

Elogio del pensiero trasformativo: pensare e praticare inclusione tra filosofia del linguaggio, estetica e pedagogia

SARA FORTUNA¹

Sommario: 1. Un'introduzione in forma di (auto)biografia collettiva 2. Il seminario Half a Classroom: un formato per l'inclusione? 3. La scuola italiana dalla traduzione pedagogica dell'idealismo al laboratorio filosofico-linguistico dell'inclusione 4. L'estetica come pensiero critico trasformativo e strumento politico di inclusione 5. Osservazioni conclusive

Abstract: Il presente contributo propone un percorso all'interno della galassia dell'inclusione scolastica che prende avvio da una serie di esperienze compiute insieme alla comunità studentesca dell'università telematica Guglielmo Marconi, in particolare attraverso gli strumenti forniti dal pensiero filosofico della tradizione italiana di matrice filosofico-linguistica ed estetica. Il tema dell'inclusione è stato oggetto di un incontro della seconda serie del Seminario Half a Classroom alla cui presentazione è dedicato il paragrafo uno dell'articolo. Il secondo paragrafo si occupa del processo di democratizzazione della scuola italiana mostrando il ruolo essenziale che la filosofia ha fin dal principio avuto nel concepire il sistema formativo del nostro Paese e soffermandosi in particolare sul caso della filosofia di Giambattista Vico. Il paragrafo terzo si occupa di esplicitare il potenziale pedagogico inclusivo dell'estetica, mostrando come tale disciplina, obbligatoria nel corso di laurea

1 L'autrice è docente di seconda fascia di Teoria dei linguaggi, Filosofia del linguaggio, Storia dell'estetica presso l'Università Guglielmo Marconi.

magistrale di Pedagogia, abbia elaborato strumenti critici per modificare la stessa riflessione filosofica classica e, attraverso tale critica a un modello di razionalità forte, abbia contribuito e continui a contribuire a creare un modello di scuola inclusivo. L'ultimo paragrafo propone una riflessione sulla figura che, più di tutte, rende possibile l'inclusione, l'insegnante di sostegno. Al fine di controbilanciare le costanti accuse che indicano la scarsa competenza di tali docenti come la principale responsabile dei fallimenti dell'inclusione, si suggerisce qui la necessità di soffermarsi sulle caratteristiche costitutive che tale figura deve avere e sulle esperienze virtuose di inclusione poco valorizzate in questi primi quarantotto anni di scuola inclusiva: le insegnanti di sostegno rimangono infatti per lo più nell'ombra proprio nei casi in cui l'inclusione funziona realizzando il coinvolgimento di ogni studente di classi sempre più eterogenee in progetti in cui la dimensione estetica nelle sue declinazioni performative ha un ruolo fondamentale.

This paper explores the issue of school inclusion using a series of experiences carried out with the student community of the Guglielmo Marconi University. These experiences are particularly shaped by tools derived from the Italian philosophical tradition, specifically in its philosophico-linguistic and aesthetic branches. The practice of inclusion was addressed in one of the seminars of the second series of *Half a Classroom*, to which is devoted the first section of the article. The second section focuses on the democratization process of the Italian school system, highlighting the essential role that philosophy has played from the very beginning in shaping Italian educational framework, presenting a particular case, the philosophy of Giambattista Vico. The third section discusses the inclusive pedagogical potential of aesthetics, showing how this discipline - mandatory in the Master's Degree in Pedagogy - has developed critical tools to challenge classical philosophical thought and, by criticizing strong rationality models, has contributed and continues to contribute to the creation of an inclusive school model. The final section reflects on the key figure enabling inclusion: the support teacher. To counterbalance the frequent accusations that blame the alleged lack of competence of support teachers for the failures of inclusion, this section

emphasizes the need to focus on the essential feature that this figure must possess, along with successful yet undervalued experiences of inclusion from the past 48 years of Italy inclusive schooling. Indeed, support teachers often remain in the shadows, precisely in cases where inclusion succeeds by ensuring the involvement of all students in increasingly heterogeneous classrooms through projects in which the aesthetic dimension, particularly in its performative forms, plays a fundamental role.

Keywords: *school inclusion, aesthetics, democratisation of educational institutions, art practices, pedagogy*

1. Un'introduzione in forma di (auto)biografia collettiva

Quello di inclusione è un concetto complesso, connesso ad altre nozioni a loro volta internamente articolate come quelle di disabilità e di integrazione e, riferito alla dimensione scolastica, esso assume ovviamente caratteristiche ulteriori elaborate all'interno di campi disciplinari specifici². L'inclusione scolastica non era originariamente uno dei miei temi di ricerca, ma dal 2005

2 Per comprendere la complessità e il livello di elaborazione teorica raggiunto in questo ambito è sufficiente leggere le due introduzioni che Fabio Dovigo e Dario Ianes hanno scritto all'edizione italiana dell'*Index for Inclusion* di Tony Booth e Mel Ainscow uscito nel 2000. V. F. Dovigo "L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola" e D. Ianes "L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità" in *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erikson, 2008, pp. 7-42 e pp. 43-106 (<https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexItalian.pdf>). Tali analisi, che riflettono in modo preciso senza omettere le criticità, lo stato dell'elaborazione teorica e della realizzazione dell'inclusione scolastica italiana mostrano una maturità teorica e politica che a torto studi sull'inclusione in una prospettiva generalista orientata alla produzione dei disabilities studies non riconoscono al nostro Paese (si veda ad esempio F. Monceri, *Disabilità o disabilitazione?*, Brescia, Morcelliana 2024). Ringrazio Claudio Gnoffo, mio dottorando del Dottorato in Scienze umane dell'Università Guglielmo Marconi e studente frequentante del TFA dell'Università degli studi di Padova per aver condiviso con me le riflessioni sull'Index.

è entrato a far parte della mia attività di docente grazie alle mie studentesse e ai miei studenti che l'inclusione la praticano sul campo come insegnanti di sostegno o come educatori ed educatrici. Nel corso di quasi vent'anni di attività presso un Ateneo che offre una formazione a distanza, le laureande e i laureandi mi hanno più volte chiesto di svolgere le loro tesi di laurea affrontando da una prospettiva filosofico-linguistica questioni legate all'inclusione e dedicando una parte del lavoro a presentare la loro esperienza professionale e le persone che sono state con loro protagoniste di un percorso inclusivo: ragazzi con disabilità o svantaggio socio-economico o problematiche legate a provenienza linguistico-culturale differente rispetto a quella del contesto italiano.

Attraverso il lavoro svolto insieme abbiamo constatato che l'applicazione nella tesi di più metodologie e approcci rendeva il risultato finale più produttivo anche rispetto al contesto professionale in cui i laureandi già operavano. Lo strumento dell'autobiografia e in particolare di quella linguistica e scolastica si è rivelato particolarmente proficuo per fondere insieme la dimensione più prettamente teorica e argomentativa con quella narrativa, che dava conto della dimensione esperienziale raccontando storie di inclusione. Ho cominciato così a interrogarmi sulle origini dell'inclusione scolastica, che all'inizio ritenevo una componente presente in tutti i sistemi scolastici democratici, ma che invece, venendo a contatto direttamente e indirettamente con altri sistemi scolastici europei, si è rivelata una specificità italiana, frutto di una storia e di un'evoluzione uniche dell'istituzione formativa del nostro Paese. Mi è apparso allora evidente che la filosofia italiana aveva avuto un ruolo di primo piano in questo processo e dal 2016 ho riorientato in miei interessi di ricerca in quella direzione, individuando all'interno della riflessione di Giambattista Vico una interlocutrice fondamentale per coloro che hanno lottato per creare una scuola meno classista. Nel 2019 ho integrato le analisi sul rapporto tra la filosofia vichiana e il processo di democratizzazione della scuola italiana, condotte in alcune mie pubblicazioni, nel programma del corso di Teoria dei linguaggi. Le reazioni delle studentesse e degli studenti sono state di grande interesse e coinvolgimento personale. Sebbene diversi tra di loro fossero insegnanti o aspirassero a diventarlo, molte tappe del lungo processo legislativo di riforma della scuola italiana e di correlata produzione teorica erano alla maggior parte

di loro sconosciute. Parlando con le studentesse e gli studenti, le laureande e i laureandi, ho compreso che la questione dell'inclusione scolastica li coinvolgeva direttamente non solo perché erano docenti o aspiranti tali (con una quota rilevante sul sostegno), ma perché la trasformazione della scuola italiana aveva avuto un impatto sul loro stesso percorso formativo. Provenienti per lo più da istituti tecnici, apprendevano con stupore che solo dal 1969, grazie alla cosiddetta legge Codignola, proposta da Tristano Codignola, figlio di Ernesto, filosofo e pedagogista allievo di Giovanni Gentile, le italiane e gli italiani senza diploma liceale hanno avuto la possibilità di frequentare l'università. Precedentemente, infatti, la normativa introdotta con la riforma Gentile prevedeva che si potessero frequentare tutte le facoltà universitarie solo se in possesso del diploma di maturità classica. Via via che conoscevo sempre meglio la comunità delle studentesse e degli studenti del nostro Ateneo, ho compreso che l'introduzione delle università a distanza ha rappresentato un tassello fondamentale nel processo di democratizzazione del sistema formativo italiano, poiché ha consentito a persone che, acquisito il diploma superiore, avevano necessità di lavorare, di dedicarsi allo studio contemporaneamente all'esercizio di una professione, così come alle cure familiari. Colpisce a questo proposito la singolare coincidenza storica che vede in Italia l'abolizione dell'accesso ristretto allo studio universitario (legge Codignola) nel 1969, nell'anno successivo alle prime proteste dei movimenti studenteschi del 1968 e, in Gran Bretagna, sempre nel 1969, la creazione della prima università a distanza, la Open University, sulla spinta delle stesse rivendicazioni sociali partite dal mondo universitario³. Tuttavia, in Italia è stato necessario attendere fino al 2004 affinché fosse autorizzata con un decreto ministeriale la creazione delle università telematiche. Far acquisire consapevolezza alle studentesse e agli studenti di questa evoluzione storica, in cui la loro stessa attività di studenti universitari si inserisce, è stato uno dei compiti più appassionanti del mio lavoro di docente. La rilevanza che ha l'inclusione sociale nei contesti accademici telematici si avverte con particolare forza nel momento conclusivo del percorso, le sedute di

