

FABIO BOCCI, LORENZO CANTATORE, CHIARA LEPRI E ALBERTO QUAGLIATA
(A CURA DI)

LE EPISTEMOLOGIE NASCOSTE

LA COSTRUZIONE DEL SOGGETTO
VULNERABILE NELL'IMMAGINARIO
EDUCATIVO ITALIANO

UN APPROCCIO GROUNDED

16 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2022



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLEREY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LE EPISTEMOLOGIE NASCOSTE

**LA COSTRUZIONE DEL SOGGETTO
VULNERABILE NELL'IMMAGINARIO
EDUCATIVO ITALIANO**

UN APPROCCIO GROUNDED

A CURA DI

FABIO BOCCI, LORENZO CANTATORE, CHIARA LEPRI E ALBERTO QUAGLIATA

16 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



RomaTrE-Press
2022

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold,
Oblique, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, agosto 2022

ISBN: 979-12-5977-097-4

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

Indice

Prefazione	11
Introduzione	13
Cap. 1 Noi e l'Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies <i>Fabio Bocci, Ines Guerini</i>	17
Cap. 2 Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato <i>Chiara Lepri, Michela Baldini</i>	35
Cap. 3 Gli insegnanti e la pedagogia ministeriale in Italia. Potere, ideologia e buone pratiche a scuola tra riproduzione e trasformazione sociale <i>Lorenzo Cantatore, Giovanni Castagno</i>	53
Cap. 4 Il processo della ricerca <i>Alberto Quagliata, Fabiola Scollo, Lavinia Bianchi</i>	73
Cap. 5 L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione. Una teoria <i>Grounded</i> <i>Lavinia Bianchi</i>	93
Conclusioni in forma di dialogo	99

Prefazione

Il volume che qui si presenta è l'esito di una importante indagine biennale condotta da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, coordinato da Alberto Quagliata, Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore e Chiara Lepri, con il coinvolgimento di giovani ricercatori impegnati in ambiti disciplinari e Atenei diversi: Michela Baldini (Università degli Studi di Firenze), Lavinia Bianchi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Giovanni Castagno e Ines Guerrini, con la collaborazione di Fabiola Scollo (Università degli Studi di Roma Tre).

Il lavoro, curato da Alberto Quagliata, testimonia in modo evidente che gli esiti della ricerca in campo educativo possono offrire una valida "cassetta degli attrezzi" per la definizione di risposte adeguate alle istanze e criticità più urgenti della società contemporanea. In questa sede, ci si limita a segnalare tre aspetti imprescindibili di tale questione.

Un primo aspetto chiama in causa la necessità di interrogarsi sui soggetti in condizione di vulnerabilità sociale. Destinatari privilegiati della pratica educativa sono, infatti, in primo luogo proprio coloro che esprimono una minore capacità di esercizio di diritti, ovvero una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva. Cruciale in tale approccio è un impegno per approfondire i bisogni formativi e culturali di tali soggetti, gli spazi per la costruzione attiva della conoscenza e l'attribuzione di significati al mondo, gli strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. In questo senso, un approccio educativo di contrasto all'esclusione sociale deve offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza e per il rafforzamento della capacità di "agency", vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale.

Un secondo aspetto del ragionamento va declinato, poi, su un piano che è possibile definire "politico". Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Se non si vuole ridurre l'educazione a un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica a un progetto politico di società da costruire. Per questo motivo, occorre chiedersi a cosa sia funzionale la pratica educativa, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente) e quale idea di uomo e di donna sia sotteso. Ne consegue, così, una critica radicale alle dinamiche che generano o legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza. La ricerca nel campo dell'educazione ha infatti molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale. I suoi esiti rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, inclusiva e trasformativa, che,

in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di opportunità, appare sempre più indifferibile.

Un terzo e ultimo aspetto concerne, infine, la necessità di interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. Un'idea di educazione che si traduce in una prospettiva fortemente caratterizzata in senso emancipatrice, tesa non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere.

Il tema affrontato nel volume restituisce, allora, all'educazione i suoi tratti più autentici. Segnatamente, l'idea che essa sia un "diritto indisponibile" del soggetto: in altri termini, indipendentemente dalle sue condizioni di origine o di partenza, ogni soggetto ha diritto all'apprendimento permanente, che rappresenta un diritto chiave attraverso il quale esercitare meglio altri diritti sociali e politici. È indispensabile, allora, assicurare i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere a un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di se stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità.

Marco Catarci
Università degli Studi Roma Tre

Introduzione

Il volume raccoglie le riflessioni teoriche e il processo di sviluppo metodologico della ricerca biennale “Le epistemologie nascoste: la costruzione del soggetto vulnerabile nell’immaginario educativo italiano. Un approccio grounded” e dà conto del percorso di costruzione condivisa della teoria grounded *L’inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all’etica della relazione*. Tra gli obiettivi-meta della ricerca vi sono quello di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali proviene l’attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia (Canevaro, 2006; Ferri, 2018) e, ancora, quello di disvelare epistemologie implicite e prassi che legittimano esclusione, patologizzazione e subalternità (hooks, 1990, 1998; Spivak, 1998).

Anche attraverso una ricognizione storico-pedagogica (Bacchetti, 2013), tra il 2020 e il 2021 il gruppo di ricerca – i cui componenti provengono da diversi ambiti di studio: progettazione didattica per la formazione online, letteratura per l’infanzia, didattica e pedagogia speciale, storia dei modelli educativi e formativi, pedagogia interculturale – ha indagato, insieme al campione teorico formato da insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, la genesi, lo sviluppo e la pregnanza delle istanze culturali e sociali che determinano la costruzione (come atto discorsivo e performativo, immaginario, implicito e agente) del soggetto vulnerabile a scuola, nelle istituzioni educative e nella normativa. La metodologia Grounded Theory di interpretazione costruttivista (Charmaz, 2006; 2014) è stata scelta come universo metodologico di riferimento, in maniera coerente con l’epistemologia complessa dalla quale muove la sua strutturazione il disegno della ricerca; nello specifico, la ricerca adotta i presupposti teorici delle prospettive inter-trans-disciplinari dei *Disability Studies*, dei *Critical Race Studies* e della *Social justice in education*.

Tutto il processo della ricerca – in questo periodo storico caratterizzato dall’emergenza sanitaria – è stato costruito in modalità online (Quagliata, 2014), sfidando consuetudini consolidate di ricerca e interrogando sia l’attitudine etica del ricercatore, sia la flessibilità e l’adattabilità (trasformazione e modificabilità) del campionamento teorico, dell’impianto relativo agli strumenti di indagine, dell’analisi ricorsiva e partecipata dei dati e, infine, della divulgazione e degli esiti della ricerca attraverso le piattaforme digitali.

In particolare, il capitolo 1 presenta una prospettiva di analisi transdisciplinare: la dialettica Noi-l’Altro consente di far emergere implicazioni e questioni che interpellano ancora il nostro tempo (ne sono un esempio quelle che hanno come oggetto l’analisi del potere che i processi di categorizzazione esercitano sulla vita delle persone, in particolare sulla vita di talune persone maggiormente vulnerabili). Sulla base di questo assunto, Bocci e Guerini cercano

di inquadrare in modo essenziale 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).

Nel capitolo 2 Baldini e Lepri evidenziano come la letteratura dedicata all'infanzia, grazie alla potenza e alla versatilità della narrazione, possa dimostrarsi spazio privilegiato per fare esperire ai più piccoli la conoscenza di sé in relazione all'ambiente che li circonda e, soprattutto, agli altri. Il piccolo lettore può così essere aiutato a confrontarsi con tutti quei temi complessi di cui non ha conoscenza immediata e che albi illustrati dedicati, grazie alla loro impostazione inclusiva – che spesso comincia già a mostrarsi nel formato editoriale –, consentono di trattare. Al fine di fornire un'idea del panorama editoriale attuale, si citano alcuni albi illustrati che incarnano questo tipo di attitudine: pubblicazioni che consentono di educare i bambini a empatizzare col prossimo contribuendo a trasformare l'*Inclusione* da un concetto astratto e distante a un concreto processo che si realizza durante il percorso formativo del bambino.

Nel capitolo 3 Cantatore e Castagno, ampliando lo sguardo della ricerca, ci aiutano a capire come, all'interno di un quadro sottoposto a enormi tensioni e allarmanti arretramenti, la scuola non sia riuscita a sottrarsi a un processo di ridefinizione sociale e politica del proprio ruolo, oggi subalterno al sistema economico capitalistico e funzionale alla sua riproduzione. Quando si è prodotta questa subalternità? Come? Se è vero, come sosteneva Gianni Rodari agli inizi degli anni Settanta, che la scuola è un "campo di battaglia", è possibile cercare di capire perché il ciclo di trasformazioni che l'hanno attraversata si è arrestato e una fase di restaurazione ha progressivamente disattivato la funzione propulsiva di alcune conquiste?

Osservando con maggiore dettaglio le contraddizioni che caratterizzarono il periodo che va dagli anni Sessanta agli anni Settanta dello scorso secolo, Castagno ricostruisce un quadro la cui comprensione può essere utile a una pedagogia politica progressista che si voglia dare il compito di sovvertire lo stato delle cose, confutando l'erroneo assunto secondo il quale la divisione primordiale tra élites e massa sarebbe irriducibile e una scuola e una pedagogia di qualità non potrebbero essere per tutti.

Il capitolo 4 entra nel merito del processo di ricerca costruito e della metodologia utilizzata.

In particolare, Fabiola Scollo narra le fasi della ricerca e descrive le caratteristiche operative e gli strumenti utilizzati: è un percorso influenzato dall'eccezionalità del contesto pandemico che è riuscito a prendere vita grazie alla flessibilità della CGT e alla già sperimentata esperienza della Comunità di ricerca nell'utilizzare in maniera efficace gli ambienti della comunicazione di Rete. Le fasi della ricerca – dalla condivisione della bibliografia di riferimento all'individuazione dei concetti sensibilizzanti, dal campionamento teorico alla co-costruzione della prima intervista intensiva, fino all'individuazione e all'elaborazione delle codifiche aperte e focalizzate – sono state, rispetto a una situazione vissuta in un con-

testo “normale”, ancor più pensate e agite nel rispetto delle persone intervistate e delle varie sensibilità presenti nella comunità di ricerca.

Lavinia Bianchi approfondisce invece la costruzione delle tre *Core Categories*: *Agendo il cambiamento: l'inclusione si fa; Riconoscendo l'abilismo e Agendo una pedagogia engaged- impegnata*. Questa fase di ricerca si caratterizza per originalità e sensibilità teorica: è il passaggio in cui si percepisce la genesi concettuale di un costrutto inedito, sfidante e concettualmente denso. Costruire/inventare le *Core Categories* è un processo supportato dall'utilizzo di forme evocative e pregnanti di descrizione e narrazione (Glaser, Strauss, Corbin, Charmaz) che supportano l'individuazione di connessioni e relazioni gerarchiche.

Il capitolo 5 valorizza il percorso di ricerca e i suoi risultati, presentando la teoria grounded elaborata: “L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione”. La teoria emergente vuole sostenere insegnanti e professionalità a valenza pedagogica impegnate nelle sfide educative contemporanee, considerando l'inclusione come uno sfondo integratore, come un presupposto, come un'istanza sovraordinata e sempre presente, non come *un obiettivo posto dal di fuori*.

Un contesto unico

La ricerca che qui presentiamo si è sviluppata in un contesto unico. E, auguriamoci, irripetibile.

In effetti, dopo i primi contatti email successivi all'approvazione del progetto di ricerca, all'inizio di novembre 2019 ho incontrato Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollo nella mia stanza del Dipartimento di Scienze della Formazione di RomaTre ...

... ricordo un incontro piacevole e significativo, denso di prospettive e di prime ipotesi operative. Covid 19 ha impedito ulteriori incontri in presenza.

È stato necessario agire il cambiamento, in maniera mai prima sperimentata.

Gli ambienti della comunicazione online – all'inizio solo Zoom, poi tanti altri – sono stati un supporto fondamentale, efficace e piacevole: nelle interminabili settimane di lockdown i nostri incontri in Rete erano (anche) un toccasana per le nostre anime intristite.

In questo contesto imprevedibile, la ricerca è cresciuta grazie alla splendida collaborazione delle persone intervistate, che ci hanno aiutato a capire meglio gli elementi significativi della situazione problematica esaminata dalla nostra ricerca, fornendo un contributo di eccellente qualità. Grazie di cuore.

Per ultimo, non certo in ordine di importanza, un grande ringraziamento va a Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore e Chiara Lepri, di cui ho il piacere di essere collega.

La loro partecipazione al percorso di ricerca è stata preziosa in tutti i momenti, non pochi, nei quali ci sembrava necessario approfondire e capire meglio un elemento particolare del nostro lavoro.

Chiara, Fabio e Lorenzo hanno poi contribuito a valorizzare questo volume con i loro interventi. Grazie ancora.

Alberto Quagliata

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 deformi, 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 ampole dove sono esposte le più svariate mostruosità della natura: embrioni deformi, 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, deformi, 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 Oliver, 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/le 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*, rinviando 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 *diversa 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 inquadrato 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). Introdution. 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 TrumpBrexite. 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.

CAPITOLO 2

Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato

Chiara Lepri, Michela Baldini¹

Abstract

Il contributo intende riflettere sulla pratica della lettura come opportunità per i piccoli lettori di incontro con l'*altro* e, più in generale, con la diversità. Nel secondo Novecento la letteratura per l'infanzia si rinnova, avviando un processo di avvicinamento al lettore-bambino autentico e dando vita a una narrativa complice e compagna della crescita dei più piccoli, prodiga di storie svincolate da logiche funzionalistiche e ideologiche e capaci di divertire, come pure di favorire, al tempo stesso, la scoperta di sé e del mondo circostante. La realtà diviene protagonista dei nuovi libri per bambini e bambine: senza censure, senza tabù, essa è rappresentata nella sua complessità. In quest'ottica, l'albo illustrato e il *silent book* in particolare si configurano come speciali tipologie di libro capaci di favorire percorsi conoscitivi e inclusivi non soltanto rispetto a temi e contenuti, ma anche in virtù della loro concezione iconografica e testuale naturalmente accessibile ad un ampio pubblico di lettori. Si propone quindi una selezione di opere capaci di narrare all'infanzia la complessità del reale rompendo gli stereotipi legati alla diversità.

Parole chiave: lettura, *picture book*, alterità, diversità, inclusione

Abstract

The contribution aims to reflect on the practice of reading as an opportunity for young readers of a meeting with the *other* and, more generally, with diversity. In the second part of the twentieth century, literature for children was renewed, initiating a process of approach to the authentic child-reader and giving life to a narrative that is both accomplice and companion of the growth of children, full of stories free from functional and ideological logic and able to entertain, as well as to encourage, at the same time, the discovery of the self and the world around us. Reality becomes the protagonist of the new books for boys and girls: without censorship, without taboos, it is represented in all its complexity. From this point of view, the illustrated book and the silent book in particular are configured as special types of books able to promote cognitive and inclusive paths

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro condiviso delle due autrici. Ai fini di una identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Chiara Lepri i paragrafi 1 e 5 e a Michela Baldini i paragrafi 2, 3, 4.

not only with respect to themes and contents, but also by virtue of their naturally accessible iconographic and textual conception. Therefore, we propose a selection of works capable of narrating the complexity of reality to children, breaking the stereotypes linked to diversity.

Keywords: reading, picture book, otherness, diversity, inclusion

1. Lettura e incontro

L'avventura del leggere implica sempre l'assunzione di una prospettiva altra. O meglio: spinge il lettore verso un'esperienza conoscitiva i cui effetti provocano necessariamente un ripensamento del sé sino a imprimersi nel cuore, nella mente, nella coscienza personali (Cambi, 2013, pp. 3-4).

In particolare, più di altri i piccoli e giovani lettori, nel coinvolgimento emotivo con le storie dei libri, compiono un'esperienza fondamentale nella fase della vita in cui si è impegnati a modellare le proprie credenze e l'immaginario in un processo di orientamento individuale e all'interno della società. Ciò vale per la formazione di una struttura identitaria, come pure per lo sviluppo di un indirizzo etico che si sviluppi come *forma mentis* e stile interpretativo del reale, nella consapevolezza della complessità dei fenomeni sociali e nell'apertura alla loro comprensione. Martha Nussbaum in *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile* offre, su questo tema, una magistrale disamina e propone significativi elementi di riflessione a partire dall'assunto che narrazione e immaginazione letteraria non sono da intendersi come opposti dell'argomentazione razionale, bensì possono rappresentarne delle componenti essenziali (2012, p. 27), specialmente se guardiamo a quelle opere in cui sono portate all'attenzione questioni sociali più concrete e che necessitano di un intervento urgente come, per esempio, quelle relative alla diversità in senso lato (di genere, culturale, di *abilità*). L'idea della filosofa statunitense è che l'immaginazione letteraria possa divenire una componente essenziale "di una posizione etica che ci chiede di preoccuparci del bene di altre persone le cui vite sono lontane dalla nostra" (2021, p. 30): non si tratta, dunque, di rispecchiarsi attraverso la lettura in un'immagine a noi nota, bensì di spingersi a un confronto in profondità con l'alterità, un confronto proteso a sviluppare, verso i protagonisti delle storie dei libri, sentimenti di empatia e finanche, più in generale, di giustizia sociale.

In questo senso la letteratura è davvero a tutti gli effetti occasione d'incontro con l'*altro*, come osserva Emy Beseghi quando afferma che "ogni opera è condizionata dall'alterità, cioè dalla relazione con l'altro [...]". Nel leggere è implicita la disponibilità ad ascoltare, a entrare in relazione, a non prevaricare l'altro con la propria individualità" (2013, p. 64), esattamente come avviene in un rapporto amicale. Il critico letterario americano Wayne Booth parla non a caso di *libro come amico* in quanto *agente morale* con il quale stabilire nel tempo un

confronto aperto e dialettico (1989, p. 113). Del resto, è vero che nelle relazioni importanti che stabiliamo nel corso della nostra vita l'incontro con l'altro ci conduce a ri-orientare il nostro agire, rivalutando opinioni e credenze in un processo di scambio e di arricchimento capace di stimolare una rinnovata consapevolezza: così la lettura. Scrive opportunamente Marco Giosi che "la lettura è un'attività intersoggettiva che insatura un dialogo tra un autore, il testo e il lettore, secondo possibili configurazioni (autore-testo, autore-lettore, testo-lettore). La lettura e l'atto del leggere costituiscono, in un certo senso, una situazione archetipica rispetto a quella che è l'intrinseca condizione umana, intesa appunto come connessa costitutivamente a una 'ermeneuticità', ad una tensione interpretativa nei confronti del mondo, del proprio e dell'altrui sé. Leggere possiede sempre il senso, duplice, di interrogare il testo che leggiamo essendone a nostra volta interrogati. Ma significa anche cercare risposte tra le trame del libro e rispondere, in una qualche misura, alle sollecitazioni che da esso ci giungono, entrando all'interno di una dimensione di relazionalità, di rapporto/scambio, di reciprocità" (2019, pp. 90-91).

Ma leggere, si diceva, significa anche compiere un percorso interiore e di svelamento, poiché il pensiero dell'altro (dell'autore, del personaggio) è accolto nell'intimo e lì è sottoposto a una rielaborazione che non può che contribuire a potenziare l'io. La lettura impone sì di astrarsi, ma al tempo stesso suggerisce l'adozione di prospettive diverse, sospinge a confrontare ciò che si è letto con il dispiegarsi della propria esperienza. Ezio Raimondi spende, su questo aspetto bivalente dell'incontro col libro e con le storie, parole assai suggestive: "in questo spazio gelosamente solitario e individuale, la lettura non è mai un monologo, ma l'incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda e al quale ci rivolgiamo in uno slancio intimo della coscienza affettiva, che può valere un atto d'amore. La solitudine diventa paradossalmente socievolezza" (2007, p. 13).

A questo proposito, è naturale presumere che un'esperienza di tale intensità si attivi dinnanzi a un'opera di valore, capace di sollecitare il lettore non soltanto sul piano del coinvolgimento emotivo ma anche sul fronte estetico ed artistico: in altri termini, possiamo immaginare che il valore trasformativo della lettura è tanto più efficace se ci troviamo nel campo della buona letteratura, cioè quella che per Nussbaum suscita forti sensazioni, "disorienta e confonde. Porta a diffidare delle forme convenzionali di pietà ed esige un confronto spesso doloroso con le proprie opinioni e le proprie intenzioni", giacché "si può venire informati di molte cose relative alle persone che vivono nella propria società e tuttavia rimanerne a distanza. Le opere letterarie che favoriscono l'identificazione e la reazione emotiva vanificano questi espedienti autoprotettivi, imponendoci di prestare attenzione e di reagire a molte cose che possono essere difficili da affrontare" (2012, p. 40). Leggendo un libro, in definitiva, si attua un processo di immedesimazione che attiva una partecipazione intensa: l'opera letteraria diventa così uno strumento potente in direzione conoscitiva e trasformativa, perché il coinvolgimento simpatetico rende il *ritratto disumanizzante* così in-

sostenibile da spingere il lettore all'*engagement* personale (Ivi, p. 138). Ma c'è di più, proseguendo su questa linea: la prospettiva letteraria favorisce una disposizione mentale orientata all'eguaglianza sociale allorché contribuisce ad annullare gli stereotipi sui quali si basa la diffidenza nei confronti del diverso.

