni facciali tratto dal FACS di Ekman.</p> <p>Ogni gruppo cooperativo, svolgendo in classe un'attività di ricerca guidata, individua e seleziona un elenco di opere d'arte esemplificativo dell'emozione assegnata. Ogni gruppo realizzerà un video nel quale verranno indicati diversi gradi di intensità dell'emozione e l'opera d'arte ad essa associata.</p> <p>A conclusione del lavoro di ricerca ogni gruppo cooperativo porterà in scena le opere d'arte selezionate. Per l'occasione gli studenti trasformano l'aula in uno "Spazio Teatrale".</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Valutazione dei docenti. 4. Valutazione reciproca tra gruppi 5. Scheda di relazione individuale per l'autovalutazione.



UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Tempi	<p>8 settimane (da gennaio a marzo) per un totale di 17 ore, così strutturate: 1 ora: presentazione dell'Uda 8 ore: lavoro individualizzato del docente di sostegno con la studentessa E. 1 ora: creazione dei gruppi cooperativi e assegnazione dei compiti. 3 ore: lavoro di ricerca in classe. 1 ore: prove pratiche per la messa in scena. 2 ore: presentazione del lavoro svolto da ciascun gruppo cooperativo e attività di <i>role playing</i> sulle opere d'arte selezionate. Valutazione reciproca tra gruppi cooperativi. 1 ora: Autovalutazione individuale e riflessione conclusiva.</p>
Esperienze attivate	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperative learning – Problem solving – Peer tutoring – Role playing – Valutazione reciproca
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> – Lezione frontale supportata da strumenti audiovisivi – Presentazione di documenti e discussione – Attività di ricerca di gruppo (cooperative learning, peer tutoring) – Attività di teatralizzazione in classe (role playing)
Risorse umane interne esterne	<p>Risorse esterne: Docente tirocinante Jessica Lombardo Risorse interne: Docente di storia dell'arte, Docenti di sostegno.</p>
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> – Materiale audiovisivo – Materiale didattico fornito dal docente tirocinante – Materiale prodotto da ricerca web o dal manuale di storia dell'arte – Software audiovisivi
Valutazione degli esiti	<p>Consta di vari momenti:</p> <p>1) Valutazione del lavoro individuale compiuto dalla studentessa E. Essa consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione del processo di apprendimento</i>: viene valutato il riconoscimento e la comprensione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione primaria e la capacità di interpretazione e mimo di un'emozione osservata. – <i>valutazione del prodotto</i>: viene valutato l'interesse, il grado di partecipazione e di autonomia, i tempi di attenzione e il coinvolgimento della studentessa nella realizzazione del quaderno didattico e nella risoluzione della Tic. <p>2) Valutazione del lavoro di gruppo. La valutazione consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione del processo di apprendimento</i>: attraverso delle griglie di osservazione viene valutata l'interazione tra studenti, l'aiuto reciproco, il rispetto dei ruoli, l'assunzione di responsabilità, la disponibilità ad assumersi incarichi e portarli a termine. – <i>valutazione del prodotto</i>: il docente valuta la pianificazione del lavoro, la ricerca e la gestione di informazioni, la capacità di scelta e decisione, il coinvolgimento e il grado di immedesimazione, la definizione dei ruoli nell'emozione/opera d'arte da portare in scena, i cambiamenti che si registrano dopo il role playing a livello di atteggiamenti e comportamenti. <p>3) Autovalutazione. La valutazione consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione reciproca tra gruppi</i>: ogni gruppo osservatore valuta il lavoro del gruppo attore – <i>autovalutazione individuale</i>: ogni studente compila una scheda di relazione individuale per l'autovalutazione.

