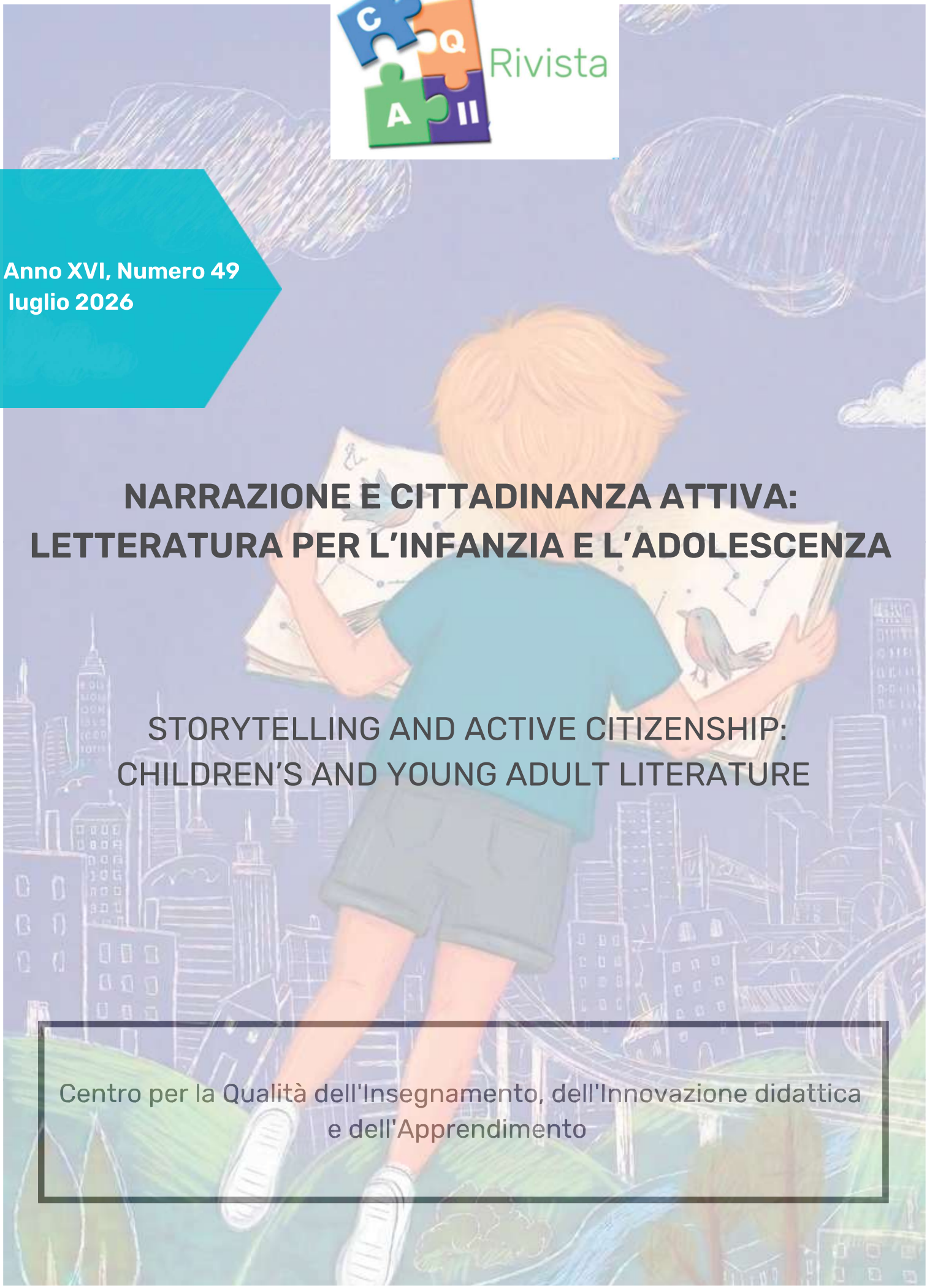

Rivista

Anno XVI, Numero 49
luglio 2026

NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA: LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP: CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review