Ad avvalorare la stessa idea di letteratura come opportunità di esercizio del pensiero critico e di incontro con l'alterità, Alfonso Berardinelli parla di lettura in termini di *rischio* e di *contagio*. Tra le letture più rischiose "ci sono quelle il cui contagio suggerisce, impone di cambiare vita, di fuggire dal mondo o di trasformare radicalmente la società" (2021, p. 12), e proprio negli anni della formazione il lettore sembra stabilire con le storie una relazione privilegiata e ne rimane *invischiato*, perché è in questa fase della vita che deflagrano le emozioni più intense e si cerca una direzione nella propria esistenza anche tra le pagine di un libro.

Eppure guardare alla lettura come a una pratica strumentale per sviluppare competenze etiche non persuade: come si concilia una tale prerogativa della letteratura con le istanze dell'arte? È possibile convergere, *in unum*, le ragioni sociali e quelle della libertà di espressione artistica, oppure le prime imbrigliano le seconde, depauperandone l'inventività e la carica eversiva quali effetti dell'originalità del lavoro autoriale? Walter Siti in un recente saggio esprime non poca perplessità verso una letteratura che debba promuovere il *bene* imponendo un'egemonia culturale *politically correct* nella quale l'impegno in direzione etica e sociale si esprime attraverso un contenutismo tematicamente orientato (i migranti, la diversità, la malattia, l'orgoglio femminile, le minoranze etniche...), privo di sfumature, netto nell'individuazione *mainstream* di ciò che è accettabile e di ciò che è deprecabile (2021).

Occorre a questo proposito fare attenzione poiché la letteratura per l'infanzia e la letteratura *young adult*, in virtù del pubblico cui si rivolge, storicamente non sono esenti da una strumentalizzazione. Sarà allora opportuno saper discernere nella vasta produzione editoriale nel tentativo di privilegiare quelle storie capaci di esprimere autenticamente e in prospettiva intersezionale (Camilotti, Crivelli, 2015) la complessità umana, ossia, nelle parole di Letterio Todaro, quei libri che hanno il coraggio di affrontare "temi e soggetti narrativi poco o niente affatto pacificanti e tantomeno di raccontarli secondo intenzioni edificanti o concilianti, intersecando con le storie dei loro personaggi terreni esperienziali densi di problematicità" (2019, p. 367).

Gli esempi individuati di seguito, destinati ai piccoli lettori ma non solo (giacché i buoni libri valicano i *target* generazionali), ci sembrano volgere in questa direzione: lungi dall'offrire letture della realtà utilitaristiche, funzionali, educative nel senso più prescrittivo e stringente del termine, sono opere che pongono il lettore nella dimensione della riflessione e ne attivano il pensiero critico, offrendo un'occasione per ripensare la differenza decostruendo pregiudizi e rigidità di pensiero.

Di quali libri parliamo? Sono albi illustrati, o *picture book* secondo la dizione anglosassone, dunque non semplici libri illustrati ma oggetti con una propria specificità, dotati di meccanismi testuali e risorse espressive proprie, la cui let-

tura avviene attraverso un'azione combinata e integrata tra i diversi linguaggi utilizzati (verbale e iconico) e gli elementi formali, come la veste editoriale, gli aspetti grafici o i materiali compositivi (Tontardini, 2012, pp. 21-48). Nel caso dei *silent book* ci riferiamo invece a libri privi di testualità verbale, dunque *silenziosi* eppure, in taluni casi, così *dicenti* e forieri di idee quando la mancanza di parola obbliga il lettore a sostare sulle figure e a stabilire con esse un rapporto attivo, interpellandole in un lavoro ermeneutico che può proiettarsi verso percorsi plurimi. In entrambi i casi, sono tipologie di libro che sollecitano una partecipazione del lettore e che interessano, per loro natura, la categoria dell'inclusione ai diversi livelli:

- 1) sul piano della presunta immediatezza e democraticità del *medium* in sé: si è portati a pensare che le immagini, universalmente comprensibili, consentano una lettura più accessibile perché di immediata e veloce fruizione; esse abbattano, per esempio, la barriera linguistica. Ma una tale argomentazione, ancorché condivisibile, appare riduttiva alla luce della complessità che contrassegna l'immagine di un buon *picture book*, che pur nella sua evidenza e materialità si stratifica di trame narrative e di messaggi non sempre così espliciti, scaturiti dal dialogo tra l'autore del testo e l'autore dell'illustrazione, oppure espressi dallo stesso artista che cura l'albo nella sua interezza. Piuttosto, è più opportuno affermare che la stessa metafora di cui l'immagine è rappresentazione risveglia, per usare le parole di Edgar Morin, la visione e la percezione, stabilendo "una comunicazione analogica tra realtà assai lontane e differenti, dando intensità affettiva all'intelligibilità che produce. Generando onde analogiche, la metafora supera la discontinuità e l'isolamento delle cose" (2000, p. 94);
- 2) sul piano dei contenuti: molti buoni albi rivolti ai più piccoli presentano storie autentiche nelle quali il valore della differenza prorompe con un effetto detonatore, dapprima a scardinare sentieri conosciuti, poi nella comprensione della sua ricchezza, delle sue opportunità conoscitive. Un esempio cardine, in questo senso, è rappresentato da un classico come *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni, pubblicato nel 1959 negli Stati Uniti e nel 1966 in Italia presso la Emme Edizioni di Rosellina Archinto, in cui l'incontro tra due identità produce una contaminazione destinata ad avviare una ridefinizione dei tratti distintivi dei protagonisti. Ma tanti altri *picture book*, come vedremo, si inscrivono nel solco di questa luminosa eredità, innestandosi sui processi immaginativi e stimolando riflessività, partecipazione e pensiero inclusivo.

2. Valorizzare le differenze

Per stabilire cosa si intende per inclusione può rivelarsi utile riflettere su ciò che essa non è: inclusione non allude a un concetto astratto, né si identifica con una corrente di pensiero socio-politico che sorge e si evolve all'interno

degli studi ad essa dedicati; soprattutto, l'inclusione non è uno schema idealizzato e generico cui ricorrere per affrontare situazioni emergenziali. Possiamo però considerare inclusione un insieme di pratiche tese a favorire la nascita di circoli virtuosi che si auspica riescano a permeare ogni aspetto della società; pratiche rigorose e pedagogicamente fondate da attuare quotidianamente senza eccezione alcuna: non vi sono ambiti nei quali l'inclusione non risulti positiva nella misura in cui persegue una società che possa definirsi di tutti e di ciascuno. Inoltre non vi sono soggetti o spazi dedicati in maniera inequivocabile ("esclusiva") all'inclusione, né vi sono categorie mirate cui dedicare tali pratiche. Ogni cittadino – o meglio: ogni soggetto sociale – può dimostrarsi, nella società, od ostacolo o facilitatore del processo inclusivo che consente ad altri di partecipare attivamente a un determinato contesto sociale. Per questo motivo occorre sensibilizzare i singoli affinché comprendano le proprie potenzialità e responsabilità nei confronti degli altri e della società tutta, evitando che deleghino ad altri la salvaguardia dei diritti di tutti. Un cittadino inclusivo può rendere ogni organizzazione, e conseguentemente ogni luogo, inclusivo; può fare la differenza fra una società accogliente e una inospitale. L'esacerbazione delle differenze può produrre solamente un mondo iniquo nel quale si guarda con sospetto al diverso, a chi non appartiene alla propria cerchia sociale.

Gianni Rodari a tale proposito, in tempi non sospetti², ci spinge a una semplice riflessione sul concetto di inclusione: nella filastrocca *Il dromedario e il cammello*, contenuta nel *Libro degli errori* (1964), ci mostra un cammello e un dromedario che disquisiscono su quale sia il numero giusto di gobbe e chi dei due sia l'animale "giusto", "corretto". Un beduino che assiste alla scena si trova così a commentare:

In un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino
e tra sé intanto pensava: – Poveretti tutti e due,
ognuno trova belle soltanto le gobbe sue.
Così spesso ragiona al mondo tanta gente
che trova sbagliato ciò che è solo differente (Rodari, 1964).

Nel caso del cammello e del dromedario, infatti, "la differenza non è una sottrazione", come affermano Sola e Terrusi (2009), e non dà come risultato un'inferiorità, un distacco dalla media, dal giusto, dal "normale". Le differenze offrono opportunità di confronto, di crescita, di miglioramento; per questo vanno riconosciute e valorizzate e non stigmatizzate o ghettizzate attraverso l'utilizzo di sterili e inutili stereotipi.

Per promuovere e facilitare questo processo, occorre intervenire sulla formazione delle menti che plasmeranno la realtà futura; storie e immagini si pro-

² La pubblicazione de *Il libro degli errori*, datata 1964, precede di più di un decennio la legge Basaglia (Legge n° 517 del 1977), che dava il via al lungo sentiero di integrazione nell'ambito scolastico.

pongono a questo scopo come un potente strumento in grado di consentire ai loro fruitori di esperire situazioni e ambienti “altri” rispetto al proprio.

Vi sono oggi diverse case editrici che hanno posto l'attenzione sull'incontro con l'alterità facendo dell'inclusione un obiettivo di primaria importanza: oltre a proporre albi illustrati dedicati, hanno dato alle stampe anche numerosi adattamenti di classici della letteratura rivisitati in chiave moderna affinché siano maggiormente accessibili. Questa spinta propulsiva è tesa a diffondere nelle biblioteche e nelle librerie una nuova educazione alla cittadinanza che non rifugge le differenze, ma le promuove in un'ottica aperta e accogliente.

Sebbene non vi siano dati ufficiali al riguardo, sembra tuttavia che le pubblicazioni che rispettano queste sensibilità siano una parte piuttosto esigua della produzione editoriale di massa. Gli editori per l'infanzia rappresentano tuttavia una nicchia di eccellenza: si tratta di un contributo culturale di grande importanza, giacché la diffusione di una letteratura accessibile in tutti i sensi e che spazia dai formati alle tematiche è ciò a cui si deve tendere in una società che voglia dirsi inclusiva. Del resto, gli strumenti che si dimostrano indispensabili per alcuni possono risultare utili per tutti. Conoscerli e disporne con intelligenza significa dotare i lettori di *chiavi* interpretative in grado di aprire ampie prospettive di lettura del reale.

3. *Picture book* e linguaggi inclusivi

Proseguendo con la metafora delle *chiavi*, pensiamo che per offrire ai più piccoli occasioni per osservare il mondo nella sua complessità siano utili libri *passpartout*, ossia opere “universali” da poter fruire e apprezzare su vasta scala, in accordo cioè con la “Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità” redatta dall'ONU nel 2006, e ratificata dall'Italia nel 2009, che indica, nell'articolo 2, i criteri per un *Accomodamento ragionevole*, ovvero “le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali” (ONU, 2006). Questi *accomodamenti* si fanno mediatori di una nuova disposizione nella quale si incontrano, dialogano e si contaminano i bisogni di tutti attraverso molteplici forme di rappresentazione. Sono, all'atto pratico, accomodamenti che consentono di rimuovere o aggirare le barriere attualmente presenti alla comprensione di un testo da parte di soggetti fragili, garantendo l'accesso all'insieme di informazioni in esso contenuto e favorendo, al contempo, la comunicazione e il confronto con gli altri. L'utilizzo di un linguaggio inclusivo, dunque, non è un'aggiunta posta a uso e consumo di pochi individui con bisogni specifici, ma una scelta che arricchisce la narrazione per tutti. I *Widget Literacy Symbols* (WLS) e i *Picture Communication Symbols* (PCS), ad esempio, possono facilitare la lettura non soltanto dei soggetti cui sono esplicitamente

rivolti, ma possono rappresentare un'efficace opportunità per travalicare le barriere linguistiche. Grazie a progetti come *Nati per leggere*³ o ad associazioni come *Ibby International*⁴, che si fanno mentori di una lettura inclusiva, le produzioni editoriali divengono promotrici di un patrimonio culturale universalmente accessibile e contribuiscono a generare un cambiamento che mira alla formazione di una società più inclusiva. Gli albi illustrati in particolare, infatti, dimostrano di essere – come afferma Jella Lepman nella sua autobiografia, *Un ponte di libri* (2018) – degli “educatori silenziosi” capaci di fare da mediatori non solamente fra se stessi e il proprio immaginario, ma anche con gli altri e l'immaginario altrui, promuovendo la costruzione identitaria in uno spazio privilegiato come quello della lettura condivisa. Una letteratura con tali caratteristiche testimonia un cambiamento di visione che persegue l'ideale inclusivo e utilizza il libro come strumento di mediazione relazionale capace di interfacciarsi con diversi ambienti di apprendimento e di rispondere a bisogni educativi universali per tutti i soggetti (Baldini, 2019, p. 42).

La ricerca di un linguaggio “universale” nei libri, sia che viaggi attraverso l'utilizzo della CAA⁵ e dei simboli, sia che passi attraverso la sola narrazione per immagini dei *silent book*, ha di certo il merito di far emergere le eccellenze della produzione internazionale che, grazie all'utilizzo di questi alfabeti visivi, come afferma Terrusi “diventano chiavi per oltrepassare le lingue nazionali ed esercitarsi agli attraversamenti: i libri raccontano storie, di tutti e potenzialmente per tutti, di alto valore artistico e culturale” (2020, p. 81). Le linee interpretative individuate dalla studiosa per rinvenire elementi di inclusività negli albi di sole immagini percorrono due sentieri che possono procedere paralleli, ma anche intrecciarsi e dar forma a vere e proprie opere d'arte. Il primo sentiero è quello della ricerca volta a rendere inclusivo il mezzo, ponendo particolare attenzione alla forma e al linguaggio del libro, che attraverso particolari soluzioni (da quelle che prendono in esame l'aspetto tattile, a quelle che considerano caratteri ad alta leggibilità, all'utilizzo della CAA) si propone come oggetto utilizzabile da tutti favorendo l'accesso al contenuto a un ampio pubblico di lettori. L'altra strada è quella che si concentra sui contenuti, con l'obiettivo di individuare storie inclusive. Dall'intreccio di queste due modalità operative

³ *Nati per leggere* è un programma del *Centro per la Salute del Bambino* che ha sede a Trieste. Sviluppato assieme all'Associazione Culturale Pediatri, l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino, in collaborazione con comuni e regioni, il programma è presente in tutte le regioni italiane. L'obiettivo è quello di proporre gratuitamente alle famiglie con bambini fino a 6 anni attività di lettura che costituiscono un'esperienza importante per lo sviluppo cognitivo e per il miglioramento del rapporto genitori figli.

⁴ *International Board on Books for Young People* è un'associazione fondata nel 1953 che vanta collaboratori appartenenti a più di 70 paesi. Promuove a livello internazionale il diritto dei giovani alla lettura incoraggiando la pubblicazione e la distribuzione di libri di qualità, con un *focus* particolare sulla diversità e sull'inclusione.

⁵ La Comunicazione Aumentativa Alternativa è un approccio che si propone di offrire una modalità alternativa a chi, oltre ad essere escluso dalla comunicazione verbale e orale a causa di patologie congenite o acquisite, presenta anche deficit cognitivi, più o meno severi.

possono nascere tesori preziosi, nei quali si condensano, spesso in un piccolo formato, innumerevoli stratificazioni di letture e di significati di tipo pedagogico, estetico, letterario.

4. Una scelta di letture

Vi sono diversi modi di incrociare la diversità e l'inclusione con i libri considerando le caratteristiche del *medium* in sé e attraverso la trattazione di tematiche specifiche. Per quanto concerne il *medium*, l'utilizzo dei già citati simboli WLS e PCS⁶ rappresenta una modalità particolarmente interessante di adattare storie note ai bisogni speciali di alcuni lettori e non solo. È il caso della collana *I libri di Camilla*⁷ della casa editrice di Crema Uovonero che, con albi come *Piccolo uovo* (Pardi, 2011) e *Le parole di Bianca sono farfalle* (Lorenzoni, 2013), punta ad oltrepassare le barriere linguistiche fornendo ai piccoli lettori un aiuto nella comprensione della narrazione. *Le parole di Bianca sono farfalle* è un albo illustrato del 2013 che ha riscosso grande successo di pubblico, soprattutto per la delicatezza e la poetica con le quali l'autrice Chiara Lorenzoni ha saputo tratteggiare una disabilità non molto esplorata dalla letteratura per bambini e ragazzi come quella uditiva. La versione ristampata in CAA proposta da Uovonero (2017), sebbene più lineare nella disposizione del linguaggio, mantiene lo stesso *collage* di immagini a tinte pastello che contraddistinguono la ricercatezza cromatica dell'originale: l'intervento sul testo risulta infine poco intrusivo e si armonizza con le illustrazioni dell'albo. Il mondo di Bianca è un mondo "altro" in cui la protagonista esplora e si relaziona in un modo particolare, sente con la pelle, parla con le mani, nota aspetti impercettibili e, come tutti gli altri bambini, si dimostra capace di fare cose fantastiche in buona compagnia. Il libro si impegna a rendere evidente, più che a descrivere, che esistono infiniti modi di vivere, interpretare e comunicare con il mondo, che vanno al di là del modo convenzionale, non curandosi di supposte "mancanze" o "disabilità" che suggeriscono semplicemente altre vie per percepire e vivere il mondo che ci circonda.

⁶ Le due collezioni attualmente più diffuse nell'ambito della comunicazione aumentativa e alternativa sono i *Picture Communication Symbols* (PCS) e i *Widgit Literacy Symbols* (WLS).

⁷ La collana *I libri di Camilla* utilizza prevalentemente i simboli WLS che, pur dimostrandosi meno trasparenti dei PCS, offrono tuttavia una maggiore ricchezza presentando tutti gli elementi di cui i PCS sono privi (articoli, preposizioni, tempi verbali, genere e numero dei sostantivi, ecc.).



Fig. 1 – C. Lorenzoni (2017), *Le parole di Bianca sono farfalle*, Crema: Uovonero.

Anche l'albo *Piccolo Uovo*, grazie alla ristampa in formato *In-book*, risulta doppiamente inclusivo: da un lato utilizza i simboli WLS per rendere più fruibile il messaggio testuale, dall'altro narra una storia di scoperta della diversità. L'albo, infatti, tratteggia le molteplici famiglie esistenti dando voce ai sentimenti di un piccolo protagonista pronto ad entrare nella sua famiglia per iniziare il proprio cammino di crescita. Piccolo uovo ha un po' paura di nascere, non conosce quale sarà la sua famiglia e non sa cosa aspettarsi. Questo lo spinge ad andare alla scoperta delle famiglie altrui, le quali lo colpiranno intimamente rendendolo consapevole di quanto amore e di quante cure sono rivolte verso i propri figli indipendentemente dalla conformazione strutturale della famiglia in cui si nasce. Risulta particolarmente evocativa la chiosa finale del viaggio che Piccolo uovo compie e che dimostra come il concetto di famiglia oltrepassi etnie e culture: "piccolo uovo era stanco e soddisfatto. Aveva conosciuto tanti tipi di famiglie: tutte sembravano un bel posto dove crescere" (Pardi, 2011, p. 25). Non ci sono stereotipi o preconcetti verso le diverse tipologie di famiglie mostrate dall'albo, vengono solo rappresentati genitori pronti a donare affetto e amore ai propri figli, qualunque siano le loro caratteristiche o la loro appartenenza.

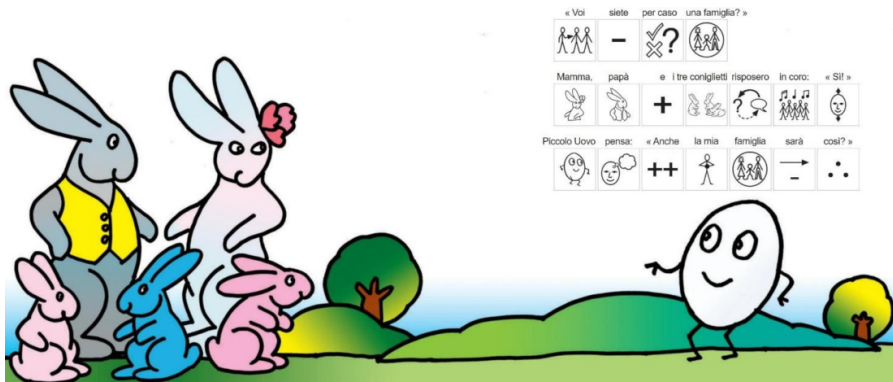


Fig. 2 – F. Pardi (2017), *Piccolo Uovo*, Crema: Uovonero.