La UDA è stata sviluppata dalla Dr.ssa Jessica Lombardo, frequentante il percorso di sostegno presso l'Università di Messina



6. Analisi e risultati degli interventi

Fermo restando che il nostro obiettivo era quello di dimostrare quanto le immagini stampate o disegnate fossero capaci di produrre cambiamento nel soggetto con ASD. In fase osservativa si è lavorato sia sui punti di forza (memoria visiva superiore rispetto alla norma) sia sui punti di debolezza (deficit di pianificazione, di work memory, etc.), in particolare, grazie all'uso di immagini, Elena è riuscita ad impadronirsi di elementi base di alcune materie per lei complesse, come la chimica la filosofia; per esempio per quanto riguarda la chimica molte delle formule, come quella dell'acqua e quella dell'anidride carbonica, le ricorda perché le ha disegnate e colorate più volte, memorizzando addirittura i colori dei diversi elementi chimici (il carbonio lo colora di nero, l'ossigeno di azzurro).

Il successo raggiunto dalla ragazza nei compiti proposti dal docente ha portato la ragazza ad acquisire maggiore autonomia nell'apprendimento, anche se ancora permangono difficoltà di socializzazione legate proprio a fattori contestuali familiari.

Ciò perché la madre ha aspettative molto alte, che non corrispondono alle funzioni e ai prerequisiti che la ragazza possiede, rispetto ai suoi compagni di classe.

Tale atteggiamento della madre ha ingenerato non pochi problemi di socializzazione. Per ovviare a tale deficit e sfruttando il fatto che la ragazza nella funzione percettiva ha un'attenzione particolare per i dettagli, si è pensato di introdurre l'argomento delle emozioni attraverso una variante delle immagini: le opere d'arte. È proprio attraverso le opere d'arte che Elena ha imparato le microespressioni facciali e i gesti propri di ogni emozione primaria: la si è invitata ad osservare come le sopracciglia, gli occhi, il naso, la bocca, gli zigomi compissero dei movimenti specifici e differenti per esprimere un'emozione, e come anche le mani e il corpo fossero partecipi.

Per verificare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione, oltre ad una costante verifica *in itinere*, sono state proposte due attività: la risoluzione di esercizi progettati attraverso le TIC e l'esplorazione degli spazi interni e del video museo della scuola mirata all'osservazione delle opere d'arte contenute e alla discriminazione delle relative emozioni osservate.

I prodotti multimediali, realizzati attraverso software didattici particolari e dedicati, erano composti da sei giochi di associazioni complesse e di associazioni semplici. Si è proceduto poi ad utilizzare dei programmi video museali affinché la ragazza venisse messa a contatto con territori dove sono collocate le varie opere d'arte per poter variare e allargare tutte le possibili emozioni.

Questa attività di video museale è stata svolta con la collaborazione del gruppo dei compagni. I risultati del lavoro di gruppo sono stati davvero incredibili: Elena stava seduta accanto ai suoi compagni, guardava i loro gesti e si lasciava spesso coinvolgere dalle loro richieste. Infatti, è riuscita sia a riconoscere e a denominare l'emozione espressa dal suo compagno, sia a cambiare espressività del suo volto con una rapidità inimmaginabile, immedesimandosi ora nella gioia, ora nella tristezza, ora nella paura, ora nella rabbia, ora nella sorpresa, ora nel disgusto; risposta questa che ha dimostrato l'avvenuta discriminazione delle sei emozioni primarie e la memorizzazione dei movimenti, delle microespressioni facciali e delle esclamazioni proprie di ogni emozione. Al termine del gioco, la ragazza si è abbandonata ad una risata fragorosa, mostrando tutta la sua contentezza. E quando una compagna che la stava osservando le ha chiesto di abbracciarla facendo il gesto di aprire le braccia, lei l'ha guardata negli occhi e ha ricambiato l'abbraccio.