Rivista

Anno XVI, Numero 49 – luglio 2026

NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA: LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP: CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Editor: Alessandra Mazzini

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Rivista

Anno XVI – n. 49

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

Cristiano Casalini – Boston College
Anna Maria Falzoni – Università di Bergamo
Sabine Kahn – Libera Università di Bruxelles
Didier Moreau – Université Paris 8
Luca Oliva – University of Houston
Adolfo Scotto di Luzio – Università di Bergamo

Consiglio scientifico

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest - Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University - USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 - Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczuk-Walędziak** (University of Bialystok - Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau - Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University - USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo - Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

ISSN: 2039-4039

INDICE

Contributi

Introduzione.
Storie per abitare il mondo. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, cittadinanza attiva e comunità educante
Introduction.
Stories for living in the world. Children's and young adult literature, active citizenship and the educational community
(A. Mazzini) 1

Il ruolo delle fiabe e dei racconti fantasy
nella costruzione del sé in evoluzione
The Role of Fairy Tales and Fantasy Narratives in the Construction of the Evolving Self
(V. Vadalà, A. Ricciardi, N. Carlomagno) 18

Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio
Accessibility of Reading and Natural Environments: For a Pedagogical Epistemology of the Voice, The Body and The Landscape
(D. Pasqualetto, A. Lo Piccolo) 35

Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza
Narrating Death, Forming Life. Performativity in Children's and Young Adult Literature and Figures of Citizenship
(F. Togni, F. Casotti) 45

La letteratura per l'infanzia nella valorizzazione delle conoscenze: uno studio comparativo fra università pubbliche internazionali
Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative Study of Selected Public Universities Worldwide
(A. Zanchi) 71

Albi illustrati, cittadinanza e curricolo critico
Picturebooks, Citizenship and Critical Curriculum
(M. Verbicaro, P. Oliva) 98

ISSN: 2039-4039

La città si fa aula.
Narrazioni e laboratori del catalogo Crescere in Città a Torino
The City Becomes a Classroom.
Stories and Workshops From the Crescere in Città in Turin
(G.M. Bouquié, A. Pacchioni) 132

Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza.
Le *Stolpersteine* di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific
Mapping the historical memory of the territory.
The Stolpersteine of Bergamo and its province in Google-Site-Specific mode
(E. Saletta) 146

Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza:
il caso del progetto "Turismo dell'immaginario"
Between School, Literature, Territory, and Citizenship:
The Case of the "Tourism of the Imaginary" Project
(P. Bianchini, F. Pongiluppi, P.A. Serrao) 156

«Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare»
Elena Ferrante e la costruzione narrativa della cittadinanza
nella scuola secondaria
«Whatever happens, you'll go on studying»
Elena Ferrante and the Narrative Construction of Citizenship
in Secondary School
(G. Martini) 175

La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza:
il laboratorio di lettura inclusiva
Disability in Children's and Adolescents' Literature:
the Inclusive Reading Workshop
(D. Chiusaroli) 193

AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti.
Analisi di una conversazione riflessiva post-azione
AI-assisted Mentoring as a Challenge for Teacher Education.
Analysis of a Post-Action Reflective Conversation
(L.S. Agrati) 205

ISSN: 2039-4039

La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza: il laboratorio di lettura inclusiva

Disability in Children's and Adolescents' Literature: the Inclusive Reading Workshop

DILETTA CHIUSAROLI

Nel contributo si analizzano le forme di rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza e, a partire dal riconoscimento del ruolo attivo della narrazione nella definizione di norme, valori e modelli culturali, si evidenzia come le rappresentazioni letterarie contribuiscano a orientare la percezione delle differenze e a influenzare i processi di inclusione ed esclusione. Si propone, quindi, il laboratorio di lettura inclusiva quale dispositivo educativo volto a promuovere il riconoscimento dell'alterità e a valorizzare la pluralità di esperienze e vissuti.

