

## Conclusioni in forma di dialogo<sup>1</sup>

Durante una delle ultime riunioni Teams del nostro gruppo di ricerca, non ricordo chi dice: “... poi dovremo scrivere le conclusioni”.

Nelle settimane successive ci incontriamo in piccoli gruppi di 2-3 persone per rivedere insieme i capitoli di questo volume, che stavano prendendo forma e che dovevamo rendere ancora più coerenti tra loro, utilizzando anche il più possibile uno stile di scrittura unitario.

Ricordo che in tutti questi incontri “ristretti” risuonava tra noi una perplessità condivisa, il più delle volte inespressa oppure solo accennata ... le “Conclusioni” non ci facevano stare tranquilli.

In una successiva riunione plenaria, durante una pausa, c’è un inusuale momento di silenzio, i nostri sguardi perplessi si cercano ... dopo poco, quasi all’unisono: “Non ha senso scrivere le conclusioni” ... avevamo capito.

Avevamo capito che questo volume, e ancor più la ricerca che qui viene presentata, come tutte le attività centrate sulla relazione e sull’apprendimento, non può essere *concluso*, perché è soltanto una tappa di un viaggio bellissimo e senza fine. Bellissimo perché senza fine.

Il viaggio che ognuno di noi compie nella sua vita, intrecciando e danzando relazioni e apprendimenti, spendendo la propria passione nelle sue differenti attività con un’attitudine etica sempre viva.

“Che bello”, provo a dire dopo che *avevamo capito* ... “un lavoro in meno da fare” ...

“E no!” mi sento dire, di nuovo quasi all’unisono ... “dobbiamo condividere le nostre riflessioni conclusive, che ovviamente lascino aperto il campo della ricerca e che però siano per la lettrice (per il lettore) un saluto rispettoso e denso”.

“D’accordo ... scriveremo le nostre conclusioni in forma di dialogo ...

... ci incontreremo su Teams e dedicheremo a questa nostra ultima attività condivisa *il tempo che ci vuole*”.

### *Il dialogo delle nostre riflessioni*

Ecco di seguito, in maniera almeno in parte casuale, le riflessioni che abbiamo condiviso e con le quali ci sembra piacevole salutare lettrici e lettori.

---

<sup>1</sup> Il dialogo di questo capitolo è stato elaborato – in successive riunioni avvenute su Teams – da Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini, Alberto Quagliata e Fabiola Scollo.

*Alberto.* La Rete è sorprendente anche per chi la conosce bene: io partirei da questa riflessione, che considero significativa soprattutto al termine di un lavoro che abbiamo condiviso completamente online nell'arco di 24 mesi. La Rete ci ha aiutate/i a restare in contatto, a volte anche offrendoci uno spazio prezioso di serenità e benessere, all'interno di un contesto generale preoccupante e drammatico. Ne siamo pienamente consapevoli: senza la Rete la nostra ricerca non sarebbe stata possibile. Di più: siamo certe/i che, senza la Rete, non avremmo saputo trovare i tanti momenti di approfondimento che ci hanno consentito – è questa la nostra speranza – di costruire un lavoro onesto, serio e utile.

*Ines.* *L'inclusione si costruisce facendo* ... mai come ora comprendiamo quanto questa espressione sia vera. Ne abbiamo inteso, voglio dire, il senso profondo, perché quando ci siamo trovate/trovati a discutere con le persone intervistate sulle pratiche solitamente agite a scuola ... beh, in quel caso l'importanza e l'urgenza di agire il cambiamento sono emerse in modo davvero dirimente.

*Lavinia.* In questo lavoro, che ci ha accompagnate/i per due anni, abbiamo potuto immergerci nel contesto vitale della scuola primaria, vissuto in un momento straordinario per la sua unicità ed emergenzialità: indagare immaginari, pratiche e impliciti legati all'inclusione ai tempi del Covid è sicuramente un'esperienza irripetibile. Forse ancora non ne siamo pienamente consapevoli ... un giorno ci ricorderemo di questa "impresa" e di come abbiamo potuto valorizzare le nostre particolari e peculiari caratteristiche di ricercatrici/ricercatori, facendole dialogare tra loro e agendo in direzione davvero costruttivista.