3 Alla storia della Open University è dedicata la monografia della pedagogista comparata, Donatella Polomba (v. D. Palomba, *Open University*, Firenze, La Nuova Italia, 1975).

laurea. In quasi vent'anni di attività ho presieduto circa un centinaio di sedute e negli ultimi anni ho dato il benvenuto ai laureandi e alle loro famiglie con un breve discorso introduttivo. La varietà dei profili della nostra popolazione studentessa si declina in più direzioni, provenienza geografica, generazioni, attività professionali, genere e orientamenti sessuali. Ad accompagnare gli studenti nella tappa finale ci sono consorti, figli, genitori, nipoti, amici e in alcuni casi sembra che un intero paese o comunque una comunità ampia abbia tenuto a essere presente a questo rituale che non cessa di creare forti emozioni nei laureandi e nei loro accompagnatori. Io stessa mi sono a volte commossa e ho visto commuoversi colleghe e colleghi durante l'esposizione dei lavori di tesi. Le lunghe dediche che molte tesi inseriscono all'inizio o alla fine del lavoro raccontano l'orgoglio per un traguardo non scontato, anzi per lungo tempo considerato irraggiungibile; molte laureande scrivono che il risultato raggiunto non è solo per se stesse ma anche e anzitutto per i loro figli, perché sappiano che è sempre possibile realizzare i propri sogni, in qualsiasi momento della propria vita.

In questo contributo vorrei partire da una esperienza di didattica in presenza all'interno dei seminari Half a Classroom che abbiamo svolto sul tema dell'inclusione di fronte a una parte della nostra popolazione studentesca, formata in particolare da laureande e dottorande. Nel secondo paragrafo vorrei ripercorre il nesso tra la filosofia italiana e il processo di democratizzazione del nostro sistema scolastico, soffermandomi sul contributo di Vico e sull'influenza che ha avuto il suo pensiero filosofico-linguistico sull'educazione linguistica democratica delineata da De Mauro e dal Gisel con le dieci tesi, un percorso proposto alle studentesse e agli studenti nel corso di Teoria dei linguaggi. Il terzo paragrafo si occupa invece dell'estetica in quanto disciplina la cui evoluzione storica è considerata essenziale per una formazione universitaria di tipo pedagogico. L'Estetica o la Storia dell'estetica è un corso obbligatorio della laurea magistrale in Pedagogia, ma le studentesse e gli studenti non ne comprendono spesso bene le ragioni: si propone perciò sulla base dell'ultimo corso registrato una mappatura di sintesi degli elementi e degli autori e autrici di maggiore rilevanza dal punto di vista socio-politico e pedagogico. Si arriva infine a prefigurare possibili trasformazioni in senso performativo della filosofia e dell'estetica che convergono con alcune applicazioni del pensiero estetico e

della pratica artistica in ambito pedagogico. Nelle considerazioni conclusive si torna a riflettere sull'inclusione scolastica e sulle figure che l'hanno resa possibile, le insegnanti di sostegno, portando alla luce alcune caratteristiche del loro operato e della loro visione.

2. Il seminario Half a Classroom: un formato per l'inclusione?

Come già ricordato nel primo volume dedicato al seminario, nel contesto accademico di un'università a distanza, nel 2018, una collega, storica e psicologa dell'arte, Viviana Rubichi, e io abbiamo avuto l'idea di creare "Half a Classroom. Costruire opere aperte", un ciclo di seminari in presenza tenuti a scadenza mensile presso il teatro di posa di una delle sedi dell'Ateneo, in via Gregorio VII, n. 402⁴. La nostra scelta nasceva dalla volontà di dare alle studentesse e agli studenti la possibilità di incontrarsi e di incontrare i docenti in una modalità sincrona solo in presenza, offrendo un tipo di didattica esperienziale che associava in diverse forme una modalità più teorica, denominata talk, a una che convocava diversi tipi di attività artistica attraverso il coinvolgimento diretto dei partecipanti, l'art workshop. Eravamo, ovviamente, fin dal principio coscienti del valore inclusivo di una didattica che riesca a mettere al centro una dimensione performativa in cui anche i contenuti teorici trovano una traduzione di tipo artistico, ma è stato solo nel secondo ciclo dei seminari (2019-2020) che il tema dell'inclusione è diventato oggetto di un incontro che coinvolgeva due miei laureati, Luca Eusebio e Giovanni Catrini. Luca e Giovanni avevano dedicato il loro lavoro di tesi all'inclusione, indagata a partire dalle questioni emerse attraverso le loro attività professionali come educatori di comunità di soggetti con disturbi psichiatrici e varie forme di disabilità⁵. La prima parte,

4 Una descrizione degli incontri di Half a Classroom è disponibile al seguente link: <https://www.unimarconi.it/half-a-classroom/>; i contributi del primo ciclo del seminario sono confluiti in una pubblicazione accessibile al seguente link: <https://arete.unimarconi.it/half-a-classroom-costruire-opere-aperte/>

5 V. Luca Eusebio, *Marco Cavallo libera la fantasia. Nuove pratiche artistiche per una vera inclusione sociale* (tesi di laurea magistrale in Pedagogia discussa il 16/03/2020) e Giovanni

del seminario, quella del talk, era stata affidata a Massimo Fioranelli, autore del libro *Il decimo cerchio. Appunti per una storia della disabilità*, dedicato a ricostruire in modo selettivo la storia dell'inclusione (che è necessariamente anche una storia dell'esclusione a lungo imperante nel mondo occidentale)⁶. Nell'introduzione Fioranelli spiega che il titolo del libro allude all'assenza, nella *Commedia* di Dante, di un cerchio in cui vengono puniti i disabili. Rifiutando di concepire la disabilità come colpa, Dante fonda una tradizione filosofica che riconosce la variabilità come tratto antropologico fondamentale e ne declina e pensa le diverse forme a partire da quella linguistica⁷. Giovanni Catrini aveva già utilizzato con profitto il saggio di Fioranelli nel suo lavoro di tesi e nel suo intervento al seminario aveva deciso di proporle una traduzione performativa, di grande effetto, con una scenografia minimalista in cui declamava, cantava e suonava in piedi, dentro a un grande vaso pieno di terra. I passi del libro di Fioranelli, in particolare quelli dedicati a mostrare quanto lo stigma della disabilità abbia orientato pratiche di esclusione e di reclusione, venivano modulati attraverso un'improvvisazione che coinvolgeva tutto il corpo (i piedi nudi che pestavano con violenza la terra, le mani che la raccoglievano e la voce, mobile strumento in sinergia con la chitarra).

Luca Eusebio, nella parte di incontro a lui affidata, aveva deciso di coinvolgere i membri della comunità Torricelli di Terni in cui era educatore (e che considerava, mi ha spiegato in più occasioni, un'estensione della sua famiglia). Erano venuti con un pulmino da Terni e quel giorno - mi aveva raccontato felice - nessuno aveva preso psicofarmaci. Luca aveva dedicato parte della sua tesi a raccontare le attività di street writers compiute, in diverse parti di Italia, dai membri della comunità. Nella performance avevano mostrato le immagini che documentavano la loro attività di street writers itineranti, soffermandosi sul progetto che gli aveva portati a Oderzo, località veneta in cui

Catrini, *Pratiche artistiche e performative nel mondo della disabilità* (tesi di laurea triennale in Lettere discussa il 29/05/2019).

⁶ V. M. Fioranelli, *Il decimo cerchio*, Roma-Bari, Laterza 2017.

⁷ Sull'originalità del pensiero linguistico di Dante v. il volume collettaneo a cura di S. Fortuna, L. Gagnolati, J. Trabant, *Dante's Plurilingualism. Authority, Knowledge, Subjectivity*, Oxford-London, Legenda 2010.

avevano disegnato su un muro di un sottopasso, con l'aiuto di locali, un Marco Cavallo coloratissimo. Nella tesi, così come nel suo intervento HC, Luca aveva dedicato una parte a ricostruire la celebre storia del primo Marco Cavallo, azzurro, assunto a simbolo del movimento dell'abolizione delle strutture manicomiali condotto da Franco Basaglia. Durante il seminario erano stati mostrati alcuni fotogrammi della gigantesca scultura, pensata e realizzata dalla comunità manicomiale di Trieste, mentre viene portata fuori dal manicomio, azione che aveva richiesto di abbattere un muretto che impediva alla scultura di oltrepassare le soglie del manicomio. Quel Marco Cavallo aveva ispirato l'azione di street writing effettuata a Oderzo dalla Comunità Torricelli. Per concepire un nuovo Marco Cavallo a circa quarant'anni dalla legge Basaglia era stato necessario ripensare a quel progetto dai tratti utopici, riflettere su ciò che aveva reso possibile quel grande atto di inclusione sociale attraverso l'approdo legislativo del 1978. Luca Eusebio aveva anche connesso nel suo lavoro di tesi quella legge a quella di un solo anno precedente, la legge Falcucci, che abolisce le classi differenziali attuando l'inclusione scolastica in tutto il ciclo dell'obbligo e aveva introdotto nella tesi delle interviste in cui alcuni residenti della comunità avevano raccontato la loro storia scolastica, in alcuni casi ancora gravata dallo stigma dell'esclusione, in altri già caratterizzata dall'inclusione sia pure con diverse difficoltà rispetto alla possibilità di una realizzazione piena della stessa. Sulla base di una discussione collettiva intorno all'iconico simbolo della legge Basaglia, la comunità Torricelli aveva immaginato un nuovo Marco Cavallo, colorato come un arcobaleno, in grado di incarnare tutte le diversità che grazie alla chiusura dei manicomi e alle pratiche di inclusione, scolastica e non solo, hanno potuto esprimersi nella società ed essere guardate e ascoltate. Il variopinto murales di Oderzo aveva anche ispirato i versi di un poema scritto collettivamente dai ragazzi della comunità "Marco Cavallo libera le nostre parole" che aveva letto una di loro, Sonia:

"Marco-Cavallo cresce nel muro nato dalla libertà / della fantasia, nel mondo nuovo. / Un mondo dove si rispettano i bordi e i colori si mescolano nelle mani dei ragazzi del domani. / Marco-Cavallo corre, fermo nel suo muro. / Aspetta di saltare nel prato verde infinito, senza / redini e padroni / ma portato in giro nel

mondo dalla fantasia / dei suoi creatori. Marco-Cavallo è fatto di un impasto di colori, / lavorato da mani diverse accomunate dalla / diversità che rende tutti uguali. / Marco-Cavallo non è un tranello, è il mezzo con cui / si può viaggiare tra il sogno e la realtà. / È il compagno con cui fuggire da chi ti vuole trattenere / senza farti crescere o scegliere. / È un'icona senza religione a cui tutti possono / rivolgere un pensiero, regalare un desiderio. / Marco-Cavallo non giudica nessuno, ti fa sentire / sempre il numero uno. / Asciuga una lacrima, regala un sorriso, fa galoppare / chi è stato deriso. / Marco-Cavallo è campione di salto agli ostacoli, non / crede ai miracoli, ma si impegna ogni giorno per / stare bene, per sentir scorrere la vita nelle vene. / E anche quando tutto sembra stabilito riesce / a cambiare la trama dell'ordito. / Marco-Cavallo non ha tempo, non ha / stagione, porta dentro più di un'emozione, non solo / il blu della libertà, ma ogni sfumatura di realtà”.

Quell'incontro HC è stato particolarmente intenso anche per il dibattito che esso ha suscitato. Nel formato dei nostri seminari alla discussione veniva dedicato ampio spazio e, a dispetto delle comprensibili perplessità iniziali che ci erano state espresse rispetto a un seminario solo in presenza (senza neppure diretta streaming poiché il teatro di posa non la consentiva), si era creata rapidamente, già nel primo ciclo, una comunità di studentesse e studenti che lo frequentava regolarmente, in particolare tra le dottorande del dottorato in Scienze umanistiche e scienze umane che ogni mese venivano per parteciparvi pur non essendo, per lo più, residenti a Roma. Due di loro, Wilma Greco e Claudia Bruno dedicavano le loro ricerche di dottorato all'insegnamento come strumento di resilienza in carcere, nel primo caso, e alla legge Basaglia e alle sue evoluzioni nel secondo ed erano dunque particolarmente coinvolte dal tema dell'inclusione⁸.

8 Il lavoro di tesi di Wilma Greco dal titolo *La vita, le situazioni-limite e il naufragio interiore nel carcere. Dal limite alla soglia tra resilienza e libertà*, che parte dalla sua esperienza personale di docente nel penitenziario di Petrusa presso Agrigento, sarà pubblicato presso la casa editrice Edi Press Unimarconi. La tesi di dottorato di Claudia Bruno dal titolo *Il disagio mentale e la rivoluzione civile di Franco Basaglia. L'ADS come evoluzione e sintesi di una questione giuridica e culturale* è stata vincitrice del Premio Aquì, sezione tesi di laurea.

La discussione fu dunque particolarmente accesa, con testimonianze toccanti, come quella di una volontaria dell'Arca/Arche, l'associazione internazionale fondata da Jean Vanier, che aveva raccontato il suo incontro in quel contesto con le persone diversamente abili che lo frequentavano, come la scoperta di una forma di vita più fluida e appagante. Di Jean Vanier avevo appena letto a quel tempo il libro scritto a quattro mani con Julia Kristeva *Leur regards percent nos ombres*, che denunciava la chiusura delle società occidentali verso la diversità e l'incapacità di includere le persone disabili⁹. L'incontro, svolto a inizio novembre del 2019, fu decisivo per farci capire ancor meglio che la dimensione performativa era un elemento fondamentale per l'inclusione nei contesti formativi. Pochi mesi dopo, l'avvento dell'emergenza sanitaria ci avrebbe costretti a trasformare il formato degli eventi HC in presenza, previsti da marzo a giugno 2020, in webinar. In particolare l'evento dedicato alla poesia in lingua dei segni, a cura di Sarah Lotà e Gianna Paolini, "L'espressione estetica delle lingue visivo-gestuali" nell'aprile 2020, che nella pianificazione originaria prevedeva un coinvolgimento del pubblico in una performance poetica guidata da Gianna Paolini dal titolo "Poesie segnate: uno sguardo attraverso la LIS", ci avrebbe fatto comprendere come la modalità webinar non fosse in grado di supportare la modalità esperienziale concepita per Half a Classroom, che è stato dunque dopo l'anno accademico 2019-2020, sospeso, anche a causa della chiusura della sede in cui si trovava il teatro di posa, spazio ideale per il formato del seminario. La riflessione sull'esperienza e la motivazione a farla riprendere in nuove forme non si è, tuttavia, mai interrotta.

3. La scuola italiana dalla traduzione pedagogica dell'idealismo al laboratorio filosofico-linguistico dell'inclusione

Negli anni successivi all'interruzione del seminario HC le studentesse e gli studenti del nuovo corso di Teoria dei linguaggi hanno seguito il percorso

9 V. J. Vanier, J. Kristeva, *Leur regards percent nos ombres*, Paris, Fayard 2011.

che teneva insieme la riflessione filosofico-linguistica di Giambattista Vico e le istanze politiche di democratizzazione che il pensiero del plurisemiotismo della *Scienza nuova* conteneva¹⁰. Il corso metteva in evidenza il nesso tra due nuclei del pensiero vichiano, quello linguistico che propone la tesi che quello che determina lo sviluppo dei tre tipi di lingue, ossia delle molteplici strategie semiotiche e dei tipi di simboli, che secondo Vico nascono contemporaneamente e interagiscono all'origine tra di loro nella creazione di miti fondativi delle società umane e un particolare assetto politico antagonistico (il secondo nucleo, appunto): il conflitto sociale tra i *patres*, il gruppo di coloro che hanno appunto fondato tale società e i famoli, i servi che entrano in conflitto con la classe dominante attraverso un lungo percorso di lotte, rivendicazioni e reazioni e arroccamenti degli oppressori. Tale opposizione conduce tra le altre cose alla creazione di una educazione monolingue, nell'epoca degli uomini, ossia dei "parlari convenuti" e della razionalità dispiegata. I patrizi obbligano inoltre i plebei a svolgere le attività manuali distinguendo le *artes liberales* da loro svolte e le *artes serviles* (o *mechanicae*) destinate al secondo gruppo. In due saggi scritti sull'argomento e confluiti nel corso avanzo l'ipotesi, sulla base di alcune testimonianze, che una particolare lettura e interpretazione politica di Vico sia stata tra gli elementi ispiratori delle battaglie studentesche fatte nel 1968 per una scuola democratica. Tali lotte, che proseguivano e radicalizzavano lotte che risalivano a molti decenni precedenti e che avevano già nel 1963 portato alla creazione di una scuola media unica, hanno avuto un riscontro didattico teorico e pratico, nell'elaborazione dei principi di una educazione linguistica democratica che Tullio De Mauro ha sviluppato insieme al Giscel, un collettivo di insegnanti nato nel 1975¹¹. Il quadro interpretativo generale del corso, che

10 Per le prime pubblicazioni in cui si è affrontata tale questione v. S. Fortuna, "Come fare cose con Vico. Sull'attualità del pensiero linguistico della *Scienza nuova*", in Laboratorio dell'Ispf, XV, 2018, pp. (http://www.ispf-lab.cnr.it/2018_FRS.pdf). e P. Brook, S. Fortuna, "Ironia, antagonismo sociale, mostri poetici: tre aspetti del plurisemiotismo di Vico", in *Plurilinguismo: prospettive storiche, critiche, interdisciplinari* (a cura di S. Fortuna e R. Saetta Cottone), numero monografico di *Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences*, n. 3, 2018, pp. 110-138 (https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_vol_3_2018_09_Ironia_antagonismo_sociale_mostri_poetici.pdf).