PAROLE CHIAVE: LABORATORIO DI LETTURA; NARRAZIONE; INCLUSIONE; INFANZIA; ADOLESCENZA.

The contribution analyses the forms of representation of disability in children's and adolescents' literature and, starting from the recognition of the active role of storytelling in defining norms, values, and cultural models, highlights how literary representations contribute to shaping perceptions of differences and influence processes of inclusion and exclusion. It therefore proposes the inclusive reading workshop as an educational tool to promote the recognition of otherness and to value the plurality of experiences and lived realities.

KEYWORDS: READING LABORATORY; NARRATION; INCLUSION; CHILDHOOD; ADOLESCENCE.

ISSN: 2039-4039

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza

Tra la letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza e la costruzione degli immaginari sociali intercorre una rilevante correlazione, dal momento che si influenzano vicendevolmente nella misura in cui, da un lato, la letteratura contribuisce in modo significativo alla definizione di norme, valori e rappresentazioni della realtà e, dall'altro, i cambiamenti sociali incidono sulla produzione letteraria e di altre forme espressive. Nei processi sociali

> agiscono infatti dei condizionamenti che influenzano non solo la politica sociale, sanitaria, scolastica di un paese ma, in un modo tanto profondo quanto impercettibile, i sistemi rappresentativi culturali degli individui, che trovano espressione attraverso la letteratura, il cinema fino a coinvolgere in modo più ampio il linguaggio stesso, considerato nel suo sistema globale di segni e significati[1].

Nella costruzione dell'immaginario collettivo e delle rappresentazioni della realtà, che assorbono e modellano la cultura sociale, la letteratura per l'infanzia ricopre un ruolo di primaria importanza. Infatti, in virtù della loro connotazione socioculturale, le narrazioni rivolte a bambine, bambini e adolescenti, in particolare, non si limitano a riflettere la realtà, ma la interpretano, incidendo, tra l'altro, sui modi in cui le differenze vengono percepite e valutate. Tra queste, la disabilità rappresenta un ambito particolarmente significativo, in quanto storicamente oggetto di narrazioni ambivalenti, oscillanti tra invisibilità, stigmatizzazione e, più recentemente, riconoscimento.
A lungo, la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia è stata caratterizzata da modelli riconducibili a una visione biomedica, focalizzata su un'interpretazione deficitaria in cui la persona veniva definita prevalentemente in termini di mancanza o deviazione rispetto a un insieme di parametri ritenuti idealmente necessari per una piena partecipazione alla vita sociale, da cui conseguiva un intervento correttivo verso un adeguamento alla norma implicitamente definita sul piano sociale per cui «il disabile diventa parte della

[1] A. Travaglini, *Inclusione, normalità e disabilità: una rilettura secondo i Disability Studies*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 2(2) (2020), p. 140.

ISSN: 2039-4039

società solo a patto di abbandonare la disabilità, di assumere valori e posture tipici della normalità»[2].
Questa visione si è tradotta, sul piano letterario, nella profilazione di personaggi con disabilità spesso marginali o funzionali allo sviluppo morale dei protagonisti *normodotati*, configurandosi come figure simboliche più che come soggetti complessi. Un processo definito da Bernardi come un «addomesticamento»[3], orientato a rendere più facilmente accessibili tematiche avvertite come difficili, incorrendo però in semplificazioni, con il risultato di appiattire la realtà sociale e culturale, anziché valorizzare la pluralità delle alterità.
La concezione biomedica è stata oggetto di critiche da parte di una molteplicità di modelli interpretativi sviluppatisi successivamente, tra cui il modello bio-psico-sociale espresso nell'ICF, ovvero la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute[4], il Capability Approach[5] e i Disability Studies[6], che hanno introdotto una visione della disabilità come il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e fattori ambientali e culturali, in un'ottica descritta da Canevaro e Malaguti come multidimensionale e multiprospettica,

> che contempla anche il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti; richiama l'analisi delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione; assume un approccio critico relativo alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi sottesi alla disabilità; richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica ai processi di sviluppo umano; differente dunque da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa. L'inclusione non riguarda solo categorie predefinite. Riguarda tutti, ciascuno ed anche le persone con disabilità[7].