*Fabiola.* È stato molto coinvolgente e interessante osservare e "sporcarci le mani", come ci siamo detti spesso in questo percorso condiviso di ricerca. Finalmente ho potuto farlo, è stato sempre affascinante leggere come si fa una ricerca, come si struttura un'intervista, analizzare le riflessioni teoriche e pratiche sulla CGT e ... questa volta ho partecipato anche io in prima persona! Ho accantonato i libri e messo in pratica le tante attività di una ricerca ... è stato come fluttuare in un universo che contiene tanti significati, e mi sono sentita come un'esploratrice che doveva cercare la struttura che connette, come se fossimo alla scoperta di una nuova galassia. Il lavoro del nostro gruppo è stato – credo per tutte e tutti, sicuramente per me – un'occasione di continuo accrescimento personale, in un percorso di costruzione continua di nuovi livelli di comprensione. Sì, fare ricerca è una delle forme più utili e più significative di fare formazione.

*Michela.* Da questa nostra esperienza esco sicuramente arricchita, sono stati due anni intensi nei quali abbiamo potuto confrontarci, scambiare idee e mettere al centro il nostro sapere per costruirne uno comune ancora più grande. Poter scendere in campo, grazie alla Rete, anche durante l'emergenza pande-

mica, e poter toccare con mano ciò che accadeva nelle scuole ci ha permesso di riflettere su tematiche urgenti che noi ricercatrici/ricercatori non possiamo più trascurare: in modo particolare, ho molto apprezzato l'attenzione posta dalle persone intervistate alla tematica di genere, con interventi mirati *ad hoc* e con la valorizzazione di albi illustrati "neutri".

*Giovanni.* La collaborazione cambia le persone. L'incontro con gli altri cambia le persone e, anche se non abbiamo potuto realizzare in presenza gli scambi che ci sono stati tra noi, e quindi entrare fisicamente, insieme, nei luoghi dove i bambini vivono il loro rapporto con la scuola, le voci e la potenza delle parole che quelle voci veicolano valicano i confini, anche quelli digitali. E permettono riflessioni che troppo spesso le ricerche non riescono a restituire. Quelle voci, quelle parole credo ci abbiano permesso di provare a trovare un senso, a dare un senso a una istituzione che spesso non sembra averne.

*Alberto.* Avrei mille domande da farvi, ne scelgo solo alcune.  
*Ines,* posso leggere, nella frase in cui scrivi *la cultura gioca un ruolo cruciale nel determinare la disabilità*, un implicito auspicio alla costruzione di un approccio culturale diverso, più rispettoso e inclusivo?

*Ines.* Assolutamente, sì. Nei contesti che abitualmente frequentiamo dovremmo tutti/e darci da fare affinché il concetto di normalità svanisca... penso sia compito nostro costruire un approccio culturale inclusivo. La nostra ricerca e questo volume sono solo un esempio di quanto è possibile fare. Credo che la scuola sia il luogo per eccellenza dove cominciare a *seminare inclusione* proprio perché è quotidianamente testimone privilegiata dell'incontro di differenti culture e di diverse identità, le quali provano a divenire un'unica comunità affiatata ed efficiente.

*Alberto.* Fabiola, mi aiuti a capire meglio il concetto sensibilizzante *Pietismo paternalistico per bambin\* migranti e bambin\* vulnerabili*?

*Fabiola.* Abbiamo notato che molto spesso viene praticata questa attitudine, che vuole proteggere e compatire le persone "diverse", invece di ripensare e agire una inclusività vera. Abbiamo esempi quotidiani nella nostra società di questo atteggiamento – il concetto sensibilizzante proposto nasce in effetti da altre ricerche svolte da persone della nostra comunità – che purtroppo, nella scuola, viene frequentemente riprodotto. Le persone che abbiamo intervistato ci hanno aiutato a indagare su questo aspetto, sperando, forse invano, di "non aver ragione".

