

Patrizia Gaspari

La narrazione interroga la Pedagogia Speciale

La sfida di abitare
nuove storie inclusive

diversità e inclusione

FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

diversità e inclusione : percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma “Foro Italico”), Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari), Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che orientano la loro attenzione ai processi di inclusione scolastica e sociale della persona, colta attraverso le differenti espressioni che ne connotano l'esperienza. L'eterogeneità con la quale la diversità si manifesta – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere e culturali – reclama uno sguardo euristico e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi, da quello pedagogico e didattico a quello artistico-performativo, architettonico-ambientale, normativo-giuridico, socioeconomico, bio-ingegneristico e tecnologico. Il focus delle ricerche ospitate fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica, elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con i diversi linguaggi e le molteplici istanze socioculturali e scientifiche.

Pertanto, considerata l'ampiezza dell'indagine alla quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi, metodologie e strumenti capaci di orientare e supportare lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria, sostenibile e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione, della formazione, dei servizi alla persona e della giustizia sociale, intendono avvantaggiarsi di strumenti di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico:

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Urbino; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Serenella Besio, Università di Bergamo; Cristina Devecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José Maria Fernández Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma “Foro Italico”; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Anna Maria Murdaca, Università di Enna “Kore”; Antonella Valenti, Università della Calabria; Loretta Fabbri, Università di Siena; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat Autònoma de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli Federico II; Claudia Rodrigues de Freitas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Leonardo Santos Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Daniele Bullegas (Università di Cagliari).

Componenti: Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari); Stefania Falchi (Università di Cagliari); Grazia Lombardi (Università di Urbino Carlo Bo); Marina Mura (Università di Siena); Ilaria Tatulli (Università di Cagliari); Susanna Testa (Università di Roma Tor Vergata); Alessia Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Patrizia Gaspari

La narrazione interroga la Pedagogia Speciale

La sfida di abitare
nuove storie inclusive

FrancoAngeli

diversità e inclusione

ISBN 9788835168331

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. La narrazione disegna nuovi orizzonti di senso e traiettorie inclusive	»	13
1.1. I racconti intersezionali della Pedagogia Speciale	»	13
1.2. La Pedagogia Speciale: una complessa trama narrativa	»	25
2. Lo sguardo narrativo della Pedagogia Speciale inclusiva	»	36
2.1. La Pedagogia Speciale come scienza delle narrazioni delle diversità	»	36
2.2. La narrazione come luogo politico di riconoscimento delle diversità	»	49
3. Formazione e inclusione: un binomio inscindibile	»	66
3.1. Ripensare la professionalità dei docenti in ottica inclusiva: un viaggio senza fine	»	66
3.2. Nodi critici e questioni aperte: la formazione è una cosa seria!	»	73
4. Il paradigma narrativo come risorsa della formazione inclusiva	»	85
4.1. Per una formazione narrativa	»	85
4.2. Il linguaggio emancipativo della narrazione	»	93

5. La narrazione come linguaggio inclusivo	pag.	109
5.1. La narrazione <i>interroga</i> la Pedagogia Speciale	»	109
5.2. Narrazione e inclusione: una relazione dialettica, trasversale e ricorsiva	»	122
6. Narrazione come gesto e linguaggio di cura	»	141
6.1 “Dal cure al care”: la mediazione narrativa	»	141
6.2 Narrazione come ri-significazione esistenziale	»	155
7. Narrazione come cura ecosistemica	»	173
7.1 Contesti di cura come luoghi narrativi	»	173
7.2 L’abitare inclusivo: costruire dimore narrative nell’appartenenza	»	187
8. Un “racconto” mai concluso...	»	213
Riferimenti bibliografici	»	229

Introduzione

Gli studi e le ricerche in ambito pedagogico degli ultimi anni, sia a livello nazionale sia internazionale, hanno condotto all'identificazione di nuovi paradigmi efficaci per individuare elementi caratterizzanti una crescita professionale sostenibile, in grado di spiegare e di promuovere la relazione esistente tra processi formativi ed emancipazione democratica. In estrema sintesi, i modelli scientifici ed ecologici, mettono al centro la persona globale del professionista (mente-corpo-azione) in relazione con i contesti reali: grazie all'utilizzo di costrutti che promuovono co-evoluzioni e sostengono i processi inclusivi (*full inclusion*). Si tratta di approcci riflessivo-emancipativi (Schon, 20017; Mezirow, 2000; Fabbri, 2007) e generativo-trasformativi fondati su principi pedagogici forti, su scoperte ed evidenze scientifiche (*evidence based*) che si allineano con le dimensioni valoriali e strategiche della sostenibilità, risultando funzionali al "froneggiamento" della complessità dell'attuale scenario culturale. Il potenziamento della capacità di confronto con la propria umanità e con le dimensioni profonde e misconosciute (mentali implicite, emotive, riflessive, percettive e corporee) rappresenta un passaggio formativo fondamentale per promuovere dialettiche di reciprocità esistenti con le *storie* degli alunni con disabilità e non solo, sottolineando la complessità del processo inclusivo fondato sull'interazione didattica e sull'adeguata (Sibilio, 2020) riorganizzazione dei contesti formativi.

La persona rappresenta il prodotto delle *storie* che ha vissuto, ascoltato, abitato e rielaborato, in quanto quotidianamente si *racconta* ed incontra le trame identitarie degli altri, negoziando il proprio Sé con quello altrui nella reciproca e produttiva contaminazione. Ne scaturisce una visione olistico-dinamica dell'individuo che riconosce

ed abbraccia l'identità "plurale" della narrazione stessa intesa come sintesi armonica e *ricompositiva* di differenti modelli, ruoli, forme, valori e scenari interattivi: ogni soggetto, nessuno escluso, si costruisce e si realizza nella relazione con l'Altro all'interno di un complesso scenario di co-azioni ecosistemiche e fenomenologico-ermeneutiche.

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. 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 (Ghedin & Invernici, 2022, p. 252).

In tal senso, il paradigma narrativo intesse legami di dialettica interconnessione coi processi di inclusione per riconoscere e valorizzare la vasta gamma di potenzialità e di risorse intra ed interpersonali delle diversità: nell'approccio narrativo, dunque, l'inclusione non è un processo separato ed alternativo, ma rappresenta una realtà imprescindibile e necessaria a servizio della qualità della vita di tutti e di ciascuno (Fontani, 2019).

La narrazione autobiografica implica una progettazione intenzionale particolarmente focalizzata sulla facilitazione della conquista degli apprendimenti, grazie all'attiva presenza di costanti processi di *mediazione* e di *negoziazione* didattica, in grado di rendere accessibili saperi e linguaggi conoscitivi. Ogni alunno si serve del potere riconciliativo dell'approccio narrativo nei confronti del mondo circostante, potenziando abilità e competenze creative, repute risorse fondamentali, per *ri-dare voce* e piena *vita* partecipativa alla storia e alla memoria personale, in forma sempre nuova ed originale, ovvero, *ricompositivo-emancipativa*.