11 V. T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Bari-Roma, Laterza 2018; si tratta

mostra come l'inclusione scolastica sia il prodotto di un particolare gesto della filosofia italiana che si è per lo più concepita come filosofia applicata al contesto pedagogico, ha fortemente coinvolto molte studentesse (e studenti) e le ha indotte a svolgere tesi di laurea concepite a partire dalla loro esperienza di insegnanti (spesso sul sostegno) con l'obiettivo di svolgere il loro lavoro con maggiore efficacia, cosa che in alcuni casi implicava anche la volontà di spiegare a colleghe e colleghi 'vecchio stampo' (così si è espressa una volta una laureanda) che cosa fosse in gioco sul piano filosofico, pedagogico, didattico e storico-politico nell'inclusione scolastica. Ciò che mi ha reso particolarmente soddisfatta e orgogliosa è che la questione dell'estroffessione della filosofia italiana trattata nel corso a partire dall'interpretazione sviluppata da Roberto Esposito¹² della tradizione italiana denominata, Italian Theory, elaborata presentando i contributi filosofico-linguistici di Dante e di Vico e declinata nel contesto dell'istituzione scolastica e del suo lunghissimo processo di democratizzazione, veniva assunta e applicata in proprio da molte studentesse e studenti nella loro esperienza professionale. Una studentessa insegnante mi scrisse di aver provato a convincere la dirigente scolastica della sua scuola ad applicare i principi dell'educazione linguistica democratica nel contesto plurilingue di quella struttura formativa. Raccontandomi di non essere riuscita a indurre la sua interlocutrice a realizzare il progetto proposto, concludeva comunque ottimisticamente il suo messaggio email, scrivendomi che non importava perché ormai aveva capito che con la filosofia poteva fare quelle cose. Alcune tesi di laurea eccellenti dedicate al tema dell'inclusione scolastica e svolte da una prospettiva personale, applicando modelli storico-teorici a esperienze professionali e di vita¹³, mi hanno portato a stabilire

di un volume uscito postumo che racchiude gli scritti del linguista e filosofo del linguaggio dedicati al tema; le dieci tesi per l'educazione linguistica democratica del Giscel, redatte, discusse e approvate nel 1975, sono consultabili al seguente link: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educatione-linguistica-democratica/>.

12 V. R. Esposito. *Il pensiero vivente. Origini e attualità della filosofia italiana*, Torino, Einaudi 2010.

13 Tra le numerose tesi di laurea che hanno coniugato in modo approfondito e originale i contenuti filosofici del corso di Teoria dei linguaggi con contesti legati alla propria esperienza personale e professionale desidero ricordare quelle di Grazia Tomassoni *Da Giambattista Vico*

dialoghi intensi con laureande e laureandi che hanno utilizzato lo strumento dell'autobiografia linguistica e di quella scolastica per realizzare lavori di grande interesse¹⁴. Attraverso di loro, che provenivano da regioni italiane del nord, del sud e del centro, scorci di scuola italiana entravano nella mia vita attraverso racconti di relazioni concrete con bambini e bambine, ragazze e ragazzi. La pratica quotidiana appassionata dell'inclusione di soggetti, le cui differenze coprivano uno spettro molto ampio, veniva così associata all'applicazione di modelli teorici e all'analisi delle normative, che si sono avvicinate nel corso dei decenni per venire incontro a tale necessità: un'inclusione che prendesse in conto le specifiche esigenze delle discenti e dei discenti. La mia esperienza didattica con questo mondo di studentesse e studenti insegnanti ha fatto corto circuito con quello che mi accadeva contemporaneamente come madre di due ragazzini scolarizzati in Germania. Ho riflettuto in un saggio sulle ragioni delle promesse non mantenute della filosofia tedesca, in particolare del pensiero dell'*Aufklärung*, l'illuminismo tedesco, della filosofia critica di Kant, le cui istanze emancipatrici sul piano politico-sociale sono state riprese nel Novecento tra gli altri dai filosofi della Scuola di Francoforte, senza riuscire a scalfire una scuola rimasta selettiva, classista e ostile all'inclusione di soggetti diversamente abili, fatti sparire in scuole speciali, *Sonderschulen* (oggi ribattezzate ipocritamente *Förderschulen* "scuole di sostegno"), così come di bambini provenienti da lingue e culture diverse che vengono scolarizzati in un

a Ultrablau. Il percorso dell'Italia verso l'inclusione e la democratizzazione della scuola (tesi di laurea discussa il 15/12/2022), di Giulia Camporeale, *Ripensare la disabilità. Riflessioni e percorsi per l'inclusione* (tesi di laurea discussa il 26/07/2023) e di Elisabetta Sbalchiero, *Sulla modernità del plurilinguismo vichiano: contronarrazioni sulle abilità altre* (tesi di laurea discussa il 6/12/2024).

14 Lo strumento dell'autobiografia linguistica è stato sviluppato in M. D'Agostino, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino 2012 (v. capitolo primo); sulla base di questo modello Paolo Mannina ne ha elaborata una pubblicata nel già citato volume di *Areté* dedicato al plurilinguismo; v. P. Mannina, "Sicilia ,odi et amo'. Un'autobiografia linguistica", in *Plurilinguismo: prospettive storiche, critiche, interdisciplinari*, op. cit., pp. 97-109 (https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_vol_3_2018_08_Sicilia_odi_et_amo_Una_autobiografia_linguistica.pdf). In rapporto alle applicazioni didattiche da menzionare anche le importanti ricerche sviluppate Duccio Demetrio, si veda ad esempio D. Demetrio. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis 2012.

regime di rigido e discriminante monolinguisimo¹⁵.

Come già accennato, una chiave per comprendere perché l'Italia ha trasformato l'istituzione scolastica è legata al ruolo che ha avuto fin dal principio la filosofia nel dibattito politico e pedagogico che ha coinvolto esponenti di forze politiche e indirizzi filosofici molto differenti. Questo confronto incarna appunto quel carattere estroflesso della filosofia di cui parla Esposito e che porta alla nascita della pedagogia (che della filosofia è, com'è stato osservato, uno spin off)¹⁶. Attraverso la riforma Gentile, nel 1923, la filosofia entra a far parte delle discipline cardine del percorso superiore, non solo nei licei, ma, cosa ancor più importante, nella formazione dei maestri nelle scuole magistrali. Ciò le consente di avere un effetto per così dire memetico¹⁷, trasmettendosi attraverso le generazioni. Va considerato che il formato della filosofia appresa a scuola fino a oggi è quello dell'indirizzo neoidealista abbracciato da Giovanni Gentile e da Benedetto Croce. La forte impronta storicista e idealista dell'insegnamento filosofico la immunizza¹⁸ rispetto a determinate applicazioni e declinazioni politico-pedagogiche, imponendo di seguire un percorso ordinato cronologicamente, le cui tappe storiche rappresentano, in un cammino ascendente, i diversi momenti di incarnazione dello spirito. A questo modo di insegnare la filosofia a cui restano ancora oggi caparbiamente arroccati docenti anche giovani di questa disciplina corrisponde un modello ambizioso di istruzione in cui il sapere umanistico rappresenta - fin dai tempi di Vico e

15 S. Fortuna, *La filosofia italiana e la scuola*, Roma, Nep, 2023.

16 Desidero ringraziare Donatella Palomba per il proficuo confronto su questi temi, così come per la formulazione citata che registra in modo perspicuo la filiazione filosofica della pedagogia italiana.

17 Il meme è un concetto, coniato nel 1976 dal biologo Richard Dawkins, che designa un'unità culturale corrispondente alle proprietà biologiche del gene.

18 A questo proposito si rimanda al modello immunitario elaborato da Esposito proprio per far riferimento a quella filosofia non estroflessa, che blinda se stessa (e dunque anche i modelli formativi che su di essa si fondano rispetto alla contingenza e alle trasformazioni; v. R. Esposito, *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Torino, Einaudi 2020). Complementare rispetto a questa ricerca è l'individuazione della specificità della tradizione italiana proprio nella capacità di accogliere la contingenza e di elaborare a partire da un'esperienza multipla in costante trasformazioni le istituzioni del mondo socio-politico (v. R. Esposito, *Istituzione*, Bologna, Il Mulino 2022

della sua battaglia contro le applicazioni pedagogiche del cartesianesimo¹⁹ - la condizione necessaria per creare dei cittadini capaci di orientarsi in modo adeguata nella sempre crescente complessità della vita politica e sociale. Lo sviluppo di una scuola sempre più democratica e inclusiva in Italia non è andato di pari passo con lo smantellamento di questo poderoso modello di sapere, ma piuttosto con la rivendicazione, da parte di figure come Antonio Gramsci, Don Milani, Mario Lodi, di un modello di istruzione alto per tutti, che fosse anzitutto strumento di emancipazione per gli esclusi²⁰. Il convergere del consenso intorno a questa istanza da parte di forze politiche variegata - da una parte la sinistra (socialisti e comunisti), dall'altra diverse anime del mondo cattolico progressista - è probabilmente una delle ragioni del suo successo e del coesistere di programmi scolastici irrealisticamente ambiziosi con pratiche pedagogiche e legislazioni inclusive sempre più individualizzate²¹. Viceversa, in Paesi come la Germania la democratizzazione del sistema scolastico sembra piuttosto esprimersi nell'abbassamento generalizzato del livello culturale, con l'assenza o comunque il peso piuttosto scarso di discipline giudicate in Italia fondamentali come la storia, la storia della letteratura (italiana, greca, latina, inglese, francese, a seconda dei vari indirizzi), della filosofia, etc. Da sottolineare anche l'abolizione completa delle interrogazioni orali, dei compiti a casa e persino di quelli delle vacanze. Queste caratteristiche del sistema scolastico

19 Vedi su questo tema v. A. Battistini, *La sapienza retorica di Giambattista Vico*, Milano, Guerini e associati, 1995 e S. Chistolini, B. Fuchs *La pedagogia di Vico tra tradizione e modernità*, Edizioni Accademiche italiane, 2014.

20 La produzione editoriale dedicata alla scuola ha accompagnato tutta l'evoluzione delle istituzioni formative nel nostro Paese ed è in costante espansione: si veda D. Bertoni Jovine in *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Milano, Zanichelli 2009 V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza 2017; C. Raimo, *L'ultima ora. Scuola democrazia utopia*, Milano, Ponte delle Grazie 2022.