*Alberto.* Lavinia, tra le proprietà della categoria *Agendo pratiche educative inclusive* leggo: *La DAD amplifica la "non inclusione"* ... puoi darci un chiarimento?

*Lavinia.* La DAD amplifica ed estremizza sia le potenzialità che le criticità della didattica: la virtualità è come uno specchio che riflette ed evidenzia le caratteristiche più significative, nel bene come nel male, della pratica tradizionale. La proprietà “non inclusione” rimanda inevitabilmente a un incrementato *digital divide*, all'affaticamento delle famiglie, alla difficile condivisione di spazi ristretti, alla mancanza di reti sociali (di sostegno e cura) pregresse.

Accanto a questi aspetti negativi ci sono però infinite potenzialità e spinte evolutive per la democratizzazione, l'accessibilità, l'innovazione, l'attenzione ecologica ... insomma, la DAD si manifesta come *pharmakon*: veleno e insieme rimedio.

*Alberto.* Michela, mi hai aiutato a capire che i *silent book* non sono solo strumenti utili in prospettiva inclusiva; possono rappresentare anche ponti per il transito e la condivisione di storie, emozioni, speranze in contesti complessi come quelli di *frontiera*?

*Michela.* Certamente, le enormi potenzialità della narrazione consentono non solamente di approfondire argomenti critici e scomodi, ma anche quelle tematiche complesse o considerate addirittura dei tabù che risultano, in genere, di difficile trattazione. La duttilità del medium utilizzato, inoltre, permette di veicolare il messaggio con numerose modalità, non ultima, appunto, la narrazione per immagini, che grazie alla sua universalità travalica le barriere, comprese quelle linguistiche, e consente, volendo, di spingersi anche al di là di quelle che oggi consideriamo *frontiere* per avventurarci in terreni inesplorati forti di uno strumento che rende possibile una comunicazione “globale”.

*Alberto.* Giovanni, la burocratizzazione che rallenta lo sviluppo democratico e inclusivo della scuola appare come un problema antico. Come si può valorizzare l'esperienza storica nei momenti di cambiamento, *per far sì che gli insegnanti “facciano la loro parte”*?

*Giovanni.* Credo che intanto sarebbe bene usarla più spesso la storia nei corsi di formazione rivolti agli insegnanti e indicare più spesso, a chi oggi ritiene “naturale” il funzionamento dell'istituzione scolastica, che ci sono state in passato esperienze diverse, virtuose, la cui conoscenza oggi tornerebbe molto utile. Soprattutto nel dare input attraverso i quali riuscire a riconfigurare il rapporto tra società civile e insegnanti, oggi connotato da un'enorme incomprensione e da una reciproca tendenza all'accusa e alla critica. Le sfide che i “decreti delegati” poserò a scuola e società negli anni Settanta sono ancora tutte sul piatto: il presente nel quale siamo immersi infatti è ancora alle prese con il tema della partecipazione, della co-gestione e della riforma in senso democratico della struttura della scuola.

*Alberto.* Ho imparato molto, durante le diverse attività della nostra ricerca. Allora grazie, Fabiola, Ines, Lavinia e Michela, grazie Giovanni: grazie perché, attraverso il nostro lavoro di ricerca, ora vivo con un'attitudine nuova e più rispettosa il tema della fragilità, che abbiamo condiviso con cura e attenzione etica.

