

CAPITOLO 1

Noi e l'Altro.

Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies

*Fabio Bocci, Ines Guerini*¹

Abstract

La dialettica *Noi-l'Altro*, fin a partire dalle sue manifestazioni nell'era Moderna (e nel suo pensiero che ne ha costituito l'infrastruttura), magistralmente espressa nelle *Camere delle curiosità* o delle *Meraviglie* e, successivamente, nei *Dime Museum* o nei *Freak Show*, consente, assumendo una prospettiva di analisi transdisciplinare, di far emergere implicazioni e questioni che interpellano ancora il nostro tempo, a partire da quelle che hanno come oggetto l'analisi del potere che i processi di categorizzazione (e i suoi correlati linguistici di denominazione e connotazione) esercitano sulla vita delle persone (in particolare sulla vita di talune persone maggiormente vulnerabili). Sulla base di questo assunto, in questo contributo gli autori cercano, in modo essenziale, di inquadrare tali implicazioni e questioni fornendo al contempo alcuni dettagli sulla prospettiva di analisi abbracciata, ossia quella dei Disability Studies, nelle sue diverse declinazioni ed evoluzioni, a partire dai Critical Disability Studies e dai Disability Critical Race Studies (DisCrit).

Parole chiave: Alterità; Inclusione; Disability Studies; Contesti educativi

Abstract

The dialectic *Us-Others*, starting from its manifestations in the Modern era (and in its thought that constituted its infrastructure), masterfully expressed in the *Cabinets of Curiosities* or *Wonders* and, subsequently, in the *Dime Museums* or in the *Freak Shows* allows – assuming a transdisciplinary perspective of analysis – bringing out implications and issues that still challenge our time, starting from those that have as their object the analysis of the power that the processes of categorization (and its linguistic correlates of denomination and connotation) exert on people's lives (in particular on the lives of some more vulnerable people). On the basis of this assumption, in this contribution the

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto dei due Autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Fabio Bocci i Paragrafi 1 (*Noi e l'Altro. Un inquadramento storico e concettuale*) e 4 (*Noi e l'Altro: alcune riflessioni e considerazioni conclusive*), mentre sono da attribuire a Ines Guerini i Paragrafi 2 (*Lo sfondo di analisi: i Disability Studies*) e 3 (*Un ulteriore raffinamento dell'approccio di analisi. La prospettiva intersezionale dai Cultural Disability Studies ai Disability Critical Race Studies*).

authors try, in an essential way, to frame these implications and questions while providing some details on the perspective of analysis embraced, that is that of Disability Studies, in its various declinations and evolutions, starting from Critical Disability Studies and Disability Critical Race Studies (DisCrit).

Keywords: Otherness; Inclusion; Disability Studies; Educational Contexts

*Non sono sicura che questo futuro immaginario
possa essere realizzato inventando altre categorie di diversità [...];
sarà necessario al contrario attribuire presuntivamente la competenza, abbracciare la diversità e smantellare la normalità*
(Beth Ferri, 2018)

1. Noi e l'Altro. Un inquadramento storico e concettuale

Quella del *Noi* e dell'*Altro* è una categorizzazione antica che affonda le sue radici nell'antichità (si pensi alla maschera di Giano Bifronte²) ma che trova una sua sistematizzazione intorno al XVI Secolo, in modo particolare con l'affacciarsi sulla scena sociale delle cosiddette *Wunderkammer* (*camera delle meraviglie*, *gabinetto delle meraviglie*, *camera delle curiosità* o *gabinetto delle curiosità*) o *Kunstkammer* (*camera dell'arte*), luoghi in cui sono collezionati ed esposti *oggetti straordinari*, tali da destare stupore per le loro caratteristiche inusuali, inconsuete e, per tale ragione, *attraenti* (Weschler, 1999; Galli Michero & Mazzotta, 2013; Musch, Rust & Willmann, 2015; Galand & Jaquod, 2019; Mauris, 2019). E, in effetti, come ricorda Alessandra Straniero, in questi *gabinetti di curiosità* venivano esposti «oggetti poco ordinari appartenenti al mondo naturale, animale e umano» (Straniero, 2020, p. 67). In altre parole, ciò che viene raccolto, catalogato e offerto al piacere e alla vista dei visitatori (oltre che di chi ne fa collezione) sono dei *mirabilia* sia sotto forma di *naturalia* (prodotti eccezionali della natura, quali esseri umani o animali con due teste o con arti/zampe superiori alla norma, gemelli siamesi, esseri deformati, ecc.), sia sotto forma di *artificialia* (manufatti che si distinguono per la loro stravaganza, oppure creati con *tecnologie* inedite e complesse, al limite della magia e dell'alchimia).

La funzione attribuibile a queste *camere delle meraviglie*, dunque, è quella di introdurre una prima categorizzazione di ciò che si palesa con le fattezze dell'alterità (*alter*) e che, non essendo riconducibile alla norma, è presentato e diviene *alius* (alieno, irriducibile) e, per questo, perturbante. Questa sistematizzazione classificatoria si snoda per mezzo e lungo quattro matrici principali:

² Che rappresenta certamente la dialettica passato-futuro ma contempla anche la possibilità della duplicità, dell'andare e tornare a sé stessi e quindi del rapporto tra identità e alterità.

la *natura*, la *scienza*, l'*esotico* e gli *artifici*. Di conseguenza, all'interno di questi luoghi si ritrovano oggetti naturali (*classificazione per natura*), per lo più esposti come mostri/mostruosità, strumenti scientifici (*classificazione per scienza*), piante e animali provenienti da *terre lontane* (*classificazione dell'esotico*) e oggetti costruiti dall'uomo (*classificazione degli artifici*).