La narrazione è *linguaggio* e *strumento* di cura, ovvero gesto di autentica e globale presa in carico dell'allievo (Pulcini, 2009; Mortari, 2015) e dei contesti nei quali la relazione educativo-didattica si realizza come tensione dialettica, sintonica con sé e con il mondo.

La qualità della cura di sé e dell'altro, delle differenze e del contesto — aspetti fondamentali a livello personale per la possibilità di emancipazione, apprendimento e partecipazione dei soggetti — sono fattori determinanti anche a livello organizzativo e sociale, per la capacità di tenuta del sistema (classe, scuola, comunità) di fronte all'imprevisto e all'incertezza e per la valorizzazione del potenziale generativo e creativo collettivo che gli scenari futuri prossimi richiederanno (Damiani, 2021, p. 659).

La cura di sé, dell'altro e del contesto favorisce la capacitazione e l'emersione di risorse creative e resilienti a livello personale, organizzativo e socio-ambientale, giocando un ruolo centrale nelle possibilità di tenuta della scuola di far fronte alla complessità e all'imprevisto delle differenze, grazie alla valorizzazione del tessuto-sfondo formativo, di natura generativa, collettiva e complementare. Le professioni di aiuto rivelano la loro identità aperta, complessa, "plurale", che si legittima nelle logiche di ferace contaminazione, nel pluralismo delle conoscenze, nel riconoscimento del valore delle storie individuali e collettive capaci di contraddistinguere il difficile cammino verso le attuali prospettive inclusive. In tale ottica, si coglie pienamente il significativo contributo offerto dall'approccio narrativo-autobiografico inteso come *linguaggio* di *mediazione* e di *negoziazione* di conoscenze, alfabeti e ambiti disciplinari differenti chiamati a costruire un fertile terreno di dialogo e di reciproco incontro per raggiungere il fondamentale traguardo dell'inclusione scolastica e sociale. Ne deriva l'esigenza di rivalutare e rivisitare le competenze professionali, per estendere la relazione comunicativa dal didattico verso l'educativo, dal mono-disciplinare al trasversale, dallo specifico individuale alla progettualità collegiale, dall'iperspecialismo riduzionistico, allo *sguardo ecosistemico* pluridimensionale, evolutivo, circolare, orientato al futuro. Gli sguardi interroganti e "problematici", tipici delle scienze umane, sociosanitarie e dell'educazione consentono di comprendere e di affrontare i bisogni formativi individuali in modo sistemico e condiviso evitando il rischio di promuovere interrelazioni dialettiche sbilanciate, o processi di settorialistico impoverimento epistemologico (Bianquin & Cinotti, 2020). La caratterizzazione dei percorsi formativi, declinati in ottica inclusiva, si prefigge la finalità di promuovere e di incentivare il bagaglio teorico-pratico di competenze da acquisire, *sempre in progress*, che possono essere così sintetizzate: partecipazione attiva di *tutti* i soggetti; stile

euristico, critico e riflessivo; abilità e competenze narrative di natura formativa ed autoformativa; capacità di individuare possibili interconnessioni nelle logiche di mediazione e negoziazione; dinamicità intesa come apertura al cambiamento e “lettura” delle “tracce” dell’altro per ascoltarlo, accoglierlo e riconoscerlo; riflessività individuale e collettiva; valorizzazione dei fattori personali (emozioni, creatività, immaginazione, corporeità, linguaggi espressivo-narrativi); inclusione delle diversità e delle differenze; poliedricità di vedute ed opzioni didattiche con relativa interprofessionalità; co-progettazione nella corresponsabilità e agentività all’interno di situazioni stimolo-provocatorie fondate su “caring, creative e critical thinking”, connotate da flessibile affidabilità organizzativa.

Il consolidato riconoscimento del vizio di fondo caratterizzante l’elaborazione di PEI eccessivamente connotati da una visione formalistico-meccanicistica e lineare, spesso incompleta e avulsa dalla vita, ribadisce l’urgenza di ri-qualificare e di ri-orientare le competenze professionali da “mettere in gioco” sotto il segno della significatività esistenziale, della *cura* delle relazioni e del contesto, del meticciamiento osmotico, della contaminazione produttiva, della valorizzazione di prospettive complesse, interdipendenti ed ecosistemiche, per legittimare l’indiscusso legame esistente tra PEI e Progetto di vita. L’approccio narrativo come *linguaggio* e *gesto* di cura

[...] rappresenta un efficace collante, un paradigma-dispositivo in grado di tessere reti significative tra culture, linguaggi, ambiti disciplinari, dimensioni esplicite ed implicite del curricolo, “letto” sia nella verticalità che nella orizzontalità della sua peculiare organizzazione integrale ed integrata, in quanto consente di riorganizzare un ordine trasversale degli alfabeti culturali, dei saperi, rompendone staticità, immobilismo ed enciclopedismo settoriale e specialistico (Gaspari, 2020, p. 203).

Tale ipotesi diviene un’avanguardia di esigenza soprattutto per gli alunni con disabilità e per le fondamentali abilità e competenze di vita che la scuola inclusiva è tenuta a valorizzare e a legittimare. Lo *sguardo* di cura narrativa finisce per *interrogare* le questioni fondative della Pedagogia Speciale inclusiva, allo scopo di sottolineare similitudini e differenze, ma, in primis, sinergie, intrecci e possibili ibridazioni di natura strutturale, educativa e didattica all’interno di

una rete ecosistemica dialogante e ricorsiva. In questa prospettiva, il docente specializzato di sostegno assume l'innovativo ruolo di negoziatore e *tessitore* delle particolari storie di vita di *tutti* e di *ciascun* alunno, perché si prende cura, in modo responsabile e partecipativo, della qualità complessiva dei processi di inclusione scolastica e sociale di *ogni* persona compresa, riconosciuta e valorizzata a 360° gradi, nella ricchezza ed unicità delle sue peculiari modalità espressivo-comunicative.

1. La narrazione disegna nuovi orizzonti di senso e traiettorie inclusive

1.1. I racconti intersezionali della Pedagogia Speciale

Il paradigma della complessità costituisce un fondativo modello interpretativo della realtà esistente e rappresenta una specie di “paradossia” perché al suo interno coesistono modelli e categorie apparentemente antitetici o, comunque, dilemmatici, quali ordine e disordine, unità e frammentazione, singolare e plurale, accettazione e rifiuto, ecc. In questa continua “danza” (Ceruti, 1989) scandita da momenti di resistenze difensive, aperture al dialogo, avanzamenti e ritorni, contaminazioni e produttive ibridazioni, si svela il carattere *provocatorio* e *trasgressivo* della Pedagogia Speciale, riconosciuta come vera e propria *voce problematizzante* all’interno dell’attuale dibattito epistemologico. I suoi oggetti-soggetti di indagine, rappresentati dalle persone con disabilità e con “bisogni educativi speciali”, costituiscono eccezionali e sfidanti punti interrogativi e di svincolo tra linguaggi e settori disciplinari spesso distanti, caratterizzati da strutture epistemologiche e da dimensioni metodologico-didattiche *differenti*, non per questo lontane o, addirittura, dicotomiche. La Pedagogia Speciale, da una parte assume il provocatorio ruolo all’interno delle scienze dell’educazione di coscienza anticipante ed orientante, agendo sugli orizzonti della prossimità e della solidarietà, come costante ed intenzionale capacità di far dialogare memoria, presente e futuro del soggetto con disabilità, dall’altra, assolve ad una funzione *trasgressiva* verso l’esistente per romperne gli equilibri, le obsolete e stagnanti simmetrie.

