



Scuola inclusiva e corporeità tra reale
e virtuale nelle persone con disabilità. Una ipotesi
**Inclusive School and the Body between Real
and Virtual in people with Disability. An Hypothesis**

Giuseppe Spadafora

Università della Calabria – giuseppe.spadafora@unical.it

Alessio Fabiano

Università degli studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

ABSTRACT

In this paper the authors try to focus the linking between the inclusive school and the person's disability analyzing the body between real and virtual. In fact there it is necessary to consider a new aspect of the educational process in the contemporary school: a digital didactics of the body between the real and the virtual of the person with disability

In questo contributo gli autori tentano di focalizzare il legame tra scuola inclusiva e la persona con disabilità, analizzando la corporeità tra reale e virtuale. In effetti, è necessario considerare un nuovo aspetto del processo formativo nella scuola contemporanea: una didattica digitale inclusiva della corporeità tra reale e virtuale della persona con disabilità

KEYWORDS

Inclusive School, Body between Real and Virtual, Person with Disability
Scuola inclusiva, corporeità tra reale e virtuale, persona con disabilità

Introduzione

Uno degli aspetti fondamentali della ricerca educativa contemporanea è il tema della scuola inclusiva con particolare riferimento alle persone con disabilità. In effetti, specialmente nell'ambito della letteratura scientifica italiana, la questione della scuola inclusiva è stata trattata con particolare importanza proprio dagli studiosi di pedagogia speciale. È un tema, questo, particolarmente complesso che necessita sempre di approfondimenti e di nuove sperimentazioni.

In questo contributo tenteremo di sviluppare una ipotesi di ricerca che prelude ad un lavoro di sperimentazione più ampio volto a chiarire la questione dell'inclusione, in particolare, delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni e delle studentesse e degli studenti alla luce di un nuovo paradigma formativo che, tra l'altro, la Pandemia ha evidenziato: la nuova dimensione del processo formativo delle persone con disabilità tra corporeità, reale e virtuale e la effettiva possibilità di inclusione attraverso la didattica che tenga conto del digitale. Dopo avere analizzato i temi centrali e le criticità della scuola inclusiva, infatti, cercheremo di focalizzare la questione di questa nuova dimensione formativa che ha nella complessa "ibridazione" tra corporeità e apprendimento mediato dalla diade reale-virtuale una nuova dimensione che potrà caratterizzare l'analisi dei processi formativi. Concluderemo infatti nel proporre una ipotesi di pedagogia speciale e sperimentazione proprio sulle possibilità di inclusione di questa nuova dimensione dell'apprendimento e del processo formativo nelle persone con disabilità.

1. Scuola inclusiva. Le questioni aperte.

È abbastanza noto che il tema centrale della scuola inclusiva è l'idea che questo modello di scuola, che ha trovato una specifica cittadinanza soprattutto in Europa, è una "scuola di tutti e una scuola di ciascuno". In effetti ciò potrebbe significare che un modello di scuola inclusiva dovrebbe garantire ad ognuno nella classe lo sviluppo delle sue potenzialità inesprese.

Questo determina che nella classe della scuola della autonomia si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti. Una soluzione, quindi, di un modello di scuola inclusiva consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (d'Alonzo & Monauni, 2021). L'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare che dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi & Giancola, 2020).

Inoltre la scuola inclusiva dovrebbe determinare il merito e non limitarlo o danneggiarlo proprio perché, secondo alcuni autori (Mastrocola & Ricolfi, 2021), la metodologia, la didattica ha impoverito la scuola di conoscenze e di qualità culturale. È necessario chiarire in modo adeguato i termini della questione. È evidente che la scuola inclusiva sviluppa alcuni aspetti della scuola democratica. Il modello della scuola democratica, che si rifà alla scuola-laboratorio di John Dewey, era basato fondamentalmente su due principi centrali: la scuola doveva influenzare il progresso sociale e, a sua volta, ne era influenzata e lo studente doveva essere al centro del rapporto educativo (Spadafora, 2015).