E se tutte le categorie destano, per l'appunto, la meraviglia, gli oggetti naturali sono quelli che attraggono maggiormente la curiosità e la morbosità di chi si reca a osservarli. In effetti, è proprio tale sguardo a *segnare* il destino di queste *creature*. È, infatti, l'atteggiamento di chi osserva l'altro, connotandolo e denotandolo come *altro da sé*, che lo riduce alla funzione di espressione di ciò che è *anormale* e, quindi, alieno. *L'Altro* (*Alius*) diviene così il *mostro* per eccellenza, l'oggetto (non più soggetto) che segna il confine tra l'umano e il non umano. Come evidenzia Alberto Gaston, «siamo abituati, per antica consuetudine, a incontrare l'Altro, come un soggetto che, pur nella sua infinita variabilità, raramente si allontana da determinati schemi comuni; l'Altro, pur altro da me, pur diverso da me, è sempre e comunque anche come me; lo vedo, lo ascolto e lo riconosco; facciamo parte dello stesso mondo comune. Talora accade, però, di incontrare degli Altri che non rientrano nello schema consueto, essi si propongono con dei tratti così diversi e dirompenti, nella loro immediata espressività, da colpire profondamente l'occhio dell'uomo comune, che va oltre la normale percezione e la sostituisce, deformandola, con una immagine. La persona non è più quello che è, ma è sostituita dalla immagine di cui in quel momento diventerà portatrice; è quello che appare, e cioè, nel senso letterale del termine, una immagine mostruosa [...] è una immagine-limite, potremmo chiamarla di allarme» (Gaston, 1988, p. 17).

L'immagine mostruosa, come immagine-limite che desta allarme, è strettamente connaturata alla sua stessa essenza, in quanto rappresentazione sociale. Scrive in proposito Leslie Fiedler: «*Monster* (mostro) è antico quanto la lingua stessa ... L'etimologia della parola è oscura: ma derivi essa da *moneo*, ammonisco, o da *monstro*, esibisco, il significato non cambia: le anomalie umane non derivano da un capriccio della natura, ma dal disegno della provvidenza. Nel mondo antico questi segni venivano decifrati da esperti di fetomanzia (predizione attraverso i feti) o teratoscopia (divinazione basata sull'esame delle nascite anormali), altrettanto sottili nelle interpretazioni di coloro che leggevano presagi nel volo degli uccelli o nelle viscere degli animali sacrificati. In effetti, il "documento" più antico riguardante i mostri è un lessico babilonese di "mostrologia", inciso su tavolette d'argilla intorno al 2800 a.C. Vi sono contemplate le tre sottoclassi tradizionali dei mostri, «*monstres par excès*, *monstres par défaut* e *monstres doubles*» (Fiedler, 2009, p. 16-17).

Si tratta di una tripartizione che, come visto, è evidentemente ancora in auge nei *gabinetti delle curiosità* cinque-seicenteschi, troverà nutrimenti nella *Teratologia* settecentesca, si consoliderà nell'Ottocento e perdurerà fino al Novecento.

L'*alter/alius mostruoso* – che sia classificato per *difetto* (è questo il caso di uomini

e donne nati/e senza una o più parti del corpo, dei microcefali o dei nani), per *eccesso* (come nel caso dei macrocefali o dei giganti) o per *doppiezza* (i gemelli siamesi), *ibridazione* (ermafroditi o centauri) o *inversione* (si pensi a uomini e donne nati/e con la destrocardia) – resterà dunque esposto nei *gabinetti di curiosità*, per approdare nei *Dime museum* e, infine, nei *Freak Show* (Fiedler, 2009; Bocci, 2013)³. Lo farà assolvendo la funzione che gli viene socialmente e culturalmente assegnata: quella di far maturare negli spettatori la consapevolezza che esiste un *limite oltrepassato*, un confine che segna la distinzione tra umano e non umano.

Possiamo affermare che quanto abbiamo sin qui (seppur brevemente) delineato, costituisca il sostrato culturale che è alla base delle attuali rappresentazioni sociali della *disabilità* e della *diversità*, ancora fortemente dominate da fenomeni quali lo *stigma* (Goffman, 1963), la *reifcazione* (Gardou, 2006) e la *liminalità* (Murphy, 2017). Ancora oggi, infatti, i *corpi* ritenuti *altri* – indocili, non conformi, o *ribelli*, per usare le parole di Flavia Monceri (2012) – sono soggetti a misure di controllo che implicano un'attenuazione del portato sovversivo dell'alterità nel palinsesto sociale per mezzo di dispositivi di assimilazione, accomodamento, adattamento e normalizzazione (Bocci, 2020). E se, ad esempio nel nostro Paese, non siamo più in presenza di palesi pratiche di confinamento (ad esempio nei manicomi per i cosiddetti *folli* o nelle scuole speciali per i/le bambini/e, ragazze/ragazzi con *handicap*/con *disabilità*) non sono di certo venute meno le pratiche di categorizzazione (non solo clinica) dell'umano con altrettanto conseguenti forme di *etichettamento* di chi è inquadrato con un funzionamento atipico o non del tutto rispondente ai canoni della *normodotazione* o *normo-neurotipicità*. Basti pensare al ricorso a sigle (non solo diagnostiche ma che assolvono comunque tale funzione) che sono