21 Rachele Furfaro che ha creato a Napoli una scuola primaria con l'obiettivo di applicarvi principi pedagogici realmente democratici racconta in un saggio-testimonianza della riluttanza da lei incontrata nelle scuole statali in cui è stata docente a ripensare in modo contestuale alla classe i programmi scolastici, anche dopo che l'obbligo di attenersi era decaduto; v. R. Furfaro, *La buona scuola. Cambiare le regole per creare l'uguaglianza*, Milano, Feltrinelli 2022, pp. 61-86.

tedesco, che hanno fatto credere a torto a osservatori estemporanei come Andrea Bajani che si trattasse di un'istituzione maggiormente democratica e inclusiva²², sono in realtà funzionali a un sistema duale classico gestito a livello federale (con maggiori aperture all'inclusione nelle regioni più progressiste). Tale sistema non ha creato la scuola media unica e continua a selezionare molto precocemente su base fortemente classista chi potrà accedere agli studi universitari e chi no. Comparativamente il sistema scolastico italiano esibisce invece una peculiare tensione tra istanze opposte e fortemente conflittuali, che si riflette nel costante dibattito molto polarizzato che oppone i difensori della vecchia scuola e quelli che ne sostengono il processo di inclusione e di democratizzazione²³. Al di là delle discussioni, espressione comunque di una vita democratica sana, è essenziale rilevare un'istanza ampiamente condivisa, quella di creare strumenti e metodologie didattiche sempre più adeguati al fine di declinare insieme inclusione e pratiche culturali, competenze e capacità critiche di livello alto.

4. L'estetica come pensiero critico trasformativo e strumento pedagogico-politico di inclusione

Esito finale di un processo trasformativo interno alla filosofia occidentale durato più di tre secoli, l'estetica è la disciplina filosofica che esibisce in modo perspicuo la critica a un modello di ragione forte che si è imposta al pensiero moderno, modellando, con il suo carattere disincarnato, pratiche politiche e pedagogiche autoritarie. La separazione di *res cogitans* e *res extensa*, ossia della mente e del corpo, è sancita dal gesto - fondante per la filosofia moderna - con cui Descartes individua nel *cogito ergo sum* l'unica dimensione in grado, a suo avviso,

22 Andrea Bajani racconta l'esperienza scolastica berlinese della figlia della sua ex moglie valorizzando l'assenza di interrogazioni formali e altre pratiche didattiche affini, ma traendone implicazioni troppo frettolose rispetto alla maggiore democraticità del sistema scolastico tedesco; v. A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari, Laterza 2022, p.75.

23 J. Trabant, *Scienza nuova dei segni antichi. La sematologia di Vico*, Roma-Bari, Laterza 1996, pp. 17-30.

di sottrarre dal dubbio e dallo scetticismo²⁴. In questo senso l'estetica, nata circa un secolo dopo il pensiero cartesiano, rappresenta il momento autoterapeutico attraverso cui la filosofia tematizza in modo critico gli esiti dell'applicazione al mondo sociale di una ragione forte. Fin dalla sua origine, con Baumgarten, presentandosi come gnoseologia inferiore, l'estetica individua in un altro tipo di esperienza, di cui l'arte è un correlato esemplare, ma non unico, un modello di ragione alternativa a quello metafisico del pensiero occidentale. Al carattere esclusivo della ragione, che esclude chi non appare in grado di corrispondere a determinati standard di razionalità, viene contrapposto un pensiero inclusivo che nasce dall'interazione delle varie facoltà coinvolte nell'esperienza estetica, dal loro libero gioco, guidato dall'immaginazione, per dirla con il Kant dalla *Critica della facoltà di giudicare*. In questa prospettiva l'inserimento della disciplina dell'estetica all'interno del corso di studio magistrale di Pedagogia ha un significato chiaro: l'estetica è un'alleata fondamentale per ripensare concetti fondamentali del pensiero pedagogico, a partire dalla coppia apprendimento-insegnamento. Nel proporre un nuovo programma di Storia dell'estetica all'interno di quel corso di studi ho dunque cercato anzitutto di rendere costantemente esplicita la rilevanza pedagogica della disciplina in un percorso formativo che consente di avere accesso all'insegnamento superiore. Avendo affrontato la disciplina da una prospettiva storica ho inoltre fatto emergere che la nascita dell'estetica coincide con la tappa finale di una trasformazione che coinvolge l'assetto dei saperi e in particolare il significato sociale attribuito ai saperi tecnico-artistici nell'Illuminismo. Soltanto a partire da quel momento al termine arte viene attribuito stabilmente il significato che diamo a esso oggi, prendendo dunque definitivamente le distanze dal concetto di *ars* elaborato nel mondo latino classico. Declinato al plurale, ossia come *artes*, il concetto si riferiva anzitutto alle già citate arti liberali, in cui il sistema di

24 Lo ha mostrato anzitutto la critica filosofico-linguistica di Vico che oppone a Descartes il fatto che il linguaggio ("la favella") in tutte le sue declinazioni è posto tra la mente e il corpo e ne è il tramite originario: la separazione tra le due dimensioni è piuttosto ciò che produce lo scetticismo, malattia della modernità come hanno mostrato le riflessioni di Stanley Cavell in dialogo con la filosofia di Wittgenstein, v. S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario. La filosofia, lo scetticismo, il tragico*, Roma, Carocci 2001.

sapere, ereditato nel mondo medievale, si articola in trivio e quadrivio, ossia da un lato le future scienze umane o *Geisteswissenschaften*, scienze dello spirito (retorica, grammatica ossia latino, dialettica ossia filosofia) e dall'altro quelle appartenenti a un curriculum orientato alle *Naturwissenschaften*, le scienze della natura (aritmetica, geometria, astronomia e musica). Come è evidente, si tratta di un sistema del sapere che contiene solo una di quelle che successivamente sarebbero state considerate le arti vere e proprie, relegate fino al Rinascimento e oltre, tra le arti servili, confuse insieme alle attività tecniche e artigianali. Si tratta di un percorso che porta dunque alla risemantizzazione del termine arte, sottratto definitivamente dagli enciclopedisti ai saperi meramente contemplativi e delimitato alle forme di attività, la cui rilevanza estetica è indicata, per un certo periodo, dall'attributo bello (si pensi alle Accademie delle belle arti nate nel Seicento)²⁵. Come ho sottolineato nel corso, dietro a questo cambiamento di natura semantica c'è una trasformazione sociopolitica epocale in cui la filosofia svolge un ruolo fondamentale. La nascita dell'estetica nel Settecento consente infatti di prendere le distanze da un modello teoretico introdotto dalla filosofia platonica, un modello che comprende anche una concezione 'classista' di *paideia*. Attraverso di essa Platone individua nella *Repubblica* tre classi di cittadini con funzioni sociali diverse, guerrieri, agenti nel dominio materiale, filosofi-governanti, e li destina a tipi di istruzione diversi. Platone propone, cioè, un'idea di stato in cui i governanti devono essere coloro in grado di contemplare con mente pura la verità, dunque i filosofi, capaci di liberarsi dal mondo delle apparenze e della *doxa* per avere accesso a quello delle idee. L'ostilità di Platone verso le arti e in particolare verso l'*epos* e la poesia lirica (con accompagnamento musicale) è legata al fatto che esse affondano le loro radici nelle emozioni, evocate appunto attraverso la dimensione della musica, del ritmo e della danza. Già in Platone ritroviamo dunque una visione filosofica che separa nettamente ragione e affetti e dunque la mente e il corpo. Per invertire questa tendenza della filosofia, rilanciata dal pensiero cartesiano,

25 V. D. Chateau, "Art" in B. Cassin, *Dictionnaire européen des philosophies. Encyclopedie des intraduisibles*, Paris, Seuil 2004, pp. 108-115. Come ricordato in questo percorso, l'aggettivo "bello" e i suoi corrispondenti nelle altre lingue sarebbero successivamente divenuti pleonastici, avendo assunto in sé il termine arte questa caratterizzazione.

bisogna dunque, come già accennato, aspettare la svolta estetica impressa da coloro che sono considerati i fondatori della disciplina, Baumgarten, che ne inventa il nome, e Vico, che, pur non utilizzando il termine, è, secondo Benedetto Croce, il suo esponente più radicale. Nel circoscrivere il dominio dell'estetica a quello di una gnoseologia inferiore con una propria perfezione, Baumgarten le conferisce uno statuto indipendente da quello della razionalità che ha accesso a idee chiare e distinte e la collega direttamente all'ambito della retorica, della poetica e all'attività immaginativa. Ma, appunto, ben più radicale è la polemica di Vico contro il logocentrismo cartesiano²⁶. La sua rivendicazione di un'origine sentimentale dell'umanità che crea un mondo fantastico nasce dalla consapevolezza del potenziale creativo dell'ignoranza (secondo la celebre degnità *homo non intelligendo fit omnia*). Anche nel caso della *Scienza nuova* di Vico sono chiare le implicazioni pedagogiche e didattiche della sua dottrina che si interroga sull'origine del mondo simbolico, religioso e politico umano. L'intuizione vichiana dell'origine plurilinguistica dell'umanità e della divaricazione progressiva dei tre tipi di lingue ha un correlato politico-pedagogico in quanto essa coincide, come abbiamo già visto, con l'affermarsi del gruppo egemone dei *patres* su quello dei famoli, attraverso un conflitto che porta al prevalere della razionalità e del monolinguisimo. Inclusiva è dunque la dimensione delle origini, in cui le tre lingue, ossia la modalità gestuale, corporea, iconica in senso ampio coesiste con quella poetica che utilizza il medium vocale e con quella razionale attraverso l'uso di segni convenzionali che solo nell'ultima fase diventeranno prevalenti. Nel ricostruire il conflitto di classe tra *patres* e famoli, in seguito patrizi e plebei, e le specifiche forme mitologiche a cui i due gruppi contrapposti danno forma, Vico propone un modello che avrà un'influenza duratura nel contesto politico novecentesco e che avrà interpretazioni contrastanti che rispecchiano l'orientamento politico comunista e socialista e quello, a esso opposto, dei liberali e dei conservatori.