Questo è importante perché consente di notare come si possano superare alcuni deficit relazionali e come soprattutto attraverso giochi di natura gruppale si possa sviluppare l'attenzione condivisa, deficitaria nei soggetti con ASD. Ma non solo, anche attraverso l'ultima attività dell'Uda consistente in un gioco di simulazione e role playing, si è potuto evincere come superare i deficit relazionali. Infatti, i ragazzi, dopo aver strutturato l'aula come una sorta di teatro, divisi in gruppi, hanno portato in scena alcune opere d'arte più esemplificative dell'emozione loro assegnata. Dopo aver superato un iniziale imbarazzo, gli studenti sono riusciti ad immedesimarsi e ad instaurare empatia con i vari personaggi proposti e di inscenare quanto osservato, riuscendo con le loro attività simulate ad entrare in empatia e a vivere lo stato d'animo di chi dovevano interpretare, assumendo posture, gesti ed espressività diversi. Queste attività di simula-



zione hanno coinvolto anche Elena, portandola ad essere protagonista di una interpretazione artistica, ingenerando non poca incredulità nei suoi compagni che non pensavano che Elena fosse capace di tali interpretazioni espressive.

Conclusioni

Dalle argomentazioni finora esposte si evince chiaramente quanto le attività espressive inserite in un contesto di didattica integrata possano essere considerate come delle strategie appropriate per i soggetti con autismo, nelle scuole, in special modo quando nei contesti scolastici ci si interfaccia con bambini, adolescenti e adulti con deficit nella cognizione, nelle abilità sociali e nel linguaggio.

In questa prospettiva, il laboratorio inteso come luogo privilegiato per la rielaborazione della conoscenza, per il confronto delle pratiche educative e dell'esperienza effettuata ha assunto una particolare valenza all'interno del percorso formativo e didattico con un forte impatto inclusivo sull'intero gruppo classe. Questa connotazione di "luogo del fare" rimanda a «forme di apprendimento riflessivo orientate alla costruzione di abilità e competenze che pongono il soggetto in condizione di procedere nel suo percorso, impegnandosi in un costante dialogo tra generalità della teoria e specificità della pratica» (De Rossi, 2011, p. 123).

Sul piano metodologico, tutte le proposte laboratoriali hanno certamente concorso all'attivazione di percorsi cognitivi e di sviluppo personale fondati sull'unitarietà del sapere e si apre alla dimensione interdisciplinare ponendo in luce gli aspetti plurali, dinamici ed interconnessi delle competenze, insite nella funzione mediatrice dell'azione dell'insegnante. In quest'ottica, i saperi disciplinari e quelli pedagogico-didattici si sono intrecciati fondendosi, proiettando la ricerca verso nuove piste attraverso quel processo circolare in cui teoria e pratica si nutrono vicendevolmente e sono strettamente collegate.

La classe – laboratorio di arti visive si è rivelato, anche in questo caso, come «il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche [...] un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso» (Raccomandazioni, 2002).

Per poter sempre più spesso realizzare esperienze tanto significative e migliorative del contesto scolastico e sociale, si evidenzia la necessità che l'insegnante soprattutto quello specializzato debba possedere una competenza esperta, flessibile e adattabile ai diversi contesti. Questa esperienza di ricerca ha confermato la nostra convinzione che si debba andare oltre le competenze per realizzare l'inclusione ci sia bisogno di passare dal sostegno delegato al solo insegnante specializzato ad un sistema dei sostegni (Canevaro & Ianes, 2019; Canevaro, 2021), in cui l'alunno con disabilità supportato da una rete di attori che lo accompagna nel suo progetto di vita anche oltre la scuola. Non vogliamo un insegnante iper-specializzato e isolato (Canevaro, 2021; Santi & Ruzzante, 2016), quanto piuttosto un insegnante con un ampio bagaglio di strumenti, risorse, strategie e metodologie in grado di dare risposte concrete ai bisogni degli alunni. In tale prospettiva, l'educazione risulta quindi finalizzata alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della inclusione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni didattiche pensate e strutturate scientificamente, aperte a forme e modalità altre, fuori da agiti precostituiti e dentro logiche sperimentali e complessi come possono essere quelle rappresentate dai contributi che nella didattica speciale possono offrire le arti espressive e performative.