Per sua natura, quindi, la Pedagogia Speciale, obbligata a rinvenire risposte educative dotate di senso in situazioni-limite, assume le modalità procedurali del pensiero divergente, che *trasgredisce*, non per deviare an-

tropologicamente, ma per modificare schemi e modelli culturali e comportamentali incapaci di valorizzare la diversità e di promuovere le identità personali (Gaspari, 2005, p. 51).

È nella critica finalizzata all'elaborazione di una *pars construens* con il costrutto della "diversità", nell'opera di oltrepassamento di modelli precostituiti e mortificanti, che trova spiegazione l'esigenza, ancora attuale, di legittimare lo specifico ed autonomo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale per riconoscerla come scienza, nel tentativo di ricercare sempre nuove, possibili e rigorose definizioni. La funzione *trasgressiva* della Pedagogia Speciale è avvalorata dalla complessità stessa della *nostra* disciplina intesa come scienza *provvocatrice* chiamata a rompere dogmatici schematismi e dannosi vicoli ciechi, per rivalutare il produttivo ruolo dell'imprevisto, come variabile inconsueta capace di cogliere la gravidanza significativa di possibili interconnessioni tra la parte e il tutto: da tale angolazione prospettica, il paradigma della complessità offre la possibilità di una lettura pluralistica, poliedrica e potenziata della vasta gamma di diversità e differenze. La Pedagogia Speciale, declinata in ottica inclusiva, si caratterizza nella ricerca del riconoscimento e della valorizzazione delle diversità, piuttosto che nell'analisi delle analogie, delle situazioni problematiche, per assumere nuove direzioni di senso e di significato evitando il rischio di chiudersi dentro modelli riduzionistico-standardizzanti. Emerge l'istanza di un approccio *problemico*, capace di entrare con criticità nella complessa situazione delle diversità, siano esse storicamente già definite, pur nelle loro mutazioni di confine, siano esse emerse (nuove diversità) dall'attuale sviluppo della civiltà umana. La *nostra* disciplina e i professionisti della cura e dell'aiuto, che costantemente lavorano *con* e *per* le persone in difficoltà, in situazioni di disagio e di emarginazione, si lasciano interpellare, interrogare da *vecchi* e *nuovi* bisogni materiali e immateriali, per dare ascolto ai desideri

[...] in-editi, in-dicibili, in-auditi; ricercare i luoghi di frontiera, dove abitano gli ultimi; accogliere il grido delle povertà silenziose, della caduta di senso e di smembramento dei significati; rivedere i confini della vicinanza e della lontananza; rivisitare i propri paradigmi di giudizio; smascherare precomprensioni e pregiudizi; alla ricerca delle dimensioni dimenticate, rimosse, cancellate, del vivere, quotidiano (Mozzanica, 1998, p. 202).

L'intersezionalità è il *luogo narrativo* che permette di focalizzare l'attenzione simultaneamente sugli elementi di uguaglianza e di differenza, tra gli assi identitari (il genere è uguale e diverso dalla razza, la razza è uguale e diversa dalla disabilità, ecc.) e le forme di oppressione, aprendo nuovi spazi e linguaggi (Rosenberg, 2018) interpretativi dei fenomeni sociali e culturali. Si presenta, dunque, come chiave di lettura *ecosistemica* ed *ermeneutica* della multiformità e della molteplicità dei processi formativi attraverso i quali gli individui "irregolari" e reputati "fuori norma" vengono ingiustamente marginalizzati e "alterizzati" per cogliere, soprattutto, nuove possibilità di contaminazione tra soggettività storicamente considerate troppo distanti, per poter trovare spazi di dialogo produttivo.

L'idea di considerare le variabili di razza, sesso/genere, classe sociale, orientamento sessuale, abilità, ecc. come interrelate e reciprocamente modellanti, però, è di molti anni precedente all'affermazione su scala globale della prospettiva di analisi intersezionale (De Castro, 2023, p. 79).

Il condominio intersoggettivo degli spazi interstiziali di natura epistemica, culturale, delle scienze dell'educazione ed umane, il meticciamento e l'ibridazione richiamati dalle situazioni-limite, "borderline" di differenze e diversità, l'immaginario legato alle "terre di confine" (Canevaro, 2006) di cui si sono da tempo occupate la Pedagogia Speciale, sociale, interculturale, generale, in primis, pur nel rispetto delle specifiche autonomie identitarie, testimoniano che i condomini (Anzaldúa, 2022), le frontiere osmotiche, sinergicamente comunicanti, rappresentano il realistico ed attuale scenario di studio e di ricerca di una Pedagogia e di una didattica speciali inclusive, sempre più implicate nella costruzione-progettazione di costrutti epistemologici dinamici, complessi, narrativi, trasversali (Gaspari, 1995, 2023a) e pluridisciplinari. Questi ultimi non sono più da interpretare e da analizzare con lenti miopi, autoreferenziali e solipsistiche nelle nicchie specialistiche di settore, perché le loro categorie fondative di ricerca sono soggette a continue mutazioni ed evoluzioni nelle logiche di *mediazione* (Goussot, 2015a) e di *negoiazione* presenti nell'incontro, scontro e confronto dialettico di più storie, «culture, razze, generi, identità, condizioni di disabilità, svantaggio, marginalità, povertà educativa, disadattamento e spaesamento [...] medie, alte e basse si toccano,

quando lo spazio tra due persone si restringe con l'intimità condivisa» (Anzaldúa, 2020, p. 29). Gli studi e le ricerche su razza, classe, genere, guardano alle peculiarità delle singole categorie di analisi e dei relativi sistemi di potere e ad essi fanno risalire specifiche disuguaglianze sociali, mentre l'*intersezionalità* tenta di superare il particolarismo identitario e si dimostra più flessibile nell'includere nuove categorie esistenziali di analisi e nel far emergere come i relativi sistemi di oppressione (razzismo, sessismo, abilismo, ecc.) lavorino insieme per produrre disuguaglianza sociale (Collins *et al.*, 2021). L'*intersezionalità*, di conseguenza, ha permesso di ripensare i costrutti culturali di identità e soggettività: non è più un unico elemento a definire l'identità individuale, ma una moltitudine complessa e variegata di fattori. A questo punto è lecito chiedersi se sia possibile applicare tale prospettiva all'interno delle aule scolastiche in modo da trasformare il costrutto stesso di inclusione. In questo senso, possono venirci in soccorso i Feminist Disability Studies (Hall, 2011) e i Dis/ability Critical Race Studies (Connor, Ferri & Annamma, 2016) che chiariscono in che modo sessismo, razzismo, classismo e abilismo si co-costruiscono, al fine di marginalizzare - anche nei contesti educativi formali - i soggetti non conformi, dissonanti, impreveduti ed imprevedibili nella loro unicità-irregolarità. Di fatto, una vasta gamma della popolazione scolastica è a rischio di possibili macro e micro-aggressioni, in quanto portatrice di un "deficit di normalità" che la colloca contemporaneamente all'interno integrata nel contesto e all'esterno dei processi di insegnamento-apprendimento (Annamma, Ferri & Connor, 2018; Migliarini, 2017) provocando fenomeni di crescente dispersione scolastica. È nell'intreccio tra gli assi identitari di sesso, genere, razza, classe sociale e disabilità, dunque, che viene avviato il processo di *bessizzazione* (Bocci, 2016; Gaspari, 2014; Goussot, 2015b) di tutti coloro che sono considerati, etichettati come "devianti" rispetto alla norma.

