

La memoria come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo Memory as inclusive pedagogical-didactic device

Francesco Paolo Romeo*

Riassunto

La nostra società, accelerata e iper-connessa, metaforicamente “liquefatta” nei legami affettivi, ancora smemorata specialmente quando ha dovuto ricostruire la memoria collettiva dello sterminio delle persone fragili e con disabilità perpetrato dal regime nazista, già in condizioni ordinarie fatica a tesaurizzare i ricordi delle esperienze ad ‘alta intensità affettiva’ che possono costellare la vita: la laurea, un matrimonio, la nascita di un figlio, il raggiungimento di una meta professionale.

Quando poi, fuori dall’ordinario, ci troviamo dinanzi alle difficoltà, la tendenza culturale degli occidentali sembra essere quella di conservare in magazzini simbolici della memoria le “scatole” con i ricordi negativi, rischiando tuttavia di ripetere in futuro gli errori compiuti nel passato.

Recuperando nell’attuale dibattito sull’inclusione le antesignane riflessioni di Karl T. Jaspers, riflettendo criticamente su alcune esperienze emblematiche di fronteggiamento degli orrori del Novecento e mutuando dalla biologia quel processo di *autotomia* che vede alcuni animali recidersi parti del corpo nel tentativo di salvarsi dai predatori, l’autore spiega perché l’operazione mentale di “tagliare” (*tomo*) autonomamente (*auto*) il passato difficile risulti infruttuoso nel realizzare il ‘progetto di vita’ dello studente con BES.

Propone, infine, dei criteri metodologici per tenere assieme le competenze mnemonico-riflessive e narrative indispensabili per rileggere il passato, comprendere il presente ed esplorare una prospettiva esistenziale libera dalle coazioni a ripetere che impedirebbero il cambiamento.

Parole chiave: *Bisogni educativi speciali* (BES), Competenze mnemonico-riflessive, narrative e di resilienza, Progetto di vita.

Abstract

Our society, accelerated and hyper-connected, metaphorically “liquefied” in emotional ties, when it had to reconstruct the collective memory of the extermination of frail and disabled people perpetrated by the Nazi regime manifest themselves, already in ordinary conditions it struggles to hoard the memories of experiences with ‘high emotional intensity’ that can punctuate life: a degree, a marriage, the birth of a child, the achievement of a professional goal.

* Prof. a c. di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l’inclusione presso l’Università Telematica “e-Campus” di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto. E-mail: francescopaolo.romeo@uniecampus.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13511

And when, out of the ordinary, we find ourselves faced with difficulties, the cultural tendency of Westerners seems to be to keep the “boxes” with negative memories in symbolic memories stores, while risking repeating mistakes in the past in the future.

Recovering in the current debate on inclusion the precursor reflections of Karl T. Jaspers, reflecting critically on some emblematic experiences of dealing with the horrors of the twentieth century and borrowing from biology that process of autotomy that sees some animals cutting parts of the body in an attempt to save themselves from predators, the author explains the mental operation of “cutting” autonomously because the difficult past is fruitless in realizing the student’s ‘life plan’ with BES.

Finally, it proposes methodological criteria to hold together the mnemonic-reflexive and narrative skills indispensable for re-reading the past, understanding the present and exploring an existential perspective free from the compulsion to repeat that would prevent change.

Keywords: *Special educational needs* (SEN), Mnemonic-reflective, narrative and resilience skills, Life project.

Articolo sottomesso: 16/03/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Messa a fuoco, cecità e recupero dello “sguardo” sulla dimensione esistenziale delle persone fragili e con disabilità

L’attenzione verso la *dimensione esistenziale* è considerata una parte fondamentale della salute umana e, di conseguenza, viene ritenuta indispensabile nel momento in cui occorre soddisfare i bisogni delle persone e sostenerli nelle scelte e nei momenti critici della vita (Cairo, 2017).

Nel corso del Novecento, possiamo dire di aver assistito dapprima a una singolare “focalizzazione” sulla dimensione esistenziale della persona fragile, poi a una sorta di “cecità” quando in virtù dei concetti eugenetici la Germania nazista ha regolamentato il diritto di vita dei disabili e di chi soffriva di malattie ereditarie e, infine, al recupero di uno “sguardo” educativo e didattico più inclusivo nei confronti di chi vive particolari disabilità, *difficoltà specifiche dell’apprendimento* (DSA) e svantaggi di varia natura (Gaspari, 2016); tutte categorie che da circa un decennio trovano riparo normativo sotto il costruito “ombrello” di BES.

Infatti, le questioni che riguardano i *bisogni educativi speciali* e, più in generale, la salute dell'uomo, sono oggi osservate da un punto di vista capace di mettere in rilievo la diversità entro un modello *bio-psico-sociale* più coinvolgente la persona e la rete interpersonale di cui è parte.

Si avverte quindi l'esigenza di consolidare nell'attualità del dibattito sull'inclusione, quell'itinerario filosofico-metodologico percorso sin dai primi anni del Novecento da Jaspers (1995), che aveva compreso come siano proprio le *situazioni-limite* (*Grenzsituation*) vissute dall'uomo a porlo certamente dinanzi al fallimento, ma al contempo alla possibilità di trasformarsi interiormente per progettare il suo cambiamento.