³ I *Dime Museum*, che hanno avuto il loro massimo periodo di espansione dalla seconda metà dell'Ottocento ai primi anni Venti del Novecento, erano luoghi di intrattenimento dove gli spettatori per la modica cifra di dieci centesimi (un *dime*) erano invitati (dagli imbonitori) a compiere un *eccitante viaggio* tra reperti conservati in teche e ampolle dove sono esposte le più svariate mostruosità della natura: embrioni deformati, spine dorsali, aborti, ecc... Pensati come centri di intrattenimento popolari, nelle intenzioni dei loro estimatori e sostenitori dovevano assolvere anche una funzione educativa, soprattutto per la classe operaia. I *Freak Show* (anche *Freakshow*), più noti e longevi, erano dei veri e propri spettacoli che avevano per protagonisti personaggi strambi, bizzarri, deformati, mutilati e quant'altro (appunto i *Freak* o fenomeni da baraccone). La figura più nota che ruota intorno ai *Freak Show* è l'imprenditore Phineas Taylor Barnum (1810-1891). Barnum già nel 1842 aveva dato vita all'*American Museum* e, nel 1872, al più celebre *The Greatest Show on Earth*, un circo con tre piste e quattro palcoscenici. Successivamente, nel 1880, si era unito al suo rivale storico James A. Bayley realizzando una fantasmagorica struttura nella quale lavoravano oltre mille persone tra artisti e personale. Barnum muore nel 1891 ma il circo prosegue la sua storia. Bayley si unisce a nuovi impresari (i fratelli Ringling), inaugurando il *Barnum, Ringling and Bayley Circus* che chiuderà i battenti nientemeno che nel 1956. I *Freaks* e i *Freakshow* hanno avuto un grande appeal nel campo dell'arte e della cultura. Si pensi al film *Freaks* (Tod Browning, 1932), alle fotografie di Diane Arbus, ai rimandi di molti musicisti e cantanti da Frank Zappa – che lo utilizza alla sua maniera in modo trasgressivo nel primo album dei *The Mothers of Invention* (*Freak Out!*, 1966), agganciandolo all'*essere sballati e fuori di testa* e, quindi, *anormali* o *fuori norma* (aprendo di fatto la via anche al cosiddetto fenomeno contro culturale dell'*essere fricchettoni*) – al raffinato David Bowie che lo richiama nel testo di *Life on Mars?* (1973).

in auge nel sistema formativo nazionale, quali *DSA*, *DOP*, *ADHD*, *Autistico*, *BES*, *Straniero*, spesso accompagnate dalla parola *Caso*: casi di autismo, casi di iperattività, casi di deficit intellettivo, ecc... (Dovigo, 2014).

In altri termini, abitiamo ancora una società costruita e immaginata su base *abilista*, che valorizza ciò che è *sano*, *bianco* ed *eterosessuale* (Bocci, 2019b) a discapito di ciò che vi si discosta (con una lettura di *gravità* crescente al crescere del valore di discostamento misurato o semplicemente percepito). Una società che – dominata dai mercati finanziari e dalle logiche neoliberiste che propinano il mito della produttività come fattore cruciale di sviluppo e crescita socio-economica – fa ancora molta fatica, nonostante le nuove consapevolezze e l’impegno di molti, a sganciarsi da questo modello-sistema gerarchico abilista/meritocratico e a immaginare qualcosa di differente (Goodley & Titchkosky, 2018). Detto altrimenti, piuttosto che innovare la sua organizzazione, il sistema sociale attuale preferisce attuare strategie di *normalizzazione* su/per tutti gli altri che ne sono esclusi, ovvero per coloro i quali – pur di non restarne esclusi – sono disposti a conformarsi/normalizzarsi oppure sono percepiti dal sistema come assimilabili/normalizzabili. Non a caso Mike Oliver, uno degli esponenti di spicco dei Disability Studies, rimarca come la *normalizzazione* rappresenti una «ideologia [...] che permette alle persone di essere riportate nella comunità in cui possono essere “normalizzate” o [...] ricevere ruoli sociali normali (valorizzati)» (Oliver, 2015, p. 72)⁴.

Il richiamo a Mike Oliver e ai Disability Studies non è casuale, in quanto costituisce la prospettiva di analisi da noi abbracciata e la lente con la quale stiamo provando a leggere la dinamica/dialettica *Noi/l’Altro*, operandone – come abbiamo già visto – una analisi critica e cercando di coglierne ed evidenziarne i contorni e le implicazioni. Per tale ragione riteniamo utile approfondire brevemente questa prospettiva fornendone alcune macro-coordinate.

2. Lo sfondo di analisi: i Disability Studies

I Disability Studies (DS) sono una prospettiva di ricerca inter-trans-multi-disciplinare, originatasi dall’attivismo delle persone disabili nei Paesi anglosas-

⁴ Si tratta di un modo di agire che è piuttosto evidente in ambito scolastico (e anche universitario, se non vogliamo chiudere gli occhi). L’inquadramento (quindi, ci piaccia o meno, l’etichettamento) di taluni/e come alunne/i-studenti/esse con DSA, con autismo, con deficit intellettivo, ecc... consente ai/alle docenti di poter attivare e avere a disposizione dei dispositivi (normativi, strutturali e strumentali) di intervento. In questo modo lo/la studente/essa preventivamente inquadrato/a ha diritto a scuola all’insegnante specializzato per il sostegno (oggi sempre meno specializzato a dirla tutta) o, all’università, al servizio di tutorato specifico per studenti/esse con disabilità e con DSA, oppure a strumenti compensativi e a misure dispensative e così via. Si tratta di azioni mirate a promuovere, favorire e garantire l’inclusione di queste *categorie svantaggiate* ovvero a rischio di marginalizzazione o esclusione. La domanda che ne consegue è: l’inclusione c’è ancora se vengono meno questi dispositivi o se questi dispositivi si rilevano poco efficienti? E cosa accade quando non ci sono o non ci sono per tutti/e?

soni tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta del Novecento e poi diffusasi negli anni successivi in Europa (inizialmente e in particolar modo nei Paesi scandinavi). Come rileva D'Alessio (2013), lo sviluppo dei DS nel Regno Unito e negli Stati Uniti è avvenuto contestualmente all'affermazione dell'UPIAS (Union of the Physically Impaired against Segregation, 1975) e della Society for Disability Studies (1982).

La presenza delle persone disabili e il loro impegno socio-politico ha notevolmente contribuito al diffondersi dei DS nei contesti sociali e culturali (soprattutto accademici) inglesi e americani. A riguardo, vanno certamente menzionati Paul Hunt, Mike Oliver e Vic Finkelstein, considerati i maggiori esponenti del modello sociale inglese (su cui torneremo più avanti).