E per certificare queste differenze, le/gli insegnanti sono chiamate/i a redigere dispositivi come il PEI (per le/gli alunne/i disabili), i PDP (per le/gli studentesse/i con una storia migratoria o appartenenti a contesti socioeconomici che, nell'ambito delle gerarchie sociali capitaliste, sono qualificati come svantaggiati) e il PAI (che tiene conto del numero di allieve/i con BES e delle strategie che sono messe in atto a livello di Istituto al fine di includerle/i (De Castro, 2023, p. 81).

Da «ciò [...] si evince come il concetto di inclusione sia strettamente legato alla presenza di alunni/studenti da includere in quanto portatori (espliciti o latenti lungo un continuum che va identificato, misurato e classificato) di disturbi, sindromi, difficoltà, bisogni educativi speciali, svantaggi, ecc.» (Bocci, 2019b, p. 120).

Questa interpretazione del costrutto di inclusione sembra almeno ad avviso di chi scrive, sovrapporsi un po' troppo a quello di integrazione in quanto il "focus" continua ad essere posto sui "soggetti a rischio", nei confronti dei quali viene agita una didattica speciale delegata a insegnanti specializzati per le attività di sostegno dimenticando, troppo spesso, che su presunte diversità biologiche (sessuali, razziali, di abilità) si costruiscono differenze di potere in ambito sociale, culturale, economico. È opportuno, tuttavia, ribadire che lo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale non è ambiguo, né sfuggente ma si presenta "problematico" e complesso, in quanto espressione di una scienza di "confine" (Fantozzi, 2023) che si *nutre* di innovativi *spazi interstiziali* abitati da complesse trame narrative. Mentre nella categorizzazione si *chiude* una conoscenza, nella costruzione del soggetto si *apre* una conoscenza

[...] per la Pedagogia speciale assumere tale posizione vuol dire rovesciare i termini con cui si pone rispetto alle altre discipline e rispetto al contesto: non più come contenitore che difende la normalità dalle intrusioni della anomalia, del fuori-norma, ma come costruzione di una nuova rete [...]. È la doppia lettura che la Pedagogia speciale deve compiere: dagli elementi di differenza che sono riconducibili a elementi di appartenenza, ed è qui che si vede la necessità di sviluppare competenze speciali in rapporto alla prospettiva dell'integrazione [...] (Canevaro, 1999, p. 6),

superando il luogo comune della obsoleta equazione: competenze speciali solo in situazioni separate, per adottare uno stile dialettico di democratica e di produttiva *contaminazione* in grado di diffondere metodi, strategie e competenze speciali in comuni contesti di appartenenza.

Bisogna fare epoché della scienza per dialogare con la scienza. Bisogna guardare a un sapere di confine, a una meta-sofia. Se la pedagogia vuole essere, in base alle specifiche possibilità che al suo sguardo si offrono, il fulcro di un dialogo capace di attraversare interdisciplinarmente anche

quei limiti epocali che attraversano e distinguono le diverse discipline che collaborano e coesistono nella dimensione della cura, allora deve portare questo dialogo in quello spazio pre-scientifico (Husserl, 2015) e esistenziale che il pensiero del Novecento ha problematicamente aperto (Cavalli, 2024, p. 35).

Per una scienza che si colloca in posizione di *frontiera* è prioritaria l'esigenza di coniugare una pluralità di linguaggi disciplinari, offrendo una lettura *trasversale* dei problemi e delle azioni educative. Il nuovo dibattito epistemologico è, quindi, penetrato nella Pedagogia Speciale contemporanea nella delicata predisposizione e ri-progettazione dei processi formativi ed esistenziali, nel rapporto tra teoria e prassi, nella sua caratterizzazione di disciplina di *frontiera*. La natura *interstiziale* e *narrativa* assunta dalla Pedagogia Speciale permette di allargare i confini, di andare "oltre" il consueto, di scoprire nuove prospettive e territori di conoscenza, di confrontarsi feracemente con le altre scienze, per arricchire la propria identità, rileggendo criticamente le teorizzazioni, i metodi, le procedure adottate, gli "oggetti-soggetti" d'indagine, ecc.: in frontiera si vive sempre e comunque un'esperienza di crescita e di cambiamento, perché si dialoga. In tale ottica, anche la professionalità è un abito intersezionale continuo e dinamico:

[...] perché non tentare di bilanciare l'iperspecializzazione delle/degli insegnanti di sostegno attraverso una formazione intersezionale inclusivo-narrativa che permetta di non arroccarsi all'interpretazione medicalizzata della situazione di dis/abilità, per reinterpretare l'inclusione in un'ottica processuale, sempre in fieri, aperta, dialogica e ricorsiva? Considerando la disabilità come un costrutto di significato culturale, le rappresentazioni legate alla disabilità sono [...] il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione (Vadalà, 2011, p. 134).

La visione dicotomica di coppie discordanti è particolarmente funzionale, in quanto propone differenti modelli culturali che considerano la condizione di disabilità utilizzando modelli esogeni ed endogeni, additivi e sottrattivi ove permane, quindi, il dilemma di una situazione di diversità ingiustamente interpretata come fram-

mento nell'intero, come aggiunta compensativa al paradigma dominante della normalizzazione: si tratta, in tal senso, di «un'eccedenza indesiderabile che richiede di essere recisa» (Gardou, 2018, p. 124).

La Pedagogia Speciale inclusivo-narrativa, nella faticosa ricerca di adeguate e significative risposte educativo-didattiche nei confronti di *tutti* e di *ciascuno*, non può non mantenere la propria *autonomia* identitaria nel confronto dialettico, intersezionale con le altre scienze: i bisogni educativi di *ogni* persona vanno "letti", riconosciuti e valorizzati utilizzando una pluralità di quadri interpretativi connotati dal *dinamismo* e dall'*evolutività* delle conoscenze e delle competenze, sia in ambito scolastico che sociale, superando i rischi di una concezione meccanicistico-deterministica della Pedagogia Speciale stessa e dei suoi prioritari soggetti-oggetti d'indagine e di ricerca. Le standardizzanti logiche riduzionistiche di natura medicalistica (Gaspari, 2017, 2020) e psicologista che tentano di risolvere, banalizzando, il paradigma della complessità e della diversità e la sua valenza in ambito educativo, generano frequenti fenomeni di frammentazione e di disorientamento nel più vasto orizzonte formativo.