Le situazioni-limite come la morte, il dolore o la malattia sono soprattutto l'occasione per conoscere profondamente se stessi rendendosi "permeabili" emotivamente parlando, dunque per fare i conti con quella vulnerabilità che fa da sfondo alla condizione umana e provare a rinascere partendo da una nuova *coscienza dell'essere* (Jaspers, 1950).

Le preziose osservazioni dello psichiatra e filosofo sulla condizione clinica dei suoi pazienti, incentrate sulla loro dignità e sulla sintonizzazione del medico con la sofferenza, devono essere *ri-attualizzate* in una società complessa nella quale si riscontra ormai l'urgenza di prendere in cura le persone e non solo le loro malattie.

In altre parole, è attualmente impossibile scindere le azioni di *care* da quelle di *cure* (Mura e Zurru, 2018).

Tuttavia, questo impegno a *ritornare alla persona*, l'investimento sull'alleanza educativa e ancora l'assunzione del principio greco di *epochè* a fondamento del metodo fenomenologico in medicina e nelle altre professioni di cura (Jaspers, 1991), saranno guadagni scientifici spesso saccheggianti nel corso del Novecento, a causa di percezioni della persona con disabilità e di rappresentazioni della fragilità nella sua complessità stigmatizzanti o ridotte a termini classificatori di esclusiva matrice clinica.

Purtroppo anche oggi nella scuola può capitare di identificare, quindi ridurre, lo studente disabile o in difficoltà con il suo *deficit*, etichettandolo e svalorizzando così anche risorse personali utili all'adattamento ai contesti di apprendimento e di vita.

Spesso, infatti, gli insegnanti confondono l'osservazione pedagogica o psicopedagogica con l'osservazione clinica e sembrano andare a «caccia di sintomi e disturbi» (Goussot, 2014, p. 162) piuttosto che rilevare le risorse di ognuno.

Alcuni autori evidenziano come proprio gli insegnanti adottino di frequente uno "sguardo" *bio-medico* sullo studente con BES, a volte colmo di rassegnazione e di commiserazione, che si concentra sui sintomi nel tentativo di inquadrarli in uno specifico corteo sindromico e non già sulla piena mani-

festazione del potenziale umano (Goussot, 2015; Piazza, 2002; Pinnelli, 2015; Simone, 2019).

Oppure accade che le paure e le preoccupazioni dei futuri insegnanti di sostegno riguardo l'incontro con le disabilità complesse a scuola (Fiorucci & Pinnelli, 2020) o il timore di essere impreparati se si parla in generale di vulnerabilità (Fiorucci, 2016; Oswal & Swart, 2011), rendano più difficili da realizzare i processi inclusivi e a partire da questi anche i processi di *ri-progettazione* delle loro esistenze.

Sarebbe invece auspicabile abbandonare questo “sguardo” miope sui BES e, come osserva Canevaro (1999), ricordare che l'*handicap* si riferisce allo svantaggio che si crea nell'interazione della persona con il suo *deficit* e l'ambiente in cui vive, e quindi considerarlo come una variabile dipendente dai contesti che possono o meno promuoverne l'inclusione.

Di conseguenza, una persona *funziona bene* se è messa nelle condizioni di partecipare attivamente alla vita della società, rimuovendo gli ostacoli familiari, psicologici, ambientali e culturali che può incontrare durante la crescita.

Viceversa, i *mal funzionamenti* della persona, mettiamo il caso di uno studente che manifesta delle difficoltà specifiche dell'apprendimento con una ripercussione negativa sulla stima di Sé, che abbiamo detto dipendono anche dai contesti di apprendimento e sociali e non solo da fattori personali o squisitamente biologici, la espongono al forte rischio della mancanza di significato in termini esistenziali (Croce & Pati, 2011).

In più il modello ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) (OMS, 2002), l'elaborazione più avanzata di un riferimento teorico multidimensionale e multifattoriale sviluppato per intervenire nella gestione di casi riguardanti persone con disabilità in ambito *bio-medico* e *socio-sanitario*, ci mette in guardia sulla certezza che tutti gli uomini, in età differenti della vita e per periodi anch'essi differenti, incontreranno la disabilità intesa come la perdita di quel *funzionamento* precedentemente sperimentato rispetto ai fattori che agiscono attorno a quel processo di accesso all'universo culturale e sociale che chiamiamo contesto (Leonardi, 2010; Paparella, 2020).

Da queste riflessioni deriva uno “sguardo” nuovo della Pedagogia e della didattica speciale e inclusiva da adottare con «intenzionalità educativa» (Grange, 2021, p. 50) e nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica auspicata da Jaspers, che si contrappone a quella meramente nosografico-descrittiva di altri suoi colleghi al tempo intenti a individuare le predisposizioni determinanti l'insorgere delle malattie mentali.

E l'adozione dello “sguardo” educativo e didattico sulla dimensione esistenziale dell'uomo, in generale, e dello studente con BES, in particolare,

sembra non essere più rinviabile alla luce di un mondo sempre più tecnico che indebolisce le competenze emotivo-affettive, narrative e di resilienza anche a causa di un' *emergenza socio-educativa* che non ha pari nella storia moderno-contemporanea dei rapporti di cura (Annaloro, 2015; Bauman, 2002), a cui si è ultimamente aggiunta quella *sanitaria* e nei giorni in cui scriviamo quella *bellica*.