Questi due principi rappresentano la radice più profonda su cui la scuola inclusiva si è fondata. Essa si è sviluppata, soprattutto, in relazione alla evidenzia-

zione scientifica della diversità, che dalla genetica alle neuroscienze, ha dimostrato in modo inequivocabile la diversità delle persone e delle loro specifiche relazioni -basti pensare al concetto di “neuroni-specchio” come una caratteristica fondamentale del processo educativo- (Rizzolatti, 2005; Damasio, 2018).

Quello che è emerso in modo molto chiaro da questa narrazione ancora in corso nel dibattito scientifico contemporaneo è che è necessario calibrare l’educazione a quelle che sono le caratteristiche specifiche di ogni persona nella classe, compreso ovviamente, secondo la normativa vigente italiana, la categoria dei BES con particolare riferimento alla disabilità. Ma tutto questo, spesso, ha lasciato aperte questioni ancora non risolte che potrebbero costituire in futuro un motivo significativo di riflessione per chiarire meglio gli orientamenti da affrontare.

Innanzitutto, la critica che viene mossa da più parti al modello di scuola inclusiva è quella di una scuola che, per non lasciare dietro i più deboli e coloro i quali mostrano un apprendimento meno significativo, esprime un livello qualitativo culturale inferiore rispetto agli standard consolidati di assessment internazionale. Probabilmente una scuola inclusiva necessita senza dubbio di una didattica inclusiva, una didattica cioè che tenga conto di una costante dialettica tra la individualizzazione e la personalizzazione e, nel contempo, cerchi di valorizzare in modo esemplare il contributo della didattica digitale.

Vi è, però, una seconda questione aperta, che chiarisce meglio il senso di questo contributo e, cioè, il tema dell’inclusione delle bambine e bambini, degli alunni e delle alunne, delle studentesse e degli studenti ai sensi della normativa vigente e, in particolare, ai sensi del Dlgs 66/2017 integrato e corretto dal Dlgs 96/2019, dal momento che la recente Sentenza del Consiglio di Stato ha annullato gli effetti del D.I. 182/2020.

Il problema normativo e didattico dell’inclusione delle persone con disabilità raccoglie le indicazioni della normativa europea e della Convenzione Onu del 2006 ratificata con legge dello Stato il 2009; ma non chiarisce qual è la potenzialità inespressa della persona con disabilità in relazione al gruppo-classe.

Proprio per questo, come ulteriore contributo al problema, è necessario, anche se solo a livello di ipotesi, chiarire il tema dell’inclusione delle persone con disabilità, analizzando la nuova dimensione formativa che la disabilità determina nel rapporto tra la corporeità, il reale e virtuale, così come si può definire nell’ambito della ricerca educativa contemporanea e il ruolo del docente inclusivo per favorire il rapporto tra questa nuova dimensione formativa e il processo inclusivo.

2. La nuova dimensione formativa della persona con disabilità tra reale e virtuale

Un aspetto fondamentale per realizzare una didattica inclusiva è il confronto con il processo formativo. La formazione è stata oggetto di un complesso e lungo dibattito culturale che si è sviluppato fino al primo decennio del XXI secolo, ma i cui effetti si sono in un certo senso arenati e non sviluppati in modo significativo (Cambi & Giosi & Mariani, 2017). Eppure il processo formativo continua a porsi epistemologicamente come il fine e il mezzo per l’educazione e per costruire, soprattutto, una didattica inclusiva. Come è stato già evidenziato (Spadafora, 2018), il processo formativo è espressione di una “famiglia di processi” che si sviluppa e si differenzia in base alla specificità delle persone.