In questo modo la scuola può porsi realmente l'obiettivo di coltivare l'umanità, ed essere aiuto allo sviluppo, stimolo alla ricerca in campi inesplorati, assumendo un atteggiamento positivo verso l'alunno,



costruttivo capace di valorizzare e promuovere ogni sua peculiarità, nella sua unicità. Occorre per questo, ripensare la scuola come un luogo flessibile, adattabile, scomponibile, significa valorizzare strategie pedagogico-didattiche che intendono rispondere alla necessità di “insegnare a imparare” e di “imparare a imparare”. Ciò che viene identificato come irrinunciabile nell’educazione dell’allievo è la competenza di quest’ultimo nel saper costruire il proprio sapere, infatti, considerata la richiesta di flessibilità nei comportamenti e nell’adattamento ad un mondo del lavoro in continuo cambiamento, assicurare la disponibilità di personale formato, capace di fornire le risposte adeguate, assume un’importanza fondamentale.

Ne discende che l’insegnante, più che mai l’insegnante specializzato, avrà il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale, che comporta trovare l’ambiente fertile alla sua eccellenza singolare. Pertanto “il lavoro educativo che l’insegnante svolgerà sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Si propone una scuola che si costituisca come un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata ed individualizzata, di non essere autoreferenziale, di considerare ad ampio raggio il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l’esperienza scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Aestetik og laering. Grundbog om aestetiske laereprocesser*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Ball, S. J. (2012). Show me the money! Neoliberalism at work in education. *Forum* 54, 23-28.
- Bergum, V. (2003). Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nurs. Philos.* 4, 121–128.
- Biesta, G. (2014). Receiving the gift of teaching: from ‘learning from’ to being taught by. *Stud. Philos. Educ.* 32, 449–461.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Child. Philos.* 13, 415–452.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Brekke, B., & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: en kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 3, 1–13.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle Skole*. Oslo: Gyldendal.
- de Saint-Exupéry, A. (2015). *The Little Prince*. Saita Publications. Available online at: [https://www.openrights-library.com/the-little-prince-ebook/Original from 1943](https://www.openrights-library.com/the-little-prince-ebook/Original%20from%201943) (accessed January 9, 2020).
- Dorno, T. W. (1988). Oppdragelse etter Auschwitz. *Agora* 2, 41–54.
- Education Act (2014). Available online at: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/> (accessed January 9, 2020).
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A.M., & Oliva, P. (2013). Using Precision Teaching Method to Improve Foreign Language, and cognitive skills. in *Fostering 21st. Century Digital Literacy and technical competens*.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teach. Teach. Educ.* 18, 375–385.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *Int. J. Educ. Arts* 5, 1–13.
- Frabboni, F., Wallnofer, G., Belardi, N., & Wiata, W. (2007). *Le parole della pedagogia, teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino: Bollate Boringieri.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, NY: Basic Books.
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, K., & Merseth, K. K. (2017). The affordance of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *J. Curric. Stud.*, 49, 369-390.
- Illeris, K. (2015). Transformative learning in higher education. *J. Trans. Learn.* 3, 46-51.
- Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York, NY: Teachers College. Columbia University.