2. Oblii e memorie del Novecento tra *in-consapevolezza* e *consapevolezza*

Nel legittimare uno “sguardo” epistemico in prospettiva inclusiva che sappia pienamente riscoprire e valorizzare le memorie autobiografiche in un avvio di millennio certamente complicato, può essere utile esaminare un periodo storico in cui l'attenzione nei confronti della fragilità è stata completamente “cancellata”, ovvero l'ascesa del nazionalsocialismo in Germania di cui lo sterminio nazista fu la tragica conseguenza.

Come altrove già dimostrato (Romeo, 2014, p. 96), per poter infatti considerare la memoria *categoria pedagogica*, questa deve necessariamente riguardare il progetto futuro della persona, cioè metterla nelle condizioni di utilizzare il proprio racconto di vita come un “GPS” dell'esistenza; un metaforico sistema di posizionamento e riconoscimento dell'identità nei contesti di vita che imposta la località da raggiungere sulla scorta del tragitto compiuto e del punto da cui il viaggio è cominciato.

Per i nostri discorsi, il Novecento è stato definito «età dell'oblio» (Judt, 2011a; 2011b) a causa delle grandi rimozioni della memoria storica.

A volte sono state *rimozioni consapevoli* operate entro calcolate logiche di revisionismo, si pensi al tentativo di purificare la memoria del fascismo nel nostro paese ricordandolo per il suo volto umano e buonista (Pivato, 2007), altre volte abbiamo assistito a delle *rimozioni inconsapevoli*.

Iniziando ad approfondire quest'ultima tipologia di “vuoti di memoria” di cui spesso non si ha consapevolezza, il regista tedesco Reitz, attraverso il film *Heimat* (2009), riflette sulla difficoltà di raccontarsi e di far in qualche modo sedimentare le esperienze spaesanti nella memoria autobiografica di ognuno.

Nelle oltre quindici ore di film, Reitz passa in rassegna la vita di una famiglia tedesca di artigiani e di contadini che vive la fine della Grande Guerra, l'ascesa e il declino del nazismo in Germania.

Per i nostri fini è significativo il primo episodio del film che vede protagonista Paul Simon; partito soldato e ritornato al villaggio dopo gli orrori della guerra di trincea.

Il reduce torna cambiato, ma nessuno nel villaggio gli chiede tuttavia cosa fosse realmente accaduto, fino a quando un bel giorno esce di casa con una scusa per farvi ritorno solo dopo vent'anni.

Jedlowski (2009), analizzando il film, osserva come la comprensibile *in-capacità* narrativa del giovane reduce avesse di fatto impattato con un'*in-disponibilità* all'ascolto dei suoi familiari e della comunità di appartenenza.

L'*im*-possibilità di raccontare ha fatto così rapidamente scivolare l'esperienza spaesante nell'oblio e non ha dato al reduce la possibilità di iniziare quel percorso di analisi esistenziale e di ricerca di senso giustamente definito *sfida del significato* (Frankl, 2005).

Soltanto una *comunità narrativa*, continuerà il sociologo, entro la quale è possibile condividere un *racconto-in-cerca-di-senso*, può agevolare l'elaborazione del trauma vissuto e favorire una certa stabilità esistenziale.

Come a dire che non è tanto l'evento in sé a risultare traumatico, ma il tempo perduto a non accogliere e ascoltare in prima battuta le emozioni dirompenti e spesso discordanti nelle tonalità e, in un secondo momento, il pensiero del superstite in merito all'esperienza estrema (Romeo, 2020a).

Analogo destino è toccato a Primo Levi, il chimico piemontese deportato ad Auschwitz assieme ad altri ebrei.

Meno di un anno di permanenza al campo come addetto di un impianto per la produzione di gomma sintetica, dal febbraio del 1944 al 27 gennaio 1945 circa, cambiò irrimediabilmente la sua esistenza.

Tornato libero a Torino, il ventiquattrenne Levi fu in effetti spinto da un'assoluta e per certi versi patologica capacità narrativa (Grassano, 1981; Levi, 1991), cosicché nel 1947 scrive il libro *Se questo è un uomo* che passa però inosservato con la prima stampa.

Solo dopo più di dieci anni la casa editrice Einaudi ristamperà la sua personale testimonianza (Levi, 1958).

Nel frattempo il sopravvissuto abbandona la scrittura, si sposa e inizia a lavorare, per riprenderla con maggiore motivazione in seguito ai successi della ristampa e scrivendo così di continuo fino al 1986.

Questo lungo decennio rappresenta un'altra emblematica e inconsapevole rimozione del '900; una temporalità storico-esistenziale di cui Levi non ha goduto nei termini di luogo e mezzo per rivelarsi e realizzarsi autenticamente (Japser, 1931, trad. it. 1982), non tanto per sua volontà, ma ancora una volta per *in-capacità* dei contesti di vita di ascoltarlo e di tenere assieme la frammentarietà delle singole esperienze.

Nemmeno lo spazio della testimonianza aperto negli anni Cinquanta del secolo scorso, con le innumerevoli domande formulate dagli studenti sgomenti incontrati con lo stesso piglio narrativo di sempre, bastò a richiudere quelle ferite e a scrivere così un lieto fine alla sua storia di testimone.

Quei *bisogni di memoria e di parola* mai completamente soddisfatti, lo portarono forse a togliersi la vita nel 1987, senza lasciare paradossalmente nemmeno un bigliettino.