Come ricorda Bocci (2019a), in Italia l'approdo dei DS è collocabile attorno ai primi anni Duemila e circoscrivibile a un gruppo ristretto di studiosi – Roberto Medeghini, Simona D'Alessio, Angelo D. Marra, Giuseppe Vadalà e Enrico Valtellina – che per primi hanno condotto studi e riflessioni al fine di introdurre nel nostro Paese i temi e gli aspetti critici indagati dagli esponenti dei DS internazionali quali, ad esempio, Mike Oiver, Len Barton, Felicity Armstrong, Beth Ferri e Dan Goodley. Questo primo nucleo del movimento italiano dei DS si è concretizzato dando vita al *Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies (GRIDS)* che si è via via arricchito con l'ingresso di Fabio Bocci (nel 2015) e, successivamente, di Valentina Migliarini e più di recente di Alice Scavarda⁵. Pur essendo iniziati a circolare negli anni recenti in settori come l'antropologia, la storia, la filosofia e l'economia, la diffusione dei Disability Studies «nelle scienze sociali italiane è ancora oggi abbastanza limitata» (Ferrucci, 2017, p.11). Fenomeno, quello appena descritto, che accomuna l'Italia ad altre nazioni quali, ad esempio, la Repubblica Ceca, l'Austria, la Svizzera e la Germania dove i DS «devono ancora fare i conti con la mancanza di infrastrutture scientifiche e con un basso prestigio» (Waldschmidt, 2018, p. 68; trad. nostra).

La lentezza che sta caratterizzando la diffusione in Italia dei Disability Studies è con molta probabilità attribuibile all'invadenza prevaricatrice del modello medico-individuale (Vadalà, 2013) riscontrabile, ad esempio (e come già emerso), a scuola nelle circostanze in cui ci si ostina a fornire risposte compensative e dispensative per *normalizzare* (Medeghini, 2018) coloro i quali rientrano nella categoria delle differenze (DSA, BES, ADHD, ecc...) piuttosto che differenziare la didattica (d'Alonzo, 2016) e dar vita a processi inclusivi capaci di trasformare effettivamente i contesti (Bocci, 2016; 2019b)⁶.

⁵ Il *GRIDS* è poi confluito (pur mantenendo una specifica autonomia) nel *Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale* (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre) del quale è Responsabile Scientifico Fabio Bocci.

⁶ A tal proposito, si segnala che nella ricerca presentata in questo volume i ricercatori coinvolti hanno inteso riflettere con un gruppo di insegnanti della Scuola dell'infanzia e della Scuola primaria circa la possibilità (talvolta negata dai limiti dell'organizzazione dell'istituzione scolastica) e la necessità di *innovare la didattica*, vale a dire proporre modalità e approcci didattici in grado non solo di acco-

A riguardo della diffusione dei Disability Studies in Italia, ci sembra utile menzionare che dall'anno accademico 2019/2020 è presente nel Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* dell'Università degli Studi Roma Tre l'insegnamento di *Pedagogia Inclusiva e Disability Studies* (del quale è titolare Fabio Bocci). La decisione di attribuire questa denominazione al corso che precedentemente portava la denominazione di *Didattica e Pedagogia Speciale II* ha costituito un cambiamento significativo per almeno due ragioni.

La prima, di carattere culturale-scientifica, consiste nel fatto che i Disability Studies entrano per la prima volta in modo ufficiale in un contesto accademico italiano, provando – ci verrebbe da dire – a rimediare al ritardo registrato negli anni precedenti. La seconda (connessa alla prima) ha a che fare con la formazione dei futuri insegnanti, i quali hanno così l'opportunità di confrontarsi con un'ulteriore prospettiva di studio e di analisi (che si affianca a quella Bio-Medica, a quella Bio-Psico-Sociale e a quella del Capability Approach), in modo da affrontare nel modo più ampio possibile le questioni inerenti alla *disabilità* e ai *processi inclusivi* e interagire con un punto di vista che ha fatto della problematizzazione dei fenomeni sociali una delle sue caratteristiche distintive⁷. Un'innovazione non da poco, se pensiamo a quanto sia significativa la formazione degli insegnanti nella cultura educativa che condivideranno con i/e propri/e alunni/e e con le loro famiglie.

Relativamente alle origini e alla costituzione dei Disability Studies è importante sottolineare che rappresentano uno sfondo ampio e variegato, il quale «difficilmente può essere ricondotto a una teoria unificante» (Medeghini, 2013, p. 7). Nove sono, infatti, le declinazioni interpretative del paradigma della disabilità che ritroviamo al suo interno. La prima a essersi generata e che ha, quindi, permesso la diffusione dei DS è la versione inglese del modello sociale. A questa sono poi seguiti il modello socio-costruzionista americano, quello politico della minoranza oppressa, la versione del deficit, quella della discriminazione, la versione della vita indipendente, il modello della continuità, quello della diversità umana e la versione post-moderna⁸. Quest'ultima (sulla quale avremo modo di soffermarci nel prossimo paragrafo) è nota anche come versione post-strutturalista, esperienziale, umanista o esistenziale.

gliere ciascuno/a alunno/a, ma di consentire loro di esprimere in modo fattivo il personale potenziale di sviluppo e di raggiungere i traguardi scolastici previsti.

⁷ Rispetto alla disabilità, ad esempio, la questione della dialettica *condizione di natura vs costruzione sociale* (o *co-costruzione*, se pensiamo al modello Bio-Psico-Sociale con il quale i DS hanno aperto un serrato confronto) oppure la questione dell'equità e di come occorra porsi dinanzi alle disegualianze, ossia con forme di redistribuzione (come suggerito dal Capability Approach) o con una postura più *radicale*, finalizzata al totale abbattimento dei dispositivi che la generano. Allo stesso modo, a riguardo dei discorsi sull'inclusione, la questione indagata è se l'obiettivo da perseguire sia quello di contribuire a generare un'azione finalizzata a includere qualcuno nei contesti regolari oppure quello di contribuire ad avviare un cambiamento di paradigma che attiene alla trasformazione dei contesti (Bocci, 2016).

⁸ Per l'illustrazione dettagliata delle nove modalità interpretative dei Disability Studies, si vedano Valtellina (2013) e Guerini (2020).