Il processo formativo, infatti, è caratterizzato da diverse fasi e momenti che rappresentano le caratterizzazioni educative di ogni persona nella sua singolarità e irripetibilità. Vi è una “vita interiore” che caratterizza la situazione pulsionale e

motivazionale di ogni persona e che determina inevitabilmente le varie dimensioni della intenzionalità umana. È abbastanza evidente, infatti, che in ogni processo formativo sussiste un complesso circuito tra zona inconscia e la specifica motivazione e intenzionalità del processo mentale.

Al di là, infatti, delle diverse narrazioni di carattere psicologico e psicoanalitico è indubbio che la formazione fa sviluppare il potenziale umano in un complesso circuito che lega la zona del profondo, dell'inconscio direbbe Freud, con le diverse caratteristiche della intenzionalità.

È stato notato come l'intenzionalità umana, legata principalmente alla rappresentazione della fenomenologia psicologica di matrice biswangeriana (Fadda, 2002), veda la difficoltà del "fiorire" del processo formativo che in alcuni casi diventa una fatica, una "fatica di essere se stessi" che spesso porta alla depressione per la necessità di mostrarsi sempre all'altezza di se stessi e in relazione alle regole della convivenza sociale (Ehrenberg, 2010).

In realtà il processo formativo lega in modo organico l'intenzionalità all'evento (Fabiano, 2016). Vi è una trasformazione lenta e progressiva, metabletica della vita umana, attraverso le varie fasi della crescita, della coltivazione e della cura di se stessi e degli altri alternando momenti di motivazione intensa ad altri di dipendenza e di isolamento, ma in realtà quello che è l'elemento chiave per comprendere i processi di mutamento è sicuramente l'evento, ciò che ti capita indipendentemente dalla tua volontà. La questione formativa dell'evento, che ha una matrice filosofica (Heidegger) e psicoanalitica (Biswanger), esprime una dimensione pedagogica centrale non adeguatamente trattata e, comunque, trattata il più delle volte in una prospettiva di pedagogia generale e di teoria epistemologica e psicoanalitica (Mortari, 2021).

Proprio per questo è fondamentale analizzare il problema della corporeità nelle dimensioni che sono le più significative per la scuola inclusiva. Innanzitutto il tema del corpo è centrale non solo come esperienza "biopolitica" (Foucault, 2015), ma soprattutto come esperienza formativa. Proprio per questo, in questi ultimi decenni, il tema della corporeità si è legato in modo organico al tema del benessere e dei processi inclusivi e, soprattutto, della educazione motoria nella scuola (Casolo & Vago, 2019). Il problema, in effetti, si presenta molto complesso soprattutto in relazione alle questioni della corporeità che, il più delle volte, sono declinati nel discorso delle scienze motorie e dei Bes (Molisso & Tafuri, 2020).

La corporeità, in effetti, determina una riflessione molto più approfondita, soprattutto in relazione al significato profondo che essa può assumere nei confronti del processo formativo legato alle questioni della didattica inclusiva digitale. La corporeità, in particolare, di una persona con disabilità che vive nella scuola nelle differenti fasce di età deve confrontarsi con l'auto-percezione della sua identità.

È abbastanza evidente, infatti, che l'auto-percezione della corporeità, rappresenta un momento fondamentale per cogliere il passaggio formativo dalla intenzionalità all'evento. L'apprendimento, infatti, di una persona con disabilità è espressione di questa difficile auto-percezione dell'identità di sé e della relazione con l'altro, ma è un momento in cui l'apprendimento rivela il potenziale interiore che permette una possibile dimensione inclusiva nel gruppo classe.

L'ulteriore problema che si pone, proprio per comprendere la complessità del processo formativo nella ricerca educativa contemporanea, è il rapporto tra la corporeità, il reale e virtuale.

Vi è una vasta letteratura al riguardo che storicamente aveva colto la complessità del rapporto tra l'apprendimento e il mondo della virtualità nella Web Society (De Kerchove, 2019). La questione, però, con l'avvento dei social e, in quest'ultima

fase condizionata dalla Pandemia ancora in corso, con il recente progetto del paradigma del *Metaverso di Facebook*, sta diventando il tema centrale della formazione.