Un'interpretazione che, al netto di una ragionevole eziologia genetica dei disturbi dell'umore e nella prospettiva individuata da Smorti (1997) di uno sviluppo della persona come costruzione quotidiana di una storia, considera il suicidio come la fine di un racconto di vita entro i contesti privati e pubblici.

Pertanto, i comportamenti suicidari - in netto aumento fra i giovani a partire dalla terza ondata Covid-19 e sue aggressive varianti (Longo, 2021; Romeo, 2021b) - rappresenterebbero l'estremo tentativo di essere ascoltati e sostenuti nella "scrittura" della propria biografia e quindi nella realizzazione del progetto di vita soprattutto nelle avversità.

Ragion per cui la scuola nella pandemia e nel post-pandemia, se non vuole favorire senza volerlo esperienze di 'vuoto' esistenziale come quelle denunciate nei primi sei mesi del 2021 dalle Neuropsichiatrie infantili e dell'adolescenza italiane (Testi, 2021), deve sapersi emancipare dalla logica aziendalistica della *performance*, degli acronimi e del 'voto' ad ogni costo e sposare invece quella del 'volto' e perciò della consapevolezza affettiva anche se a distanza.

Difatti, ai bambini stanno più di tutto mancando quei segnali rassicuranti provenienti dai volti delle madri e delle educatrici che spingono a esplorare il mondo con fiducia a causa della distanza sociale e delle mascherine indossate da oltre due anni, e agli studenti la *disponibilità emotiva* dei loro insegnanti attraverso la quale è possibile imparare a gestire le emozioni e di conseguenza ad avere una "certa presa" sugli eventi specie se imprevisti (Mengoni *et al.* 2021; Romeo, 2021c).

Approfondendo adesso la tipologia di rimozioni consapevoli del ventesimo secolo, è impossibile non fare cenno a quella che ha interessato le storie di vita di centinaia di migliaia di persone fragili e con disabilità durante il regime totalitario nazista (Collacchioni, 2017).

L'Olocausto è difatti iniziato proprio con l'annientamento della diversità e l'applicazione del regolamento eugenetico in vigore in Germania subito dopo l'ascesa al potere di Hitler.

La legge del luglio 1933 obbligò innanzitutto la sterilizzazione per chiunque fosse affetto da malattie ereditarie (Mantovani, 2004).

Dall'ottobre del 1939, una volta resa ufficiale l'operazione AKTION T4, i nazisti censirono e uccisero ogni neonato portatore di *handicap*, con malformazioni o semplici ritardi nello studio dal momento che non garantivano la purezza della razza ariana (De Cristofaro & Saletti, 2012).

L'operazione fu subito dopo estesa agli adulti con disabilità e con tare ereditarie tedeschi uccisi barbaramente con il gas, ma i nazisti non si fermaro-

no e perfezionarono il metodo nei campi di concentramento dove vennero sistematicamente repressi fino al 1945 anche i perseguitati politici, gli asociali, i *rom*, gli ebrei, gli omosessuali e gli altri internati (Collacchioni, 2016, p. 46).

Specialmente in questo periodo, ma già a partire dagli anni Venti, possiamo dire che la *memoria collettiva della disabilità*, cioè l'insieme dei ricordi delle storie di vita delle persone fragili oggettivamente ricostruito (Halbwachs, 2001), fu raccontata in maniera distorta sottolineando i pregiudizi e gli stereotipi legati alla loro condizione fisica e mentale.

La propaganda manipolò di conseguenza la realtà proiettando film interpretati da personaggi famosi in cui la persona con disabilità veniva rappresentata come un "peso" per la società, proprio con lo scopo di convincere la popolazione che la loro condizione di sofferenza non poteva che trovare sollievo nella morte.

Dai film si passò presto ai volantini pubblicitari, alla radio e ai giornali e così tra l'inizio del 1940 e l'agosto del 1941, secondo le stime dei magistrati impegnati nelle indagini giudiziarie del dopoguerra, circa 80.000 pazienti disabili mentali trovarono una 'morte pietosa' con l'impiego del monossido di carbonio (Tregenza, 2006).

La memoria collettiva della disabilità, quand'è invece autentica e riesce a evidenziare le sue virtù piuttosto che i vizi abbiamo detto, può allora diventare patrimonio delle memorie individuali, dato che ognuno ha accesso a una verità che rende possibile la piena conoscenza del diverso e la valorizzazione dell'alterità al di là del giudizio e delle false credenze.

Per vincere tuttavia questa sfida educativa e culturale ancora attuale, dobbiamo con contezza misurarci con quegli ordinari e difensivi meccanismi di rimozione che caratterizzano la vita delle persone quando affrontano esperienze spaesanti come appunto la propria disabilità.

3. "Autotomia" dei ricordi spiacevoli e valorizzazione delle esperienze di vita

Il tentativo di rimuovere dalla memoria autobiografica quei ricordi spiacevoli emotivamente carichi che creano "cicatrici" (James, 1890) che il tempo non rimargina, per certi versi somiglia a ciò che i granchi sperimentano quando decidono di amputarsi una chela durante l'attacco di un predatore.

Il granchio, monco di una parte importante del suo corpo che renderà ovviamente più difficile il confronto con i simili, avrà in ogni caso un'altra possibilità di vivere.