Il tratto che accomuna le succitate declinazioni interpretative è costituito dalla convinzione che la disabilità non sia attribuibile alla persona (come sostiene il modello bio-medico-individuale), quanto piuttosto alla società (come sostiene il modello sociale). Si pensi, in proposito, alle barriere architettoniche o a quelle culturali ancora esistenti che sono all'origine della discriminazione delle persone disabili. Più specificatamente, Valtellina (2013) suggerisce che «una persona con disabilità si sente *disabled* solo quando si confronta con la discriminazione» (p. 27), questo a sottolineare che non è la condizione biologica in cui una persona si trova a generare la disabilità, ma è la società a disabilitare la persona (Monceri, 2017; Guerini, 2018).

La versione della discriminazione sembrerebbe, quindi, fare da collante tra le altre otto modalità interpretative dei Disability Studies. Inoltre, anche i modelli della *minoranza oppressa*, della *continuità* e della *diversità umana* appaiono essere tra loro connessi. Difatti, le persone disabili subiscono la stessa discriminazione che esperiscono, ad esempio, gli afroamericani, gli ispanici, le donne o gli omosessuali (*versione della minoranza oppressa*). Di conseguenza, è possibile rinvenire un legame con *altre categorie* di persone che sono solitamente discriminate (*versione della diversità umana*) e, quindi, considerato che esiste un continuum tra disabilità e non disabilità «nel senso che chiunque può [...] essere disabilitato nel corso della propria vita» (Guerini, 2020, p. 35), tutti dovrebbero essere motivati a eliminare la discriminazione connessa alla disabilità (*versione della continuità*).

Ulteriori elementi di contatto – riscontrabili in modo più o meno accentuato (Shakespeare, 2006) in tutte le declinazioni e derivanti dal rifiuto di considerare la condizione biologica deficitaria come punto di partenza per l'analisi della disabilità (Goodley, 2011) – sono da rintracciare nell'approccio critico al linguaggio normativo e sociale del deficit, nel perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti e nell'esame delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione (Bocci, 2019a).

La versione sociale dei Disability Studies ha indubbiamente il merito di essere riuscita a introdurre negli anni Settanta del secolo scorso un nuovo modo di concettualizzare la disabilità: non più, infatti, una *tragedia personale* ma un *problema sociale* (Oliver, 1990). Inoltre, sia l'Organizzazione Mondiale della Sanità sia l'Organizzazione delle Nazioni Unite si sono ispirate al modello sociale per la stesura nel 2001 dell'ICF (*International Classification of Functioning*) e per l'emanazione nel 2006 della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. Tuttavia, nonostante questa ampia diffusione, il modello sociale è stato criticato dagli studiosi che attingono alle altre versioni dei DS essenzialmente perché:

- a) esclude dalla sua concettualizzazione le persone disabili che lavorano;
- b) non tiene conto dell'immaginario culturale, delle esperienze personali e dell'impatto della menomazione (Ellis & Goggin, 2015);
- c) non è in grado di promuovere l'emancipazione delle persone disabili in quanto alcune sono escluse;

- d) non ha prodotto una teoria che potesse portare a comprendere la disabilità e a promuovere il cambiamento.

La declinazione post-moderna dei DS, al cui interno possiamo racchiudere il relativismo critico, gli studi culturali (Cultural Disability Studies) e gli studi critici (Critical Disability Studies), prova a problematizzare gli aspetti non considerati dal modello sociale come, ad esempio, la condizione delle persone con *disabilità intellettiva* (noi preferiamo con *impairment* intellettivo). In proposito, Shakespeare (2014) – esponente del relativismo critico – sostiene che «a rendere disabili sono *sia* la società *sia* il corpo e la mente» (p. 2, trad.it. 2017). Un'affermazione che sembra, tuttavia, allontanarlo dalla prospettiva generale dei Disability Studies, la quale (come detto) sottolinea la differenza tra la condizione biologica, il deficit (*impairment*) e la situazione sociale (*disability*), per collocarlo nella prospettiva Bio-Psico-Sociale dell'ICF o quella del Capability Approach, dove l'aspetto personale del deficit è non solo presente ma, in qualche modo, caratterizzante la persona. In tal senso, più appropriata appare la riflessione di Anne Waldschmidt (2018), la quale sostiene che «il modello culturale non può fare a meno del modello sociale che evidenzia il ruolo di sistemi, strutture e condizioni, così come il modello sociale non può rinunciare a quello culturale, dal momento che le condizioni, le pratiche e le esperienze sono essenzialmente culturali, e la cultura e la società sono necessariamente incastonate l'una con l'altra» (p. 78; trad. nostra). Inoltre, secondo la studiosa, è necessario destrutturare il linguaggio e, conseguentemente, le pratiche socio-culturali connesse. Tra queste riteniamo senza dubbio esserci l'azione del categorizzare, che si basa proprio sulla distinzione *Noi/L'Altro* e contribuisce, con la sua azione per l'appunto categorizzante, a diffonderla nell'immaginario collettivo, creando una *circolarità virtuosa* per chi si nutre di questa modalità di inquadrare l'umano ma, di contro, viziosa e pericolosa per chi propende per una visione realmente inclusiva della società.

3. Un ulteriore affinamento dell'approccio di analisi. La prospettiva intersezionale dai Cultural Disability Studies ai Disability Critical Race Studies

La concettualizzazione della disabilità operata dai Cultural Disability Studies, che abbiamo provato a sintetizzare attraverso le parole della studiosa Anne Waldschmidt, li collega inevitabilmente ai Critical Disability Studies. Entrambe le prospettive – come indica ancora Waldschmidt (2018) – desiderano, infatti, mettere in discussione la realtà della disabilità e della menomazione, teorizzando il corpo e il suo materialismo, pensando ai meccanismi di categorizzazione delle persone e riflettendo sull'esperienza personale.

Volendo individuare una differenza tra le due prospettive, possiamo evidenziare che i Critical Disability Studies hanno una inclinazione più sociologica rispetto ai Cultural Disability Studies, maggiormente orientati dalle

discipline antropologico-filosofiche. Più specificatamente, i Critical Disability Studies, rifacendosi alla teoria post-strutturalista di Michel Foucault e Judith Butler, sostengono che la conoscenza, il discorso, le identità, le istituzioni, così come gli stili di vita, sono permeati da relazioni di potere. Al contempo, le pratiche culturali fungono da rinforzo e servono agli ordini egemonici.