«La persona con deficit o con BES non va etichettata nella categoria della anormalità, ma considerata come sistema vivente che ha modificato le sue capacità adattive nei differenti contesti di vita» (Gaspari 2016a, p. 424).

La Pedagogia Speciale declinata verso *l'inclusive education* non può non focalizzare lo *sguardo narrativo* che le appartiene nell'attenta individuazione di nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarità, la potenzino e la arricchiscano, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. La tendenza a frammentare le personali esperienze formative, rendendole facilmente misurabili ed etichettabili, si rivela operazione pericolosa perché privilegia l'agire strumentale sull'agire comunicativo. L'inclusione è ricca di valenze etico-sociali, culturali ed educative che richiedono un cambiamento politico, frutto di azioni sinergiche, corali, per garantire a *tutti* e a *ciascuno* pari diritti e giustizia sociale, valorizzando capacità, potenzialità e risorse in grado di assicurare dignità umana e prospettive di inalienabile libertà: le conquiste e i traguardi realizzati dalle persone con disabilità e con "bisogni educativi speciali" co-

stituiscono una preziosa e significativa fonte di arricchimento per *ogni* essere umano. Il passaggio dalla Pedagogia Speciale, declinata come scienza dell'integrazione delle persone con disabilità, all'educazione inclusiva implica il superamento delle logiche omologanti, standardizzate, medicalistiche della diversità da "normalizzare" per salvaguardare l'idea abilista dell'efficientistico controllo delle conoscenze, degli apprendimenti e delle umane vicende, allo scopo di abbracciare nuovi orizzonti di ricerca in cui le differenze non coincidano con la specificità "problematica" della condizione di deficit, ma rappresentino modi originali, personali, alternativi di "essere nel mondo".

«La via d'uscita da questa situazione può essere rintracciata in politiche sociali e in strutture dei servizi che assumano politiche differenziate orientate agli eventi, alle transizioni e agli episodi significativi del corso della vita» (Medeghini, 2013, p. 18), riducendo per le persone, *tutte*, limiti, barriere, ostacoli disabilitanti all'interno dei micro e macro contesti formativi di comune appartenenza. Inclusività significa *ampliamento* delle *possibilità* di ciascuno sia nella fase educativo-formativa, sia nelle scelte lavorative e sociali di opportunità ambientali, partecipative grazie a migliorative aperture culturali in grado di offrire alla persona e all'intera comunità, crescita umana e benessere complessivo. La relazione educativa, invece, si fonda, come afferma Habermas (2013, 2017), sull'agire comunicativo, ovvero sul criterio del reciproco riconoscimento inteso come imprescindibile traguardo della Pedagogia Speciale, declinata come *scienza della narrazione* delle diversità. «Occorre superare il concetto-disvalore dell'individuo come esito della sua misurazione e andare oltre i confini imposti da qualsiasi standard valutativo che categorizza e predice: quello della diagnosi, quello del voto, quello delle tante, troppe agenzie preposte a quantificare...» (Bocci, 2019a, p. 31).

La Pedagogia Speciale *abita* la pluralità delle tante e difficili trame narrative che la caratterizzano e la sfidano ad *interrogarsi* quotidianamente all'interno di territori osmotici poliedricamente articolati, che denotano la natura interdisciplinare e trasversale «[...] dei suoi fondamenti epistemologici e dei suoi orientamenti applicativi, i quali si caratterizzano per un dinamismo complesso e per essere di conseguenza riconducibili ad una pluralità di paradigmi interdisciplinari» (Salis, 2019, p. 121).

È indubbio che la Pedagogia Speciale si pone in forte esposizione esterna nelle relazioni dialettiche in rapporto con le altre scienze e che, pertanto, «[...] volge a definirsi come territorio di confine e di forte collusione epistemica, per la quale vale ancora il monito moriniano della transdisciplinarietà e della transprofessionalità» (Crispiani, 2012, p. 89).

Le connessioni interdisciplinari ed intersezionali consentono di correggere le rigide chiusure dell'anomala gestione delle discipline (e non solo), garantendo l'accrescimento di un sistema disciplinare più flessibile ed inclusivo con l'utilizzo di diversificati metodi, luoghi e strumenti. La prospettiva dell'*interdisciplinarietà*, per le sue intrinseche valenze trasversali, tenta di superare la scissione, mai completamente ricongiunta, tra le scienze naturali ed umane (Nusbaum, 2013; Snow, 1975). La possibilità di fondere la dimensione pratica con quella teoretica, esigenza comune delle scienze tutte, si rivela imprescindibile urgenza della Pedagogia Speciale perché la condizione di disabilità di cui prioritariamente si occupa rappresenta un fondamentale, specifico e comune territorio di incontro, di interrogativi e di possibili soluzioni da individuare e progettare, utilizzando strumenti, strategie, metodi ed approcci epistemologici provenienti da una pluralità di linguaggi disciplinari, tra loro non sempre caratterizzati dalla stessa forza identitaria. Ne emerge l'esigenza di assumere il paradigma *narrativo-autobiografico* come autentico ponte di collegamento e tessuto connettivo circolare che *interroga* alfabeti culturali, spesso disgiunti ed autarchici, difficilmente disposti a mettersi a servizio di una scuola realmente accogliente, democratica ed inclusiva.

Il confronto-conflitto con le altre scienze (neuropsichiatria, neurolinguistica, neuroscienze, psicologia della riabilitazione, didattica e pedagogia generale, sociologia, filosofia, ecc.) rappresenta un valore aggiunto, un fertile processo di ibridazione, perché consente una lettura al "plurale" della categoria della diversità; inoltre, induce all'assunzione di rischi e di responsabilità nella costruzione di ipotesi e di strategie d'intervento "speciali". La Pedagogia di *frontiera* innesta non solo i saperi pedagogici, ma anche psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici: per formulare una rappresentazione plausibile della Pedagogia Speciale inclusiva è utile prendere in prestito, dal mondo dell'informatica, la