Questo meccanismo naturale di difesa definito *autotomia*, che rende alcuni animali capaci di auto-mutilarsi nelle emergenze con la certezza della

rigenerazione della parte perduta, mette in guardia chi vuole fare inclusione a scuola attraverso la memoria, dal momento che per gli uomini è impossibile realizzare un “taglio netto” con il passato difficile.

Anzi, il rischio è addirittura che il tentativo di rimuovere il ricordo negativo possa rendere più terrificante l’esperienza spaesante vissuta, visto che la mancata elaborazione può negli anni generare una serie di distorsioni mnestiche, falsi ricordi e arricchimenti fantastici che oscureranno altri aspetti rilevanti dell’esistenza (Wagenaar, 1986; Wagenaar & Groeneweg, 1990).

Mio nonno per esempio, un tipo taciturno che era stato soldato nel Regio Esercito di stanza in Albania e in seguito all’armistizio del 1943 sbandato assieme agli altri commilitoni visto che dovevano improvvisamente difendersi dagli ex alleati tedeschi e dai partigiani del luogo, solo in fin di vita raccontò in un pianto inconsolabile quel giorno terribile di settembre passato a proteggersi sotto i corpi dei compagni fucilati (Romeo, 2017).

I compagni gli fecero in altre parole da scudo sino a notte fonda, anche quando i tedeschi ritornarono a trafiggere chi era sopravvissuto, e per il resto della sua vita ne ha sentito come le voci e i lamenti probabilmente turbato da un profondo senso di colpa per aver agito a quel modo.

Al tempo però furono proprio gli psichiatri e gli psicologi sul campo, suggerendo ai soldati di non pensare troppo a quegli orrori poiché passata la stanchezza tutto sarebbe ritornato alla normalità (Salmon, 1917), ad arrestare il processo di *significazione del trauma* (Crocq, 2012).

Sarebbe stato invece fondamentale spiegare che il fronteggiamento di una situazione traumatica come la guerra è un’esperienza prima di tutto fisica, che vede cioè il corpo protagonista di una serie di ancestrali attività neurofisiologiche che “spengono” come la parte razionale del cervello per dare la possibilità a quella emotiva di “accendersi” e trovare gli strumenti utili a risolvere velocemente il problema (Herbert & Didonna, 2006).

Oggi, fortunatamente, sappiamo che il modo migliore per includere i ricordi spiacevoli nella memoria autobiografica e valorizzare al meglio le esperienze di vita, non è fare come i granchi quando perdono le chele, bensì affrontare il ricordo, dividerlo, inquadrarlo meglio all’interno di una dimensione temporale, sociale e relazionale e attribuirgli un qualche significato.

4. Criteri e prospettive

Come osserva Paparella (2005, pp. 23-24), il patrimonio di conoscenze che l’esperienza e la riflessione pedagogica hanno accumulato attorno ai problemi didattici ed educativi nel corso del tempo è ampio e prezioso, e per queste

ragioni occorre procedere a un confronto dal quale emerga chiaramente una *criteriologia dell'azione*.

Per affrontare esigenze inedite come l'ascolto, l'elaborazione e la valorizzazione delle memorie dei minori migranti che arrivano sulle sponde del nostro paese non accompagnati e dopo un viaggio certo difficile (Romeo, 2020b), è necessario in altre parole produrre una serie coordinata di criteri da prendere come punti di riferimento ogni qual volta si voglia organizzare un'attività educativa o intraprendere percorsi di ricerca.

È dunque con questa consapevolezza insieme epistemologica e metodologica che proponiamo e commentiamo di seguito alcuni criteri essenziali per fare inclusione a scuola attraverso la memoria degli studenti con BES e delle persone fragili più in generale:

a) *valorizzare le esperienze di apprendimento significative*

In primo luogo l'aggettivo 'significativo' vuol dire *affettivamente intense*, ovvero esperienze positive di apprendimento che lasciano come un segno nella personalità *in fieri* degli studenti in difficoltà già a partire dai servizi per l'infanzia e arrivando sino all'Università.

L'intenzione pedagogica di portare in primo piano, dando loro valore, le esperienze più significative per gli studenti con BES a scuola e per la persona fragile nei contesti di vita e professionali, deriva come criterio dalla tendenza degli individui di "mettersi alle spalle" gli episodi negativi della propria vita, operando però come abbiamo visto una simbolica e mai completa "autotomia" dei ricordi spiacevoli.

Una tendenza, potremmo dire, globale, dal momento che i ricercatori hanno individuato soltanto un popolo sulla terra, gli indigeni Aymara dell'America Meridionale, che si rappresenta il passato "dinanzi agli occhi" invece di "lasciarlo dietro le spalle" ricorrendo a parole e gesti caratteristici, proprio con l'intento culturale di non ripetere in futuro gli errori, consapevolmente rievocati nelle decisioni importanti, fatti in precedenza (Núñez & Sweetser, 2006).

L'"autotomia" dei ricordi spiacevoli è operata non solo nel fronteggiamento di un *trauma massivo* come la guerra, un terremoto o una pandemia, ma anche quando sono state paradossalmente le relazioni da cui si proviene, ovvero la propria famiglia d'origine, a essere traumatiche.