- Kjeldsen, J. E. (2015). The rhetoric of thick representation: how pictures render the importance and strength of an argument salient. *Argumentation* 29, 197–215.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kossyvaki, L., Papoudi D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability*. Taylor & Francis.
- Kvam, E. K., & Ulvik, M. (2019). Students' perspective on teaching. The experience of teaching. Teachers' work in a tension between student perspectives and educational policy. In *Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER)*. Hamburg, Germany.
- Lavoie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik* 1-2, 1–18.
- Lucioni, R. (2009). *Arte-Terapia-Psicodinamica*. Psicoanalisi neofreudiana. 1, consultabile online sul sito: <http://www.ifefromm.it/rivista.php>
- Lucioni, R. & Lucioni, L. (2007). *E.I.T. Emotional Integrating Therapy. Terapia di integrazione emotivo-affettiva*. Milano: Hualfin.
- Malaguzzi, L. (1993). *Poem About Hundred Languages*. Available online at: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/> (accessed January 24, 2020).
- McKernan, J. (2010). A critique of instructional objectives. *Educ. Inq.* 1, 57–67.
- Meltzer, D. et al., (1975). *Esplorazioni sull'autismo*, Torino: Boringhieri.
- Molteni, S., & Farina, E. (2016). *Laboratori di creatività per l'autismo. Un percorso per promuovere le competenze socio-relazionali ed emotive dei bambini*. Trento: Erikson.
- Moses, L. (2015). The role(s) of image for young bilinguals reading multimodal informational texts. *Lang. Lit.*, 17, 82–99.
- Murdaca, A. (2008). *Buone prassi per l'integrazione sociale delle persone disabili. Esempi di partnership tra scuola, territorio, famiglie e associazioni* (pp. 74-125). Pisa: Edizioni del Cerro.
- Naess, A. (2010). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft (3.opplag)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education* 95, 6-13.
- OECD (2019). *Innovation Strategy for Education and Training*. Available online at: <https://www.oecd.org/education/ceri/innovationstrategyforeducationandtraining.htm> (accessed December 18, 2019).
- Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: berøringer med verden. *Bedre Skole* 4, 10–15.
- Schwager, K. (2021). «Utilizing the Therapeutic Relationship to Promote Prosocial Behavior in Youth Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: An Expressive Arts Therapy Framework» .
- Simone B. Alter-Muri Art Education and Art Therapy Strategies for Autism Spectrum Disorder Students Pages 20-25 | Published online: 11 Aug 2017
- Ulvik, M. (2018). Å sette avtrykk. In *Marionetteskolen* (eds I. E. Taraldsen and E. Kanestrøm). Copenhagen: Gyldendal.
- Ulvik, M. (2020a). Å være lærer. In *Skolens Betydning* (eds I. M. Ulvik, I. Helleve, and D. Roness). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2020b). Estetiske erfaringer – hvorfor og hvordan. In *Skolens Betydning*, (eds I. M. Ulvik, I. Helleve, and D. Roness). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education- Building Creative Capacities for the 21st Century*. Available online at: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/-pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (accessed January 09, 2020).
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *J. Curric. Stud.*, 47, 334–354.



Charles Gardou

La fragilité de source

Ce qu'elle dit des affaires humaines

Toulouse, Edition érès, 2022

Nel suo ultimo lavoro, Charles Gardou considera e approfondisce il tema dello stato originario della fragilità e, coerentemente con i precedenti scritti – con particolare riferimento a “*La société inclusive, parlons-en! Il n’y a pas de vie minuscule*” (Gardou, 2012) –, ancora una volta, arricchisce il dibattito culturale e scientifico rispetto alle tematiche dell’inclusione e dell’integrazione sociale delle persone con disabilità.

Attraverso un’interiore postura dialogica, l’autore mette in relazione due lati della propria identità: l’essere genitore di una figlia interessata da una complessa e rara patologia neurologica e l’esperienza accademica da antropologo, sociologo e filosofo, attento al tema della diversità e dell’inclusività. Come suggerito dal sottotitolo – *Ce qu'elle dit des affaires humaines* –, infatti, grazie alla convivenza con la figlia e la sua delicata condizione, egli assume e incarna uno sguardo *bio-psico-sociale* – riconosciuto a livello scientifico e, forse, non a sufficienza dal “più umile” senso comune. In tal senso, passando per l’osservazione e l’interpretazione di ciò che lei riesce a comunicargli, l’autore ripercorre le profonde crisi e le complesse sfide che caratterizzano universalmente l’individuo, imprescindibilmente connesso e rapportato all’ambiente fisico, sociale e culturale, quale fattore identitario ed esistenziale di ognuno. Ne deriva una riflessione sull’uomo e sul mondo, dalla quale, inesorabilmente, emergono contraddizioni e questioni radicali in riferimento all’(in)capacità della società di concepire la disabilità ed essere autenticamente inclusiva, nonché sostenibile nel senso più ampio.