Anche i *silent book* si configurano naturalmente come libri ad alta leggibilità: sono albi privi di parole nei quali il filo narrativo si dipana attraverso le immagini dando luogo a un linguaggio visivo universale che può essere compreso in tutto il mondo, senza confini o limiti culturali. Uno splendido esempio di questo genere di albi è *R/Evolution* (2017) dell'illustratrice Arianna Papini che, oltre a proporre una narrazione "silenziosa", utilizza figure di animali fantastici per veicolare un messaggio di uguaglianza secondo il quale le caratteristiche di ciascuno sono il risultato delle interazioni con gli altri, interazioni che arricchiscono ogni individuo.

R/Evolution è un albo particolarmente raffinato, il cui messaggio risulta denso ed efficace. Frutto di tre anni di lavoro, tratta il tema dell'evoluzione dei generi. La narrazione, che prosegue attraverso tavole colorate, racconta della potenza della trasformazione, delle diversità e delle somiglianze che sono frutto dell'incontro. I protagonisti sono creature fantastiche dal sesso non specificato, quasi indefinite; non si sa da dove vengano, si sa solo che si incontrano e, proprio come il lettore, provano emozioni, si vogliono bene, si amano. Questi strani esseri si incontrano e generano nuovi individui diversi dai primi, che tuttavia mantengono alcuni caratteri dei "genitori". La storia procede ripetendosi fino all'ultima tavola, che raffigura due creature dall'aspetto familiare: da lì il ciclo si chiude e ne ricomincia un altro. *R/Evolution*, per stessa ammissione della Papini, è nato per raccontare ai bambini che non esistono le diversità, se non come manifestazione di una pluralità di espressioni, una fratellanza di individui che si dimostrano tutti peculiari nella loro unicità.

Questo albo, per sua natura intrinseca, non ha un *target* specifico di riferimento: la sua essenza "silenziosa" consente al lettore di poterne usufruire a proprio modo, indipendentemente dall'età, dalla provenienza geografica o dalla lingua.



Fig. 3 – A. Papini (2017), *REvolution*, Milano: Carthusia.

L'impiego di animali come personaggi delle storie narrate è un espediente molto utilizzato nell'editoria orientata all'inclusione. Spesso umanizzati, i protagonisti di queste narrazioni si trovano ad affrontare situazioni vicine a quelle vissute dai piccoli lettori, che si immedesimano con semplicità e naturalezza e, nel farlo, si decentrano da sé, assumendo punti di vista divergenti dal proprio e sviluppando, al contempo, una maggiore comprensione della realtà. Gli albi che adottano diverse prospettive del reale cercano di fornire ai piccoli lettori la possibilità di esperire ciò che è loro sconosciuto, di calarsi nei panni "altrui" attraverso un collegamento emotivo ed empatico con i protagonisti; essi creano, di fatto, "finestre su mondi altri".

Alcune di queste produzioni editoriali raggiungono un livello qualitativo elevato non solo dal punto di vista grafico, ma anche sul piano narrativo, come pure danno luogo a una inaspettata trasversalità di significati. È il caso de *L'Approdo* (2006) di Shaun Tan, edito nel nostro Paese dalla piccola casa editrice Tunué di Latina, uno straordinario *silent book* a cavallo tra l'albo illustrato e il *graphic novel* che, attraverso l'utilizzo di ambientazioni indefinite, racconta una storia personale che si fa l'archetipo di tutte le storie di migrazione, poiché inscena quegli elementi universali e metastorici che caratterizzano la vita dei migranti ovunque sia il loro paese di origine e di arrivo, qualunque sia l'epoca nella quale si muovono. Art Spiegelman, autore pluripremiato della *graphic novel Maus* (1980), in una recensione dedicata all'opera di Tan afferma che "le illustrazioni in questo testo assomigliano a fotografie, ma sono incorporate come sequenze oniriche, aiutando i bambini piccoli a identificarsi con complesse questioni sociali e storiche spesso affrontate dagli adulti"; e ancora: "la storia dell'esperienza del migrante, delineata con amore e resa magistralmente

da Shaun Tan, è un documentario magnificamente raccontato tramite il surrealismo” (Mathews, 2014, p. 67).

Nell’albo, il lettore scopre che il protagonista lascia moglie e figlia in una città impoverita per andare alla ricerca di un futuro migliore in una terra sconosciuta al di là del mare. Questi si ritrova disorientato in un luogo straniero, dove vivono animali particolari, si usano curiosi oggetti e si parla una lingua indecifrabile: è un mondo fantastico dominato da spazi e linguaggi indefiniti che ben rappresentano un luogo alieno. Con nient’altro che una valigia e un pugno di denaro, l’uomo deve trovare un posto dove vivere, cibo da mangiare e un lavoro con il quale sostentarsi. Viene aiutato lungo la strada da gentili sconosciuti, ognuno dei quali porta con sé il proprio vissuto: storie di lotta e sopravvivenza in un mondo di incomprensibile violenza e di sconvolgimenti, ma anche di speranze. Pagina dopo pagina, l’albo pone il lettore davanti a emozioni forti e contrastanti, delicate e confortanti: la trama di vite in una città di migranti che fuggono dalla guerra, da regimi repressivi, da passati tormentati si dispiega in un intreccio di storie e di vissuti che trovano un comune denominatore nell’accoglienza del diverso e dello straniero.

Gli esempi citati non sono che alcuni significativi contributi provenienti da una crescente produzione editoriale orientata alla valorizzazione delle differenze. Rappresentano irrinunciabili occasioni per scoprire, con le parole di Shakespeare, che “siam nutriti con lo stesso cibo, feriti dalle stesse armi, soggetti alle stesse malattie, guariti con gli stessi mezzi, riscaldati e raffreddati dallo stesso inverno e dalla stessa estate di coloro che tanto frettolosamente ci impegniamo a catalogare come ‘gli altri’” (2013, p. 158).

5. Note conclusive

Se la lettura per sua natura offre occasioni d’incontro con l’alterità, i migliori albi illustrati possono costituire gli imprescindibili strumenti del lavoro educativo nei diversi contesti formativi. Particolarmente nei luoghi di frontiera, essi consentono di erigere ponti per il transito e la condivisione di storie, emozioni, speranze, come ben riferisce Elena Zizioli ne *I tesori della lettura sull’isola* (2017), in cui documenta gli esiti di un progetto di cooperazione internazionale promosso dalla sezione italiana IBBY, che ha visto approdare a Lampedusa una biblioteca per ragazzi che raccoglie una selezione di ottimi *silent book* da tutto il mondo.

L’idea alla base di un simile progetto è che davvero le storie possano contribuire a diffondere maggiore giustizia sociale e cultura dell’accoglienza nei termini posti in apertura di questo contributo. Le narrazioni per immagini sono infatti in grado di abbattere le barriere linguistiche intercettando il lettore sul piano sensoriale: sollecitato visivamente, egli è sospinto nel processo interpretativo, che segue strade personali condizionate dai vissuti individuali. L’opera più che mai si fa aperta e conferisce piena dignità ermeneutica alla let-

tura dei piccoli destinatari: infatti le figure, seppure di immediata lettura, inducono anche a soste pensose per la riflessione e la formazione di percorsi identitari, che è possibile tracciare e rimodellare nel rispecchiamento con i protagonisti delle storie e nell'afferrare parole o figure per dire e agire in un'ottica non di conformazione, ma di apertura e di disposizione all'alterità, sia su base sia emotiva che intellettuale. Questa preziosa occasione consente anche – lo si è ricordato più volte – l'assunzione di nuovi sguardi per ripensare il diverso da sé e il reale, sostituendo un'immagine del mondo univoca. Un ultimo ma non meno importante aspetto da evidenziare riguarda l'educazione allo sguardo che i libri illustrati ad arte implicitamente promuovono, orientando verso una rottura del dato consueto, omologato, *standard*, attraverso la sollecitazione dei processi artistici.

Certo parlando di libri rivolti ai piccoli lettori non va dimenticato il lavoro di mediazione dell'adulto – insegnante, educatore, bibliotecario, genitore – nella proposta di libri di qualità e adeguati ai contesti entro i quali intendiamo promuovere lettura e inclusione: a questo prioritariamente spetta la responsabilità di operare per il diritto alla lettura di tutti e di ciascuno nella direzione della costruzione di una visione della realtà colta nella sua ricchezza e complessità.

Riferimenti bibliografici

- BACCHETTI F. & AL. (2009), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna: Clueb.
- BALDINI M. (2019), *L'autismo tra narrazione e strategie inclusive*, Pisa: Pacini.
- 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.
- BLEZZA PICHERLE S. (2015), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- 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.
- 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.
- ECO U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano: Bompiani.
- EMILI E.A., MACCHIA V. (2020), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati per tutti e per ciascuno*, Pisa: Edizioni ETS.
- FUMAGALLI L., REICHER E., TAVITTO P., JUNGLELINK (2012), *Storie con la CAA 1*, Trento: Erickson.
- GIOSI M. (2019), *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*, Roma: Anicia.
- IANES D. (2006), *La speciale normalità*, Trento: Erikson.
- LEPRI C. (2016), *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Pisa: Edizioni ETS.
- LEPRI C. (2019), Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature, *Studi sulla formazione*, 2, 325-336.

- LORENZONI C. (2017), *Le parole di Bianca sono Farfalle*, Crema: Uovonero.
- 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.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- NUSSBAUM M. (2012), *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile* (1995), Milano- Udine: Mimesis.
- ONU (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- PAPINI A. (2017), *R/Evolution*, Milano: Carthusia. Pardi F. (2017), *Piccolo Uovo*, Crema: Uovonero.
- PENNAC D. (2003), *Come un romanzo*, Milano: Feltrinelli. 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.
- SCIARRETTA E. (2021), *Libri digitali per tutti. Inclusione sociale tramite gli eBook*, Roma: Eurilink, Studi di comunicazione digitale.
- SHAKESPEARE W. (2013), *Il mercante di Venezia*, Milano: Feltrinelli. 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.
- 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.
- 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, V. Macchia (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Pisa: Edizioni ETS.

ZIZIOLI E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Roma: Sinnos.

CAPITOLO 3

Gli insegnanti e la pedagogia ministeriale in Italia. Potere, ideologia e buone pratiche a scuola tra riproduzione e trasformazione sociale

*Lorenzo Cantatore, Giovanni Castagno*¹

1. Opinioni a confronto

Fin dai primi anni Sessanta il problema della «pedagogia ministeriale» e della sua capacità di manipolare l'approccio didattico degli insegnanti, costruendo un ostacolo enorme alla circolazione delle idee di trasformazione nella scuola, è ben chiaro ai pedagogisti di impostazione marxista. Tra loro, per esempio, Luciano Biancatelli era spesso intervenuto sull'argomento della formazione degli insegnanti, esplicitando che «per dolorosa esperienza personale, sanno ormai tutti – genitori, studenti e docenti – che la scuola pubblica italiana, specialmente a livello dell'obbligo, manca, tra l'altro, di insegnanti. E tale deficienza non è solo quantitativa ma anche qualitativa. Cioè anche quelli che ci sono, di insegnanti, non hanno avuto una sufficiente preparazione»².

A poco valeva affermare che ciò fosse dovuto al processo di allargamento dell'istruzione e alla repentina richiesta di insegnanti della società: «la caoticità dei programmi e l'impostazione per lo più dogmatica e verbalistica dell'insegnamento, [danno] una sufficiente idea del basso livello dei risultati conseguiti. [...] Ma che programma di sviluppo scolastico è questo, se propone nella formulazione delle soluzioni il mantenimento dello status quo?»³

Angelo Semeraro, in un volume pubblicato nel 1993, torna su questi temi, sostenendo come le forze progressiste nel corso degli anni Sessanta non furono sufficientemente capaci di cogliere la scissione tra studenti e vita nazionale, tra ambiente scolastico e società stessa, e arriva alla conclusione che lo studio era nella scuola fine a se stesso, sottoposto a «rapporti verticali burocratici e autoritari: un clima siffatto lasciava segni indelebili sulla formazione del carattere morale dello studente, avviandolo a una precoce isolamento e chiudendolo in un individualismo difficile a correggersi più avanti»⁴.

Eppure quello dell'insegnante doveva essere considerato, secondo Lucio

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro condiviso dei due autori. Ai fini di una identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Giovanni Castagno i paragrafi 1; 2; 3; 4; 5. Lorenzo Cantatore ha scritto: *Quieta non movere et mota quietare*

² Biancatelli L., *Un insegnante nuovo per una scuola nuova*, «Riforma della scuola», n. 1/1964, p. 29.

³ Ivi, p. 31-32.

⁴ Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 122.

Lombardo Radice, membro della direzione del Partito comunista, docente di matematica alla Sapienza e fine studioso, un «mestiere bellissimo». Proprio su questo tema, cioè su quanto si potesse considerare bello e affascinante il mestiere dell'insegnante, su quanto fosse importante che energie nuove, fresche, giovanili contribuissero a dare alla scuola quella scossa di cui aveva bisogno, invitò molti colleghi a esprimere un'opinione, aprendo un dibattito sulle pagine di *Riforma della scuola* rivista da lui diretta.

Tra loro, Adriano Seroni chiariva immediatamente tutta la sua difficoltà a mantenere toni equilibrati e non stentava a definire come deprimente la sua visione della situazione della scuola in generale, in particolare per quanto atteneva allo stato del personale insegnante. Come parlamentare, coinvolto nei lavori della commissione istruzione della Camera dei Deputati, non poteva esimersi dal rivolgere una durissima critica al lavoro che, proprio in quella sede, veniva portato avanti: «delle cinquanta sedute all'anno, almeno quaranta sono dedicate alla discussione di leggine, parziali [...]. Durante queste sedute tu hai la sensazione di stare a rattoppare un vecchio vestito, non ti senti mai nelle funzioni di un sarto che fa un vestito nuovo: [...] in Parlamento non sono stati capaci di proporre un vestito nuovo per la scuola italiana, di affrontare il problema della riforma generale democratica della scuola (che ha al centro, naturalmente, la questione della formazione e del reclutamento degli insegnanti)»⁵.

Secondo Seroni – le cui parole forniscono una delle tante fotografie con le quali si potrebbe descrivere il tenore della politica scolastica che ha accompagnato la crisi della scuola, dalla nascita della Repubblica fino alla fine degli anni Settanta – un «malinteso gradualismo», frutto di una altrettanto malintesa «idea di riformismo», determinava l'elaborazione di provvedimenti legislativi inefficaci, che si andavano a «sovrapporre a un disastroso e fragile apparato di vecchie leggi» fatte per una «vecchia scuola» che però non si aveva il coraggio di sottoporre a una seria opera di rinnovamento.

Per questo, secondo Seroni, l'invito di Lombardo Radice a considerare quella dell'insegnante una opzione lavorativa diversa dalle altre, edificante, liberatoria, non sottoposta alle contraddizioni che dovevano vivere altre categorie di lavoratori, nelle fabbriche e nelle officine, non poteva essere considerato, nella realtà sociale italiana, altro che irrealistico⁶.

L'articolo di Lombardo Radice, a conclusione di questo scambio, esponeva una serie di problematiche che tratteggiavano il mestiere dell'insegnante, nei fatti, per chi lo praticava, come una condizione molto lontana dal costituire una opportunità di gratificazione personale, e lo studioso si interrogava sugli eventuali correttivi possibili. Se interrogati, gli insegnanti manifestavano un profondo disagio rispetto alla loro professione, anche perché, nonostante l'apparente libertà, in realtà la scuola richiedeva che fossero piuttosto «il ripetitore

⁵ Seroni A., *Una carriera limitata*, «Riforma della scuola», n. 2/1964, p. 4.

⁶ Ivi, p. 5.

di convenzioni e di manuali». Lombardo Radice, a questo proposito, ribadiva le responsabilità degli intellettuali, «che poco avevano fatto per colmare il distacco tra cultura scolastica (mezza-cultura invecchiata, ripetitiva, spesso avvilente) e cultura d'«avanguardia» (originale, creativa, impegnata, rispondente alle esigenze del tempo)»⁷.

Tornando al profilo degli insegnanti, la professione era entrata in una crisi molto acuta e, soprattutto per quanto riguardava i cicli inferiori, l'interesse per questo tipo di scelta professionale stava diminuendo progressivamente.

Le prime indagini sociologiche, ripetute con maggiore frequenza a partire dalla metà degli anni Sessanta, diedero un importante contributo nel mettere a fuoco quelli che erano gli interessi della classe dominante in materia di educazione.

In particolare, fu interessante il lavoro di Renato Tisato, che aveva portato avanti una ricerca proprio sul tema del condizionamento sociale degli insegnanti magistrali⁸: emergeva con chiarezza che la società italiana stava deliberatamente scegliendo di affidare la formazione dei fanciulli a persone provenienti da una matrice socio-culturale molto bassa.

Solo le forze politiche al governo sembravano negare l'evidenza dei dati: come afferma Angelo Semeraro, infatti, parole troppo ottimistiche venivano spese in quel periodo da Tristano Codignola, figlio di Ernesto, responsabile del Partito socialista per l'educazione, il quale rivendicava l'efficacia di una strategia di lento «graduadualismo» nella scuola, frutto di una «moderata considerazione» dello stato in cui si trovavano le forze riformatrici nel paese, ma anche di «pragmatico realismo» rispetto alle posizioni assunte prevalentemente dagli insegnanti nei confronti della riforma della scuola media unica. La maggior parte di loro era stata complessivamente ostile al cambiamento e non lo aveva capito: rispetto quindi alla realizzabilità di progetti più ambiziosi andavano tenuti in conto questi elementi.

Secondo Semeraro, per i comunisti in generale e per Rossana Rossanda in particolare – esponente della redazione della rivista «Riforma della scuola», deputata del Partito e responsabile della Commissione cultura del Pci –, il centro-sinistra non era in grado di esprimere risposte adeguate sulle condizioni oggettive della scuola e dello sviluppo economico del Paese⁹.

Stigmatizzando l'azione del governo e degli alleati della Democrazia cristiana, primi fra tutti i socialisti, Rossanda sosteneva che proprio un'azione eccessiva, disarticolata, apparentemente dimostrazione di attenzione per il mondo dell'educazione e della scuola, fosse invece espressione del suo contrario: «proprio in questa profusione di riforme e di piani c'è l'abbandono di un piano

⁷ Lombardo Radice L., *Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata*, «Riforma della scuola», n. 3/1964, p. 11.

⁸ Tisato R., *Condizionamento sociale e aspirazioni degli studenti magistrali*, «Riforma della scuola», n. 8-9/1964, p. 18.

⁹ Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, op. cit., p. 271.

per la scuola. I singoli provvedimenti hanno carattere empirico; sono dettati da necessità immediate, sono aggiustamenti e correzioni locali e parziali. Manca una concezione organica della scuola e dell'educazione»¹⁰.

Nonostante, quindi, i proclami governativi e gli indubbi successi in termini quantitativi, l'impianto della politica educativa nel nostro paese si mostrava contraddittorio, e smascherare l'azione delle forze politiche moderate era il compito di chi provava a opporvisi.

2. Riconquistare una posizione di prestigio

Segnali di cambiamento arrivavano all'interno degli insegnanti stessi, e molti di loro cominciarono a organizzarsi per avere una formazione diversa da quella offerta dal ministero. Proprio Alberti precisa come tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta «gli insegnanti democratici hanno sentito il bisogno di operare in gruppo», per iniziare a infrangere quel principio di isolamento e individualismo che poi si trasferisce agli studenti: «sigle come Mce, Cemea, e ora Centro Ciari, Cidi ecc, stanno a testimoniare uno sforzo ed un impegno di grande valore»¹¹.

Secondo Alberti, la riconquista di una posizione di prestigio all'interno della società per gli insegnanti passava per una «riqualificazione sostanziale del proprio ruolo e del proprio modo di operare»¹². Questa riqualificazione era il presupposto di un'attivazione politica perché, senza una idea "alta", una spinta etica, una consapevolezza del ruolo che chi insegna esercita nella società, sarebbe stato difficile che si mettessero in moto meccanismi di partecipazione politica, così urgenti.

D'altro canto la formazione degli insegnanti per Alberti era un tema che investiva sia la capacità della base di esprimere propri bisogni e una propria determinazione nel soddisfarli, sia la necessità di una profonda revisione di quello che l'istituzione universitaria forniva ai futuri insegnanti. Una scuola "non selettiva" aveva bisogno di una università capace di mettersi al servizio degli insegnanti e di fornire loro strumenti che non fossero solo lunghe bibliografie di testi che non si aveva il tempo di leggere, rischiando di arrivare in classe senza aver finito di consultare il nutrito elenco di letture consigliate dai professori, borsisti, assistenti, costringendo "colleghi alle prime armi" a non poter fare altro se non «contemplare la perfezione delle loro ipotesi di aggiornamento [...] quanto tempo ci vorrà, dico, prima che questo nostro giovane collega riesca a chiarire a se stesso la linea attraverso cui passa la "sua" scuola»¹³.