26 J. Trabant, *Scienza nuova dei segni antichi. La sematologia di Vico*, Roma-Bari, Laterza 1996 (primo capitolo, pp. 7-36); si veda anche il recente denso saggio di Valagussa che pone al centro dell'indagine il certo della finzione e il vero politico di un'uguaglianza che funge da ideale regolativo, v. F. Valagussa, *Lo sguardo di Vico. Vero, certo, vero*, Napoli, Edizioni di Storia e Filosofia, 2024.

Nel corso di Storia dell'estetica mi è sembrato essenziale riferire la dimensione inclusiva anche ai contenuti dei programmi scolastici e universitari mettendo in discussione un canone che nei manuali della disciplina esistenti molto raramente dà voce a figure femminili di filosofe e artiste o mette a tema questioni relative al genere e alla differenza sessuale; in una comunità docente in cui le donne rappresentano la maggioranza in ogni ciclo scolastico tale canone appare sempre più incongruo²⁷. Per questo ho proposto anche una rilettura al femminile dell'origine poetico-mitica dell'umanità proposta da Vico presentando il contributo di Bachofen sui miti ginecocratici sviluppato nella monumentale opera *Das Mutterrecht*, quello di Heide Göttner Abendroth sulla produzione mitica nell'epoca pre-patriarcale e l'interpretazione che Adriana Cavarero compie dei miti al femminile fondati sulla voce nel saggio *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*²⁸. Cavarero legge tali miti come la risposta femminile alla fondazione platonica della filosofia attraverso l'espunzione della dimensione vocale così come del femminile con essa identificato. Nel proporre più percorsi all'interno del programma del corso di storia dell'estetica il criterio della selezione ha privilegiato riflessioni estetiche di cui successivamente è stata messa in evidenza la valenza politica e pedagogica: così la *Critica della facoltà di giudizio* di Kant è stata presentata attraverso le sue trattazioni maggiormente fruibili rispetto a un contesto pedagogico inclusivo: il senso comune e la massima del pensiero ampio che invita a pensare

27 Tra le tesi di laurea dedicate al pensiero della differenza, alle filosofie femministe e alle pratiche di scrittura femminili vorrei ricordare i seguenti lavori: Silvia Cotta Ramusini, *Linguaggio di genere. Il valore della differenza* (tesi discussa l'1/07/2022); Silvia Pedercini, *Educare alla differenza. Dalla teoria della differenza sessuale di Irigaray alla costruzione di un'etica della cura* (tesi discussa il 13/03/2023); Serena Stagnaro, *Il pensiero della differenza sessuale di Luce Irigaray: Critica del patriarcato, costruzione della soggettività femminile, dimensione etico-politica e diritti sessuati* (tesi discussa il 30/05/2023);

28 V. J.J. Bachofen, *Il matriarcato. Ricerca sulla ginecrazia nel mondo antico nei suoi aspetti religiosi e giuridici*, Torino, Einaudi 1988; H. Göttner-Abendroth, *Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato*, Milano, Mimesis 2023; A. Cavarero, *Nonostante Platone. Figure femminili della filosofia antica*, Milano, Feltrinelli 1992; Id. *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli 2005; E. Cantarella, "Matriarcato", Voce dell'Enciclopedia delle scienze sociali Treccani ([https://www.treccani.it/enciclopedia/matriarcato_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/matriarcato_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)).

assumendo la prospettiva di tutti i proprio interlocutori²⁹. Il potenziale politico di questa trattazione è stato lucidamente individuato da Hannah Arendt nella sua riflessione sul giudizio politico ripresa a sua volta da Oliver Marchart nella sua proposta teorico-politica sulla democrazia radicale e sul ruolo dell'arte performativa in alcuni movimenti novecenteschi di protesta³⁰. Anche il contributo di Judith Sigmund è stato analizzato perché esso si confronta con la riflessione estetica kantiana rivendicandone il potenziale politico contro le interpretazioni che pongono in primo piano il carattere disinteressato del giudizio di gusto e in consonanza con la propria pratica artistica nell'ambito dell'arte partecipativa caratterizzata da un forte impegno sociale³¹. Le posizioni teorico-politiche di Donatella Di Cesare sulla *polis* greca sono state inserite nello stesso percorso in quanto esse ripercorrono la discussione filosofico-politica sulla democrazia radicale offrendo una analisi semantica accurata del lessico politico nella filosofia e storiografia antica e una disanima originale delle esperienze di democrazia radicale in alcune città della Grecia antica (incluse le colonie italiche)³². Di Cesare stabilisce al tempo stesso un dialogo con la tematizzazione dei conflitti e delle aporie della vita democratica all'interno della tragedia ossia della complessa forma d'arte che è stata parte integrante della vita della *polis* ateniese. Tutte queste interlocutrici potrebbero arricchire i programmi scolastici di punti di vista e tematiche utili a rinnovare i tradizionali percorsi. Anche nei percorsi successivi in cui il corso di storia dell'estetica si

29 I. Kant, *Critica della facoltà di giudizio*, Torino, Einaudi, 1999; H. Arendt, *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Genova, il Melangolo 2005.

30 O. Marchart, *Quando la politica danza. Riflessioni politiche sulla coreografia, la danza e la protesta* in *Le frontiere dell'agire tra arte, filosofia e politica* (a cura di Camilla Croce e Charles Feitosa), numero monografico di *Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences*, n. 6, 2021, pp. 171-184 (arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_6_2021_10_Marchart.pdf)

31 J. Sigmund, *Begrenzte ästhetische Freiheit als Ermöglicherin künstlerischen Handelns / Sulle frontiere della libertà estetica e sull'agire artistico*, *Le frontiere dell'agire tra arte, filosofia e politica* (a cura di Camilla Croce e Charles Feitosa), numero monografico di *Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences*, n. 6, 2021, pp. 141-70 (https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_6_2021_09_SIEGMUND_COMPLETO.pdf)

32 D. Di Cesare, *Democrazia e anarchia. Il potere nella polis*, Torino, Einaudi 2023.

articola si sono privilegiate trattazioni e punti di vista che possono da un lato spiegare il ruolo della filosofia del Novecento nel creare l'inclusione scolastica, dall'altro costituire nuovamente alternative rispetto a programmi scolastici di filosofia che si arrestano solitamente agli inizi del Novecento e che tendono a privilegiare la filosofia della conoscenza rispetto a prospettive alternative come quelle dell'estetica e della filosofia del linguaggio. Questo è il senso del percorso che prende avvio da Ludwig Wittgenstein presentandone la filosofia che si concepisce come una pratica trasformativa che lavora sul modo di guardare le cose e conia non a caso, nel periodo più maturo, le nozioni di cambiamento di aspetto e di vedere-come³³. Maestro di scuola per un breve periodo Wittgenstein considera fondamentali nel corso della sua attività filosofica più tarda i giochi linguistici legati all'apprendimento e dunque anche la relazione tra docente e allievo. La nozione wittgensteiniana di somiglianza di famiglia, sfidando la teoria classica dei concetti, offre un buon modello di quel *continuum* aperto di differenze a cui l'inclusione deve necessariamente fare riferimento senza pretendere di sussumerle a partire da un set di elementi fissi caratterizzanti. La concezione wittgensteiniana della filosofia come terapia da quella malattia che essa stessa è, in quanto forma di ragione totalizzante, è declinata anche da Gianni Vattimo che sviluppa un pensiero estetico concepito come pensiero debole ossia come processo di indebolimento di una razionalità violenta di cui Vattimo svela le implicazioni etico-politiche, confrontandosi con il pensiero di Nietzsche e di Heidegger e proponendo un'interpretazione 'debolista' della religione cristiana³⁴. Anche Emilio Garroni nel concepire l'estetica come filosofia non speciale e nell'enuclearne i tratti peculiari in dialogo con l'ultima *Critica* kantiana si inserisce nell'alveo di un pensiero italiano estroflesso che anche senza tematizzare esplicitamente la sua dimensione etico-politica ha visto

33 L. Wittgenstein *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi; S. Fortuna, *Il giallo di Wittgenstein*, Milano, Mimesis 2009; G. Basile, "Leggere e comprendere il mondo come prassi: Ludwig Wittgenstein e il Dizionario per le scuole elementari", in R1FL, 2024.