---

[2] A.M. Straniero, *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 Tre-Press, Roma 2020, p. 79.
[3] M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 39.
[4] Organizzazione mondiale della sanità, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
[5] Cfr. A. Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999; M.C. Nussbaum, C*reating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2011.
[6] Per un approfondimento sui Disability Studies cfr. F. Bocci, I. Guerini, *Noi e l'altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies*, in A. Quagliata, C. Lepri, F. Bocci, L. Cantatore, *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma Tre-Press, Roma 2022, pp. 17-33.
[7] A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2) (2014), p. 100.

ISSN: 2039-4039

Questa nuova prospettiva ha avuto ricadute significative anche sul piano narrativo, favorendo la comparsa di personaggi più articolati, dotati di *agency* e inseriti in contesti che ne riconoscono la soggettività.
Tuttavia, nonostante questi avanzamenti, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza continua a presentare criticità rilevanti, poiché il superamento degli stereotipi non è lineare e persistono forme di rappresentazione riduttive, talvolta più sottili perché apparentemente positive.
La rappresentazione dei personaggi con disabilità oscilla tra il *personaggio-vittima*, che si caratterizza per condotte passive e dipendenti, e il *personaggio-ispirazionale*, che suscita ammirazione e commozione, fino al *personaggio-eroe*, che compie atti di straordinario coraggio e di forza di volontà, secondo la retorica del *supercrip* (letteralmente traducibile come superstorpio)[8].
Emerge, dunque, che personaggi così rappresentati rischino di consolidare una visione semplificata e stereotipata della disabilità, contribuendo a rafforzare dinamiche di pietismo o aspettative irrealistiche, incidendo profondamente sui processi di costruzione e di interpretazione sociale della differenza.
Alla luce di tali considerazioni, si comprende l'importanza di approfondire, attraverso la letteratura dedicata, le modalità in cui la disabilità viene percepita dai bambini e dagli adolescenti, ai fini di un'interpretazione pedagogica delle dinamiche di figurazione e di significazione narrativa, nonché dell'individuazione di strumenti paideutici inclusivi.

La narrazione come dispositivo formativo per l'inclusione

L'analisi della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza non può evidentemente essere ridotta a una dimensione estetica o formale, ma va collocata all'interno di una più ampia riflessione pedagogica e culturale, giacché influenza le modalità con cui le nuove generazioni apprendono a riconoscere, interpretare e valorizzare la pluralità delle esperienze umane.
Del resto, nel corso del tempo, è stato tutto ciò che rientra nella sfera sociale a «stabilire quali caratteristiche definiscono la normalità e, di conseguenza, a

[8] S. Pacelli, *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del supercrip*, «Journal of Special Education for Inclusion», X (1) (2022), pp. 285-286.

ISSN: 2039-4039

produrre quegli stigmi – culturalmente e storicamente determinati – che portano all'esclusione di coloro che non vi rientrano […]»[9], dando luogo a un processo di costruzione sociale della normalità e di esclusione della differenza che «si intreccia profondamente con le rappresentazioni culturali che, nel tempo, hanno dato forma all'idea di alterità»[10].
Nello specifico, la rilevanza della letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza è dovuta alla componente educativa insita nella sua stessa natura e alla capacità di influenzare la crescita interiore del lettore, in quanto, come sottolinea Pacelli, «pur avendo assunto forme, modelli e orientamenti differenti in tutto il corso della sua storia, essa narra ed educa al contempo […]»[11].
Si comprende, dunque, come la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza produca ricadute significative sul piano educativo e sociale, incidendo in particolare sui processi di inclusione, sulla riduzione delle disuguaglianze e sullo sviluppo di competenze empatiche e di cittadinanza.
Infatti, tale figurazione, contribuendo alla costruzione e all'interpretazione degli immaginari sociali, influenza l'agire che deriva da un determinato sistema di riferimenti culturali. Del resto, come sottolinea Vadalà,

> i significati culturali organizzano e regolano le pratiche sociali, influenzano la nostra condotta e, conseguentemente, hanno effetti reali e pratici, traducono e si traducono in discorsi che governano il nostro sistema relazionale e la collocazione di ciascuno nel territorio[12].