Questa forma di trauma definito per l'appunto *relazionale precoce* (Haynal, 2007; Mucci, 2014), suggerisce agli operatori della relazione educativa e di cura la possibilità che le famiglie, spesso senza volerlo, siano negligenti nella misura in cui svalutano i vissuti emotivi dei figli, non li ascoltano, non rispondono con responsabilità alle necessità e non sostengono altresì i loro sogni nella direzione della costruzione del progetto di vita (Romeo, 2016).

Quando in definitiva la relazione interpersonale con gli adulti non è stata significativa da un punto di vista affettivo, ci troviamo dinanzi a esperienze travolgenti, in senso negativo, che nel corso dell'adolescenza o nella vita adulta si cercherà costantemente di "cancellare" dalla propria memoria autobiografica a causa della sofferenza rievocata.

In più, ricordando a noi stessi che questo è un tempo di emergenza educativa, comprendiamo come un trauma connotato in termini relazionali possa caratterizzare molte famiglie contemporanee incapaci di praticare quella sana *asimmetria educativa* indispensabile invece allo sviluppo emotivo, cognitivo e relazionale dei figli (Parrello, 2018).

b) *considerare la scuola come una comunità narrativa*

Se "cancellare" il passato spaesante è allora un meccanismo difensivo che riguarda più o meno consapevolmente la quasi totalità delle persone, che porta loro a mettere come sullo sfondo le esperienze significative della vita a causa di una *coazione a ripetere* il ricordo del trauma (Freud, 1914), gli sforzi di riportarle in primo piano devono a maggior ragione riguardare le memorie autobiografiche degli studenti con BES e delle persone fragili.

A causa di limiti sensoriali, fisici o mentali che la disabilità porta inevitabilmente con sé, ma che possono comunque caratterizzare anche specifiche difficoltà apprenditive e lo svantaggio nelle sue molteplici forme, è tuttavia risaputo che agli studenti più in difficoltà sia spesso preclusa una vita di relazione davvero inclusiva.

Se le occasioni di incontro e di scambio fra gli studenti con BES e quelli normodotati sono poche o addirittura precluse, pensiamo per esempio agli spazi o ai servizi che non permettono di esercitare il diritto individuale all'accessibilità a causa delle barriere architettoniche presenti, è chiaro che i più fragili orientino negativamente le emozioni sperimentate durante le esperienze, rischiando di non riconoscersi pienamente entro una collettività e così di non avviare quel processo di costruzione identitaria che dovrebbe invece riguardarli con la fiducia necessaria.

Dal racconto dell'esperienza di vita delle persone con disabilità, DSA o svantaggi di varia natura, cogliamo altresì le difficoltà incontrate in particolari *periodi di transizione*, come il passaggio fra ordini di scuola e da questa al lavoro o, ancora, dalla famiglia di origine alla vita indipendente, che li espongono a *stress* prolungati, terapie a volte inadeguate e in certi casi al maltrattamento (Cairo & Marrone, 2017).

Le persone con disabilità intellettiva, in particolare, mostrano solitamente maggiore disagio nei cambiamenti di abitazione, durante una separazione o un lutto, nelle ospedalizzazioni, ma pure quando devono organizzarsi per un viaggio o una vacanza (Patti, 2012).

Quando infatti si intervistano gli studenti con BES, si può facilmente constatare come la scrittura della loro personale “opera narrativa” si arresti proprio laddove le esperienze negative e frustranti non hanno dato la possibilità di percepirsi come persone resilienti.

In alcuni casi possiamo ascoltare studenti fragili che si percepiscono resilienti da sé, non cogliendo quindi l’invito degli autori a considerare la resilienza una costruzione sociale e quindi il prodotto di quelle relazioni capaci di garantire ascolto e protezione e di insegnare a rendersi per così dire più “elastici” nelle difficoltà (Delage, 2008; Malaguti, 2005; Romeo, 2020a; Walsh, 2008).

Questi studenti, a loro dire, resilienti rafforzano senza averne contezza le loro fragilità, poiché non riuscendo a riconoscere il contributo dell’altro nella “scrittura” della propria storia di vita, rimangono in realtà più soli che mai da un punto di vista esistenziale.

Il secondo criterio che proponiamo va dunque nella direzione suggerita da Cannì (2018) quando considera l’aula di scuola come uno *spazio narrativo* nel quale realizzare esperienze di apprendimento situate per l’intercultura, poiché si è detto che il recupero di se stessi passa inevitabilmente dal recupero narrativo degli episodi critici della vita, dalla condivisione delle emozioni che hanno generato e da un processo di significazione delle memorie e di ricerca di senso condiviso.

Come a ribadire, entro una didattica inclusiva della memoria e della narrazione, che si può apprendere a utilizzare la parola come strumento per conoscere, possedere e trasformare il mondo e insieme se stessi, soltanto se qualcuno insegna a come raccontarsi all’interno di un fascio di relazioni che ne permettono la creazione.

c) *accogliere le urgenze narrative e smitizzare il Sé*

Dai precedenti criteri ne deriva un terzo, che riguarda nello specifico l’ascolto delle narrazioni degli studenti con BES e in generale delle persone fragili.

Quest’ulteriore criterio sollecita l’insegnante e l’operatore della relazione educativa e di cura a maturare una più ampia consapevolezza metodologica nel cogliere una tendenza opposta a quella *chiusura narrativa* sovente manifestata dai sopravvissuti in risposta ai traumi massivi (Jedwloski, 2000) e relazionali (Cabrè, 2016; Ferenczi, 1931) quando questi *in*-ascoltati, ovvero l’*urgenza narrativa* (Bruner, 2002).