34 G. Vattimo, *Credere di credere*, Milano, Garzanti 1996; v. S. Fortuna, "Collettività e inclusione. Il pensiero debole e la rimozione di alcune trasformazioni radicali" in Morgana Web, settembre 2023 (www.fatamorganaweb.it/il-pensiero-debole-e-la-rimozione-di-alcune-trasformazioni-sociali-radicali/)

nella filosofia un laboratorio per rendere possibili processi di democratizzazione attraverso l'emergere di un'istanza critica strettamente legata al sentimento estetico che coincide con il giudizio riflettente kantiano³⁵. Il percorso successivo conduce all'interno di un paradigma essenziale per il pensiero estetico nella prospettiva in cui lo abbiamo considerato, quello della psicoanalisi, che mette a tema proprio la crisi della razionalità occidentale. Seguendo un'indicazione dell'*Italian Thought* di Roberto Esposito, abbiamo considerato questo pensiero estroffeso, che si fa anche pratica terapeutica, senza distinguere nettamente le figure degli psicoanalisti e delle psicoanaliste da quelle delle filosofe e dei filosofi. Al centro viene piuttosto posta appunto quella crisi della razionalità denunciata dalla psicoanalisi e a cui essa reagisce creando un modello metapsicologico che spiega le patologie che produce e una terapia che affida la cura al dialogo tra analista e analizzando e dunque a una dimensione linguistica³⁶. Nei contributi di Freud, Jung, Lacan, Recalcati emergono le diverse modalità con cui la psicoanalisi tematizza l'attività simbolica umana, sia essa il mito, l'arte o le varie pratiche discorsive legate al linguaggio verbale. La dimensione pedagogica esibisce la sua affinità con la pratica psicoanalitica che appare, secondo un celebre detto freudiano, uno dei mestieri impossibili, accanto appunto all'insegnare e al governare³⁷. Affermazione paradossale che vuole

35 E. Garroni, *Immagine, linguaggio, figura*, Bari-Roma, Laterza 2005.

36 Marina De Paolo in un suo saggio mette in luce le affinità tra la creazione della psicoanalisi da parte di Freud e i suoi sviluppi in Jung e Lacan da un lato e, dall'altro, la riflessione epistemologica di Saussure che porta alla creazione della linguistica generale; v. M. De Palo, *Saussure e gli strutturalismi*, Roma, Carocci, pp. 259-272); Felice Cimatti si sofferma sulle profonde affinità tra l'istanza emancipatrice dai vincoli della razionalità linguistica della filosofia francese del Novecento e le elaborazioni della psicoanalisi di Lacan, v. F. Cimatti, *La vita dei segni. Il linguaggio e i corpi nella filosofia francese del Novecento*, Genova, il Melangolo 2023, v. in particolare pp. 121-174 e pp. 279-317.

37 Ringrazio Camilla Croce per il produttivo confronto su questo tema e per la concettualizzazione della nozione di inclusione in un orizzonte lacaniano: l'interpretazione dell'affermazione all'impossibilità del mestiere dell'insegnante sembra rimandare alla paradossalità di una attività che deve presupporre obiettivi che si modificano costantemente grazie alla comunità dei discenti e alle loro specifiche esigenze educative. Quello che va modificato è insomma una concezione pedagogica ordinaria che è quella che rende appunto i tre mestieri impossibili, poiché ancora correlata a un modello di razionalità forte. La

mettere l'accento sulle tensioni, i conflitti, le contraddizioni connesse a pratiche comunque fondanti e dunque ineludibili per le comunità umane³⁸. All'interno di questo percorso le voci femminili di Julia Kristeva, Luce Irigaray e Luisa Muraro propongono una prospettiva ulteriore rispetto a quella maschile elaborando modelli in cui la dimensione corporea appare una matrice fondante del significare e la differenza sessuale una declinazione simbolica che il patriarcato ha per millenni obliterato. Tali contributi vanno tutti nella direzione di un ripensamento e di una apertura rispetto al canone filosofico ancora in auge a scuola e all'università: l'appello al genio femminile di un'opera di Kristeva dedicata a Arendt, Colette e Melanie Klein; il corpo a corpo di Irigaray con la filosofia allo scopo di far riemergere una differenza sessuale la cui simbolizzazione è stata rimossa dalla tradizione occidentale e l'attenzione di Muraro per figure femminili di mistiche ed eretiche dimenticate dalla storia ufficiale, così come la sua riflessione su un ordine simbolico della madre che consenta di manifestare un debito di gratitudine che il patriarcato impedisce di dare a coloro che danno la vita. Si tratta di contributi che sono stati oggetto di attenzione all'interno del pensiero femminista; il collettivo di filosofe Diotima di cui Muraro è stata tra le fondatrici si è ad esempio formato con l'obiettivo di leggere e discutere insieme la filosofia della differenza sessuale di Irigaray³⁹. Tuttavia la tradizione di

descrizione del passaggio da integrazione e inclusione scolastiche delineata da Dovigo fa proprio riferimento a questa trasformazione che supera il concetto di un'assimilazione che deve 'normalizzare' il più possibile soggetti difforni a un assetto educativo stabile e imm modificabile a un'idea, quella appunto dell'inclusione, che parte proprio dalle differenze per costruire percorsi di apprendimento non precostituiti; v. F. Dovigo "L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola" in *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erikson, 2008, pp. 13-21 (<https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexItalian.pdf>)

38 Il confronto dello psicoanalista Massimo Recalcati con la dimensione pedagogica e didattica (v. M. Recalcati *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi 2014) è stato molto utile ad alcuni miei studenti e laureandi insegnanti nelle scuole professionali per mettere a fuoco l'importanza della dimensione del desiderio e della difficoltà di riattivarla in studenti che si sentono destinati a occupare il gradino più basso della scala sociale.

39 L. Irigaray, *Io amo a te*, Torino, Bollati Boringhieri 1993; L. Muraro *Maglia e uncinetto. Racconto linguistico-politico sull'inimicizia tra metafora e metonimia*, Milano, Feltrinelli 1981; E. Fachinelli, G. Sartori, L. Muraro, *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Torino,

pensiero femminista ancora trova a fatica un posto all'interno dei programmi scolastici nonostante la vocazione inclusiva di tale pensiero appaia evidente e vada ben oltre le problematiche legate al genere⁴⁰. Nell'itinerario finale del corso, dopo aver seguito la connessione tra dimensione estetica e dimensione politico-pedagogica dal punto di vista dell'estetica, si è per così dire transitato nel campo pedagogico con l'obiettivo di presentare alcune proposte di rilettura in chiave pedagogica di concetti elaborati da Heidegger, Wittgenstein e Nietzsche, così come di alcune utilizzazioni di pratiche come l'improvvisazione o in senso più generale la drammaturgia in contesti didattici facendo riferimento in particolare ai contributi di Barba, Massa e Rivoltella che nella sua *Drammaturgia didattica* presenta egregiamente alcune intuizioni didattiche sul ruolo del teatro in classe di Mario Lodi⁴¹. Infine, nello stesso itinerario, siamo tornati all'estetica per individuare alcune proposte di pensiero performativo che vanno a modificare la stessa forma dell'attività filosofica: essa diventa pratica decostruttiva in forma di performance nell'idea di performative thinking del filosofo brasiliano Charles Feitosa e traduzione intersemiotica di opere filosofiche in progetti teatrali, musicali e coreografici nel progetto di ricerca portato avanti da Rosario Diana⁴². Anche le pratiche filosofiche fondate sulle atmosfere sviluppate da Fulvia Galli della Loggia all'interno dell'Associazione "Lo sguardo e la voce" lavorano sulla trasformazione personale reinterpretando miti e opere letterarie e filosofiche a partire dalle esperienze delle persone coinvolte⁴³. In questo contesto sono tornata a riflettere sul formato di Half a Classroom che è nato dall'esigenza di fornire fondamenti teorici adeguati agli artisti arrivando però a constatare che una riflessione *ex post* su tale esperienza seminariale conduce piuttosto a valorizzare la dimensione

Einaudi 1971.

40 V. A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Milano, Mondadori 2002.

41 V. P. Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Brescia, Morcelliana 2021.

42 V. R. Diana, «Filosofia-teatro-politica: un percorso di ricerca» in Bollettino del centro studi vichiani, 2023 (<http://www.bcsv.cnr.it/articoli/2023-53-03>)

43 Per una presentazione del progetto v. *Lo sguardo e la voce* (<https://www.losguardoelavoceaps.it/>). Rimando inoltre all'articolo di Silvia Paris, pubblicato in questo stesso volume "Arte: finzione o verità? Mimesi, creatività e riflessione: un gioco complesso".

performativa come ingrediente fondamentale per la riflessione estetica e dunque a superare la separazione originaria tra talk e art workshop prevista dal seminario a favore di una diversa elaborazione del pensiero in grado di esprimersi appunto attraverso performance e formati esperienziali in cui il pensiero può assumere anche forme tradizionalmente considerata artistiche o letterarie.

5. Osservazioni conclusive sulle pratiche dell'inclusione

Dopo aver delineato questa cornice storica dell'estetica come pensiero (auto) trasformativo la cui applicazione ai contesti educativi ha prodotto strumenti pedagogici potenti vorrei tornare in conclusione a riflettere su coloro che in un arco temporale di quasi cinquant'anni hanno reso possibile l'inclusione scolastica, le e gli insegnanti di sostegno. Il profilo di queste figure è molto diversificato, tanto che è impossibile tracciarne un identikit. Due caratteristiche costituiscono però per così dire un minimo comune denominatore: il sesso a larga maggioranza femminile e la giovane età (perché il sostegno ha spesso rappresentato un passaggio necessario per transitare verso la cattedra di insegnante di classe). Soprattutto nella prima fase dell'inclusione scolastica, mentre si producevano saperi, metodologie e percorsi formativi finalizzati a formare questa figura, le insegnanti di sostegno hanno agito in modo invisibile e, soprattutto, evidentemente, nei casi in cui essa ha funzionato bene⁴⁴. Oggetto di attenzione mediatica sono infatti esclusivamente i casi in cui l'inclusione non funziona, quelli che suscitano sconforto, senso di impotenza e ovviamente accuse di incompetenza a coloro che avrebbero fallito nello svolgere il loro compito. Uso il condizionale per sollevare il dubbio che ciò che viene tacciato come fallimento possa in realtà essere considerato da una prospettiva diversa immaginando comparativamente uno scenario di

⁴⁴ Si ricorda il lavoro di ricerca pluriennale compiuto da Indire. Istituto nazionale Documentazione Innovazione Ricerca educativa (<https://www.indire.it/tag/inclusione/>) e lo studio recente, A. Bergamo, *Il lungo cammino dell'inclusione. Spunti e riflessioni per l'insegnamento di Legislazione scolastica primaria e secondaria per l'integrazione scolastica*, Padova, Cleup, 2024.