In questa prospettiva, le narrazioni rivolte ai più giovani si configurano come strumenti capaci di orientare non solo le modalità di percezione della differenza, ma anche le pratiche di relazione e partecipazione all'interno dei contesti sociali, in coerenza con gli obiettivi di sviluppo sostenibile delineati dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare con l'obiettivo 4, in cui viene sancita la necessità di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità

[9] Ead., *La deformità nelle illustrazioni per l'infanzia: un itinerario storico-interpretativo tra perturbante e dimensione educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 12(2) (2025), p. 62.
[10] *Ibidem*.
[11] Ead., *La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, tra passato e presente,* in B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara, F. Pompeo (a cura di), *Quaderni dei Dipartimento di Scienze della formazione, Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Volume II*, Roma Tre-Press, Roma 2023, p. 138.
[12] G. Vadalà, Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico in D. Goodley *et al*., Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative, Erickson, Roma 2018, p. 74.

ISSN: 2039-4039

di apprendimento per tutti»[13] e nell'obiettivo 10, secondo cui è fondamentale andare nella direzione di «ridurre le disuguaglianze all'interno e fra le Nazioni»[14]. La narrazione si inserisce in questo quadro profilandosi come uno spazio di mediazione simbolica, capace di orientare la comprensione della differenza e di ridefinire i confini dell'appartenenza sociale.
Per procedere in questa direzione, è fondamentale evitare semplificazioni e omologazioni in relazione alla disabilità e alle differenze e, al contrario, promuovere il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità propria della realtà sociale, tenendo conto che, come afferma Schianchi, «ragionare in termini di modelli sociali significa proprio questo: assumere la disabilità come concetto complesso, specchio di una situazione articolata e non definibile a priori (perché lì si annida il pregiudizio)»[15].
Dunque, in ragione della complessità della disabilità e della sua rappresentazione, così come di altre tematiche e questioni rilevanti sul piano sociale, è opportuno che queste siano al centro della progettazione degli interventi educativi.
Infatti, sebbene sia stato spesso rilevato che,

> nella relazione diretta con l'infanzia si preferisce escludere il discorso dei "temi difficili": una dicitura, questa, che pur suonando imprecisa, cerca di riassumere la difficoltà – sovente spinta fino al rifiuto - che tanti adulti incontrano quando il dialogo con i bambini si arresta al cospetto di "qualcosa" che risulti arduo da tradurre in parole, poiché angustia, spaventa o imbarazza primariamente "i grandi". Qualcosa, - vale la pena di ripeterlo - che l'infanzia vuole sapere, conoscere, indagare mentre sta scoprendo la vita, le persone, il mondo nella loro complessità[16],

si nota che, attraverso la riflessione pedagogica in dialogo con la produzione letteraria,

> temi universali e imperituri, difficili a nominarsi […] assumono una forma in rappresentazioni simboliche finalmente guardabili e configurabili in ritratti, perché tradotti nel linguaggio metaforico e trasformativo della finzione narrativa che li solleva

[13] ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile,* 2015, p. 14.
[14] *Ibidem*.
[15] M. Schianchi (a cura di), *Le contraddizioni dell'inclusione: Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive*, Mimesis, Milano 2024, p. 22.
[16] M. Bernardi, *Formazione in letteratura per l'infanzia e "temi difficili". La parola metaforica e la complessità letteraria,* «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 25(1) (2022), p. 166.

ISSN: 2039-4039

> dall'alone di indicibilità, di inconoscibilità da cui generano angoscia, paura, smarrimento, disorientamento, confusività non traducibili in parole: lo fanno, invece, le narrazioni, delineando una forma di rappresentazione e di pensabilità[17].