Tale urgenza, che per chi scrive è il segno di esperienze spaesanti ancora da storicizzare e dunque di un progetto di vita non del tutto avviato nei termini di espansione di capacità e competenze personali, svela spesso la costruzione di un ‘Sé mitico’.

Una costruzione identitaria ideale, cioè, che esclude l'Altro dalla conoscenza reale di Sé, dal momento che le cause degli insuccessi dipendono secondo il loro punto di vista proprio dai rapporti intrattenuti con altri coetanei o adulti.

Nell'organizzare una proposta educativa o formativa che eserciti con senso critico la memoria nel campo della disabilità, dei DSA e dello svantaggio di varia natura, saggio è allora l'insegnante o l'educatore che presta attenzione a quei racconti in cui ci si auto-assolve dinanzi agli insuccessi e alle responsabilità personali (tendenza *auto-assolutoria* della narrazione) (Gottschall, 2012) e ci si auto-incensa quando arrivano viceversa i risultati (tendenza *ego-rafforzante* o *alla sovrastima di Sé* della narrazione) (Pronin, Linn & Ross, 2002).

Risultati che, ad ogni modo, sono spesso legati al 'caso' e dunque sperati più che progettati, considerato che non si è saputo investire adeguatamente in termini di competenze narrative, emotive, relazionali e insieme di resilienza.

In accordo con May (1991), secondo il quale è necessario accedere ai miti personali per comprendere e cambiare potenzialmente se stessi, compito educativo di vitale importanza sarà pertanto quello di riportare all'interno di una "trama" relazionale inclusiva e di normalità i racconti di quegli studenti con BES che sembrano bastare a loro stessi.

Per concludere, occorre superare la prospettiva riduzionistica della diversità e gli immobilismi della categorizzazione medica, potendo contare sull'intreccio fra le storie reali di chi ha più bisogno di sostegno e le storie professionali degli operatori scolastici ed extrascolastici che possono farle evolvere nella direzione del miglioramento della qualità della vita.

La Pedagogia e la didattica speciale e inclusiva devono in altre parole continuare a rafforzare cornici epistemologiche e proposte metodologiche alla luce degli elementi di debolezza professionale di educatori e insegnanti curricolari e di sostegno che, nell'agire quotidiano, lasciano ancora spazio ai tecnicismi della medicalizzazione anche in virtù di inediti bisogni educativi.

Pensiamo ad esempio alla formazione di chi fa ingresso negli istituti penali minorili sui quali occorre investire socialmente per evitare la recidiva e promuovere una positiva integrazione, alla difficoltà che gli adolescenti mostrano a scuola nell'emanciparsi dai *clan* camorristici di provenienza e quindi dalle memorie familiari idealizzanti (Romeo, 2021a), ancora al consolidamento di quelle memorie di comunità che possono nutrire le nuove generazioni attraverso un racconto tramandato dagli anziani (Tramma, 2003).

Per raggiungere simili risultati è allora indispensabile legittimare uno "sguardo" capace di orientarsi nella direzione della storia dell'Altro,

valorizzando la diversità di cui ognuno è portatore e abbandonando l'idea di evidenziarne sintomi.

Con questa consapevolezza è possibile altresì tesaurizzare la memoria nei termini di processo evolutivo e trasformativo (Gaspari; 2008, p. 57), non prima però di aver compreso che la *ri*-crescita simbolica dei ricordi spiacevoli, e a partire da questi la crescita personale, non si realizzerà naturalmente come nel regno degli animali, ma necessiterà di criteri operativi, spazi, metodologie specifiche e soprattutto di relazioni inclusive ed emancipanti.

La disabilità, le difficoltà apprenditive e le situazioni di svantaggio, o nella nostra prospettiva la diversità che ogni uomo deve di diritto esprimere nel corso della vita, è infatti anche negli occhi di chi guarda e negli orecchi di chi ascolta.

Riferimenti bibliografici

- Annaloro E. (2015). Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola. *Educazione democratica*, 9: 83-89.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Cabré J. M. (2016). *Autenticità e reciprocità*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Cairo M. (2017). Approcci alla disabilità e alla salute: il punto di vista medico-psicopedagogico. In: M. Cairo & M. Marrone (a cura di), *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cairo M. & Marrone M. (a cura di) (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Canni G. (2018). *Didattica interculturale con gli EAS. L'aula come spazio narrativo di inclusione*. Brescia: Scholè.
- Collacchioni L. (2016). *Memoria e disabilità. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Collacchioni L. (2017). Valorizzare la memoria personale e collettiva per costruire cittadinanza europea includente. *Rivista di storia dell'educazione*, 4(1): 105-126.
- Croce L. & Pati L. (a cura di) (2011). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Crocq L. (2012). Il trauma: storia di un concetto e del suo significato. *Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 9: 6-21.
- De Cristofaro E. & Saletti E. (2012). *Precursori dello sterminio: Binding e Hoche all'origine dell'“eutanasia” dei malati di mente in Germania*. Verona: Ombre Corte.
- Delage M. (2008). *La Résilience familiale*. Paris: Odile Jacob.
- Ferenczi S. (1931). *Analisi infantile con gli adulti. Opere*, vol. 4. Milano: Raffaello Cortina.