metafora dell'ipertesto per focalizzare lo *sguardo* sulla rete sinergica di concetti, sulla ragnatela di conoscenze tenute insieme, abbracciate dai nodi fondamentali che ne costituiscono quotidianamente l'intelaiatura. La Pedagogia Speciale nella sua configurazione epistemologico-concettuale si confronta costantemente, come *disciplina di frontiera*, con le altre conoscenze e competenze scientifiche lasciandosi contaminare e non subordinare da linguaggi e saperi interdisciplinari "più forti", sorretta dal desiderio di interpretare e di indagare la complessità, la diversità e l'unicità di *ogni* persona abitata dall'esigenza di agire, sentire ed "esserci nel mondo". La visione ologrammatica, consentita dal posizionarsi sul *limen* conoscitivo-esperienziale, permette alla Pedagogia Speciale inclusiva di scoprire nuove marginalità ed emergenze, di cogliere articolazioni di significato altrimenti poco visibili o trascurate, di confrontarsi con l'esterno in una logica di comunità scientifica allargata e collaborativa capace di superare ogni dannoso isolamento, promuovendo un continuo interscambio di conoscenze, competenze, risorse ed abilità. Tale opera d'incessante oltrepassamento della frontiera garantisce alla Pedagogia Speciale un evidente arricchimento-potenziamento in termini di nuovi scenari ed orizzonti interpretativi in grado di ottimizzare la comprensione e, dunque, l'elaborazione di possibili ed innovative risposte educativo-didattiche da fornire alla complessità e alla diversità dei "bisogni educativi speciali" e non solo. La frontiera può essere anche intesa come difesa e custodia: i territori della *diversità* sono oggetto di continue e ripetute incursioni messe in atto da interessati agenti "intrusivi" pervasi da ottiche egemoniche dominanti, normalizzanti e categorizzanti la vasta gamma di differenze e diversità. La Pedagogia Speciale declinata verso l'*inclusive education* non può non focalizzare un costante *sguardo* educativo di natura narrativa, attento ad individuare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche intersezionali di complementarietà, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Di fatto, esiste una produttiva relazione di complementarietà tra la Pedagogia Speciale e l'inclusione educativa che sollecita la Pedagogia Speciale stessa a superare i propri limiti per trasformarsi, senza operazioni di riduttiva coincidenza identitaria, in Pedagogia inclusiva.

In altre parole [...] è importante che si faccia strada l'idea di un'inclusione pedagogica che, nel suo essere storicamente situata e culturalmente condizionata, sia in grado di "adattarsi" alle molteplici sfide e ai repentini mutamenti con i quali l'agire educativo, inteso come agire sociale, deve fare i conti. La necessità, che è tanto normativa quanto propriamente educativa, di riconoscere, specificare, nonché di prevedere l'insorgenza di uno special educational need impone lo sforzo comune di favorire una circolazione di riflessioni, esperienze e pratiche vincenti, in modo da alimentare una cultura dell'inclusione che possa rispondere alle innumerevoli sfide della società post-moderna (D'Arcangeli & Fabbriatore, 2019, pp. 140-141).

La fondamentale competenza della Pedagogia Speciale (Gaspari, 2023a), oggi, consiste nel possesso di una visione ecologico-sistemica rivolta al futuro grazie alla capacità di cogliere i nessi, semantiche sinergie, emancipativi raccordi, negoziazioni e mediazioni, in grado di garantire progettazioni di cura e di accompagnamento competente nell'intero arco esistenziale. Per raggiungere tale obiettivo, di elevata complessità, diviene di fondamentale importanza fornire aiuti e sostegni alle persone più fragili e vulnerabili allo scopo di facilitare la ristrutturazione dei personali modi di agire, pensare ed *abitare* il mondo. In questa delicata prospettiva si gioca la partita più importante di una Pedagogia Speciale intesa come scienza prospettica e lungimirante, capace di gestire situazioni difficili armonizzando elementi di stabilità e produttivi fattori di cambiamento, allo scopo di migliorare la qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno*. La sfida inclusiva provoca allargamento di confini, sinergiche contaminazioni, dialoghi negli spazi intersezionali, diffusività di conoscenze e competenze che debbono essere comune patrimonio dell'umanità.

Occorre sicuramente ripartire dal ricordare l'identità "aperta" della Pedagogia Speciale e della prospettiva inclusiva, dinamizzata da continue tensioni in divenire oltre i confini tracciati verso la qualità (della ricerca, della formazione, della professione, delle relazioni) in continuo dialogo con le altre discipline, con i territori e con le persone stesse. La sfida dell'inclusione si gioca nelle "contaminazioni" e nella corresponsabilità delle scelte, delle progettualità, delle strade da intraprendere con sguardo prospettico e apertura scientifica (Giacconi, 2024, pp. 35-36).

La natura *interdisciplinare* della Pedagogia Speciale risulta continuamente alla ricerca di nuovi campi del sapere, con i quali instau-

rare rapporti dialettici d'interazione, potenziamento, problematizzazione delle conoscenze e delle competenze per offrire risposte più esaurienti alla complessità e alla diversità che presentano, vista la loro connotazione naturale, una varietà di esigenze formative ed esistenziali eterogenee, sia individuali che collettive. La struttura epistemologica della Pedagogia è l'espressione più autentica, "problematica" e complessa del suo darsi come sapere "di confine", abitato da uno scibile che continuamente avanza e retrocede conferendo significatività e migliorative risposte.

Ne deriva l'opportunità di favorire il passaggio da categorie omogenee, solide [...] all'idea stessa di un *sapere* segnato dalla pluralità di identità, modelli, paradigmi su cui si fonda la condizione esistenziale postmoderna, liquida appunto, abbandonando ogni anacronistica forma di autoreferenzialità epistemologica a favore di una solidarietà intellettuale, a cui la pedagogia, in ragione delle riflessioni e dell'impegno che rivolge a ogni essere umano, soprattutto nelle sue manifestazioni più fragili, non può sottrarsi (Maggiolini & Cinotti, 2019, p. 232).

Da tale angolazione prospettica, la Pedagogia Speciale è attenta alla valorizzazione dei confini intesi non come limite (*limes*), ovvero come tracciati predefiniti, rigidamente fortificati entro i quali produrre-ridurre usuali forme di conoscenza, bensì come territori flessibili, valicabili ed abitabili, caratterizzati da feraci processi osmotici orientati verso legami interdisciplinari, rispettosi degli specifici ed autonomi territori epistemologici, tipici della scienza dell'inclusione e della narrazione delle differenze e delle diversità. La contemporanea riflessione epistemologica della Pedagogia Speciale non può, quindi, non tener conto della positiva contaminazione di conoscenze, sguardi, linguaggi, approcci metodologico-didattici e politiche culturali caratterizzate da logiche di complementarità e di interdipendenza capaci di "rompere" (Goussot, 2013) visioni stagnanti e dogmatiche delle differenze e delle diversità, per accogliere la sfida lanciata dalle nuove direzioni di senso e di cambiamento migliorativo richieste dall'inclusione stessa. Non è tanto importante individuare rigidi e autoreferenziali confini a supporto dell'autonomia epistemologica della Pedagogia Speciale, quanto *interrogarsi* sulle possibili interazioni dialettiche e ricorsive esistenti tra i molteplici ambiti di ricerca, per costruire nella quotidiana prassi didattica un

dialogo di produttivo scambio e di organica continuità nel comune traguardo dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con "bisogni educativi speciali" e non. La società inclusiva si impegna nell'individuare e ricercare punti di collegamento e di mediazione culturale allo scopo di elaborare possibili soluzioni nei confronti della compresenza di logiche e di prospettive apparentemente antitetiche ed antinomiche, perché le categorie della differenza e della diversità non vanno interpretate nelle sterili dimensioni della contrapposizione e dell'arida competitività che separa, ma nell'ottica del reciproco riconoscimento-valorizzazione di variabili contestuali dinamiche, aperte, costantemente modificabili grazie alla presenza ed alla scoperta di prospettive di influenzamento, di apprendimento congiunto e complementare, capaci di favorire una vera e propria cultura emancipativa.