I due differenti profili – quello personale e direttamente coinvolto e quello professionale maggiormente oggettivo rispetto alla situazione di disabilità –, se per alcuni versi appaiono discordanti tra loro, per altri permettono una ricostruzione del complesso panorama sociale, intellettuale e morale secondo un quadro più ecologico e globale, alla luce di una «*alliance entre la raison et le sensible, sans surévaluer l'une au détriment de l'autre*» (p. 18). A partire da questa duplice prospettiva e dalle considerazioni che ne seguono, scaturisce una fondamentale domanda, centro di tutto il dipanarsi dell’opera, su quali tendenze culturali e sociali sottostanno alle difficoltà di costruire un’autentica e piena inclusione.

A tal proposito e con un atteggiamento interrogante, Gardou dedica il suo lavoro a definire la fragilità quale indiscussa caratteristica condivisa, in modi e tempi differenti, da ogni essere umano. Una realtà erroneamente confusa con un sintomo di impotenza e/o caratteristica limitata all’esperienza di pochi “sventurati”, ma significativa nell’esperienza di ogni singolo, nonostante la contraria e predominante disposizione ad allontanarla e fuggirla, nascondendo sé stessi dietro ideali di forza e perfezione, lotta per il potere, desiderio di supremazia e dominio sulla vita. «*L’obsession de la normalité, ou plutôt de ses apparences, s’infiltrer dans les esprits [...]*» (p. 46). Una distonia che, fondamentalmente, comporta un’impreparazione distruttiva nei confronti della qualità volubile, nonché dell’unicità irripetibile, insita nella natura delle cose.

Una possibile risposta alla domanda che l’argomentazione lascia emergere, si rinviene nell’influente fenomeno della concezione ostile verso la vulnerabilità e la caducità, riscontrabile anche nella paura del finito e della morte, che comunemente comporta estreme reazioni di fuga, evitamento e repulsione. Ciò induce ad un’ingannevole credenza, basata sulla misconoscenza di quanto la diversità, la fragilità e il decadimento siano, invece, parte integrante dell’esistenza comune, complessa e naturale e, per questo, aspetti che richiedono di essere compresi, affrontati, accettati e accolti. Paradossalmente, meno preoccupazione e indignazione suscita l’assenza di identità, in particolare attribuita alle persone con disabilità,



le quali sono spesso costrette a vivere una “non vita”, abitando il costante stato di inesistenza, impossibilitati ad esprimere la propria autodeterminazione, perché universalmente ignorati o guardati con superficialità e distacco.

Ma come spiegare che «*la mort n'est pas la plus grande perte au course d'une vie et que la plus importante est la dispartition de la conscience d'exister?*» (p. 57). Come raggiungere quella sensibilità e responsabilità individuale verso un destino collettivo?

Tante sono le questioni ancora aperte che, necessariamente, reclamano un interessamento e un coinvolgimento da parte di tutti, in una prospettiva sinergica e collaborativa, da una parte, e di presa di consapevolezza rispetto ad una ben chiara destinazione da raggiungere, dall'altra. Pertanto, nonostante i progressi finora ottenuti, a causa del persistere di fenomeni come lo stigma, il pregiudizio, l'elusione della realtà, nonché di forme di pietismo nei confronti della condizione di disabilità, appare inevitabilmente chiaro quanto lavoro ancora ci sia da fare per realizzare quell'auspicata società pienamente e significativamente inclusiva. E, inoltre, fintanto che si discuterà dell'inclusione sociale, come elemento non connotato e congenito alla società stessa, questa non sarà mai realmente compiuta.

Stefania Falchi
Università degli Studi di Cagliari