- Ferrarotti F. (1987). *Il ricordo e la temporalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrarotti F. (2003). *Il silenzio della parola. Tradizione e memoria in un mondo smemorato*. Bari: Dedalo.
- Fiorucci A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3): 20-34.
- Fiorucci A. & Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 68-80.
- Frankl V. E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Erickson.
- Freud S. (1914). Ricordare, ripetere e rielaborare. In *Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi*, tr. it. (1989). *Opere*, vol. 7. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2016). Lo "sguardo" educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4): 419-427.
- Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Goussot A. (2014). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra «bisogni educativi speciali» e processi inclusivi. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?. *Educazione democratica*, 9: 15-47.
- Grange T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grassano G. (1981). *Primo Levi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Haynal A. E. (2007). *Uno psicoanalista fuori dall'ordinario*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Herbert C. & Didonna F. (2006). *Capire e superare il trauma. Una guida per comprendere e fronteggiare i traumi psichici*. Trento: Erickson.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York: Dover.
- Jaspers K. (1931). *Die geistige Situation der Zeit*, Walter De Gruyter, Berlin, trad. it. (1982). N. De Domenico (a cura di), *La situazione spirituale del tempo*. Roma: Jouvence.
- Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Jaspers K. (1991). *Il medico nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jaspers K. (1995). *La filosofia dell'esistenza*. Roma-Bari: Laterza.

- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Mondadori: Milano.
- Jedlowski P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Judt T. (2011a). *L'età dell'oblio. Sulle rimozioni del '900*. Roma-Bari: Laterza.
- Judt T. (2011b). *Lo chalet della memoria. Tessere di un Novecento privato*. Roma-Bari: Laterza.
- Leccardi C. (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Leonardi M. (2010). *Nuovi paradigmi nella definizione di salute e disabilità: la classificazione ICF e la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Levi P. (1958). *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1991). *La chiave a stella*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1997). *Opere*. vol. II. Torino: Einaudi.
- Longo G. (2021). *Chiusi in casa, zero scuola e genitori ostili: boom di adolescenti che tentano il suicidio*. «testo disponibile al sito: <https://www.lastampa.it/topnews/primo-piano/2021/02/04/news/chiusi-in-casa-zero-scuola-e-genitori-ostili-boom-di-adolescenti-che-tentano-il-suicidio-1.39856996/>.
- May R. (1991). *The cry for myth*. New York: W. W. Norton.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantovani C. (2004). *Rigenerare la società: l'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mengoni M., Ceccacci S., Del Bianco N., D'Angelo I., Romeo F. P., Caldarelli A., Capellini S. A. & Giaconi C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, 12(2): 265-281.
- Mucci C. (2014). *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. & Zurru A. L. (2018). Dialogo tra Pedagogia speciale e scienze mediche: forme ed elementi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2): 13-25.
- Núñez R. E. & Sweetser E. (2006). Aymara, where the future is behind you: convergent evidence from language and gesture in the cross-linguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, 30: 401-450.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Oswald M. & Swart E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability Development and Education*, 58(4): 389-403.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Paparella N. (2020). Bisogni educativi, processi di inclusione e ambienti di apprendimento. In E. Del Gottardo, P. Maci & A. Scarinci, *Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione*. Bari: Progedit.

- Parrello S. (2018). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Patti P. J. (2012). Life events exposure in people with intellectual disabilities. *Life Span and Disability*, 1: 7-18.
- Piazza V. (2002). *Per chi suona la campanella? Il ruolo del personale non docente nell'integrazione scolastica degli alunni disabili*. Trento: Erickson.
- Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica*, 9: 70-82.
- Pivato S. (2007). *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Pronin E., Linn D. & Ross L. (2002). The Bias Blind Spot. Perceptions of Bias in Self Versus Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28.
- Reitz E. (2009). *Heimat*. Cecchi Gori Home Video, Italia.
- Romeo F. P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase: Libellula.
- Romeo F. P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica*, 2(1).
- Romeo F. P. (2017). Ricostruire gli specchi della memoria, In L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F. P. (2020a). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Romeo F. P. (2020b). Quando la memoria non è “terra straniera”. Traiettorie per l'educazione e la didattica interculturale. In F. Bochicchio & A. Traverso (eds.), *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula.
- Romeo F. P. (2021a). Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 301-316.
- Romeo F. P. (2021b). Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani. In A. Mongelli (a cura), *Altri modi di apprendere*. Napoli: Diogene Edizioni.
- Romeo F. P. (2021c). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*, 2(3): 267-279.
- Salmon T. W. (1917). Care and treatment of mental diseases and war neuroses (shell shock) in the British Army. *Mental hygiene*, 1: 509-547.
- Simone M. G. (2019) (a cura di). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Testi E. (2021). Generazione a rischio. *L'Espresso*, 13.
- Tramma S. (2003). *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*. Roma: Meltemi.
- Tregenza M. (2006). *Purificare e distruggere. Il programma “Eutanasia”. Le camere a gas naziste e lo sterminio dei disabili (1939-1941)*. Verona: Ombre Corte.
- Trisciuzzi L., Fratini C. & Galanti M. A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.

- Wagenaar W. A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18(2): 225-252.
- Wagenaar W. A. & Groeneweg J. (1990). The memory of concentration camp survivors. *Applied Cognitive Psychology*. 4(2): 77-87.
- Walsh F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano: Raffaello Cortina.