«Inclusività significa ampliamento delle possibilità di ciascuno sia nella fase educativo-formativa, sia nelle scelte lavorative e sociali di opportunità ambientali, partecipative, grazie a migliorative aperture culturali in grado di offrire alla persona e all'intera comunità, crescita umana e benessere complessivo» (Gaspari, 2021a, p. 33).

1.2. La Pedagogia Speciale: una complessa trama narrativa

La *narrazione* facilita la verità dell'incontro con l'altro, offrendosi come spazio emotivo e culturale sempre aperto a nuove possibilità di conoscenza.

Non troppo vicini, allora, ma nemmeno troppo lontani, una danza che fa della relazione stessa l'oggetto dell'intervento. In tal senso, la storia dell'educatore viene toccata dall'incontro con la storia dell'altro [...]. L'altro si tramuta in uno specchio che riflette anche le rappresentazioni del nostro passato e, al tempo stesso, ci ricorda che siamo cresciuti, che siamo diventati adulti [...]. Si pensi al lavoro con la disabilità: vi sono i progetti educativi, le diagnosi mediche, le carte amministrative, le relazioni sociali e così via. Scritture diverse che, in realtà non raccontano la storia di quella persona, smarrita fra le etichette e i titoli necessari alla sua categorizzazione. Compito dell'educativo, in tutto questo, è forse anche quello di restituire al singolo la sua storia, di raccontarla e di aiutarlo a raccontarsi non tanto *al di là* di quei frammenti, ma proprio a partire da quelli, dagli sguardi inevitabil-

mente –e comprensibilmente – parziali. Ricucire i nodi della *storia*, restituire quest'ultima al suo autore e protagonista (Biffi, 2012, pp. 80-81).

Nella complessità del confronto con la storia della persona con deficit è possibile ritrovare un nuovo orizzonte di senso e di significato anche per le esistenze più vulnerabili, emarginate, negate. Le storie di vita delle persone più fragili riportano l'attenzione su noi stessi, sull'altro e sul mondo, proponendoci costanti azioni di decodificazione di ciò che appare insensato ed incongruente: ogni *storia* narrata restituisce valore e cultura, perché oltrepassa l'immobilismo generando buone pratiche evolutive, dinamiche e rifondative. Si tratta di narrazioni che inizialmente rivelano sconfinamenti e desoggettivazioni della persona che, gradualmente, nella possibilità di scostarsi dalla norma e dalle logiche abiliste, *riscrive* una nuova rappresentazione di sé restituendo pieno valore al costruito epistemico della differenza. Lo *sguardo narrativo* della Pedagogia Speciale dilata orizzonti e prospettive utilizzando paradigmi aperti e flessibili, linguaggi critici e problematici in grado di dirigersi oltre gli specialismi e verso i luoghi del riconoscimento della complessità dell'esistenza.

«Educare al *con*, al *fra*, all'*inter*, alla transitività, alla flessibilità, alla pluralità, a uno stile cognitivo aperto contro idee sclerosanti, contro la fossilizzazione, l'appiattimento, l'uniformazione diviene un imperativo educativo cui non ci si può sottrarre [...]» (Gemma, 2019, p. 27).

Per accettare la sfida della differenza è necessario mettere in campo invenzione, creatività ed elevate competenze di ri-progettazione mediante una sistematica e significativa riorganizzazione dei contesti deputati ad accogliere nuove categorie ed emergenze educative complesse, "plurali" e di difficile "lettura". Si tratta di valorizzare una Pedagogia Speciale *inclusiva* e *narrativa* in grado di accogliere, incontrare, riconoscere ed abitare la variegata gamma di differenze e di diversità, accettando la sfida della crescita evolutiva provocata dalle dialettiche di *meticciamiento* e dell'*ibridazione*, oltrepassando i limiti della normalizzazione forzata delle diversità, che non vanno certamente assimilate al contesto, ma valorizzate e risignificate. Si potrà raggiungere il pieno traguardo dell'inclusione scolastica e sociale delle persone, *tutte* solo quando, paradossalmente, le diverse categorie connesse alle condizioni di differenza potranno

godere degli stessi diritti, doveri ed opportunità culturali, esistenziali, ovvero di una funzionale e naturale concretezza del vivere quotidiano insieme agli altri, dichiarando effettivamente realizzato il passaggio dalla Pedagogia Speciale alla Pedagogia inclusiva intesa come scienza del *riconoscimento* universale delle differenze che non corrono il rischio di trasformarsi in disuguaglianze, ma che si impegnano nella comune costruzione del miglior mondo possibile. Nell'ottica del raggiungimento di un'inclusione di qualità, la Pedagogia Speciale, interpretata come *scienza del riconoscimento* e della *narrazione* delle diversità, rivisita il suo specifico territorio epistemologico rompendo schematismi e simmetrie per cogliere possibili articolazioni di senso fra elementi apparentemente frammentati e disgiunti, relazionando significativamente gli itinerari progettuali con la singularità e l'unicità della *storia* e delle *storie* specie se "difficili" e vulnerabili. Raccontare, ascoltare, leggere storie, scrivere di sé e delle proprie memorie sono pratiche educative valutate - a livello interdisciplinare - di grande impatto formativo e trasformativo. Sono al contempo una possibile risposta alla necessità di sentirsi meno soli, essere parte di un tempo, di uno spazio, di un contesto e di una storia. La storia siamo noi: il fruscio degli altri, come a richiamare il suono del bisbiglio delle narrazioni scritte, depositate e custodite per lasciare traccia nella costruzione della storia comune e condivisa. Significativa risulta una frase pronunciata da Eugenio Borgna in un'intervista rilasciata per la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari: «[...] la conoscenza di sé appunto è premessa alla conoscenza degli altri [...] soltanto nella conoscenza degli altri possiamo giungere ad una conoscenza più approfondita di quello che noi siamo. Insomma, il destino dell'uomo è o dovrebbe essere quello di essere un colloquio. Noi siamo un colloquio» (Ramunno, 2018)¹.

Raccontarsi, scrivere di sé, diventa un'opportunità, talvolta una necessità per connettersi con le parti frammentate e vulnerabili di noi (Borgna, 2014, 2017; Canevaro, 2015). Fare memoria, leggere storie, ascoltare biografie e facilitare la narrazione e la scrittura autobiografica sono considerate pratiche formative ampiamente introdotte in vari ambiti educativi (formali e non formali) in un tempo

¹ Intervista di Teresa Ramunno a Eugenio Borgna, Novara, 12 ottobre, 2018, cfr. www.lua.it (consultato il 15-03-2024).

abitato da soggettività diverse e dal bisogno di conoscersi, di connettersi, insomma, di non sentirsi soli.

Ed è proprio in questo periodo storico carico di fatti e di eventi che richiamo di farci distanziare dagli altri (ma anche da noi stessi) che abbiamo la necessità di contrastare il rischio dell'oblio, della dimenticanza e della perdita della storia che ci ha preceduto e di chi è parte del nostro tempo e della nostra storia (Batini, Bandini & Benelli, 2020, p. 55).