¹⁰ Redazione, *Un piano e una battaglia*, «Riforma della scuola», n. 10/1966, p. 1-2.

¹¹ Alberti A., *La parte degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 6/7/1975, p. 11.

¹² Ibidem.

¹³ Ivi, p. 13.

C'era bisogno (e c'è tuttora) che l'«alta scienza», quella universitaria, si «sporcasse le mani» e provasse a sfruttare gli spazi anche esigui di agibilità, per mettersi in contatto con le realtà scolastiche. Se l'università non fosse riuscita a liberarsi di una concezione «aristocratica» della cultura, anche in quei circoli critici in cui, con le migliori intenzioni, si insisteva sulla necessità di promuovere la conoscenza di determinati riferimenti dei classici del pensiero pedagogico occidentale, le esigenze di trasformazione della società avrebbero trovato insuperabili ostacoli e non si sarebbe attivata nessuna sinergia positiva¹⁴.

Giovanna Cantoni de Sabbata provava a fornire un quadro della situazione degli insegnanti in Italia e, secondo il suo parere, un discorso sugli insegnanti deve avere come punto di arrivo «la delineaazione, almeno schematica, della struttura sociale della quale gli insegnanti fanno parte e della loro funzionalità nella divisione tecnica e sociale del lavoro [...] caratterizzata da un processo tendenzialmente totalizzante e globalizzante delle strutture e dei rapporti produttivi, siano economici, sociali, tecnico-scientifici, e culturali»¹⁵.

De Sabbata constatava altresì come questa lungimiranza non fosse presente nel quadro politico e come invece si affermasse più spesso una tendenza alla «burocratizzazione» della funzione dell'insegnamento:

da noi l'insegnante fa parte di un piccolo corpo gerarchico, è soffocato dall'ambiente di ceto medio che lo circonda e dalla netta separazione tra la vita intellettuale e sociale [...]. In effetti l'autoritarismo burocratico e pedagogico della nostra scuola ha spesso come conseguenza l'individualismo dell'insegnante, che si traduce però, in una concezione aristocratica della cultura che è, al massimo, cultura specialistica e provincialismo e nella tendenza a rifiutare l'insegnamento come lavoro in cui è possibile esplicitare la propria personalità¹⁶.

Con l'affermarsi dello sviluppo capitalistico anche nella scuola si assisteva quindi a una specie di divaricazione tra quella parte di insegnanti che si inserivano all'interno del processo di insegnamento assumendo la funzione «tecnico-pratica», «non autonoma» e «non creativa» e, dall'altra, quella di insegnanti che invece vivevano la professione con un atteggiamento «critico» che poteva far ben sperare sul fatto che il clima di prevalente estraniamento e l'atmosfera di sfiducia non avessero annullato una dialettica che andava invece ri-alimentata.

¹⁴ Il ddl n. 2314 del Ministro Gui che uscì dall'VIII commissione della Camera non poteva certo soddisfare queste esigenze come segnalano Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati: Canestri G. e Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher editore, Torino 1976, p. 314.

¹⁵ Cantoni De Sabbata G., *Gli insegnanti italiani oggi*, «Riforma della scuola», n. 2/1967, p. 17.

¹⁶ Ivi, p. 21.

3. Il contributo dell'università

È a Giorgio Bini, studioso della pedagogia attiva, insegnante, autore di importanti saggi di storia della scuola, che dobbiamo un interessante contributo apparso nel maggio 1967 su questo argomento: «la figura del maestro da formare in un nuovo corso di studi non solo non è più quella del *missus dominicus* del potere borghese, [...] ma è anche qualcosa di completamente nuovo nella nostra tradizione»¹⁷.

Perché il maestro diventasse uno studioso portato a documentarsi, capace di farlo per sovvertire l'ordine delle cose e contribuire a trasformare il presente, non adeguandosi a esso, rifiutandosi di perpetrare le ingiustizie che il sistema educativo riproduceva, c'era bisogno di un ben altro tipo di università. È chiaro però che si stava cercando di aprire una riflessione sul fatto che quattro anni di studi tecnici non potevano essere considerati sufficienti a preparare un insegnante al suo lavoro.

Lo sviluppo delle scienze pedagogiche a livello internazionale era la testimonianza ulteriore di un cambiamento che non poteva essere ignorato.

Eppure quest'«insegnante creativo», che doveva essere dotato di autocritica e della capacità di comprendere come molte delle critiche che venivano rivolte nei suoi confronti e nei confronti del lavoro che molti dei suoi colleghi portavano avanti erano legittime, stentava a farsi strada.

Non c'era dubbio infatti, come sosteneva Bini in un contributo del 1968, che

[...] il comportamento tipico dell'insegnante è fortemente impregnato di autoritarismo; in modo appariscente ciò si vede nell'apparato repressivo di cui dispone che sta in cattedra: il registro, il voto di profitto e di condotta, la possibilità di decidere la sorte, talvolta non solo scolastica, dei ragazzi e dei giovani e il fatto stesso che i docenti non conoscono o non sanno padroneggiare le tecniche docimologiche che potrebbero permettere di giudicare con maggiore cognizione ciò che giudicano¹⁸.

Le forze democratiche non dovevano sottovalutare l'impatto che la spinta verso un cambiamento stava provocando nella psicologia degli insegnanti ma, nello stesso tempo, dovevano essere coscienti delle difficoltà ad aprire una discussione franca e onesta nella quale si comprendesse come parte dei problemi della scuola italiana continuava a dipendere dalla diffusissima convinzione che il ruolo degli insegnanti, da essi stessi in modo maggioritario accettato, fosse quello di trasmettere conoscenze e non di produrne delle nuove.

Perché questa visione fosse messa definitivamente in crisi, andavano indubbiamente sfatati molti luoghi comuni e superati molti pregiudizi, perché, di-

¹⁷ Bini G., *L'università per diventare maestri*, «Riforma della scuola», n. 5-6/1967, p. 41.

¹⁸ Bini G., *Un ruolo nuovo per gli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 10/1968, p. 9.

ceva Bini, non era solo il pubblico, la società in generale a sottovalutare la loro gravità, ma anche quelle persone che si occupavano direttamente di questioni scolastiche, o che già all'interno della scuola lavoravano. Al punto da farsi venire il dubbio che la "mala fede" fosse la ragione principale di questa situazione¹⁹.

Siamo alla fine degli anni Sessanta, eppure risuona forte il richiamo a una visione ampia della professione che fosse funzionale all'interpretazione del rapporto tra scuola e società in modo strutturale, perché l'aula, l'edificio scolastico non fossero vissuti come separati dal quartiere, dalla città, dalla cittadinanza che li abitava, perché la scuola cessasse di essere il luogo dove si privilegiava il patrimonio culturale delle famiglie economicamente e culturalmente favorite. Quella scolastica era una «corsa truccata, e la perdevano gli allievi provenienti dagli strati culturalmente sfavoriti della popolazione»²⁰.

Il clima di crisi che si respirava all'interno della scuola stava producendo un disagio generalizzato. In proposito, Marino Raicich sosteneva che la scuola era presa tra «l'incudine dell'arretratezza, della routine, dell'autoritarismo, della repressione, da una parte, e il martello del rifiuto degli studenti, del disagio dei docenti, delle ipotesi alternative, fino all'estrema richiesta della descolarizzazione dall'altra»²¹.

L'elemento educativo era centrale nella battaglia più complessiva che andava condotta per la trasformazione della società e per vedere affermata quella riforma «intellettuale e morale» mai compiuta che Gramsci aveva individuato come necessaria per il Paese.

In questa situazione la Scuola agiva solo di riflesso, in ritardo, in parte per la responsabilità della classe dirigente, la sua lentezza, anche rispetto agli interessi di un capitalismo in rapida ascesa sul piano internazionale e che avrebbe rapidamente manifestato anche in Italia la sua «nuova natura».

Gli insegnanti più sensibili a questi temi dovevano lavorare perché la scuola uscisse dalla condizione che le forze di governo stavano determinando e dovevano adoperarsi per favorire all'interno della scuola, con il proprio lavoro, la costruzione di competenze, conoscenze, saperi che rendessero sempre più chiaro anche fuori della scuola quali erano le forze sociali che si battevano per la trasformazione di un assetto sociale ingiusto.

La riflessione intorno al momento educativo doveva contribuire a incidere molto più in là e oltre la scuola, per determinare quel salto di qualità nei rapporti di forza tra "progresso" e "conservazione", quell'allargamento delle forze progressiste necessario a determinare una svolta nel processo di trasformazione dell'intera società italiana.

Che la Scuola non fosse un luogo neutro, come invece provavano a soste-

¹⁹ Ivi, p. 8.

²⁰ Susi F., *Scuola, politica, società. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando editore, Roma 2012, p. 169.

²¹ Raicich M., *Ordinamento e nuovo asse culturale*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1973, p. 20.

nere il ministero e il governo, era sempre stato chiaro ai progressisti. Il sistema d'istruzione aveva un duplice piano di operatività, quello della riproduzione delle forze produttive e quello del loro sviluppo. Questo sviluppo poteva aprire prospettive di trasformazione e cambiamento in grado di portare i subalterni a guadagnare spazi e agibilità a discapito della funzione riproduttiva delle istituzioni dello Stato e dei suoi apparati, per dirla alla Althusser.

Si aprivano, dopo anni di stasi, prospettive interessanti che andavano colte. La società stava accelerando e la Scuola, forse per la prima volta nella sua storia, doveva in qualche modo porsi seriamente il problema della velocità con cui riusciva a stare al passo con i cambiamenti in atto.

Il blocco degli scrutini del 1970 mostrò un lato nuovo della categoria degli insegnanti, che fino a quel momento era stata dominata in maniera pressoché incontrastata, sia nei cicli inferiori che in quelli superiori, da una estrazione sociale piccolo borghese. Sulla base delle trasformazioni sociali che erano maturate nella società, anche grazie alla protesta studentesca, erano emerse invece rivendicazioni che provenivano dagli ambienti più vicini alla contestazione studentesca.

Alberti ritornò sulle questioni di carattere sindacali ormai sul tavolo stigmatizzando il sindacalismo scolastico che, maggioritariamente, continuava a esprimere «un atteggiamento di superiore distacco verso i problemi politici generali, quasi che la scuola non fosse un prodotto omogeneo alla società in cui si vive»²².

D'altra parte Alberti riscontrava, nella enorme mobilitazione che c'era stata, anche un risveglio genuino, la capacità di ritrovare quella coincidenza marxiana tra momento oggettivo e presa di coscienza soggettiva, quel passaggio dalla condizione di classe in sé alla condizione di classe per sé.

Quell'energia comunque aveva messo in difficoltà anche il governo e questo merito agli insegnanti andava pur riconosciuto.

4. Ulteriori riflessioni sulla scuola degli anni Sessanta e Settanta

Mentre tardavano a emergere studi e contributi che analizzassero la condizione degli insegnanti delle scuole secondarie, un libro ebbe il merito di mettere a disposizione un materiale molto accurato sulle trasformazioni che avevano riguardato chi insegnava nella scuola media unica. Il volume di Marcello Dei e Massimo Barbagli, *Le vestali della classe media*²³, rimase a lungo una delle ricerche sociologiche più importanti condotte in Italia, un vero e proprio riferimento per lo studio della categoria degli insegnanti.

I dati raccolti da Dei e Bargagli restituivano una fotografia impietosa del profilo medio degli insegnanti nel nostro paese, poiché dalle risposte ottenute

²² Alberti A., *Prima lavoratori poi insegnanti*, «Riforma della scuola» 8-9/1970, p. 51.

²³ Barbagli M. e Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.

dai questionari si evinceva che per più del 70% degli insegnanti uomini quella era una professione di ripiego, che solo poco più del 50% degli insegnanti fosse favorevole alla riforma, che più del 70% condivideva l'istituzione delle classi differenziali e solo il 10% era contrario e ne considerava negativo e sbagliato l'impiego.

Di quello studio, un importante collaboratore della rivista «Riforma della scuola», Fernando Rotondo, aveva segnalato spunti interessanti: la ricerca permetteva di affermare che «per la maggioranza degli insegnanti italiani la riforma della scuola media è incomprensibile ancora prima che inaccettabile»²⁴.

Per Rotondo i due sociologi nel loro lavoro ben chiarivano che, secondo l'opinione degli insegnanti intervistati, la politica doveva essere bandita dalla relazione educativa e, a condividere questo pensiero, erano sia i dirigenti del ministero che i presidi, i quali reputavano assolutamente sconveniente criticare le autorità pubblicamente, in classe, con gli alunni. La società quindi richiedeva e imponeva all'insegnante una neutralità formale che coprisse gli interessi e i valori politici dominanti. Il fine era chiaramente quello di portare a una progressiva spoliticizzazione dei giovani, a una passiva accettazione dei rapporti sociali esistenti, a una subordinazione alla classe dirigente.

Il ruolo dell'insegnante «quale gli è attribuito e imposto dalla società alla stregua di un copione da recitare senza improvvisazioni, è così fatto da attirare prevalentemente personalità rigide che col proseguire di carriera divengono sempre più rigide»²⁵.

Marcello Dei tornò successivamente sulle tematiche affrontate nello studio pubblicato con Barbagli, approfondendo quali fossero le tendenze che caratterizzavano gli atteggiamenti di fondo degli insegnanti verso la loro professione: emergeva sicuramente un approccio molto meno appassionato rispetto a quello della generazione precedente²⁶.

La maggior parte degli insegnanti intervistati nell'inchiesta affermava con sicurezza che la campagna di discredito condotta ai danni dei docenti dalla televisione, così come l'insicurezza sul proprio status minacciato da incontrollabili mutamenti, avrebbero portato a un definitivo decadimento di questa professione. Gli insegnanti avevano sviluppato risentimenti reazionari contro l'ascesa di nuovi gruppi sociali e manifestavano simpatie verso le ideologie delle élites della tradizione idealistica. Comunque, gli insegnanti non avevano sviluppato gli anticorpi nei confronti dei valori reazionari, rispetto ai quali si poteva ipotizzare che sarebbero riusciti a mantenere una maggiore neutralità. La condivisione delle battaglie per la trasformazione della scuola, le lotte e le spinte dei movimenti di base per il rinnovamento della scuola non trovarono abbastanza alleati. Le riforme rimasero un contenitore, una cornice che nella stra-

²⁴ Rotondo F., *Le vestali della classe media*, «Riforma della scuola» 10/1970, p. 39.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Dei M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971, p. 19.

grande maggioranza dei casi trovò gli insegnanti ostili.

A distanza di quasi dieci anni dall'approvazione della legge sulla Scuola media unica, il quadro era molto più triste e desolante di quanto ci si poteva immaginare. L'ottimismo delle forze di centro-sinistra assumeva contorni quasi grotteschi, il realismo premonitore dei comunisti appariva un'amara consolazione. Edificare la «scuola repubblicana» sulle fondamenta di «stampo monarchico», parafrasando nuovamente l'espressione di Alberto Alberti, vincere le resistenze della «scuola impiegatizia e dei diplomi obsoleti», parafrasando l'espressione di Canestri²⁷, si stava rivelando un'operazione difficilissima.

D'altronde, come dimostrava la ricerca di Dei, fattori socio-psicologici erano ancora una volta determinanti nel condizionare il modo in cui gli insegnanti interpretavano il loro ruolo.

Sosteneva Dei che «soltanto 9 intervistati su 100 hanno collocato il prestigio sociale della loro professione al posto che realmente occupa o ancora più avanti». Il tratto comune per gli insegnanti è un profondo pessimismo che si spinge fino a toccare il fondo dell'abisso: «siamo al livello degli spazzini»²⁸.

Marcello Dei continuava nella sua analisi sostenendo che la mentalità profondamente condizionata da una visione liberale e individualistica dei rapporti sociali e improntata a una formazione di stampo prettamente idealistico contribuiva a condizionare la visione che gli insegnanti avevano di se stessi: «questa diffusa convinzione di esercitare una professione sottovalutata e negletta è tanto più acuta e deprimente quando maggiori sono le aspettative di prestigio»²⁹.

Secondo l'indagine gli insegnanti mostravano la certezza di essere sottovalutati e disconosciuti dalla società, e questo atteggiamento si sposava perfettamente con la convinzione che le cose fossero andate molto meglio in passato. Nostalgia di un «tempo che fu», di un'«età dell'oro» compromessa, una «caduta» di cui non erano stati responsabili ma vittime: gli insegnanti sentivano di vivere in un mondo che calpestava i più alti ideali della cultura³⁰.

La «contestazione politica» non era vista come una risorsa, ma come una delle cause nel processo di degradazione della figura dell'insegnante nella società, processo al quale avevano collaborato anche le autorità, il ministro innanzitutto, il quale sempre più spesso si schierava dalla parte dei ragazzi, con l'eccessiva importanza che si dava all'opinione dell'allievo, attribuendogli una capacità critica in contrasto con la sua scarsa maturità ed esperienza. La selezione era stata bandita ormai, e gli alunni arrivavano alla fine del ciclo scolastico senza saper fare le divisioni. La «quantità» si era affermata a scapito della «qualità», era quindi meglio rinchiudersi in una difesa «platonica» del passato.

²⁷ Canestri G., *L'ombra della Minerva. Appunti sulla gestione della scuola negli ultimi quarant'anni*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1943 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 291.

²⁸ Dei M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971, p. 23.

²⁹ Ivi, p. 24.

³⁰ Ibidem.

D'altra parte, le ripetute proteste degli insegnanti andavano interpretate come il segnale di un rinnovato interesse per le questioni della scuola, e la loro estensione andava registrata come un fattore decisamente positivo. Esse, come scrive Giuseppe Chiarante, erano la testimonianza dell'emergere di una richiesta di rinnovamento della Scuola:

si è allargata e arricchita, anche se ancora permangono larghi vuoti e gravi ritardi, una rete di iniziative e di esperienze che vedono spesso operare insieme forze studentesche, gruppi di insegnanti, organizzazioni operarie, comitati o consigli di quartiere e che costituiscono la dimostrazione di una nuova consapevolezza, in strati popolari via via più larghi, dell'importanza che ha oggi la battaglia per la scuola e il suo rinnovamento.³¹

Sul fronte governativo la situazione continuava a presentare segnali contraddittori. Le proposte presenti nel documento del comitato tecnico continuavano a dimostrare la stessa sensazione di precarietà, frammentarietà, dispersione, in alcuni casi anche contraddizione e insensatezza, tipiche di tutte le politiche scolastiche di matrice democristiana.

Alberti segnalava come

mentre non si dà una risposta esauriente ai bisogni veri che si evidenziano in modi sempre più macroscopici alla base, si tende a dilatare i falsi bisogni in funzione dell'esistenza di un organo amministrativo. È come se uno si tagliasse il corpo a misura dell'abito e non l'abito a misura del corpo³².

Alberti si soffermava inoltre su aspetti di ordine ideologico di cui le proposte ministeriali erano impregnate, come la figura degli "ispettori centrali", strumento di repressione³³, tipica espressione di quella cultura di tipo «imprenditoriale» che pure nella scuola esisteva, convivendo con quelle forme di burocrazia paralizzante apparentemente in contraddizione con una visione «manageriale» della relazione educativa. A farne le spese erano naturalmente quei pochi insegnanti intenti a promuovere attività originali con le quali mettere in discussione il sistema burocratico, vera «struttura latente e al tempo stesso l'entelechia della scuola, fondata sulla e orientata verso la burocrazia»³⁴.

Ma le forme di controllo nei confronti degli insegnanti non dovevano necessariamente operare in modo drastico: secondo Alberti, il piano mostrava

³¹ Chiarante G., *Verso la conferenza comunista sulla scuola*, «Riforma della scuola», n. 1/1971, pp. 2-3.

³² Alberti A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, p. 4.

³³ AA.vv., a cura di, *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Einaudi, Torino 1972, p. 26.

³⁴ Ruffolo G., *Riforme e controriforme*, Laterza, Bari 1976, pp. 101.

le intenzioni ministeriali dosando aspetti apertamente repressivi con strategie di scoraggiamento, altrettanto efficaci³⁵.

In questo contesto, la formazione degli insegnanti e il loro aggiornamento venivano concepiti in modo "piramidale", illuministico, tipico dell'«imperialismo culturale» di chi interpretava questa esigenza come una imposizione che un «organo centrale» doveva comminare, come se si trattasse di una pena.

Certo non era maggioritaria la posizione di coloro i quali interpretavano il lavoro dell'insegnamento come una continua ricerca e più spesso, come segnalava De Bartolomeis, accadeva che la professione di insegnante fosse rifugio di persone prive di inventiva e di originalità, che esplicavano il loro compito con l'animo di chi era costretto a fare sempre la stessa cosa.