Un'ultima considerazione: ci auguriamo che chi legge questo lavoro si senta in qualche modo sollecitato a creare nuove reti di significati e ad assumere punti di vista originali, diversi da quelli abituali; si senta invitato, quasi, a prender parte a esperienze di giustizia sociale, con la consapevolezza che l'impegno, necessario per il cambiamento, deve trovare il suo tempo, *il tempo che ci vuole.*

## 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.
- ARTILES, A.J. (1998). The dilemma of difference: Enrich the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education*, 32, 32-36.
- ARTILES, A.J., KOZLESKI, E.S., TRENT, S.C., OSHER, D. & ORTIZ, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.
- BACCHETTI F. & AL. (2009). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: Clueb.
- BALDINI M. (2019). *L'autismo tra narrazione e strategie inclusive*. Pisa: Pacini.
- BARNES C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications* (testo disponibile al sito: [www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html](http://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html), consultato il 22 dicembre 2016).
- BATESON G. (2006). *Verso un'ecologia della mente* (1972). Milano: Adelphi.
- BATESON G. (2008). *Mente e Natura* (1979). Milano: Adelphi.
- BERARDINELLI A. (2021). *Leggere è un rischio*. Roma: Nottetempo.
- BESEGGI E. (2013). *L'avventura dei lettori*, In F. Bacchetti, a cura di, *Percorsi della letteratura per l'infanzia*. Bologna: Clueb.
- BERTIN G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- BIANCHI L. (2020). *Il ruolo del ricercatore sistemico-costruttivista in una ricerca grounded*. In Quagliata A., a cura di, *Il dogma inconsapevole. Analisi del fenomeno religioso in Italia. Il contributo qualitativo della Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- BIANCHI L. (2019a). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- BIANCHI L. (2019b). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata sull'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Roma: Roma TrEPress.
- BLEZZA PICHERLE S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- 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, 15-82.
- 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.
- BOOTH W.C. (1989). *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.
- CALDIN R. (2016). I percorsi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, 7(2), 102-126.
- CALDIN R., POLATO E., CLAUDET P. (2009). Toccare, immaginare, imparare. Il ruolo dei libri come mediatori. In S. Sola, M. Terrusi, a cura di, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Aversa: Lapis, 20-31.
- CAMBI F. (2013). Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). In F. Bacchetti, a cura di, *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- CAMILOTTI S., CRIVELLI T. (2015). *Che razza di letteratura è? Intersezioni di diversità nella letteratura italiana contemporanea*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- CANGUILHEM G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi.
- CARDARELLO R. (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In F. Bacchetti, a cura di, *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, 57-87.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. United Kingdom: Sage Publication.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- COSTANTINO A.M., BERGAMASCHI N., BERNASCONI L. & AL. (2009). Libri su misura e Nati per leggere, *Quaderni acp*, 16(5), 212-213.
- COSTANTINO M.A. (2011). *Costruire storie in CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'ALESSIO S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. 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.
- ECO U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- ELLIS K. & GOGGIN G. (2015). *Disability and the Media*. Londra: Palgrave.
- EMILI E.A., MACCHIA V. (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati per tutti e per ciascuno*. Pisa: Edizioni ETS.
- FABBRI M. (2016). Orizzonti di non violenza nell'epoca del Disagio della civiltà, «Pedagogia oggi», 2016, 1/2016, 27 – 38.
- FANON F. (1952). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: Edizioni ETS, 2015.
- FANON F. (1961). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi, 2000.
- 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* (2006). Trento: Erickson.
- FIEDLER L. (2009). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- FIORUCCI M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- FOUCAULT M. (1978-1979). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1079*, Gallimard, Seuil. M. Bertani (trad. it.), V. Zini, *Nascita della biopolitica. Corso al College de France* (2004). Milano: Feltrinelli, 2005.
- FUMAGALLI L., REICHER E., TAVITTO P., JUNGLELINK (2012). *Storie con la CAA 1*. Trento: Erickson.
- 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.
- GIOSI M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.
- GLASER B.G., STRAUSS A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.
- GLISSANT E. (2004). *Poetica del diverso*. Milano: Meltemi.
- GLISSANT E. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet.
- GOFFMAN E. (2003). *Stigma: L'identità negata* (1963). Verona: Ombre Corte.