In tal senso, la cultura gioca un ruolo cruciale nel determinare la *disabilità* e i discorsi che ruotano attorno a questa determinazione (a partire dal dualismo Noi/Altro). Corker e French (1998, cit. in Goodley, 2011) affermano, ad esempio, che le istituzioni generano discorsi sulla disabilità e questo «è particolarmente vero se sei economicamente, culturalmente e socialmente povero» (Goodley, 2011, p. 162). È questo il punto di contatto con i Cultural Disability Studies, i quali analizzano i meccanismi socio-culturali che sono alla base delle categorizzazioni «responsabili del *gioco di potere socioculturale* che plasma l'*altro*» (Guerini, 2020, p. 42).

Ancora Goodley (2011) riflette e ci fa riflettere sull'importanza di ripensare il *sé e l'altro*. In proposito, scrive che «lo studio della disabilità è uno studio del suo alter ego: l'abilità. In questo senso, i Critical Disability Studies decostruiscono il "soggetto egemonico" – l'individuo capace – e i discorsi, i precedenti culturali e le politiche che lo hanno plasmato» (p. 161; trad. nostra).

Un ulteriore elemento di contatto consiste nel ritenere la disabilità un significato vuoto (non una parola) e una categoria di analisi da problematizzare in relazione al suo essere contingente e intersezionale, che pertanto va posta in relazione con altri aspetti della vita umana, quali la salute, la fragilità, la bellezza o la realizzazione di *sé*. Da qui deriva la scelta di utilizzare la scrittura *dis/abilità* (e non quella comunemente usata di *disabilità*) per «contrastare l'enfasi sul fatto che una persona è rappresentata unicamente da ciò che non può fare (piuttosto che da ciò che può fare) e per sconvolgere le nozioni di fissità e di permanenza del concetto di disabilità, provando piuttosto ad analizzare l'intero contesto in cui una persona funziona» (Annamma & al., 2016, p. 1; trad. nostra).

A riguardo, va certamente menzionata la studiosa italiana dei Critical Disability Studies, Flavia Monceri, la quale in *Etica e Disabilità* (2017) afferma che «concentrarsi sulla "disabilità" non fa che continuare a confermare la correttezza e la bontà dell'*abilismo* e dell'*abilità normativa* che ancora costituiscono il metro di misura di ciò che può considerarsi umano» (p. 36).

È una riflessione, questa della Monceri, che s'inserisce appieno nell'argomentazione che abbiamo fin qui cercato di portare avanti e che proviamo ad arricchire ulteriormente chiamando in causa l'antropologo Charles Gardou. Scrive in proposito lo studioso: «categorizzare vuol dire dividere, separare ed eliminare per mettere ordine nella società; tracciare dei confini che instaurano dei rapporti di dominazione-subordinazione e opposizione» (Gardou, 2015, p. 24). Fenomeni sui quali chiaramente dissentiamo e pertanto ci adoperiamo attraverso la formazione e attraverso la ricerca, affinché possano col tempo scomparire.

Tornando ai Critical Disability Studies, è utile sottolineare il loro carattere intersezionale (Ferri, 2018), perché separare la disabilità da «altre forme di differenza, nonché di esperienze di marginalizzazione» (Bocci, 2019a, p. 180) è pressoché impossibile. Difatti, come evidenzia Goodley (2011), i Critical Disability Studies «seppure inizino ad analizzare la disabilità, non si esauriscono mai con essa ma sono sempre attenti alla complessità politica, ontologica e teorica» (p. 157; trad. nostra). In quest’ottica, s’inseriscono i Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit), che analizzano più specificatamente il nesso tra *abilismo* e *razzismo*. In proposito, Beth Ferri (2018) afferma: «la razza e la disabilità si informano a vicenda e si basano l’una sull’altra, generando particolari forme di esclusione e stigmatizzazione che una delle due condizioni non potrebbe spiegare da sola. Così, la razza e l’etnia non esistono al di fuori della capacità, e la capacità è forgiata dalle ideologie della razza» (p. 18).

Nello specifico, i DisCrit – sviluppatasi nel primo decennio degli anni Duemila negli Stati Uniti – costituiscono «uno strumento di consapevolezza teorica, pedagogica e politica che migliora la comprensione trasversale delle identità umane» (Migliarini, 2018, p. 109). Come sottolineano Annamma & al. (2013; 2016) attraverso la prospettiva dei DisCrit è stato possibile analizzare e rilevare come, negli Stati Uniti, abilità e razza influenzino le interazioni, i discorsi e le pratiche delle istituzioni educative, nonché le esperienze di vita e di formazione degli alunni e delle alunne afroamericani/e o provenienti da alcune comunità solitamente marginalizzate. Quanto presentato dagli studiosi non vale chiaramente solo per gli Stati Uniti; in Europa, ad esempio, potrebbe essere applicato per le comunità Rom e Sinti, le quali, non a caso, sono solitamente etichettate a scuola come BES.

In proposito, Ferri (2018) ci esorta a chiederci «come i marcatori di identità si intersechino con la disabilità, producendo iniquità ed esclusione nelle scuole» (p. 20), mostrando peraltro in che misura l’etnia incida sulla collocazione di una persona tra *i disabili*.

Sono dunque queste le motivazioni per le quali, a parere degli studiosi dei Dis/ability Critical Race Studies, è importante adottare nei contesti educativi la prospettiva dei DisCrit. Prospettiva che si fonda su sette principi (Ferri, 2018) che andiamo ad illustrare nella loro essenzialità.

Il primo principio riguarda l’analisi delle modalità in cui il razzismo e l’abilismo costituiscono le basi per la concezione della normalità (ci s’interroga, in altri termini, sui motivi per cui continuiamo a pensare al costrutto di *normalità* quando, invece, dovremmo aver chiaro che ciascuno di noi è diverso/a dall’altro/a).