Era ancora valida in senso generale la definizione di Gramsci di «commessi del gruppo dominante»³⁶? Certamente no, perché ormai era anche vero che profonde differenziazioni si erano prodotte all'interno di quella categoria.

5. Come costruire un progetto di riforma che includa anche gli insegnanti

Come aggregare le energie democratiche, radunarle per riequilibrare i rapporti all'interno della scuola e recuperare quel terreno, quegli spazi, quell'agibilità che le forze conservatrici non erano disposte a cedere? In quei decenni non era certo semplice elaborare una strategia efficace e facili ricette non erano a disposizione. Raggiungere una egemonia all'interno della scuola diventava possibile solo se i soggetti direttamente coinvolti avessero avuto la capacità di collegarsi con un più ampio processo esterno alla scuola.

Perché questa alleanza si realizzasse, sosteneva Bini, era necessario che gli insegnanti non si trincerassero dietro a nessun alibi, e dichiarassero fermamente che la scuola era in crisi, riconoscendo le cause di questa crisi:

occorre che gli insegnanti ammettano che la scuola è in crisi e ne riconoscano le cause, [...] tra le quali emerge la scarsa produttività dell'istituzione scolastica per le classi dominanti, nel cui disegno economico-politico il semianalfabetismo, la diffusione di conoscenze povere di validità, lo sperpero di energie intellettuali sono perfettamente compatibili con lo stato attuale della tecnologia, dell'organizzazione del lavoro e dello sviluppo sociale³⁷.

La battaglia che Bini riteneva necessaria in quel momento, appena superata l'onda della protesta del Sessantotto e dell'autunno caldo fuori dalle fabbriche, era proprio l'assunzione per gli insegnanti di un nuovo ruolo, che ne rivalutasse

³⁵ Alberti A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, p. 5.

³⁶ Del Cornò L., *Il problema degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 1-2/1972, p. 31.

³⁷ Bini G., *La riforma degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 5/1972, p. 14.

la capacità didattica e professionale e che li ricollegasse alle masse popolari per curarne gli interessi, superando quella scuola di fatto ostile, agli strati popolari del paese e contraria agli interessi dei lavoratori che promuoveva la selezione e la cristallizzazione delle divisioni di ceto e di classe. Per Bini il rifiuto del «ruolo tradizionale» doveva passare per l'assunzione di un nuovo ruolo, che significasse l'adesione a un progetto di trasformazione della scuola, «un fare bene scuola e lottare per attuare una scuola diversa», azioni di un nuovo modo di concepire la propria funzione sociale che portasse gli insegnanti a negare la «naturalità» dell'organizzazione del lavoro e a riconoscere come i rischi di vedere trasformati i luoghi della formazione in «aree di parcheggio»³⁸ fossero sempre più concreti.

A tal proposito è utile citare la ricerca svolta da Marino Livolsi e Antonio Schizzerotto sugli insegnanti elementari, che arrivava a conclusioni molto pessimistiche sulla possibilità di innescare un processo di cambiamento direttamente dall'interno della scuola. Dalla loro indagine emergeva chiaramente come il modello sociale che veniva formato a scuola era quello del piccolo borghese, che spingeva i bambini a diventare adulti amanti del quieto vivere e formalmente rispettosi delle esigenze e dei diritti altrui, incapaci di un attivo inserimento nella società e di impegnarsi per la realizzazione di un progetto che trascendesse il proprio interesse e i propri bisogni immediati. Livolsi e Schizzerotto descrivevano una situazione per la quale

[...] la nostra scuola elementare è ancora del tutto avulsa dal contesto sociale in cui si trova ad agire. I suoi programmi, le concezioni didattiche su cui essa si fonda si rifanno ancora alle mete e ai valori tipici di una società rurale ormai quasi completamente scomparsa. [...] Mantiene al suo interno meccanismi selettivi occulti, al posto di quelli istituzionali e palesi usati fin qui. [...] I maestri fondano la loro attività educativa su concezioni didattiche superate, così come superate sono quelle che si trovano alla base degli strumenti didattici (in particolare i libri di testo) che essi usano. [...] ³⁹.

In sintesi, dalla ricerca emergeva un quadro in cui almeno i due terzi degli insegnanti intervistati affermavano di non essere minimamente interessati ai problemi socio-politici o rispondevano dimostrando chiaramente la loro «apoliticità» o il loro «qualunquismo»⁴⁰.

Sono di nuovo illuminanti le parole di Bini:

Alla vecchia scuola dello Stato, elemento di un sistema di poteri, e di rapporto che scendono dall'alto, sovrapposta alla società e alle

³⁸ Quazza G., *Sessantotto, scuola e politica*, in Quazza G., a cura di, *Scuola e politica dall'unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977, p. 155.

³⁹ Livolsi M. e Schizzerotto A., *La macchina del vuoto, una ricerca sul processo di socializzazione nella scuola elementare*, Il Mulino, Bologna 1974, p. 65-66.

⁴⁰ Ivi, p. 68.

esigenze di istruzione che da essa scaturiscono, momento del potere di classe, che non può non assegnare a coloro che vivono al suo interno una funzione subordinata e strumentale, che non può non organizzarsi come catena di sudditanze, si deve lavorare per sostituire una scuola della società (per quanto è possibile in questa società), come elemento d'un sistema di rapporti democratici⁴¹.

All'interno di questo quadro complesso sono utili alcune riflessioni. Per esempio quelle di Benedetto Sajeve rispetto al problema dello "statuto giuridico"⁴².

Sajeve evidenzia l'importanza che una buona parte degli insegnanti stava dando alla conquista di una nuova condizione giuridica, di un contratto che li legasse in una maniera nuova allo Stato: nonostante le difficoltà determinate dalla tradizionale tendenza alimentata dai sindacati autonomi ad affermare la «specificità» della funzione docente sottintendendone attraverso una concezione elitaria e corporativa una certa «atipicità», i sindacati confederali riuscirono a determinare per l'intera categoria un quadro normativo che consentisse di superare una visione per la quale il dipendente pubblico andava considerato un «esecutore delle disposizioni dell'Amministrazione alla quale era chiamato a giurare fedeltà» e gli insegnanti «custodi del lucignolo spento», riprendendo l'espressione di Don Milani⁴³.

Certo, al sindacato era mancato il coraggio perché il testo dei decreti delegati facesse riferimento allo Statuto dei lavoratori, approvato nel 1970, e soltanto con la sentenza della Corte Costituzionale del 1976 si sarebbe riconosciuta la sua applicabilità anche ai pubblici dipendenti, compresi gli insegnanti; inoltre, il mutato quadro politico, con il ritorno a un governo di centro-destra, dimostrò l'assenza della volontà di attuare un disegno riformatore della scuola, e la sostanziale impossibilità di raggiungere un «ulteriore salto di qualità».

La scuola, in modo inevitabilmente contraddittorio, si trovava comunque a essere attraversata da fenomeni di cambiamento che non potevano essere sottovalutati, gli insegnanti dovevano fare la loro parte. Anche Alberti tornò su questa questione, descrivendo il livello di burocratizzazione che ormai aveva raggiunto la professione dell'insegnamento: non c'era alcun dubbio, a suo avviso, che gli insegnanti nel sistema educativo italiano, dalla scuola materna alle superiori, venissero utilizzati come una «macchina ripetitrice», distaccati da quei luoghi, come l'università e i centri di ricerca, che potevano determinare un loro arricchimento personale funzionale allo svilupparsi di un modo diverso di percepire la propria professione. Ancora a metà degli anni Settanta, non si

⁴¹ Bini G., *La riforma degli insegnanti*, op. cit., p. 17.

⁴² Sajeve B., *Lo stato giuridico degli insegnanti*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1954 al 1983*, a cura di, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 246.

⁴³ Ivi, p. 247.

era riusciti a risolvere il problema connesso all'insufficiente preparazione fornita dagli istituti magistrali, e neppure a costruire percorsi universitari all'altezza della riflessione ormai maturata nelle scienze dell'educazione.

Più di cento anni erano ormai passati dall'istituzione, con la legge Casati, della scuola normale, eppure molte delle contraddizioni presenti nella scuola di allora erano ancora tutte da risolvere, soprattutto sul fronte della formazione e della capacità degli insegnanti di svolgere il loro lavoro secondo quelli che erano i presupposti ideali, politici e morali della Costituzione repubblicana.

Come scriveva in quegli anni De Bartolomeis, la «realtà educante» era diventata assai più «vasta della scuola» e travalicava ormai «il suo spazio, non solo fisico ma anche istituzionale»⁴⁴, ma di questo non sembrava che gli insegnanti da un lato, né le istituzioni scolastiche dall'altro si fossero resi conto:

«l'insegnante è un lavoratore intellettuale non qualificato, privo di professionalità in un campo che la richiederebbe in grado eminente per la qualità e il numero delle variabili che vi sono e per il tipo di “prodotto” a cui occorre finalizzare gli interventi»⁴⁵.

In quel lavoro, De Bartolomeis provava anche a immaginare proposte di miglioramento, e tra queste il contributo che avrebbe potuto dare l'università: «se non fosse il posto dove i “morti votano” [...], dovrebbe essere uno dei centri del rinnovamento mediante la creazione di un dipartimento di scienze dell'educazione»⁴⁶.

In effetti, solo una formazione superiore avrebbe potuto fornire i presupposti necessari allo svolgimento di un ruolo molto diverso da quello a cui gli insegnanti della scuola dell'obbligo erano stati abituati.

Dal punto di vista della politica scolastica, c'era l'esigenza di portare a termine quelle riforme che da più di vent'anni continuavano a esaurirsi prima di trovare uno sbocco legislativo. Con il “parziale” ingresso del Pci nella maggioranza parlamentare, durante il governo di “solidarietà nazionale” videro la luce i “ritocchi” (1977) e i nuovi programmi (1979) della scuola media, con i quali fu portata a termine la riforma intrapresa nel 1962; la legge-quadro sulla formazione professionale (1978); e infine il riordinamento della docenza universitaria (1980). Eppure la scuola non uscì dalla crisi in cui era sprofondata.

D'altro canto, non sarebbero mai giunte in porto né la tanto attesa riforma della scuola secondaria superiore, né quella più complessiva dell'università.

L'eredità delle sfide di quegli anni continua a condizionare anche la Scuola di oggi⁴⁷. La spinta neoliberalista in economia ha reso ancora più lontano il mondo dell'istruzione e della scuola dalla possibilità di mitigare le dinamiche di ingiustizia e ineguaglianza e ha compromesso, almeno per il momento, la

⁴⁴ Sonnino E., *Francesco De Bartolomeis. La professionalità sociale dell'insegnante*, «Riforma della scuola», n. 3/1977, p. 43.

⁴⁵ De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1976, p. 56.

⁴⁶ Ivi, p. 177.

⁴⁷ Baldacci M., *La scuola al bivio. Democrazia o mercato?*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 159.

possibilità che il lavoro della scuola e quello degli insegnanti al suo interno siano ispirati dai valori della Costituzione.

Quieta non movere et mota quietare

La possibilità che il lavoro della scuola e quello degli insegnanti si avvicini a quanto previsto dal dettato costituzionale appare ancora remota. In effetti, sono passati più di cento anni da quando Giuseppe Lombardo Radice, fra i più originali interpreti delle scuole nuove e dell'attivismo nell'Italia della prima metà del Novecento, lanciava i suoi strali contro la burocrazia «tremenda regolatrice delle scuole»⁴⁸ e contro gli insegnanti che, pigri e inetti, limitavano la loro «attività ai registri», alle pagelle, alle note, ai protocolli, agli inventari, alle forniture»⁴⁹. Era la vigilia della Prima Guerra Mondiale, erano gli anni critici del tramonto dell'età liberale, e il grande studioso della vita scolastica italiana prendeva atto dei mali strutturali che caratterizzavano il rapporto fra cultura, educazione e sistema d'istruzione nel nostro Paese. Si trattava soprattutto di un drammatico scollamento fra la scuola e la società, così come fra gli insegnanti e il vivo svolgersi dei movimenti e delle tensioni culturali che fermentavano attorno a loro. Passatismo, retorica e psittacismo, per essere superati e sepolti, necessitavano di una riforma della scuola che agisse in profondità, a cominciare dalla formazione di maestri e professori, e dal rafforzamento della loro identità e coscienza culturale, ancor prima che professionale. In questo panorama, provocato dall'immobilismo cronico dei vertici della politica scolastica, gli unici lampi di novità non potevano che provenire dalla libera iniziativa individuale, affidata a quei singoli insegnanti che, dando prova di coraggiosa militanza intellettuale, non lesinavano il loro impegno lavorativo in nome di un indirizzo pedagogico, di un progetto educativo, di un ideale politico (nel senso più alto che si potesse dare a queste parole) autenticamente riformatori. I nomi che allora circolavano erano soprattutto quelli di alcune donne, da Maria Montessori ad Alice Franchetti, da Giuseppina Pizzigoni a Maria Boschetti Alberti, alle sorelle Rosa e Carolina Agazzi. Del resto, precisava Lombardo Radice,

Nessuna riforma di piani di studii, per quanto importante essa sia, può operare il miracolo che il non-maestro diventi maestro; che una burocrazia cessi dalla pretesa di tutto controllare, e di imporre una lista di *consegni*, affidandone l'esecuzione a un esercito di vigilanti più o meno meccanici; che la cultura sia intesa come aculeo di problemi vivi e non come cibreo di nozioni, che la scuola schiuda i suoi battenti e lasci penetrare l'aria vivificante del mondo vero, il

⁴⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), Sandron, Firenze 1961, p. 262.

⁴⁹ *Ivi*, p. 45.

soffio della vera vita. Nessuna legge crea l'educatore, trasforma il libro, agita le idee. Il vigore della scuola nasce dalle singole anime degli educatori, le vere e sole riforme sono quelle che non si progettano in astratto ma si attuano nell'opera dell'insegnamento o nelle libere iniziative varie e nuove che si affiancano alla scuola, per aiutarla e alimentarne i buoni slanci, dove questi vi sono, per *correggerla* o per riparare ai danni che essa reca, dove è il caso di ciò⁵⁰.

Si sa che la storia della scuola italiana, a partire dall'Unità, è sempre stata caratterizzata da due potenti forze in acceso contrasto fra di loro: da una parte il desiderio di riforma espresso dai singoli o da gruppi più o meno organizzati, dall'altra la resistenza passiva dell'apparato. Un'antinomia che mal cela contrasti culturali e morali tragicamente insuperabili, come quelli fra paura e fiducia, controllo e libertà, vecchio e nuovo, progetto e destino, scuola e vita. Come dilaniati fra queste tendenze, gli insegnanti, gli alunni e le famiglie sono stati gli attori di un copione spesso ripetitivo e monotono, dove i guizzi geniali sono arrivati più dall'improvvisazione di pochi che hanno agito fuori dal coro (e dei quali ogni epoca ha avuto i suoi casi esemplari) che da una consapevole e audace scelta politica ufficiale. Lo stesso tentativo anticonformista praticato da Lombardo Radice accanto a Giovanni Gentile nel 1923, fu presto fortemente attenuato dalla pedagogia di Stato, autoritaria e indifferente.

Come ben chiarito da Castagno nelle pagine dei paragrafi precedenti, queste (e molte altre) ragioni storiche si riflettono con coerenza sulla scuola degli anni Sessanta del Novecento, entrati nella nostra memoria collettiva come gli anni della contestazione studentesca, dell'immaginazione al potere, delle riforme egualitarie e dell'affermazione definitiva dei giovani come categoria sociale dotata di una sua indiscutibile autorevolezza. Quel decennio, con le relative propaggini nei Settanta, si presenta infatti con caratteristiche non lontane dal quadro tracciato da Lombardo Radice padre al principio del secolo. Grazie a un'illuminata tradizione familiare, è proprio Lombardo Radice figlio, Lucio, intellettuale *engagé* e direttore di una delle riviste di punta dell'epoca, dall'emblematico titolo "Riforma della scuola", che ci restituisce la misura dell'inguaribile gravità dei mali di cui parlava suo padre, confermati anche nell'occasione mancata della rinascita democratica, subito dopo la Liberazione:

Nella primavera di libertà che precedette la proclamazione della Repubblica italiana, negli anni 1945 e 1946, il potere popolare antifascista dei Comitati di liberazione nominò nuovi Provveditori, così come designò nuovi Prefetti, ma non "inventò" istituzioni nuove, che sostituissero quelle (burocratico-autoritarie) dei Provveditorati e delle Prefetture. Unica, grossa "invenzione de-

⁵⁰ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime* (1915), edizione critica a cura di L. Cantatore, ETS, Pisa 2020, pp. 78-79.

mocratica” del movimento antifascista rivoluzionario nel 1944-46 furono, per quel che riguarda l’instaurazione di nuovi poteri nella scuola, i “consigli studenteschi di Facoltà”. La restaurazione del vecchio Stato liberale-autoritario-burocratico prefascista non trovò quindi, nel campo della scuola, istituti nuovi da abbattere. Essa poté perciò compiersi gradualmente senza clamori e senza lotte, con la copertura di “commissioni”, “convegni”, “gruppi di studio” che venivano presentati come la realizzazione della democrazia nella scuola. In verità, la restaurata burocrazia è andata addirittura al di là, nel senso dell’autoritarismo, e diciamo pure dell’arbitrio, della vecchia gestione “minervina” contro la quale batteggiavano tanto appassionatamente i nostri padri⁵¹.

Alla luce di queste considerazioni, che denunciano una mentalità diffusa più che isolati casi di malcostume, andranno letti alcuni dei documenti più interessanti e clamorosi dei decenni Sessanta-Settanta. Ne bastano tre: la denuncia di Lucio Mastronardi che, nel romanzo *Il maestro di Vigevano* (1962), rappresenta una classe magistrale attenta unicamente agli scatti stipendiali e agli esercizi di calligrafia; la *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani (1967) che mette a nudo l’impossibilità di riformare dall’alto senza che ci sia un capillare lavoro dal basso (ri-formazione degli insegnanti); infine *Il paese sbagliato* di Mario Lodi (1970), ennesima meravigliosa prova di come le riforme più efficaci siano quelle che si concepiscono e consumano fra le quattro mura dell’aula scolastica.

Ho citato tre autori e tre documenti molto diversi fra loro: un romanzo, un pamphlet, una cronaca di vita scolastica. Eppure le tre opere hanno in comune quell’insoddisfazione di base che è poco lontana dalle parole di Lombardo Radice padre citate in apertura, così come da uno dei primi testi-denuncia dei mali della scuola italiana, *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio* di Placido Cerri (1872), piccolo grande capolavoro di memorialistica scolastica. Tutto ciò, visto da chi lavora nell’università di oggi per formare educatori e insegnanti, rappresenta una diacronia imbarazzante per coerenza e ripetitività di scenari e situazioni umane, culturali, morali e materiali. I programmi, i libri di testo, le abilitazioni, i trasferimenti, i concorsi, le graduatorie, gli edifici scolastici, gli arredi, la biblioteca scolastica, la refezione, il tempo pieno, i sogni di cambiare il mondo partendo dalla scuola, il cinismo di fare della scuola merce di scambio per conservare il potere, il velleitarismo riformatore, l’astuzia riformista: eccolo, dunque, il teatro della scuola con il suo gioco delle parti che si rinnova di generazione in generazione. Lo aveva ben sintetizzato il prof. Pereghi, autoritario direttore scolastico del maestro di Vigevano, una maschera tragica e paurosa che, con sconcertante lucidità, proclamava: *Quieta non movere et mota quietare*.