- GOODLEY D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- GUERINI I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilite? 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 intellettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- HOOKS B. (1990). *Yearning. Race, gender, and cultural politics*. Boston: South endPress.
- HOOKS B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- HOOKS B. (2020). *Insegnare a trasgredire*. Roma: Meltemi.
- IANES D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erikson.
- LONZI C. (2010). *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale*. Milano: Scritti di Rivolta Femminile.
- LOPEZ A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze, Intersezioni tra genere ed etnia*. Edizioni ETS.
- LORENZONI C. (2017). *Le parole di Bianca sono Farfalle*. Crema: Uovonero.
- LOSEN D.J. & ORFIELD G. (Eds.). (2002). *Racial inequity in special education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- MACCHIA V. (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: Edizioni ETS.
- MALAGUTI E. (2017). *Educazione inclusiva per la prima infanzia e diritto alla lettura, anche per i bambini con disabilità*, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, (17)2, 101-112.
- MANGHI S. (2013). *Giocare con le differenze*, In M. PARODI (a cura di), *Gli adulti sono bambini andati a male*, Casale Monferrato: Sonda, 112-122.
- MATHEWS S.A. (2014). *Reading without Words: Using The Arrival to Teach Visual Literacy with English Language Learners*, *The clearing house*, 87(2), 64-68.
- MAURIS P. (2019). *Cabinets of Curiosities*. Londra: Thames & Hudson.
- MBEMBE A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombre Corte.
- 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.
- MORIN E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- MORIN E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E., KERN B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MURPHY R. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità* (1987). Trento: Erickson. Musch I., Rust J. & Willmann R. (2015). *Albertus Seba. Cabinet of natural curiosities*. Köln: Taschen.
- NUSSBAUM M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile* (1995). Milano- Udine: Mimesis.
- 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.
- ONGINI V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari: Laterza.
- TABET P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>).
- PAPINI A. (2017). *R/Evolution*. Milano: Carthusia. Pardi F. (2017). *Piccolo Uovo*. Crema: Uovonero.
- PENNAC D. (2003). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- QUAGLIATA A., BALDINI M., BIANCHI L., CASTAGNO G., GUERINI I. & SCOLLO F. (2021). *Hidden Epistemologies. The Construction of the Vulnerable Subject in the Italian Educational Imaginary. A Grounded Approach within the Disability Studies perspective*. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, VOL. 2, *Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, 633-645.
- RAIMONDI E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino. Rodari G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- SANNIPOLI M., FILOMIA M. (2017). *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book, Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 78-90.
- SAYAD A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (1999). Milano: Cortina Editore.
- SCIARRETTA E. (2021). *Libri digitali per tutti. Inclusione sociale tramite gli eBook*. Roma: Eurilink, Studi di comunicazione digitale.
- SCLAVI M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

- 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* (2014). Trento: Erickson.
- SHAKESPEARE W. (2013). *Il mercante di Venezia*. Milano: Fetrinelli.
- SHAUN T. (2006). *L'approdo*. Roma: Tenuè.
- SITI W. (2021). *Contro l'impegno. Riflessioni sul Bene in letteratura*. Milano: Rizzoli.
- SPIEGELMAN A. (1980). *Maus*. Torino: Einaudi.
- 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.
- STRATI A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando Editore.
- TERRUSI M. (2020). *Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora*. In E. A. Emili, V. Macchia, a cura di, *Leggere l'inclusione. Albi illustrati per tutti e per ciascuno*, Pisa: Edizioni ETS.
- 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.
- TODARO L. (2019), *Un'area di grandi successi e di notevoli trasformazioni, tra fenomeni di moda ed evoluzione delle forme di scrittura: segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- TONTARINI I. (2012), *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*, In Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli Editore.
- TRISCIUZZI M.T. (2020). *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini*, In E.A. EMILI,
- 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.

- ZANELLI P. (1986). Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento. Bologna: Cappelli.
- ZIZIOLI E. (2017). I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile. Roma: Sinnos.