Il secondo, connesso al primo, evidenzia come gli alunni siano al contempo simili agli altri e distinti tra loro in ragione del fatto che non sia possibile ridurre l’identità umana a un singolo aspetto. Il terzo principio dei DisCrit parte dall’assunto che razza e disabilità siano costruzioni sociali e abbiano serie implicazioni per la vita di ognuno (si pensi, ad esempio, a quanto detto circa la categorizzazione e la stigmatizzazione degli *alunni di colore*, ovvero, nel *nostro Paese, stranieri* anche se nati sul *suolo italiano*).

Il quarto principio, riprendendo il noto motto dell'UPIAS "niente su di noi senza di noi", evidenzia l'importanza di attribuire la conoscenza dell'esperienza personale alle persone che, per diversi motivi, sono oppresse e che, quindi, divengono *esperte* (Barnes, 2003; Gardou, 2006) della propria vita.

Il quinto principio afferma che i DisCrit si focalizzano sui contesti storici, giuridici, ideologici e culturali del razzismo e dell'abilismo; pertanto, prestano attenzione al fatto che non si creino nuove forme di esclusione.

Il sesto principio mostra come sia la capacità sia la bianchezza rappresentino *forme di proprietà*. In tal senso, i DisCrit si domandano come l'etnia e l'abilità etichettino gli alunni stabilendo chi ha il diritto a frequentare un certo contesto educativo, chi, invece, possa esserne incluso o, al contrario, restarne escluso.

Il settimo principio, infine, stabilisce che i DisCrit «promuovono l'attivismo e varie forme di resistenza» (Ferri, 2018, p. 23); per questo motivo, gli eventuali comportamenti 'scorretti' che talvolta gli alunni emarginati mettono in atto andrebbero interpretati come forme di resistenza alle pratiche scolastiche che subiscono. Al contrario, ci si ostina con i discorsi e con le pratiche ad attuare forme di esclusione di chi si pensa e si ritiene essere diverso da *noi*, rinvigorendo così le concettualizzazioni di norma e abilità.

4. Noi e l'Altro: alcune riflessioni e considerazioni conclusive

Sulla base di quanto fin qui argomentato ed esposto, nella brevità dello spazio a disposizione, appare chiaro come il tema del *Noi e dell'Altro* sia di assoluta attualità nel panorama scientifico culturale del nostro Paese (e non solo). Di conseguenza, si tratta di un tema di notevole rilevanza sul piano della riflessione pedagogica e, questo, soprattutto alla luce della prospettiva di sfondo/analisi da noi assunta. I Disability Studies, infatti, interpellano le varie questioni attinenti all'educativo e al sociale richiedendo sia una loro interconnessione sia una visione multiprospettica e transdisciplinare, chiamando la Pedagogia a dialogare con la Filosofia, la Sociologia, la Medicina, l'Antropologia (anche medica), la Psicologia e la Giurisprudenza.

La collocazione dell'alterità nella dicotomia *Noi/l'Altro* permea i discorsi e le rappresentazioni socio-culturali del nostro tempo. Ne sono un esempio i discorsi sovranisti, nazionalisti e suprematisti che attraversano il Mondo, dagli Stati Uniti alla vecchia Europa, con il ritorno a spinte identitarie forti, come peraltro espresso anche dalla *Brexit* o dai muri ai confini degli stati costruiti per *arginare* quella che per molti (e non alcuni, purtroppo) costituisce una nuova *calata* dei barbari che metterebbe a repentaglio le nostre radici attraverso una sostituzione etnica favorita dal meticciamiento.

Costituisce poi un attualissimo esempio di assolutizzazione di Noi *vs* Altro/i lo scontro, acuitosi in questa fase storica dominato dalla Pandemia per Covid-19, tra i sostenitori dei vaccini e i suoi detrattori. Al di là dei posizionamenti personali, quella che traspare è la riduzione progressiva, fino all'azzeramento,

dello spazio di dialogo – anche nel conflitto – e quindi di mediazione. Questo fenomeno, se approfondito e decalcificato dalle incrostazioni dei discorsi superficiali che lo accompagnano, mostra come alla sua base vi sia l'esaltazione dell'individualismo (un male strutturale del Capitalismo di ieri e di oggi), che è esattamente l'opposto della libertà, intesa non come luogo di esaltazione dell'Io (sano, abile e produttivo nella logica neoliberista) ma quale spazio che trascende l'individuo senza negarne/ridurne la soggettività, in modo che possa emergere qualcosa d'altro, quel *noi* dinamico e non statico, ricco di identità plurime (Sen, 2006) che si nutre dell'alterità per dare voce a un divenire incessante capace di lasciar intravedere per tutti/e e per ciascuno/a una *vita fiorente* (il *bene comune* nella *cosa pubblica*, per dirla con parole che ci sono familiari).

Così come ne costituisce un esempio anche quanto accaduto proprio nei giorni in cui scriviamo nel Senato della Repubblica italiana a proposito del Disegno di Legge sulle *Misure di prevenzione e contrasto della discriminazione e della violenza per motivi fondati sul sesso, sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere e sulla disabilità* (il cosiddetto DdL Zan), dove la questione principale, ossia il dibattito sul riconoscimento del pieno diritto di tutte/i (a prescindere da qualsiasi condizione, connotazione o denotazione) a vedersi riconosciuta e salvaguardata la propria *differente diversità*, è stato immediatamente incanalato, in modo strumentale, come un discorso di sottrazione/decurtazione alla maggioranza (*Noi, i normali*) di uno spazio acquisito di legittimazione da parte di *Altri*, in questa fattispecie la comunità LGBTQA+. Nello specifico, risulta, ai fini del nostro discorso, interessante anche la motivazione avanzata da alcuni sulla non necessità di una simile Legge, ossia che esistono già dispositivi normativi *per tutti* che tutelano da eventuali discriminazioni senza dover quindi introdurre un allargamento della specificazione di beneficiari specifici. Un discorso che potrebbe risultare convincente nell'ottica di una società realmente inclusiva, dove le diverse differenze e le identità plurime fossero davvero divenute (come peraltro la nostra Costituzione indica) patrimonio comune sul piano non solo dichiarativo ma anche fattuale. Tuttavia, sappiamo bene che ancora così non è, e assistiamo pertanto – a seconda dei casi e delle convenienze – da un lato al ricorso (e all'esaltazione) del dispositivo *indifferenziato* (per tutti) o, dall'altro, al ricorso del dispositivo specifico. In tutti e due i casi, parafrasando Gardou (2015), per avere riconosciuti gli stessi diritti taluni (gli *Altri*) devono essere/farsi/riconoscersi in quel *Noi* che li abita come propri e li difende in quanto tali, oppure essere oggetto di un dispositivo specifico per far sì che possano essere/sentirsi/venire riconosciuti come assimilabili/ati. E questo vale per chi è inquadrateo come non abile (quindi disabile), non bianco (quindi straniero), non eterosessuale, non maschio e così via...