La letteratura si configura, dunque, come un dispositivo culturale ed educativo che partecipa attivamente alla formazione di visioni del mondo e alla costruzione di significati condivisi, grazie alla sua modalità espressiva simbolica e universale. Richiamando le parole di Bernardi,

> alla letteratura serve soltanto la propria parola curata, narrante e poetica, per creare immagini plastiche che si conservino care alla memoria e al sapere di ognuno: "l'io sento" che precede e accompagna "l'io penso" nel processo di conversazione silenziosa e soggettiva che si intrattiene con le storie. La parola metaforica è suggestiva e visionaria, accede al tempo profondo della trama. Un tempo "inattuale", narrativo, filosofico e riflessivo che si distacca dalla dimensione quotidiana e contingente per dilatarsi verso nuove visioni e saperi suggeriti dallo spostamento nella dimensione del lontano, dell'altrove metaforico dove è l'essenza del simbolo che forgia l'icona dell'immaginario: quella figura che condensa un tema, e temi universali ineludibili[18].

Inoltre, una peculiare dinamica della letteratura e, quindi, della lettura, che favorisce lo sviluppo di competenze empatiche, il riconoscimento dell'alterità e l'inclusione è rappresentata dal processo di immedesimazione: «i protagonisti delle storie hanno, infatti, la straordinaria prerogativa e capacità di poter diventare simbolo e metafora di qualunque esperienza e circostanza, offrendo a ciascuno un'immedesimazione unica e irripetibile»[19].
Secondo Nussbaum la letteratura «innesca nel lettore una fervida attività emozionale e immaginativa»[20] attraverso l'immedesimazione, in quanto le opere letterarie «si caratterizzano per il fatto di sollecitare i loro lettori a mettersi al posto di persone di vario tipo, assimilandone le esperienze»[21]. Peraltro, la narrazione letteraria svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo morale, permettendo ai lettori di confrontarsi con prospettive differenti e di ampliare il proprio orizzonte etico; per questo l'immaginazione letteraria è descritta come

[17] *Ibidem*.
[18] *Ibidem*.
[19] W. Grandi, Una poetica per l'inclusione della disabilità, «Studi sulla formazione», 15 (1) (2012), p. 173.
[20] M.C. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile (Vol. 204),* Feltrinelli, Milano 1996, p. 23.
[21] *Ibidem*.

ISSN: 2039-4039

«una componente essenziale di una posizione etica che ci chiede di preoccuparci del bene di altre persone le cui vite sono lontane dalla nostra»[22].

Il laboratorio di lettura inclusiva

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza ha ricadute educative e sociali significative, ma è importante sottolineare che la portata di tali ripercussioni dipende dalla qualità delle esperienze di lettura e dai contesti in cui si collocano. Da questo punto di vista, l'ambito scolastico assume una posizione centrale:

> la scuola, infatti, svolge un ruolo importante nella produzione culturale della differenza e della disabilità: le pratiche didattiche e pedagogiche (implicite ed esplicite) contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali del mondo e, di conseguenza, a confermare anche alcuni stereotipi. A questo proposito, lo studio delle rappresentazioni sociali legate alla disabilità assume una certa importanza, laddove, soprattutto, la disabilità diventa una differenza esclusa dalle dinamiche educative e sociali e dalla piena partecipazione alla cittadinanza[23].

In questa prospettiva, l'azione didattica ed educativa risulta fondamentale nel trasformare la lettura in un'esperienza in grado di incidere sui processi di inclusione sociale.
Si ritiene che un efficace strumento paideutico, in tal senso, sia rappresentato dal *laboratorio di lettura inclusiva*, che può essere inteso come un dispositivo di progettazione educativa finalizzato alla promozione di pratiche di inclusione, alla decostruzione dei pregiudizi e allo sviluppo di forme di partecipazione alla cittadinanza. Da qui, la proposta della sua implementazione nell'offerta formativa scolastica, come intervento strutturato, rivolto principalmente ad alunne e alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in cui la lettura viene assunta come esperienza attiva, critica e trasformativa, in quanto si profila come

[22] *Ibidem*.
[23] G. Vadalà, Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico in D. Goodley *et al*., Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative, Erickson, Roma 2018, p. 72.