⁵¹ L. Lombardo Radice, *Consigli o uffici?*, «Riforma della scuola», 1966, n. 8-9, p. 1.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., a cura di, *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Einaudi, Torino 1972
- ALBERTI A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, pp. 4-7
- ALBERTI A., *La parte degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1975, pp. 10-15
- ALBERTI A., *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Anicia, Roma 2015
- ALBERTI A., *Prima lavoratori poi insegnanti*, «Riforma della scuola» 8-9/1970, pp. 50-53
- BALDACCI M., *La scuola al bivio. Democrazia o mercato?*, Franco Angeli, Milano 2019
- BARBAGLI M., DEI M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969
- BARBAGLI M., a cura di, *Scuola potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972
- BIANCATELLI L., *Un insegnante nuovo per una scuola nuova*, «Riforma della scuola», n. 1/1964, pp. 29-32
- BINI G., *L'università per diventare maestri*, «Riforma della scuola», n. 5-6/1967, pp. 41-44
- BINI G., *Un ruolo nuovo per gli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 10/1968, pp. 9-10
- CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher editore, Torino 1976
- CANESTRI G., *L'ombra della Minerva. Appunti sulla gestione della scuola negli ultimi quarant'anni*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1943 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1984
- CANTONI DE SABBATA G., *Gli insegnanti italiani oggi*, «Riforma della scuola», n. 2/1967, pp. 17-24
- CHIARANTE G., *Verso la conferenza comunista sulla scuola*, «Riforma della scuola», n. 1/1971, pp. 2-3
- CINCIARI RODANO M., *Un inizio più che normale*, «Riforma della scuola», n. 10/1972, pp. 4-5
- DE BARTOLOMEIS F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1976
- DEI M., *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore*, in Soldani S. e Turi G., *Fagli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Una società di massa*, vol. II, Il Mulino, Bologna 1993
- DEI M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971

- DEL CORNÒ L., Il problema degli insegnanti, «Riforma della scuola», n. 1-2/1972, pp. 29-33
- LIVOLSI M., SCHIZZEROTTO A., La macchina del vuoto, una ricerca sul processo di socializzazione nella scuola elementare, Il Mulino, Bologna 1974
- LOMBARDO RADICE L., Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata, «Riforma della scuola», n. 3/1964, pp. 10-13
- MARAGLIANO R., TIRITICCHIO M., Verso una nuova qualifica della professione docente. I compiti dell'università, «Riforma della scuola», n. 1/1976, pp. 21-23
- QUAZZA G., Sessantotto, scuola e politica, in Quazza G., a cura di, Scuola e politica dall'unità ad oggi, Stampatori, Torino 1977
- RAICICH M., Ordinamento e nuovo asse culturale, «Riforma della scuola», n. 6-7/1973, pp. 20-26
- RDS, Un piano e una battaglia, «Riforma della scuola», n. 10/1966, pp. 1-2
- ROTONDO F., Le vestali della classe media, «Riforma della scuola» 10/1970, pp. 39-40
- RUFFOLO G., Riforme e controriforme, Laterza, Bari 1976
- SAJEVA B., Lo stato giuridico degli insegnanti, in Gattullo M. e Visalberghi A., La scuola italiana dal 1954 al 1983, a cura di, La Nuova Italia, Firenze 1984
- SEMERARO A., Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica, La Nuova Italia, Firenze 1993
- SERONI A., Una carriera limitata, «Riforma della scuola», n. 2/1964, pp. 3-4
- SONNINO E., Francesco De Bartolomeis. La professionalità sociale dell'insegnante, «Riforma della scuola», n. 3/1977, pp. 43-44
- SUSI F., Scuola, politica, società. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati, Armando editore, Roma 2012
- TISATO R., Condizionamento sociale e aspirazioni degli studenti magistrali, «Riforma della scuola», n. 8-9/1964, pp. 17-18

CAPITOLO 4

Il processo di ricerca

Alberto Quagliata, Fabiola Scollo, Lavinia Bianchi¹

1. Opinioni a confronto

Abstract

In questo capitolo viene descritto il processo di ricerca nei vari passaggi ricorsivi che hanno permesso la costruzione della teoria grounded.

Si darà conto dei processi di indagine, degli strumenti utilizzati, dell'analisi dei dati e della costruzione delle categorie centrali, con l'intento di disvelare al lettore la pratica metodologica della grounded theory costruttivista.

Parole chiave: Processo di ricerca; costruzione delle categorie interpretative; metodologia Grounded Theory Costruttivista

Abstract

This chapter describes the research process in the various recursive steps that enabled the construction of grounded theory.

The collection processes, the instruments used, the data analysis and the construction of the central categories will be taken into account, with the intention of revealing to the reader the methodological practice of constructivist grounded theory.

Keywords: Research process; construction of interpretive categories; constructive grounded theory methodology

1. L'approccio qualitativo della ricerca

L'approccio qualitativo che caratterizza l'impianto metodologico di questa ricerca è proposto come una scelta opportuna per lo studio di fenomeni complessi e di rilevanza etica: l'essere 'spostati e posizionati' in un universo creaturale suggerisce di scegliere una epistemologia e una metodologia che risultino coerenti tra loro e con il contesto multi-problematico preso in esame. Il disegno di ricerca vuole, infatti, definirsi come indisciplinare (Morin, 1993) e interse-

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto degli Autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire ad Alberto Quagliata il paragrafo 1; a Lavinia Bianchi i paragrafi 5; 6; 7; a Fabiola Scollo i paragrafi 2; 3; 4.

zionale: la cornice teorica per lo studio della marginalizzazione e dell'inclusione subordinata nelle scuole è mutuato dal modello intersezionale dei DisCrit (Connor & al. 2016).

In coerenza con il contesto della ricerca e con l'epistemologia di riferimento indicata, la metodologia Grounded Theory a indirizzo costruttivista (CGT) è stata pensata come scelta migliore; avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, la CGT è particolarmente indicata per esplorare ambienti in continua trasformazione e multiproblematici (Bianchi, 2020).

Fare ricerca al tempo del Covid-19, su un tema non direttamente impegnato a rilevare le conseguenze della pandemia, appare come una azione sfidante e, probabilmente, ci costringe a ripensare i nostri confortevoli modelli di riferimento.

La riprogettazione online di un impianto di ricerca immaginato in modalità blended ha consentito ai componenti del gruppo di ricerca di non interrompere le attività programmate e di valorizzare le numerose possibilità di lavoro cooperativo offerte dalla Rete: la collaborazione online, che richiede e consente una riflessione costante e condivisa tra i singoli componenti del gruppo di ricerca, rappresenta un punto di forza dell'intero impianto metodologico, in modo particolare nell'attuale periodo storico caratterizzato dall'emergenza sanitaria.

In effetti, Covid 19 ha reso (ancor più) evidente la necessità di aggiornare le pratiche della ricerca tradizionalmente agite nel nostro Paese, troppo spesso ferme a consuetudini operative, proprie del millennio precedente, per le quali il singolo ricercatore opera individualmente e si sposta più volte, durante i mesi della ricerca, per approfondire indagini localizzate.

Immaginarsi come comunità di destino e percepirsi come soggetti non-separati sono alcune delle conseguenze di questo drammatico momento che andrebbero indagate: limitarsi ad approfondire le strategie della didattica a distanza – soprattutto nelle forme inadeguate e poco competenti proprie della scuola e dell'università del nostro Paese – apparirebbe come obsoleto, cristallizzato e, forse, non così utile.

Un evento inatteso che non può essere trascurato determina una revisione delle procedure e delle pratiche di ricerca consolidate. Interpretiamo la crisi pandemica come inatteso che ci lascia in eredità apprendimenti e pratiche "non reversibili"; a queste considerazioni si accompagna la sollecitazione a instaurare un reticolo di connessioni tra i saperi, mettendo in relazione anche aree disciplinari in apparenza tra loro distanti, come le scienze naturali e quelle sociali.

"Liberare" i vari settori della conoscenza dalle costrizioni proprie delle singole discipline sostiene il passaggio da una interpretazione – del sapere e della ricerca – meccanica e cartesiana, ancorata a una prospettiva riduttiva, a una interpretazione ecologica, capace di rivelarsi interattiva, interconnessa e dinamica.

Una ipercategorizzazione delle informazioni acquisite e una conoscenza privata della possibilità di valorizzare i nuovi saperi all'interno della propria rete associativa contribuiscono a determinare la paralisi di quella imprescindibile

competenza che riguarda la costruzione di relazioni, fondamento del senso di appartenenza alla cittadinanza umana. Il rafforzamento di quest'ultimo sentimento conduce al potenziamento della responsabilità che nasce dal sentirsi parte integrante di un energico sistema globale, eticamente inteso.

L'inatteso interpretato dall'epistemologia della complessità offre, quindi, l'irripetibile opportunità di importanti trasformazioni etico-valoriali a favore di atteggiamenti di solidarietà, comunanza, dedizione e correlazione; ci auguriamo che anche il mondo della ricerca sia attento a proporre uno sforzo etico e di sostenibilità ambientale e a valorizzare le conseguenze potenzialmente rivoluzionarie che questo momento storico ha determinato.

2. Progettare una ricerca al tempo del Covid

Come già accennato, questa ricerca prende vita nei mesi “caldi” della crisi pandemica. Grazie alla flessibilità metodologica della ricerca, abbiamo adattato gli strumenti di cui disponevamo all'eccezionalità improvvisa del contesto. Avendo come paradigma di riferimento il costruttivismo socio-culturale e agendo in una modalità blended – che in situazione di Covid-19 si è trasformata in modalità esclusivamente online –, abbiamo iniziato ad agire su Formonline², una piattaforma che ci permette di rimanere in relazione e di collaborare in maniera sincrona e asincrona.

Nome dei Thread	Aperto da	N° interventi
Prima ipotesi bozza intervista intensiva	Ines Guerini	4
Campionamento teorico	Lavinia Bianchi	5
Concetti sensibilizzanti	Lavinia Bianchi	12
Report per pubblicazione	Michela Baldini	5
Bibliografia	Giovanni Castagno	4

Tabella 1 – Lavorare su Formonline

La flessibilità, ontologicamente connotata nell'universo metodologico scelto, permette di agire pratiche di co-partecipazione online: l'équipe di ricerca al tempo del Covid-19 e l'eccezionalità del contesto stanno esaltando le potenzialità delle risorse online (in maniera analoga a quanto sta avvenendo nei percorsi formativi della didattica a distanza) e la nostra Comunità di ricerca, operando

² Formonline è la piattaforma Moodle utilizzata da oltre un decennio dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. La tabella 1 mostra un report dei Thread aperti nel forum.

esclusivamente online, sperimenta la miscela di relazione umana e il pragmatismo creativo delle tecnologie. Il nostro utilizzo dell'ambiente online – in cui è facile agire la condivisione di idee e conoscenze non solo in forma scritta, ma anche attraverso file audio e video, con la possibilità di arricchire continuamente una sitografia utile al nostro percorso – agevola la creazione di una comunità di ricerca sempre presente, non “circostritta” a giorni prestabiliti, in continua evoluzione, flessibile ed elastica, attenta ed efficace nella costruzione di una rete di relazioni. La presenza “esperta” in Rete ci sollecita a ragionare sui diversi argomenti che hanno origine nei nostri molteplici percorsi formativi ed esperienziali, dando vita a idee e riflessioni nuove, che condividiamo insieme nei diversi luoghi della Rete: un dialogo oltre le mura dell'aula fisica e dei suoi tempi ristretti.

Un atteggiamento di grande apertura e condivisione è il primo obiettivo che una Comunità online deve perseguire: è quello che ha fatto la nostra Comunità di ricerca. Le piattaforme utilizzate – *Moodle, Drive, Teams, Zoom* – hanno ovviato all'impossibilità di incontrarsi in presenza, così da evitare che il distanziamento fisico diventasse anche un distanziamento sociale: grazie alla Rete è stato possibile continuare il nostro percorso di ricerca. In particolare, Drive ci ha aiutato durante la scrittura condivisa, nelle trascrizioni delle interviste e nella codifica; Teams ci ha consentito di mantenere viva la “presenza” e di creare gruppi di lavoro all'interno della nostra Comunità, essenziali nel momento di dialogo tra le tante codifiche individuate, quando è fondamentale rispettare le diverse sensibilità presenti in un gruppo di ricerca.

Per costruire una Comunità di ricerca capace di collaborare in maniera produttiva ed elastica è stato necessario creare un clima di lavoro sereno e rispettoso; per questo motivo abbiamo iniziato aprendo un primo thread³ dedicato alle nostre auto-presentazioni, per superare quell'imbarazzo iniziale che può esserci in un'equipe di persone che ancora non si conosce e che dovrà collaborare per la ricerca. Nel secondo e terzo thread abbiamo iniziato a condividere la bibliografia e la sitografia e a ipotizzare i primi *concetti sensibilizzanti*, che prendono il posto della domanda di ricerca presente in una procedura di indagine tradizionale e favoriscono un atteggiamento di apertura cognitiva ai dati: la formulazione dei concetti sensibilizzanti ci guida e orienta «gentilmente». In questo thread, che si è arricchito di numerosi interventi, abbiamo cercato di dar forma nel miglior modo possibile ai concetti sensibilizzanti proposti; ciò che ne è emerso è indicato di seguito:

- Educazione di genere (la condizione delle bambine é “diversa” da quelle dei bambini)
- Inclusione subordinata di bambin* migranti e di seconda generazione
- Pietismo paternalistico per bambin* migranti e bambin* vulnerabili
- Nascondimento della questione razziale e coloniale
- Medicalizzazione e razzializzazione

³ Thread è il termine usato per indicare un argomento di discussione che viene aperto in un ambiente Moodle.

- Materiali scolastici intrisi di cultura patriarcale
- Burocratizzazione e istituzionalizzazione nella formazione degli insegnanti
- Albi illustrati per narrarsi
- Albi illustrati e diversità
- Albi illustrati come mediatori culturali
- Impegno civile come antidoto ai tabù culturali
- Neo-imperialismo, teoria della dipendenza e studi post-coloniali
- Descolarizzazione dei contesti socio-educativi
- Trasformazione dei contesti socio-educativi
- Didattiche «altre» per una comunità d'apprendimento inclusiva

In questa fase embrionale abbiamo iniziato a ragionare su quale fosse il target da intervistare.

La scelta è stata quella di intervistare maestre di scuola primaria e dell'infanzia e coinvolgerle in questo percorso di ricerca (avremmo voluto coinvolgere anche i dirigenti scolastici, purtroppo la pandemia non è stata d'aiuto e ha ostacolato questo nostro intento). Il nostro campione è stato dunque relativo a maestre (tutte di genere femminile) che operano nella scuola primaria [le indicheremo con le loro iniziali: E, G, J, L, M, P], provenienti da contesti professionali eterogenei.

3. Progettando l'intervista intensiva

La progettazione del “copione” dell'intervista intensiva è un processo che prende vita dai concetti sensibilizzanti elaborati in maniera condivisa dal gruppo di ricerca, sulla base della letteratura di settore, delle esperienze professionali del team e dell'analisi di numerose ricerche pregresse. In questa fase si è proceduto grazie a scambi di email e di supporti per la scrittura condivisa, come Drive. I confronti finali sono stati fatti durante le riunioni online (tramite Teams e Zoom) in cui abbiamo individuato le sollecitazioni che avrebbero permesso di creare un fruttuoso percorso di indagine, gli incroci che sono emersi dalle interviste sono stati indagati insieme all'intervistato/a, per rendere il contesto il più flessibile e naturale possibile, senza compromettere a priori la possibilità di interpretazioni creative definendo in maniera rigida il flusso di conversazione tra intervistata e intervistatrice.

Le sollecitazioni-guida emerse per l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) sono quelle di seguito indicate:

- Da quanti anni lavori a scuola?
 - Sempre la stessa?
 - Cosa insegni?
- Ti va di dirmi cosa fa la tua scuola per l'*inclusione*?
 - Raccontami cosa fai tu nello specifico (per l'*inclusione*).
 - (se lavora da diversi anni: prova a riflettere sui tuoi primi anni d'insegnamento e sugli ultimi 3 anni)

- Raccontami cosa stai apprendendo, cosa hai appreso e quali competenze stanno emergendo relativamente alle tue scelte e proposte e al tuo vissuto (sempre in relazione all'inclusione)
- Raccontami della relazione con i bambini in classe ... inizia tu ... liberamente, parti da chi vuoi o ... in generale
 - (se è insegnante di sostegno: raccontami ora del rapporto con i colleghi)
- Raccontami se percepisci differenze riferibili al genere nello stile educativo dei colleghi, nella comunicazione con le famiglie e, soprattutto, nelle rappresentazioni proposte dai materiali didattici: come provi a compensare-trasformare-intervenire?
- Quali sono i momenti più difficili?
- Quali concetti-categorie di concetti descrivono meglio il tuo lavoro?
- Come scegli i materiali (albi illustrati e risorse digitali)?
- Prova a immaginare una comunità di apprendimento inclusiva, dimmi a quali didattiche "altre" stai pensando
- Immagina una trasformazione: come dovrebbe essere migliorata l'azione educativo-didattica in direzione della giustizia sociale?
- C'è qualcosa che stai pensando e a cui non avevi pensato prima ... qualcosa di nuovo che sta accadendo durante questa intervista?
- C'è qualcos'altro che pensi dovrei sapere per capire ... meglio?
- C'è qualcosa che vorresti chiedere a me?

4. Primo livello di analisi: la codifica aperta

Giunti a questa fase, abbiamo concordato che durante le interviste intensive più membri della Comunità di ricerca potessero partecipare alla videochiamata, precisandolo anche alle persone intervistate, così da poter avere più punti di vista durante l'intervista e cercando di essere osservatori/osservatrici partecipanti. Fissati gli appuntamenti con le insegnanti e chiesta l'autorizzazione per la registrazione dell'incontro, abbiamo iniziato le interviste che sono risultate flessibili, intense e arricchenti e ci hanno condotto a modificare progressivamente il nostro posizionamento iniziale. Ogni volta che finiva un'intervista, ci scambiavamo commenti "a caldo" su ciò che avevamo appena vissuto, perché, coerentemente con la struttura metodologica scelta, le impressioni del ricercatore sono parte costituente ed essenziale del processo di ricerca. Durante le interviste, abbiamo preso appunti su ciò che ascoltavamo, elaborando i nostri memo su ciò che particolarmente ci aveva colpito (sia positivamente che negativamente).

Dopo la trascrizione delle interviste, la fase successiva è stata quella dedicata alla codifica aperta. Nella fase di codificazione delle varie interviste, una volta condivise le trascrizioni delle interviste in *Documenti Google* – che permette l'inserimento di commenti e la modifica in collaborazione e in contempora-

nea –, abbiamo iniziato individualmente ad analizzare le interviste, proponendo nodi concettuali che, in base alle diverse sensibilità della Comunità di ricerca, emergevano e, coerentemente con la CGT di Charmaz, abbiamo declinato le etichette nominali, cercando di privilegiare l'uso del gerundio⁴.

Le etichette nominali (o nodi) codificate in questa fase (*line by line coding*) sono state oltre 100⁵:

- Accademici come «ponti» per la scuola in trincea
- Accogliere le differenze e non negarle, anche attraverso attività laboratoriali
- Agendo pratiche escludenti
- Albi illustrati come mediatori didattici
- Alfabetizzazione emotiva
- Allenandosi continuamente
- Apprendere ad apprendere
- Attitudine intuitiva e poco accurata da parte degli insegnanti
- Ausili
- Bad practice
- Bambino molto virile
- Bisogno di aderenza alla realtà
- Colpo di fulmine con il silent book
- Concedendosi attività percepite come “di serie B”
- Continuando a formarsi
- Cooperative learning e peer tutoring
- Cosa direbbe Don Milani
- Cosa direbbe Freire
- Costruendo con il tempo che ci vuole
- Costruendo la relazione: anche l'adulto esprime emozioni
- Creando relazioni
- Dall'esclusione all'inclusione
- Delegando
- Didattica costruttivista, rispetto e potenza del gruppo
- Disvelando gli impliciti culturali (nascosti nella «normalità delle parole»)
- Educando alla libertà
- Enfatizzando i generi: separando
- Esclusione
- Esperienze di vita extra-scolastiche
- Evitando di entrare in relazione (non sforzandosi-non impegnandosi a costruire una relazione)

⁴ L'uso del gerundio comunica un'apertura, una flessibilità e un “movimento verso”, tutte attitudini necessarie per il processo di ricerca.

⁵ Sono in ordine alfabetico; alcune ripetizioni sono state lasciate, in quanto sono nodi emersi in differenti interviste; come vedremo, nella fase successiva di codifica focalizzata le ripetizioni saranno raggruppate in nodi tematici.

- Facilitando l'espressione delle emozioni e la «presa della parola»
- Formazione in entrata e in servizio
- Formazione teorica e ideologica
- Forse è questa la giustizia sociale?
- Giocando s'impara
- Good practices
- Good practices didattiche
- I silent book e una didattica «umanizzata» fanno miracoli
- Il super-io ministeriale
- Il tempo necessario per «fare»
- Imparando a esprimere le emozioni
- Imparando a valorizzare «ogni traguardo»
- Impossibilità di utilizzare LIM; assenza di WI-FI
- Improvvisando
- Inclusione
- Inclusione alla base del lavoro
- Inclusione che deve «sciogliersi nella prassi quotidiana»
- Inclusione come un progetto altro, non di routine
- Inclusione in senso ampio
- Inclusività come SCELTA
- Innamorata di strumenti compensativi
- Innovando la didattica
- Provando in altro modo
- «Internazionale»⁶ come ipercorrettismo di genere
- Intraprendere un nuovo percorso per attivare l'interesse, decostruire la realtà.
- Intuizione, buon senso, facendo affidamento sull'esperienza
- Invasione nelle sfere socio-educative
- L'arte di mediare
- La didattica costruttivista come opportunità ed efficacia
- La lingua del cuore: valorizzando la lingua del cuore
- La mamma osteggia
- La relazione precede
- La responsabilità della ricerca per l'agire politico
- La tecnologia come strategia educativa per la DAD
- Lavorando in team
- Lavoro in team essenziale
- Legami affettivi
- Liberandosi dalla segregazione di genere
- Lingua come idea-limite, necessità
- Mancanza di coesione nel team scolastico
- Mancanza di competenze specifiche in termini inclusivi

⁶ Termine usato da un'intervistata.