L'approccio del mainstream al tema dell'apprendimento in rapporto al virtuale è abbastanza noto, anche delineato nel noto film *Matrix*. L'apprendimento nelle dimensioni del virtuale, intendendo con questo termine un manufatto digitale, che riproduce situazioni non reali con caratteristiche simili alle relazioni umane, si misura con un rapporto diverso con le categorie dello spazio, del tempo e della memoria (Lévy, 1995). La dimensione dello spazio-tempo e della memoria determinano un processo di apprendimento che deve essere adeguatamente studiato e compreso.

Ma cosa avviene quando l'apprendimento è esercitato da una persona con disabilità nella specifica interazione tra reale e virtuale? Quello che si evidenzia in questo complesso rapporto che deve essere studiato attraverso una efficace sperimentazione, di cui questo contributo è solo una ipotesi, è la riaffermazione della corporeità della persona con disabilità che sviluppa la auto-percezione della sua presenza reale nel tempo e nello spazio in modo differenziato.

La persona con disabilità, infatti, con modalità diverse rispetto alle fasce di età, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado, autodetermina una nuova modalità di apprendimento incrociando, per così dire la sua auto-percezione della corporeità con le dimensioni reale e virtuali dell'apprendimento.

Una ipotesi su come una didattica inclusiva debba tenere conto di questa impostazione rappresenta, sicuramente, un momento di riflessione per comprendere il possibile cambiamento della scuola inclusiva, anche se espresso a livello di ipotesi di ricerca.

3. Per una didattica digitale inclusiva della corporeità tra reale e virtuale

Gli studi sulla didattica digitale negli ultimi due decenni hanno caratterizzato l'avvento di un nuovo paradigma didattico che potrebbe aiutare in modo significativo la didattica inclusiva, ma anche chiarire ulteriormente il senso della didattica inclusiva della persona con disabilità, di cui il tema della corporeità tra reale e virtuale è un aspetto significativo.

In effetti, come è stato ampiamente dimostrato da numerosi interventi al riguardo (Ferri & Moriggi, 2018; Rivoltella & Rossi, 2019; Sibilio, 2020), la didattica digitale che si propone come una categoria epistemologica molto più ampia e complessa rispetto al concetto di tecnologie didattiche è da considerare il fondamento della competenza digitale che la recente normativa sulla educazione civica considera una competenza trasversale se non fondante (De Luca, 2020). In realtà due sono le tendenze che il tema della didattica digitale ha determinato nell'ambito della ricerca didattica inclusiva.

Innanzitutto, è abbastanza evidente che il digitale favorisce la specifica attività didattica del docente e la possibilità di implementare i processi didattici collegiali nella scuola (Rivoltella, 2021). In altri termini il digitale diventa un elemento indispensabile per costruire il senso di una didattica inclusiva e, in prospettiva, anche di una società inclusiva.

In secondo luogo la didattica digitale, inevitabilmente, favorisce la figura di un docente inclusivo e, anche, di un dirigente inclusivo che devono diventare un patrimonio condiviso della scuola dell'autonomia. Il vero problema dei prossimi anni è proprio la formazione di un docente inclusivo che unisca le competenze

disciplinari, quelle delle scienze dell'educazione e, soprattutto, il suo intuito professionale (Fabiano, 2020).

Un docente che favorisca ancora di più la centralità del docente specializzato di sostegno che, in questo modo, potrebbe essere un coach significativo dei processi di inclusione. Un aspetto di riflessione e di sperimentazione importante perché possa realizzarsi la figura del docente inclusivo è progettare in modo adeguato la didattica inclusiva per la persona con disabilità. All'interno di questo complesso processo che, comunque, ha nel "metalinguaggio" dell'ICF una valida prospettiva di riferimento, la didattica inclusiva che analizza la corporeità al rapporto tra reale e virtuale può risultare una prospettiva di ricerca interessante.