Vediamo dunque come la categorizzazione *Noi/Altro* – che abbiamo impostato a partire dalla concettualizzazione della disabilità, così come venutasi a delineare a partire dalle *camere delle curiosità* quale espressione della dicotomia

sano/malato, normale/patologico (Canguilhem, 1998), tipico/bizzarro, in altre parole umano/non umano – sia pervasiva e non sia affatto relegabile ai soli discorsi socio-culturali (e politici) che hanno fornito l'ossatura al pensiero sociale *moderno* ma continui a determinarne anche quelli che attraversano il *post-moderno*, quindi l'attualità.

In tal senso, la prospettiva dei Disability Studies, nelle sue diverse declinazioni ed evoluzioni (soprattutto quelle che aprono all'intersezionalità), ci è parsa particolarmente calzante come sfondo di analisi, soprattutto per continuare a lasciarci interpellare da ciò che, invece, si tende nell'attuale panorama di comunicazione mediale a cristallizzare in posizionamenti (anche identitari) apodittici. Si tratta di un'opera di continuo disvelamento che riteniamo un compito fondamentale per dare vigore e senso al lavoro intellettuale (e alla figura dell'intellettuale), a partire da quello della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- ANNAMMA S.A., CONNOR D.J & FERRI B.A. (2013). Dis/Ability Critical Race Studies (DisCrit): Theorizing at the Intersections of Race and Dis/Ability, *Race Ethnicity and Education*, 16/1, 1-31. Annamma S.A., Connor D.J & Ferri B.A. (2016). A Truncated Genealogy of DisCrit. In D.J.
- CONNOR, B.A. FERRI & S.A. ANNAMMA (eds.), *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press, 1-8.
- BARNES C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications* (testo disponibile al sito: www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html, consultato il 22 dicembre 2016).
- BOCCI F. (2013). I *freaks* nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci, a cura di, *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa Multimedia, 107-121.
- BOCCI F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et al., a cura di, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al., a cura di, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 141-171.
- BOCCI F. (2019a). Disability Studies. In L. d'Alonzo, a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé, 176-185.
- BOCCI F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori, a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli, 120-129.
- BOCCI F. (2020). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci & A.M. Straniero (a cura di), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press, 17-54.
- CANGUILHEM G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi.
- D'ALESSIO S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 89-124.
- D'ALONZO L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- DOVIGO F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci, 9-28.

- DOVIGO F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo et al. (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno*. Bergamo: Bergamo University Press, 23-47
- ELLIS K. & GOGGIN G. (2015). *Disability and the Media*. Londra: Palgrave.
- FERRI B.A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 15-26.
- FERRUCCI F. (2017). Presentazione all'edizione italiana. In T. Shakespeare, *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson (ed. orig. *Disability rights and wrongs*, Routledge, London, 2006).
- FIEDLER L. (2009). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- GALAND A. & JACQUOT D. (2019). *Mostri & meraviglie. Gabinetti delle curiosità nel tempo*. Modena: Panini.
- GALLI MICHERO L.M. & MAZZOTTA M. (2013). (a cura di). *Wunderkammer. Arte, natura, meraviglia ieri e oggi*. Milano: Skira Editore.
- GARDOU C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- GARDOU C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- GASTON A. (1988). *La psiche ferita*. Poggibonsi: Lalli Editore.
- GOFFMAN E. (2003). *Stigma: L'identità negata*. Verona: Ombre Corte (ed. orig. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, London, Penguin Books, 1963).
- GOODLEY D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: SAGE.
- GUERINI I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi & M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press, 113-124.
- GUERINI I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- MAURIS P. (2019). *Cabinets of Curiosities*. Londra: Thames & Hudson.
- MEDEGHINI R. (2013). Introduzione. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 7-22.
- MEDEGHINI R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 205-230.
- MIGLIARINI V. (2018). Quale educazione inclusiva? Comprendere la "BESsizzazione" dei minori non accompagnanti richiedenti asilo in Italia attraverso la prospettiva dei DisCrit. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 103-117.

- MONCERI F. (2012). *Ribelli o condannati? Disabilità e sessualità nel cinema*. Pisa: Edizioni ETS. Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- MURPHY R. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- OLIVER M.J. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- OLIVER M.J. (2015). Capitalismo, disabilità e ideologia: una critica materialista del principio di normalizzazione. In R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson, 65-84.
- SEN A. (2006). *Identità e violenza*. Bari: Laterza.
- SHAKESPEARE T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- SHAKESPEARE T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson (ed. orig. *Disability rights and wrongs*, Routledge, London, 2014).
- STRANIERO A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci & A.M. Straniero (a cura di), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press, 57-90.
- TITCHKOSKY T. & GOODLEY D. (2018). La necessità dell'immaginazione: le politiche in materia di disabilità nell'epoca del TrumpBrexit. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 45-68.
- VADALÀ G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 125-148.
- VALTELLINA E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 23-51.
- WALDSCHMIDT A. (2018). Disability-Culture-Society: Strengths and weakness of a cultural model of dis/ability. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 12: 67-80.
- WESCHLER L. (1999). *Il gabinetto delle meraviglie di Mr. Wilson*. Milano: Adelphi.