- Mancanza di docenti di sostegno nella primaria
- Mancanza di titoli
- Mancanza di una buona relazione con l'alunno per dipendenza emotiva
- Medicalizzazione dei bambini con vulnerabilità
- Mettersi in discussione
- Mi do da fare
- No bambina pupazzetto
- Non imponendo l'attività
- Pedagogia dell'oppresso
- Personale competente
- Politiche e pratiche
- Prendendo la parola: imparare a esprimere vissuti traumatici
- Prendendosi cura
- Prima devono arrivare. Sentendo il mandato tradizionale come totalizzante.
- Progetti inclusivi
- Ragione ed emozione
- Rapporto tra strumento e potenzialità inclusiva
- Relazione scuola-contesto
- Relazione scuola-università
- Relazione scuola-famiglia
- Relazione con il territorio
- Relazioni asimmetriche
- Resistenza al cambiamento
- Rubare ore alla didattica tradizionale
- Scadendo nel babysitteraggio
- Scontrandosi con il «bigottismo» della madre
- Scoprendo che i bambini non sanno parlare di sé
- Segregazione normativa
- Sentendo la responsabilità
- Sentendo la responsabilità: forse si poteva fare di più
- Sentendo la responsabilità: non aver fatto abbastanza
- Sentendosi poco formate-i
- Strategie educative per un bambino con ADHD
- Superando la delega
- Trovando strategie per innovare la didattica
- Un bambino alternativo
- Utilizzare un linguaggio diverso per la relazione con i colleghi
- Una di loro
- Una rete educativa (docenti, dirigenti, famiglia, territorio)
- Utilizzo della matematica per approcciarsi anche al genere
- Vera inclusione

In questa fase la piena fedeltà alle trascrizioni delle interviste è necessaria poiché garantisce una maggiore correttezza procedurale.

Per continuare la co-costruzione della ricerca è stato necessario intraprendere un ulteriore passo con l'intervista intensiva di primo livello, in cui sono potute emergere ulteriori riflessioni.

5. Codifica focalizzata

In seguito alla fase di codifica aperta (o codifica *line by line*) in cui sono emerse oltre 100 etichette nominali, abbiamo proceduto alla codifica focalizzata o codifica di secondo livello; questa fase ha portato all'identificazione di 14 categorie concettuali e delle relative proprietà esplicative.

Il processo di comparazione ricorsiva che ha supportato l'elaborazione delle 14 categorie si è articolato in tre livelli di attività di confronto che hanno accompagnato tutte le fasi progressive della codifica dei dati e che sono state sempre condivise e negoziate nel gruppo di ricerca.

In primo luogo, l'analisi comparativa serve per costruire le categorie emergenti⁷: gli accadimenti sono confrontati con altri accadimenti, per individuare le uniformità sottostanti atte a generare la categoria.

In una seconda fase, individuata una categoria, la costante comparazione degli avvenimenti significativi relativi alla categoria codificata conduce alla definizione delle sue proprietà teoriche⁸ (Glaser & Strauss, 1967, p. 106). Per elaborare le proprietà della categoria individuata il *grounded theorist* ragiona a tutto campo intorno alla categoria stessa: le condizioni sotto cui essa si accentua o viceversa si minimizza, le sue principali implicazioni, le sue relazioni con le altre categorie e così via. L'esempio che segue ci aiuta a comprendere questo passaggio⁹:

[...] mentre stavamo trascrivendo il *focus group* con le maestre, iniziava a prendere corpo una idea condivisa: le maestre avevano ben chiaro che l'*inclusione* non può essere un "di più", un modulo (o attività didattica) fatta "a parte". Le maestre del nostro campione, in particolare P., L., J. e G. sono abbastanza stanche della *pedagogia del cous cous* che alcune colleghe "anziane" propongono ... (memo, Gennaio 2021).

⁷ L'analisi comparativa guida lo sviluppo della teoria emergente e persegue l'obiettivo sia di verificare se i dati confermano le categorie individuate, sia, nel contempo, di costruire le categorie emergenti definendone le proprietà. Inoltre, «la comparazione è il metodo migliore per validare i fatti, ma anche [per verificare] se un'evidenza non è del tutto accurata oppure non è un problema, in quanto nella produzione di una teoria non ci si basa sul fatto che ci sta di fronte, ma sulla categoria concettuale (e sulla proprietà concettuale della categoria) da esso prodotta» (Strati, 2009, p. 52).

⁸ «While coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category» (Glaser & Strauss, 1967, p. 106).

⁹ L'analisi comparativa evita che il ricercatore venga «travolto» dai dati: alternando la raccolta dei dati con la codifica e con le attività di *memoing*, si evita la raccolta di dati ripetitivi una volta che la categoria risulta satura.

A sostenere i passaggi ulteriori della codifica teorica interviene una terza tipologia di analisi comparativa che persegue l'obiettivo della saturazione teorica, anche solo provvisoria. La saturazione si verifica quando sono state individuate tutte le possibili proprietà che caratterizzano la categoria. Il processo della costante comparazione termina proprio quando non emergono più nuove proprietà, perché il concetto indagato risulta teoricamente saturo. A questo punto, relativamente alle categorie saturate, il ricercatore conclude sia la raccolta di dati, sia l'analisi comparativa, sia il campionamento teorico.

La tabella che segue dà conto delle 14 categorie elaborate e delle relative proprietà.

Categoria	Proprietà
Agendo pratiche educative inclusive	Inclusione come “scelta”, non come progetto La DAD amplifica la “non inclusione” Lavorare sempre con la classe, tutta Superare i pregiudizi di genere <i>Philosophy for children</i> (approccio che favorisce la riflessione sul tema della differenza) Oltre alle tecniche, è importante la compresenza come risorsa inclusiva
Agendo pratiche didattiche costruttiviste	Gli obiettivi sono degli studenti Dare la parola, raccontare storie La condivisione favorisce la riuscita delle proposte didattiche e «protegge» il setting
Riflettendo sulla propria pratica didattica	Non solo portare avanti il programma La didattica è “naturalmente” inclusiva Immaginare prospettive di cambiamento: decolonizzare l'integrazione/inclusione Un insegnante consapevole è «inclusivo»
Disvelando gli impliciti culturali	Mentalità escludenti e patologizzanti nascoste nella «normalità delle parole» Persona emarginata va aiutata, non emancipata Oltre il pietismo caritatevole cattolico
Riconoscendo il bisogno di una educazione di genere	“Internazionale” come “ipercorrettismo” di genere Bambino virile Cose da femmine e cose da maschi Esplicitare gli impliciti Contrastare la prassi patriarcale
Responsabilità di chi educa	Sentendo di poter fare di più e meglio

Sentendosi poco formate	Riconoscendo la necessità di una formazione continua, soprattutto per il sostegno Richiesta di una Formazione pratica, non solo teorica
Politiche e pratiche	Quello che si dichiara e quello che si fa davvero a scuola Mancanza di una comunicazione efficace con la dirigenza Una relazione asimmetrica e non collaborativa Lottare per inserimento di bambin* romani Conflitto con la dirigente
Super-io ministeriale	Il programma da finire Non solo portare avanti il programma
Innovazione didattica	Cooperative learning e progettazione blended Apertura alla dimensione ludica e alla drammatizzazione teatrale Albi illustrati come mediatori didattici; colpo di fulmine con il silent book Il setting “giusto” e la necessaria organizzazione Interpretando la DAD come farmacon
Dinamica relazionale conflittuale scuola-famiglia e famiglia-associazioni	La famiglia destinataria dell’offerta didattica, anche grazie alla DAD La famiglia destinataria dell’offerta didattica anche del “dopo-scuola”
Medicalizzazione dei bambini con vulnerabilità	Bessizzazione e ghetizzazione Esclusione avallata da pratiche di integrazione subordinata
La relazione precede	Scoprendo che i bambini non sanno parlare di sé Alfabetizzazione emotiva e legami affettivi Facilitando l’espressione delle emozioni e la «presa della parola»
Riproducendo un modello escludente	Improvvisazione e mancanza di formazione Timore di agire l’innovazione Delega e immobilismo Frustrazione e senso di impotenza Consapevolezza del limite

6. La codifica teorica

La codifica teorica, come suggerisce Charmaz (2014), può essere definita come un processo che porta all’elaborazione di un sistema interpretativo complesso risultante da molteplici descrizioni e descrizioni di descrizioni. In questa fase della ricerca, la sensibilità teorica del ricercatore va combinata con la capacità di mettere a frutto, in qualche modo, le proprie intuizioni.

Dopo i successivi livelli di analisi e le progressive integrazioni tra dati etoregenci, sono emerse le tre *Core Categories* di seguito indicate, che danno conto delle categorie precedentemente individuate, in un certo senso accogliendole. Il campionamento teorico sviluppato nella fase di codifica focalizzata ha permesso analisi in profondità e livelli di astrazione sempre maggiori, consentendo anche di individuare connessioni tra le interpretazioni dei partecipanti.

Il gruppo di ricerca ha iniziato a elaborare i modelli concettuali – già messi in relazione e sviluppati nella codifica focalizzata – per collegarli in questa fase a un livello teorico. La codifica teorica si è sviluppata, attraverso la condivisione dei materiali elaborati, elaborando analisi comparative sistematiche e approssimazioni necessarie delle categorie focalizzate individuate.

La tabella che segue riporta le tre *Core Categories* con le relative proprietà:

Categoria	Proprietà
1. Agendo il cambiamento: l'inclusione si fa.	• Inclusione come “scelta”, non come progetto • <i>Philosophy for children</i> (approccio che favorisce la riflessione sul tema della differenza) • Oltre alle tecniche che scadono nei didatticismi, è importante la compresenza (in sé) come risorsa inclusiva • Imparando a dare la parola, a valorizzare la narrazione come metodo e come stile cognitivo • Imparando a condividere: la condivisione per favorire la riuscita delle proposte didattiche e “proteggere” il setting • Immaginare prospettive di cambiamento: decolonizzare l'integrazione/inclusione • Un insegnante consapevole è «inclusivo»: la didattica è “naturalmente” inclusiva • Responsabilità di chi educa e di chi apprende • Aprendo la propria pratica all'innovazione didattica • Riconoscendo il bisogno di una educazione di genere che contrasti (esplicitandone gli impliciti) un discorso patriarcale • La relazione precede

2. Riconoscendo l'abilismo (il potere suprematista bianco, maschile)	• “Internazionale” come ipercorrettismo di genere • Mio figlio è un “bambino virile” • Cose da femmine e cose da maschi • Riproducendo un modello escludente • Medicalizzando i bambini con vulnerabilità (Bessizzazione; ghettizzazione; esclusione avallata da pratiche di integrazione subordinata) • Improvvistazione, marginalizzazione, mancanza di formazione, timore di agire l'innovazione, semplificazione, delega, immobilismo, frustrazione, senso di inadeguatezza, consapevolezza del limite • Mentalità escludenti e patologizzanti nascoste nella «normalità delle parole» • Persona emarginata va aiutata, non emancipata (pietismo caritatevole cattolico) • Non rimproverare un bambino con disabilità! (pietismo tradizionale) • Concezione erronea della disabilità
3. Agendo una pedagogia <i>engaged-</i> impegnata	• Politiche e pratiche: antidoto al Super-io ministeriale • Impegnandosi per far aderire “quello che si dichiara” e “quello che si fa davvero a scuola” • Richiedere costantemente un confronto efficace con la dirigenza • Consapevolezza che una relazione asimmetrica e non collaborativa rende più complesso un problema • Lottare per l'inserimento di bambini Rom • Lottare per arginare la “Fifa Bianca” (Ongini, 2019) • Assumendo consapevolezza dei nuovi bisogni formativi e dell'attuale necessità di una formazione continua in servizio • Sostituendo l'impegno e la personalizzazione alla logica del “programma da finire” • Formazione continua e auto-formazione • Professionista meta-riflessivo

7. Le CC e la struttura che connette

Questo ultimo passaggio di ricerca si caratterizza per originalità e sensibilità teorica; è il passaggio in cui si percepisce la genesi concettuale di un costrutto inedito, sfidante e concettualmente denso: inventare le *Core categories*, ossia i nuclei teorici forti, è un processo supportato dalle indicazioni sulle quali concordano tutti gli autori della GT (Glaser, Strauss, Corbin, Charmaz) che suggeriscono l'utilizzo di forme evocative e pregnanti per descriverle, individuando nessi, connessioni e relazioni gerarchiche. Vengono ora presentate in forma narrativa le tre *Core Categories* elaborate nella fase di codifica teorica.

7.1 *Agendo il cambiamento: l'inclusione si fa*

Questa CC comprende le proprietà esplicative che perseguono l'obiettivo di un radicale cambiamento di paradigma: l'inclusione non può essere prescritta con progetti specifici finalizzati alla realizzazione di un clima integrante

bensi deve essere considerata come presupposto di sfondo che sia capace di innervare le pratiche educative e didattiche. I temi/problemi che accompagnano questa trasformazione paradigmatica sono relativi sia alla riprogettazione del curriculum, sia a una profonda presa di coscienza e alla decostruzione dei curricula impliciti. Una *nuova* epistemologia che dia vita a *nuovi* curricula si caratterizza per l'attenzione a percorsi di pedagogia delle differenze (di genere, di identità e provenienza, di status) come pedagogia *inattuale* (Bertin, 1968; Lopez, 2018) antidogmatica, critica, di educazione alla pace e alla mondialità, di educazione ecologica in una prospettiva impegnata (*engaged*). Viene proposto, ad esempio, di avvicinarsi all'approccio "Philosophy for Children". *Philosophy for Children*, eletto insieme agli albi illustrati e al cooperative learning come risorsa inclusiva, è un programma ideato a metà degli anni settanta dal filosofo americano Matthew Lipman; il progetto – sostenuto sin dagli anni '90 dall' UNESCO – trae ispirazione dalla *Community of Inquiry* deweyana e ha come scopo didattico-pedagogico quello di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e le competenze sociali.

«La matrice pedagogica del progetto si basa sul riconoscimento della valenza educativa della indagine filosofica, intesa come pratica di ricerca intorno ai campi dell'esperienza umana, nelle sue dimensioni estetiche, etiche, logiche. La pratica della ricerca filosofica consente di sviluppare le abilità di ragionare, di formare concetti, di indagare il significato dei concetti, delle esperienze, dei problemi¹⁰». Alla base della "Philosophy for Children" vi è il costrutto di comunità di ricerca: la ricerca filosofica si sviluppa nel confronto con gli altri, attraverso il dialogo critico-argomentativo che consente di costruire insieme percorsi di indagine sulle dimensioni filosofiche dell'esperienza.

7.2 Riconoscendo l'abilismo

In questa CC vengono concentrati e approfonditi i temi tra loro interagenti di abilismo, sessismo, razzializzazione, classismo e riproduzione del potere.

In particolare, la riduzione in stato di indigenza, la patologizzazione delle diversità e, ancora, la razzializzazione appaiono strettamente collegate e tali da auto-rinforzarsi.

Quello che potrebbe essere il principale nucleo da decostruire è relativo al principio di "neutralità", al quale vengono associate sia la bianchezza, sia la normalità, intesa come la condizione di "essere normodotati".

L'intersezione tra abilismo, sessismo, razzializzazione e classismo contribuisce a generare una situazione di *schismogenesis* (Bateson, 1972) atta a enfatizzare un processo disfunzionale che tende ad auto-alimentarsi e intensificarsi, cristallizzandosi in circoli viziosi che impediscono, di fatto, di disvelare sia le singole parti disfunzionali del dispositivo di riproduzione violenta, sia la loro invisibilizzata azione retroattiva e ricorsiva.

In proposito, ad esempio, hooks sostiene che potrebbe essere utile iniziare chiaramente a parlare in classe di bianchezza (hooks, 1990, p. 54):

Un cambio di direzione davvero innovativo sarebbe la produzione

¹⁰ <https://www.filosofare.org/crif-p4c/p4children/> (Ultimo accesso: 07/10/2021).

di un discorso sulla razza che interroghi la bianchezza. Sarebbe molto interessante che tutte le persone bianche che danno la loro opinione sulla nerezza sapessero cosa può essere detto sulla bianchezza. In troppi scritti contemporanei – anche se ci sono alcune incredibili eccezioni – la razza è sempre una questione dell'Altro, che non è bianco; è nero, marrone, giallo, rosso, o persino viola. Infatti, solo una persistente, rigorosa e informata critica sulla bianchezza potrebbe davvero determinare quali forze di rifiuto, paura e competizione siano responsabili della creazione di un così profondo divario tra il professare di essere politicamente impegnati nell'estirpazione del razzismo e la partecipazione alla costruzione di discorsi che perpetuano il dominio razziale.

La categoria *Riconoscendo l'abilismo* fa emergere, oltre agli effetti dell'invisibilizzazione dei sottesi impliciti, anche gli effetti dell'incomunicabilità tra problemi relativi alla bianchezza e all'abilismo. I Disability Studies hanno introdotto una critica e un correttivo per i modelli della disabilità di tipo clinico, o basati sul deficit, utilizzati in educazione; contestualmente, purtroppo, sono stati talmente privi di attenzione critica per quanto riguarda la questione razziale, che non potevano ricevere una denominazione diversa da *White Disability Studies*. Una fiorente letteratura, partita dagli Stati Uniti negli ultimi decenni, ha iniziato a documentare come le rappresentazioni della razza e della disabilità basate sul concetto di deficit si intersechino tra loro, facendo sì che gli allievi neri siano collocati molto più degli altri nelle classi di educazione speciale e sottoposti ad aspre sanzioni disciplinari¹¹. Queste ricerche costituiscono un solido fondamento per dimostrare come il concetto di razza influisca sul fatto che una persona sia collocata fra i disabili o fra gli abili, sia percepita come a rischio o promettente, sia considerata dalla prospettiva del deficit o da una posizione più ottimistica. Quando si riflette dunque sulle intersezioni fra teoria critica della razza e *Disability Studies* nel contesto educativo, diventa chiaro che il razzismo e l'abilismo non sono scollegati fra loro, ma collusivi e interdipendenti.

La patologizzazione dialoga in modo ricorsivo con altre proprietà di questa categoria e di altre categorie e pare predisporre la trama riflessiva in direzione del disvelamento, graduale, di quei meccanismi che hooks (2020) definisce *tokenism*. Il *tokenism*, che rimanda alla "teoria della massa critica", riprendendo il concetto di simbolo, definisce il fenomeno attraverso il quale gruppi di maggioranza reclutano, all'interno di un determinato contesto, persone appartenenti a gruppi di minoranze (etniche o di genere) per lanciare un messaggio di inclusività, che molto spesso si rivela essere falso.

Si verifica spesso una compensazione fittizia, eclatante e, spesso, edulcorata e sovraesposta, che si evidenzia, ad esempio, quando in un gruppo venga riconosciuto un sottogruppo sottorappresentato che potrebbe avere effetti negativi

¹¹ Losen e Orfield, 2002; Harry e Klingner, 2014; Artiles et al., 2010.

sull'attività dell'intero gruppo: si agisce, allora, in modo “inclusivo a tutti i costi”, una sorta di crudele specchio per le allodole.

Il *tokenism* è molto diffuso nelle serie TV e nei film, ma anche in altri contesti, come i salotti televisivi, la politica e il mondo aziendale, ed entra nelle scuole con straordinaria pervasività.

Esempi di *tokenism* sono le “quote rosa”, in ambito politico e, ancora, in ambito aziendale; il nominare o assumere una persona appartenente a un gruppo di minoranza, solo per prevenire eventuali critiche e dare l'impressione che le persone vengano trattate in modo equo; oppure, in classe, enfatizzare le “origini” di una compagna/o con background migratorio (scivolando pericolosamente nell'assetto che prelude alla “pedagogia del cous-cous”) e spiegare che la compagna/o con disabilità “è speciale, unica/o” (e noi per questo ci prendiamo cura di lei/lui), oppure, ancor peggio, “è come noi” (e lo dimostriamo nella recita di Natale ...).

Le più marcate caratteristiche dei *token* (la persona-simbolo, la “prescelta” per entrare a far parte del gruppo egemonico) all'interno delle narrazioni sono: visibilità, polarizzazione, sensazionalismo e assimilazione. I *token* sono ben riconoscibili, in quanto inferiori all'interno del gruppo; sono invasi dal concetto dell'esagerazione, avendo caratteristiche somatiche diverse, rendendo così il gruppo dominante sempre più coeso e più consapevole delle differenze con gli stessi *token*; a volte, le caratteristiche dei *token* vengono distorte e assimilate all'interno del gruppo dominante, in modo da “portarle” ad assumere gli stessi valori del gruppo per creare una narrazione rassicurante e accogliente per gli spettatori.