È abbastanza chiaro, infatti, che l'inclusione della persona con disabilità debba considerare l'ibridazione che nell'apprendimento si sviluppa tra corpo, reale e virtuale. Tutto ciò ha bisogno di specifiche sperimentazioni in alcune fasce di età. Ma il principio epistemologico che sorregge questa ipotesi è che la persona con disabilità può entrare in crisi nella sua auto-percezione della corporeità proprio perché, il sistema parallelo di formazione della Web society e dei videogiochi, determina in base alle differenti età un evidente *mismatching* tra il senso della propria corporeità che è fondamentale nel riconoscimento della propria identità e della identità altrui e la proiezione fantomatica del proprio progetto di vita.

Per realizzare l'ipotesi è necessaria una specifica e limitata ricerca empirica che consideri questo aspetto uno dei nodi cruciali per potere analizzare, comprendere e favorire un processo di didattica inclusiva.

In effetti, nel raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze e negli obiettivi minimi, per quanto riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità, spesso non si analizza attentamente la relazione tra la corporeità, il reale e il virtuale. Pur tenendo presente le specificità delle diverse tipologie di disabilità (lanes & Augello, 2019), e pur considerando l'importanza del concetto di "funzionamento umano" che la classificazione ICF (Chiappetta Cajola, 2019) cerca di definire, il vero problema educativo dell'inclusione della persona con disabilità passa da una attenta ricognizione della centralità del processo didattico della personalizzazione, che deve costituire la base per una comune progettazione curricolare e didattica.

La questione formativa del corpo tra reale e virtuale sicuramente può costituire un valore aggiunto che ci faccia conoscere meglio le caratteristiche della persona con disabilità e, soprattutto, mette in evidenza il senso di continuità corpo-mente che, dalla teoria dell'Arco Riflesso in Dewey fino alle ricerche contemporanee sulle neuroscienze, è un dato inconfutabile.

Non si tratta di riprendere le questioni della "ibridazione" corpo-macchina di cui da tempo si parla nell'ambito pedagogico-didattico e della cybercultura (Gui, 2019). Si tratta di analizzare con più attenzione, a livello di riflessione epistemologica che deve essere supportata da adeguata ricerca empirica, che senza una radicale riflessione sulla importanza della corporeità nelle persone con disabilità e, in particolare, di come la corporeità viva psicologicamente il problema dell'apprendimento intrecciato anche a dimensioni virtuali, è impossibile avviare un discorso fondato sulle possibilità di una didattica e di una scuola inclusiva.

La giustizia sociale e il miglioramento qualitativo della democrazia (Sen, 2020) non possono che confrontarsi su questo problema che, a volte, la ricerca educativa ha trascurato o limitato in uno specifico discorso sulla motricità corporea, senza analizzarne adeguatamente la complessità pedagogica e didattica.

Riferimenti Bibliografici

- Benadusi, L. & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. & Giosi, M. & Mariani A. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Casolo, F. & Vago, P. (2019). *Educazione motoria e cultura della corporeità nella scuola primaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Damasio, A. R. (2018). *Lo strano ordine delle cose. La vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Milano: Adelphi.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- De Luca, C. (2020). *Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive*. Co-senza: Falco.
- De Kerchove, D. V. (2019). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Napoli: Aurelio De Laurentis Multimedia.
- Ehrenberg, A. (2010). *La fatica di essere sé stessi*. Torino: Einaudi.
- Fabiano, A. (2016). *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*. Roma: Anicia.
- Fabiano, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione e evento*. Roma: Armando.
- Ferri, P. & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori Università.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Lévy, P. (1995). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mastrocola, P. & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La Nave di Teseo.
- Molisso V. & Tafuri D. (2020). *Disturbi specifici dell'apprendimento e sport: modelli e strumenti educativi*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2001). *Il vuoto e il resto. Il problema del reale in Lacan*. Bologna: Cuem.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2005). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.