Diviene, dunque, necessario ripensare e promuovere l'educazione alla memoria, alla lettura di biografie e alla narrazione autobiografica come *occasione di riconnessione* e di *riappropriazione* della storia personale e collettiva. Ne deriva il valore dell'autobiografia come strumento formativo e auto-formativo (oltre che storico-sociale) per rispondere a bisogni individuali e sociali, speciali e non, anche e soprattutto grazie alla formazione, alla *cura* delle storie di vita, a partire dalla propria esistenza. L'identità narrativa racchiude sempre una vita, sfugge all'individualità, all'unità del soggetto e dell'oggetto, dei fatti vissuti e della loro consapevolezza storica. Non si può, quindi, ridurla ad una semplice rappresentazione unitaria e organica. La *narrazione* dell'esistenza è una connessione mixata ed articolata di eventi e singolarità, una fitta, reticolare, dinamica *complexio* di incontri, di "serie" parallele, divergenti, talvolta paradossali.

Scrivere una biografia, prima che la collocazione di un individuo nello spirito del suo tempo, significa allora imbattersi nella molteplicità di incontri e biografie in cui è a sua volta coinvolta. Nella biografia, l'identità si scopre costituita e tramata da altre vite, l'io emerge unicamente come variabile in continua trasformazione, paradossale e non lineare, di quella trama. Una biografia non è che il rinvio a molte altre, l'intreccio con tratti più o meno brevi delle biografie altrui, di una potenziale infinità di personaggi vicini o lontani dal protagonista della biografia. Proprio per questa sua struttura complessa e impersonale, una vita può essere scritta in modi differenti e persino divergenti tra loro (Moresco, 2019, p. 5).

Come afferma Bruner (2020), la narrazione tesse storie, rintraccia spazi e tempi definiti, *abita* il mondo vitale in cui agiamo, pensiamo, ricordiamo in quanto si erge come linguaggio del senso ritrovato o di quello ri-costruito ed ipotizzato, luogo dell'ulteriore possibilità

che si colloca al di là del già dato, perché interpreta, affianca, interconnette eventi e variabili contestuali strettamente dialettici e interdipendenti.

Vanno legittimati e potenziati itinerari educativo-didattici connotati da processi di *meticciamiento osmotico*, visioni ecosistemiche, interdipendenti ed evolutive, ove l'approccio narrativo costruisce nuove e significative reti ecosistemiche tra culture, linguaggi, ambiti disciplinari, dimensioni implicite ed esplicite della progettazione curriculare integrata, rompendo quella staticità, quell'enciclopedismo settoriale ed iper-specialistico che non permettono adeguata "lettura" qualitativa, *trasversale*, pluridisciplinare delle conoscenze, dei saperi e delle competenze riferiti alle complesse situazioni di disabilità e di "BES" (Gaspari, 2023b, p. 21).

La Pedagogia Speciale è la scienza che accoglie, raccoglie, abita, riconosce e valorizza le storie di vita delle persone più fragili e vulnerabili, perché ha provato sulla sua pelle disorientamenti, svalorizzazioni, incertezze nell'affermazione della sua autonoma identità, crisi costanti faticando notevolmente nel corso del tempo a consolidare la sua specifica natura multidimensionale e polivalente che, dal un lato le ha permesso produttive dilatazioni ed allargamento di confini, migliorandola, dall'altro, le necessarie destrutturazioni ribadiscono l'esigenza di adottare dubbi, interrogativi ed inquietudini come forze motrici poste a base e a fondamento del suo dinamismo e del suo *abitare* irrequieto sentieri e territori di difficile interpretazione.

Essere uomo significa abitare. E tuttavia la condizione stessa dell'abitare ci conduce, inevitabilmente, a interrogarci sui confini di tale condizione, sui suoi limiti, su ciò che si pone ai margini, proprio perché la dimensione dell'abitare non può essere declinata entro uno spazio considerato come infinito e privo di margini, di delimitazioni. Abitare la distanza è la condizione dell'uomo, caratterizzata dal paradosso: egli è dentro e fuori, vicino e lontano, ha bisogno di un luogo, di una casa dove "stare" ma poi, quando cerca questo luogo, scopre il fuori, la distanza, l'alterità. [...]. Abitare non significa semplicemente avere un luogo dove espletare le proprie funzioni primarie, [...] reca in sé il bisogno di essere riconosciuti nella propria peculiare individualità, come portatori di una storia personale, di una narrazione biografica e familiare che è parte essenziale della propria identità di persona (Giosi, 2019, p. 22).

È nella Pedagogia Speciale narrativa ed inclusiva che possiamo individuare una nuova matrice di senso e di ricerca nell'interpretare i processi formativi delle persone con disabilità come atto consapevole e critico di riproblematizzazione del mondo.

È qui l'importanza di saper individuare il valore euristico della sofferenza, del quotidiano, del contiguo. Costruire connessioni, attraverso il racconto, affinare sensibilità negli educatori, nei genitori, negli insegnanti di qualsiasi grado e ordine [...]. Emerge allora un'idea di pedagogia solidale che educa lo sguardo all'accoglienza per costruire lo spazio formativo della consapevolezza e della cura. Non possiamo concepire l'altro senza esistere con l'altro, perché il pensare e l'esistere sono apparentemente separati e, quindi, il nostro concepire l'altro condiziona il modo di relazionarci e di vivere in rapporto a lui. La pedagogia solidale mira a una riflessività che decostruisce le negazioni, ne coglie gli impliciti ideologici e riflette sulle conseguenze educative [...] (Gramigna, 2022, pp. 13-14)

grazie alla narrazione che, lungi dall'essere banalmente un mero esercizio tecnico-letterario, rappresenta un autentico *linguaggio* di *mediazione* e di *cura* esistenziale altamente significativo. Narrare e narrarsi per educarsi, formarsi, abitarsi imparando la lezione della delicatezza dei racconti e delle storie altrui, per rileggere in modo *differente* il mondo, con un pensare profondo che permette alla mente e al cuore di affrontare nuove sfide, orizzonti e possibilità: *ogni* storia è evento formativo complesso se le sue variabili compongono una nuova ed inusuale interpretazione caratterizzata da produttive suggestioni offerte da mille voci da ascoltare, rileggere, ricostruire e riprogettare. Ne consegue lo stretto legame esistente con la cura educativa intesa come riscrittura di sé dopo aver cercato altro da sé stessi, dagli altri e dal mondo col desiderio di interrogare ciò che ancora fa sentire vivi al di là delle coincidenze, dei limiti e delle necessità, per abbracciare la natura poetica e trasformativa della narrazione stessa intesa come linguaggio riunificativo e di *ridisegno* della propria esistenza. Il docente inclusivo, insieme all'alunno con disabilità ascolta, riceve, racconta e si racconta, propone, suggerisce, rilancia nuovi messaggi ed input, si trasforma in crocevia di narrazioni abitate da silenzi e da vicinanze di instancabile prossimità cognitiva ed affettiva.