Finora il “fenomeno *token*” è stato principalmente analizzato in riferimento alla presenza di donne e, in misura più contenuta, di persone con disabilità all'interno dei board aziendali, ma può essere esteso a tutte le categorie di diversità.

7.3 *Agendo una pedagogia engaged-impegnata*

La CC *Agendo una pedagogia engaged-impegnata*, che rimanda a un omonimo costruito proposto da hooks (1998; 2020), dà conto dello sforzo continuo operato dagli insegnanti; la scelta di parole come “lottare”, “resistere”, “insistere”, che risuonano come termini militareschi o, comunque, energetici e reattivi, non può essere una scelta casuale: gli insegnanti sanno che è necessario agire una qualche forma di resistenza. È necessario resistere e contenere il dilagare di quella che Ongini (2019) definisce “fifa bianca” (il ceto medio ha una “fifa bianca”, preferisce non mandare i propri figli nelle scuole dove ci sono molti *immigrati*, sottraendoli così a una pericolosa “contaminazione”), espressione che rimanda a costrutti etnocentrici, razzializzanti e inferiorizzanti che alimentano immaginari sulla dequalificazione dell'offerta didattica in ambito multiculturale (Bianchi, 2019, a, b). Resistere al Super-io ministeriale, attraverso un lavoro onesto, etico, capace di sfidare tradizionali modelli trasmissivi e riproduttivi, significa agire il coraggio di dar vita a progetti didattici veramente innovativi, di lavorare non solo sull'individualizzazione dell'offerta didattica, ma sulla personalizzazione dei percorsi con il giusto tempo, “il tempo che ci vuole”.

Per riprendere il quadro teorico già delineato, uno dei principi che caratterizzano i *DisCrit* esplicita che questa prospettiva di studio militante «promuove l'attivismo e varie forme di resistenza» (Ferri, 2018).

L'insegnante *must embrace change*, deve abbracciare il cambiamento. Consapevoli della 'non neutralità' di ogni pratica di insegnamento, e in accordo con hooks (2020), è necessario riflettere su metodi in grado di consentire un approccio critico all'abilismo, al razzismo e al sessismo; è necessario agire una prassi pedagogica impegnata, in grado di entusiasmare tanto gli alunni quando gli insegnanti, una migrazione quotidiana oltre i tradizionali confini (lo *status quo*) metodologici e contenutistici.

Porre le basi per un insegnamento in grado di entusiasmare significa come prima cosa coinvolgere e, a tal fine, è opportuno considerare che è possibile richiedere la partecipazione di studentesse e di studenti solo mettendosi in gioco in prima persona; hooks afferma, in particolare, che non chiederebbe mai a studentesse e studenti di fare qualcosa che lei stessa non farebbe. Per far sì che l'educazione e l'insegnamento diventino la pratica della libertà è quindi necessario agire una pedagogia impegnata (*engaged pedagogy*), terreno d'azione di tutti e per tutti. In questo contesto, la pedagogia deve ricercare e attuare pratiche in grado di promuovere lo sviluppo armonico ed equilibrato del benessere mentale, fisico e spirituale di ognuno: un approccio olistico e trasversale in grado di toccare sia la teoria che la pratica, sia il sapere dei libri che il saper vivere nel mondo (hooks, 1994, p. 14).

7.4 Cluster

A questo punto del percorso di costruzione della teoria, scrivere «appunti revisionati» e formulare inferenze sull'esperienza empirica hanno creato le condizioni per dar vita al «ragionamento abduttivo» (Charmaz, 2014, p. 200). I successivi processi di ordinamento, diagrammazione e integrazione dei memo hanno permesso di organizzare l'analisi dal punto di vista logico e di creare e perfezionare i collegamenti teorici che suggeriscono di fare confronti tra categorie. I cluster – tra tutti gli artefatti prodotti, come diagrammi, mappe, fogli digitali – hanno supportato una rappresentazione visiva delle categorie e delle loro relazioni; si sono rivelati particolarmente utili perché hanno efficacemente accompagnato lo sforzo di integrare le categorie, cercando riflessioni teoriche sovraordinate capaci di includere i molteplici elementi emergenti in un continuum fluido e concettualmente denso.

Nella figura 1 viene presentato il cluster più efficace della codifica teorica, riferibile proprio a questo delicato e creativo passaggio di costruzione della ricerca.

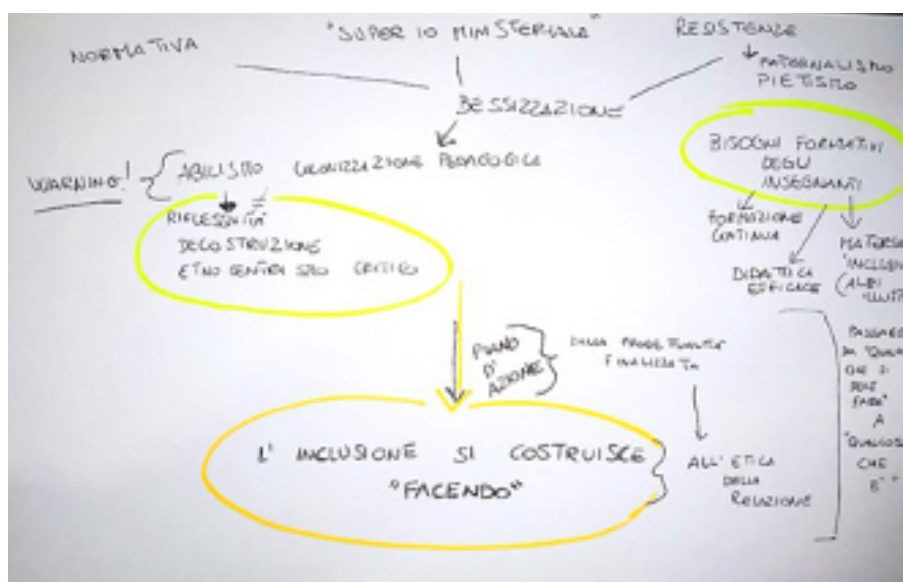


Figura 2 – Cluster – L'inclusione si costruisce «facendo»

CAPITOLO 5

L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione. Una teoria *Grounded*

Lavinia Bianchi

Abstract

In questo paragrafo, attraverso una scrittura insieme riflessiva e operativa, che rappresenta lo sforzo conclusivo della costruzione della teoria, viene presentata la teoria *grounded* elaborata.

Si tratta di un documento che prova a sistematizzare in maniera concreta e strategica le numerose annotazioni teoriche scritte in itinere, in forma provvisoria, durante l'intero processo di ricerca.

Nella costruzione di questa teoria confluiscono e coesistono istanze poste su livelli logici diversi, come ad esempio quello politico (militante), normativo, pedagogico, didattico: dall'intersezione di temi-problemi riferibili a istanze composite, emerge una teoria radicata che ci sollecita a una azione trasformativa immediata e inemendabile

Parole chiave: teoria emergente; competenze inclusive; engaged pedagogy. L'inclusione si costruisce facendo

Abstract

In this section, through a reflection that is both operational and evocative, representing the concluding effort of theory building, the grounded theory developed is presented.

It is a document that tries to systematize in a concrete and strategic way the numerous theoretical annotations written in itinere, in provisional form, during the entire research process.

In the construction of this theory, instances placed on different logical levels, such as political (militant), normative, pedagogical, didactic, converge and coexist: from the intersection of themes- problems referable to composite instances, a grounded theory emerges that urges us to an immediate and unemendable transformative action.

Keywords: emergent theory; inclusive skills; engaged pedagogy. Inclusion is built by doing

In questo breve capitolo, attraverso una riflessione operativo–narrativa che rappresenta lo sforzo conclusivo della costruzione della teoria, viene presentata la teoria *grounded* elaborata.

Si tratta di un documento che prova a sistematizzare in maniera concreta e strategica le numerose annotazioni teoriche scritte in itinere, in forma provvisoria, durante l'intero processo di ricerca.

Nella costruzione di questa teoria confluiscono e coesistono istanze poste su livelli logici diversi, come ad esempio quelli politico (militante), normativo, pedagogico, didattico: dall'intersezione di temi-problemi riferibili a istanze così tanto composite, emerge una teoria radicata che ci sollecita a una azione trasformativa immediata e inemendabile.

L'inclusione si costruisce facendo è la teoria emergente che vuole sostenere insegnanti e professionalità a valenza pedagogica impegnate nelle sfide educative contemporanee, considerando l'inclusione come uno sfondo integratore, come un presupposto, come una istanza sovraordinata e sempre presente, non come *un obiettivo posto dal di fuori*. Sostenere l'azione di insegnanti e addetti ai lavori significa, tra l'altro, proporre una formazione iniziale e in servizio che sia capace di decostruire implicite culturali segreganti che agiscono come riproduzione invisibilizzata di potere.

Le competenze inclusive da sollecitare negli insegnanti, attraverso una formazione continua e molteplici momenti di scambio, dovrebbero essere caratterizzate da una sistematica decolonizzazione pedagogica, che permetta di agire l'educazione come pratica di libertà (hooks, 1998).

L'inclusione riguarda tutte e tutti, non soltanto i cosiddetti alunni vulnerabili: il termine "vulnerabile" è già un intero cosmo educativo. Rimanda a una fragilità, a una crepa, spesso definisce una mancanza, e quindi attira un buon numero di investimenti istituzionali, ovvero una situazione che rende naturalmente indispensabili operazioni di assistenza, compensazione, correzione.

Ed ecco allora perché risulta tanto facile e immediato creare i presupposti affinché esista un vero e proprio sapere della vulnerabilità, ripartito in discipline specifiche (pedagogiche, sociali, psicologiche, mediche ecc.) e in azioni tra loro "slegate", finalizzate, calate dall'alto ...

Nel linguaggio istituzionale, il *corpo altro* si presenta come quello che Fanon definisce «l'imprevisto» o, per dirla con Lonzi, «il Soggetto imprevisto». Riferendosi appunto alle soggettività escluse o definite per difetto, scrive Lonzi (2010, p. 47):

Seguendo il filo conduttore della negazione della dialettica e quindi dei dualismi, esiste una soggettività che si apre alla trascendenza e diventa per questo soggetto imprevisto, indisponibile alle cristallizzazioni identitarie fatte a partire dal dato biologico o simbolico.

I soggetti imprevisti, che siano studenti in transizione, che siano studenti con background migratorio o studenti con bisogni educativi speciali, sfidano la tradizione educativa e didattica a riadattarsi, a trasformarsi e ad avere anche il coraggio di agire in direzione politica ed etica.

In una realtà plurale e iperconnessa, ogni catalogazione e riduzione classificatoria, ogni necessaria organizzazione gerarchica degli obiettivi complessivi

alla luce di una prioritaria ed eticamente connotata prassi educativa della relazione. Scrive in proposito Glissant (1990, p. 183):

[...] Ma la Relazione non si confonde né con le culture di cui parliamo, né con l'economia dei loro rapporti interni, né con la proiezione dei loro rapporti esterni, e nemmeno con quegli imprevisti che nascono dall'intreccio di tutti i rapporti interni con tutti i rapporti esterni possibili. E ancor meno con l'accidente straordinario che sopraggiungerebbe al di fuori di ogni rapporto, noto o ignoto, e di cui il caso sarebbe la calamita. La Relazione è tutto questo, contemporaneamente.

Dare centralità alla relazione e agire l'inclusione come sfondo integratore – in senso metaforico, di trama connettiva e narrativa e, ancora, in senso istituzionale (cfr. Zanelli, 1986) –, significa impegnarsi a trasformare non solo i tradizionali saperi disciplinari, ma anche gli elementi didattici e metodologici, per valorizzare una “didattica per il decentramento dei punti di vista”, che ha l'obiettivo esplicito di far emergere la realtà pluriprospectica esistente.

Più il contesto-classe è complesso, più la comunicazione si presenta come una serie di esperienze di interfaccia (Sclavi, 2003), cioè di situazioni in cui gli stessi eventi, le stesse cose, assumono significati talmente diversi da risultare incompatibili tra loro, e incomprensibili. A maggiore complessità equivale, dunque, maggiore impegno degli attori, in una riflessività sistemica senza fine: riflessività che corrisponde alla necessità di costruire una profonda familiarità con un'epistemologia in cui hanno un ruolo centrale la vulnerabilità, la polifonia, la circolarità comunicativa, la comprensione dialogica, l'empatia, l'equilibrio tra coinvolgimento e distacco, l'ascolto attivo (Bianchi, 2019). Flessibilità e competenze nell'ascolto e nel decentramento, decostruzione degli impliciti e capacità di «fare insieme»: un contesto complesso in cui mancano queste competenze potrebbe riprodurre quel potere oggettivante e paternalistico che relega l'inclusione a una serie di raccomandazioni educative e didattiche.

Dunque, l'inclusione non è – non può essere intesa – come un semplice *metter dentro* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) gli alunni che per le ragioni più disparate (condizione di disabilità, presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento, esperienza migratoria, eccetera...) sono definiti *vulnerabili*.

L'inclusione agisce per impedire che si perpetui anche a scuola quel *biopotere* (Foucault, 1975; Mbembe, 2016) responsabile di controllo disciplinare sui corpi, quell'ortopedia pedagogica che assoggetta e disciplina, corregge, abilita o disabilita, riproduce segregazioni sempre nuove e all'apparenza meno violente.

Operando in un contesto marcatamente connotato da responsabilità e da esigenze etiche, diventa fondamentale valorizzare i margini di sovrapposizione tra l'educazione e gli altri ambiti di intervento, in un confronto costante con

la psico-educazione, l'etnopsichiatria, la linguistica, la mediazione interculturale, l'arteterapia, l'antropologia, la giurisprudenza, la sociologia, le scienze politiche.

L'inclusione assume, in questa teoria emergente, il valore di “qualcosa che è già”, qualcosa che *essendo* può essere *attualizzata*; l'inclusione assume dunque i connotati di de-marginalizzazione, giustizia sociale, resistenza ed emancipazione, ed è epistemologicamente sostenuta dai paradigmi sistemici e interagenti della complessità (Bateson, 1972-1979, Morin, 1993), degli studi postcoloniali (Fanon, 1961; hooks, 1994; Sayad, 1999; Spivak, 1998) e dei *DisCrit*¹ (Connor & al., 2016; Bocci, 2018; Ferri, 2018).

Dal posizionamento iniziale che ha dato vita alla ricerca, riprendiamo un concetto sensibilizzante che ha guidato tutto il processo di co-costruzione della teoria: se progettare un contesto educativo inclusivo – ossia in grado di essere abitato da tutti e da ciascuno – è la proposta operativa per scongiurare – o almeno limitare – il ricorso a “pseudo-soluzioni” (come, ad esempio, il ricorso a strumenti compensativi e misure dispensative), messe in atto, in buona misura, solo per “contenere” chi fatica² a starci, diventa allora “naturale” la scelta di posizionarsi all'interno del paradigma dell'*engaged pedagogy*.

È attraverso l'impegno sul campo (impegno etico, pedagogico e propriamente politico) che il cambiamento può avvenire: è urgente decostruire il pensiero sessista, classista, imperialista-occidentale-egemonico. Per fare questo è necessario considerare l'interazione delle varie forme di oppressione sociale che, come è ormai chiaro, non possono e non devono essere trattate singolarmente.

In quest'ottica

... la marginalità assume l'energia di una strategia discorsiva oppositiva che sfida le costruzioni sociali gerarchiche e i codici culturali egemonici, decostruendo l'opposizione tra un “centro” monolitico e i suoi “margin” designati, e offrendo la possibilità politica di un equilibrio multisituato e di un'intersezione creativa delle marginalità stesse. (Bianchi, 2019a, p. 81).

La teoria *grounded* proposta non aspira a dare soluzioni, né a prescrivere formule magiche e procedure presuntuose; onestamente, aspira a sostenere il passaggio trasformativo in azione, aspira alla *possibilità*. Scrive in proposito Contini (2009, pp. 52-53):

¹ Secondo l'interpretazione dei Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit) esiste un nesso tra *abilismo* e *razzismo*. La disabilità ha un carattere intersezionale, poiché interagisce con altre caratteristiche (quali, ad esempio, la razza, il genere e l'orientamento sessuale) che solitamente causano esperienze di marginalizzazione.

² Fatica, poiché il contesto è stato ideato per l'allievo ritenuto *normotipico*: bianco, sano ed eterosessuale.

Aprire possibilità: questo è il compito fondamentale dell'educazione, nei confronti di tutti i soggetti e in particolare di quelli che la *gettatezza* ha reso svantaggiati: possibilità di conoscere e imparare a conoscere, di amare e di essere amati, di tendere alla realizzazione dei propri progetti, di accedere alla cittadinanza ricevendo conferme sociali, di esprimere, nel rispetto di quelli altrui, valori e orientamenti che, condivisi o meno, siano a loro volta rispettati. Questa è la direzione verso cui si incammina chi affronta il compito e la responsabilità di educare in termini di impegno etico, molteplicità di saperi e competenze critico-riflessive.

Imparare a disimparare, questo sembrano dirci le insegnanti coinvolte nella costruzione di questa teoria.

Destrutturare, decostruire e riaggregare oltre i confini abituali alcuni assunti assorbiti nelle proprie pratiche educative e didattiche diventa un'operazione per la quale è necessaria una formazione alle competenze inclusive, una formazione che si ispiri alle teorie della complessità e ai posizionamenti critici delle teorie postcoloniali e della pedagogia delle differenze.

Quando le pratiche consolidate mostrano il loro dogmatismo a-storico e a-critico, l'inadeguata e violenta riproduzione di segregazioni ascritte, diventa imprescindibile, come suggerito da Fabbri (2016), assumere su di sé la responsabilità di nuovi attraversamenti, per nulla rassicuranti, necessari. Fabbri (2016, p. 29), infatti, scrive:

Quando la spontaneità delle nostre rappresentazioni perde la propria efficacia, perché la realtà s'impone ed esercita resistenza, ne denuncia l'inadeguatezza e sollecita la ridefinizione di punti di vista consolidati [...]

Questi attraversamenti non sono immediati; assomigliano di più a un processo che non contempla l'immediato approdo a una "nuova fase" e, oltre il quale «sperimentiamo l'estraniamento e la confusione identitaria» (*ivi*).

Dunque, decostruire, agire un etnocentrismo critico, assumere la logica dell'insegnante ricercatore, valorizzare ogni esperienza del gruppo-classe e del singolo, avviare una riflessione critica (Fiorucci, 2020) diventano competenze irrinunciabili per promuovere una presa di coscienza che sappia *sconfinare* e arrivi al legislatore, per poi tornare a chi ha la responsabilità educativa sul campo. Seguendo la prospettiva *dell'engaged pedagogy*, siamo tutti chiamati a superare la solitudine di azioni di resistenza limitatamente individuali, siamo chiamati a modificare i contesti – non solo a credere nel cambiamento – ponendo in essere un *piano d'azione* che sia promotore di uno o più mondi possibili, differenti e alternativi rispetto alla visione consolidata e riproduttiva, nella quale si è, sin lì, svolta la nostra esperienza.

Conclusioni in forma di dialogo¹

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.

¹ 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 dirompente.

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, comprende 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” posero 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, 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.
- BESEGGHI 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 1978-1979*, 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 intellettivo*. 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.
- VALELLINA 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.

L'inclusione si costruisce facendo: dalla progettualità finalizzata all'etica della relazione è la teoria che emerge dalla ricerca biennale "Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio Grounded". Tra gli obiettivi della ricerca vi è quello di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali proviene l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia (Canevaro, 2006; Ferri, 2018) e, ancora, quello di disvelare epistemologie implicite e prassi che legittimano esclusione, patologizzazione e subalternità (Hooks, 1990, 1998; Spivak, 1998). La metodologia Grounded Theory di interpretazione costruttivista (Charmaz, 2006; 2014) è stata scelta come universo metodologico di riferimento, in maniera coerente con l'epistemologia complessa dalla quale muove la sua strutturazione il disegno della ricerca; nello specifico, la ricerca adotta i presupposti teorici della prospettiva inter-trans-disciplinare dei *Disability Studies* e *Critical Race Studies* e della *Social justice in education*. Il volume aspira a rappresentare uno strumento di supporto operativo per la formazione iniziale e in servizio di insegnanti ed educatori.

Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore, Chiara Lepri, Alberto Quagliata e Lavinia Bianchi lavorano con ruoli diversi in Dipartimenti di Educazione e Scienze della Formazione delle Università italiane. Michela Baldini e Ines Guerrini sono Assegniste di Ricerca in Area Pedagogica. Giovanni Castagno è Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa; Fabiola Scollo è laureata in Scienze Pedagogiche e lavora come educatrice e insegnante.

Prefazione di Marco Catarci

Saggi di Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerrini e Fabiola Scollo