esclusione in cui tale fallimento non ci sarebbe stato. Ma quale sarebbe stato il presunto successo formativo in un contesto di classe o persino di scuola speciale ossia separata nei confronti dei soggetti disabili?⁴⁵ In un dibattito pubblico acceso in cui l'inclusione scolastica è costantemente sotto attacco è lecito porsi questa domanda mettendo al centro la dimensione politica e il concetto di democrazia. L'inclusione scolastica resa possibile non solo e non tanto da una legge (che, come è ben noto, in Italia, può essere disattesa semplicemente non applicandola), ma soprattutto dalla sua realizzazione concreta a opera di tanti individui mostrerà così delle specificità politiche che non vengono adeguatamente considerate. Non si è colto, cioè, mi pare, il gesto squisitamente politico di coloro che hanno praticato l'inclusione a scuola, perché credevano che essa fosse necessaria e che fosse realizzabile solo applicando o meglio inventando spesso forme nuove, investendo le proprie energie per realizzare progetti creativi in ambito artistico, spesso teatrale, in grado di coinvolgere l'intera classe. Nell'ipotesi probabilmente irrealizzabile di creare un archivio completo di tutto ciò che è stata l'inclusione attraverso le testimonianze di coloro che l'hanno fatta e la documentazione sulle sperimentazioni didattiche attraverso cui è stata di volta in volta realizzata emergerebbero degli aspetti legati anzitutto a quelle pratiche politiche oggi al centro del dibattito filosofico europeo, rubricate sotto l'etichetta di anarchia o di democrazia radicale. Senza rivendicare per lo più alcuna appartenenza politica o etichetta teorica le donne e gli uomini che hanno praticato l'inclusione scolastica erano consapevoli di muoversi contro un sistema politico conservatore ancora ben incarnato nell'istituzione scolastica. Sapevano dunque di dover attuare strategie di evitamento delle norme, stratagemmi per appianare conflitti con le docenti 'vecchio stampo'. Sapevano in modo più o meno riflesso dove trovare alleati: nel mondo dell'arte contemporanea anzitutto, dove indirizzi artistici come l'arte partecipativa fornivano modelli di inclusione sociale. E senza possedere l'ampio palcoscenico e la visibilità sociale di cui tali artisti disponevano sono

45 Su questo punto delicatissimo, preziose appaiono le analisi svolte da Ianes sulla "normale specialità": v. D. Ianes "L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità" in *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erikson, 2008, pp. 64-74.

stati anche loro artiste e artisti di un processo il cui esito spesso è stato definito fallimentare. Del resto, artisti e poeti contemporanei hanno tematizzato il fallimento come dimensione inaggrabile della loro pratica (si pensi ad esempio a Pierpaolo Pasolini)⁴⁶. Il lavoro degli insegnanti di sostegno è avvenuto per così dire in segreto, c'è chi ha fatto riferimento ai misteri, alla dimensione religiosa del rituale che non va rivelato⁴⁷. L'inclusione a cui si rimprovera di essere un mito è di fatto qualcosa che richiede fiducia, il sentimento della sua necessità, a prescindere dai risultati che via via si possono ottenere. L'inclusione scolastica nella declinazione che ne hanno dato in quasi mezzo secolo i suoi innumerevoli attori si è sempre anarchicamente sottratta alla pretesa, avanzata da una ragione onnipotente, che si possa determinare, magari escogitando indicatori specifici, la misura che possa decidere quando è legittimo includere e quando invece è meglio di no. In questo senso, assolutamente laico ossia aconfessionale, l'inclusione ha una dimensione religiosa in quanto è fondata su una fede che deve essere alla base di un concetto di democrazia come inclusione di tutti cittadini fin dalla formazione. Ricercando un personaggio filosofico à la Deleuze che incarni la figura anzi la comunità delle insegnanti di sostegno (al femminile per indiscutibile preponderanza quantitativa) l'ho identificato nella figura delle anime belle della *Fenomenologia dello spirito*⁴⁸.

46 La letteratura italiana si è confrontata in più forme e occasione con i temi dell'esclusione/inclusione; esemplare è il caso dell'opera di Pierpaolo Pasolini, esplorata con profitto attraverso i temi della regressione e del fallimento in un convegno all'università di Paris Sorbonne (v. "Pier Paolo Pasolini entre régression et échec", a cura di Paolo Desogus, Manuele Gragnolati, Christoph F.E. Holzhey e Davide Luglio, in *La Rivista*, 4, 2015).

47 Si tratta del volume di Elena Zorzi, E. Zorzi, *L' insegnante Improvisatore*, Edizioni Liguori, Napoli, 2020; la dimensione del mistero evocata dalla pedagogista è menzionata da Silvia Maccariello nel suo contributo in questo stesso volume, v. S. Maccariello, "Con Occhi Freschi. L' improvvisazione come pratica artistica, formativa e filosofica nel dibattito italiano contemporaneo".

48 Nel convegno vichiano svolto il 25/10/2024 presso l'università Guglielmo Marconi, "Giambattista Vico e le sfide del contemporaneo. Ripensare la *Scienza nuova* in occasione del 280° anniversario dalla pubblicazione (1744-2024)", Davide Luglio nella sua relazione "Stupidi, insensati ed orribili bestioni. I "personaggi filosofici" di G.B. Vico" ha applicato in modo originale la nozione di personaggio filosofico di Deleuze alla figura collettiva dei bestioni di Vico, una figurazione importante per riflettere sulla questione politica del processo di

Hegel colloca questa figura al fine del percorso dello spirito ossia alle soglie del sapere assoluto⁴⁹. Per definire tale figura collettiva che storicamente evoca la comunità di donne intellettuali, letterate e artiste, animatrici di salotti letterari tra Settecento e Ottocento che Hegel aveva conosciuto, il filosofo fa riferimento a due elementi estremamente pertinenti anche riguardo alla comunità delle insegnanti di sostegno: la genialità morale declinata attraverso forme rituali specifiche (una sorta di religione collettiva che celebre la stessa divinità delle celebranti) e un discorso persuasivo che esibisce appunto la propria fede rafforzando la dimensione collettiva delle anime belle. Questo aspetto nella figura fenomenologica hegeliana entra in conflitto con i soggetti agenti e produce quella dialettica relazione che fa emergere la debolezza delle anime belle ossia la difficoltà di estraniarsi, di confrontarsi con il mondo esterno in modo efficace. Questo non inficia però l'eccellenza morale delle anime belle che, come figura collettiva, rappresentano, non a caso, il culmine del percorso fenomenologico di Hegel. E le anime belle dell'inclusione? Si può dire che esse devono necessariamente confrontarsi con il mondo esterno, con le innumerevoli figure del mondo della scuola (i tanti insegnanti di classe arroccati ai programmi di un sapere totalizzante di matrice gentiliana), ma anche della cultura, del giornalismo che mettono in discussione il loro operato ed enfatizzano i casi di difficoltà, i fallimenti, le insufficienti competenze. Di fronte a questi attacchi il gesto dell'anima bella è quello di rinchiudersi nella sua fede nell'inclusione sostenendo che è un principio di democrazia da cui non si può derogare⁵⁰. Concordando con questa convinzione mi sembra però

integrazione/inclusione; la figura fenomenologica dell'anima bella potrebbe avere un'analoga funzione per cogliere aspetti importanti del profilo dell'insegnante di sostegno.

49 Ringrazio Stefania Achella, le altre organizzatrici e partecipanti del convegno Gendering Idealism svolto presso l'Università degli studi di Chieti dal 20 al 22 novembre 2024 in cui ho presentato una relazione dal titolo "Alcune interpretazioni gendered (e disobbedienti) della figura fenomenologica delle anime belle" presentando come sorta di "caso di studio" la figura delle insegnanti di sostegno, anime belle contemporanee coinvolte in sfide diverse, ma connesse alla figura hegeliana da una analoga eccellenza di natura etico-religiosa.

50 Riguardo all'inclusione scolastica in Germania notevole il lavoro degli insegnanti attivisti, Barbara Wenders e Reinhard Stähling, che hanno fatto appello alla necessità della disobbedienza civile di fronte alle resistenze e lentezze del loro Paese nel creare l'inclusione:

che il compito della prossima fase del percorso di inclusione sia quello di rendere le agenti dell'inclusioni maggiormente consapevoli del gesto politico, filosofico, artistico di cui sono portatrici e di creare intorno a loro una rete sociale molto più ampia, che possa far condividere collettivamente lo sconforto inevitabile di tante situazioni e relativizzare i presunti fallimenti. Lasciare alle spalle la solitudine dei genitori di bambini e ragazzi disabili e di questi ultimi è stato il primo obiettivo dell'inclusione scolastica, ma tale obiettivo non potrà essere realizzato finché non vengono attivate reti sociali che restituiscano agli insegnanti di sostegno il senso e il valore sociale inestimabile di quello che fanno ogni giorno.

v. R. Stähling, B. Wenders, *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*, [Disobbedienti nell'istituzione scolastica. La via pratica a una scuola per tutti]. Baltmannsweiler Schneider Verlag, 2009. All'esperienza didattica di Barbara Wenders e a quella di discenti nella scuola di Münster, Berg Fidel, Hella Wenders ha dedicato l'omonimo documentario, *Berg Fidel* (2011). Si segnala inoltre la ricerca di dottorato ancora in corso di Annamaria Franco, futura dirigente scolastica che, nell'ambito del dottorato di ricerca in Scienze umane dell'Università Guglielmo Marconi, sta dedicando la sua tesi al tema dell'inclusione scolastico, conducendo una serie di questionari e interviste a insegnanti e dirigenti scolastici e analizzando i risultati emersi dalla ricerca.