ISSN: 2039-4039

> una vera e propria pratica di cura (*cura sui*), che consente al soggetto di entrare in un mondo altro, dal quale torna arricchito di esperienze nuove, emozioni e vissuti che gli consentono di relativizzare il proprio punto di vista. In questo senso leggere è un'avventura formativa, un atto costitutivo dell'*humanitas* [...] in termini socio-culturali, ovvero legati al linguaggio, ai saperi, alla storia e alla costruzione di senso[24].

Teleologicamente orientato a un'educazione trasformativa e umanizzante, il laboratorio di lettura inclusiva si inserisce nella cornice teorica della pedagogia inclusiva[25], nella misura in cui

> la Pedagogia speciale declinata verso l'*inclusive education* non può non focalizzare un costante sguardo pedagogico ed educativo attento ad individuare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarietà, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Di fatto, esiste una produttiva relazione dialettica tra Pedagogia speciale e inclusione pedagogica che sollecita la Pedagogia speciale stessa a superare i propri limiti per trasformarsi, senza operazioni di riduttiva coincidenza identitaria, in Pedagogia inclusiva di differenze e diversità[26].

Coerentemente con i riferimenti teorici della didattica inclusiva, dal punto di vista progettuale, un'attenzione particolare va rivolta alla previsione di strategie, tecniche e strumenti di lettura che, in linea con le indicazioni di Ianes[27] e Di Tore[28], consentano la piena partecipazione di tutti gli alunni, anche in presenza di disabilità, disturbi dell'apprendimento e altre possibili difficoltà, dal momento che la letteratura e, quindi, la lettura offrono «una chiave d'accesso privilegiata per promuovere temi quali: la diversità culturale, la disabilità, la parità di genere e le disuguaglianze socio-economiche»[29].

---

[24] C. Carletti, *Leggere: forte! La lettura ad alta voce come pratica di cura di sé per il contrasto della dispersione scolastica e la promozione di una cittadinanza attiva*, in L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche: trasformative, innovative, emancipative*. Pensa MultiMedia, Lecce 2025, p. 302.
[25] Cfr. F. Bocci, *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituente tra rischi e opportunità*, «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», 9(1) (2021), pp. 41-48.
[26] P. Gaspari, *La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9(1) (2021), p. 31.
[27] D. Ianes (a cura di), *Le migliori proposte operative su... Lettura. Tratte dalla Rivista «Difficoltà di apprendimento»*, Erickson, Trento 2012.
[28] S. Di Tore, *La tecnologia della parola: Didattica inclusiva e lettura*, FrancoAngeli, Milano 2016.
[29] G. Bussadori, *Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 10(1) (2025), p. 371.

ISSN: 2039-4039

Un altro passaggio fondamentale nella definizione dell'intervento, si ravvisa nella scelta dei testi letterari su cui costruire l'attività laboratoriale, in quanto, come avverte Pacelli,

> proporre testi per l'infanzia che non restituiscono un'immagine sfaccettata e complessa della disabilità e che sembrano utilizzare tali rappresentazioni con funzione esemplare o per esprimere una morale, implicita o esplicita che sia, rischia inconsapevolmente di contribuire al perpetuare di antiche retoriche e visioni stereotipate[30].

L'impianto metodologico del laboratorio proposto si articola in tre fasi principali, strettamente integrate tra loro e ben definite dal punto di vista degli obiettivi formativi perseguiti. La prima fase è dedicata alla lettura condivisa e guidata del testo narrativo, selezionato in base alla presenza di personaggi con disabilità rappresentati in modo complesso e non stereotipato. Tale fase è finalizzata non solo alla comprensione del contenuto, ma anche all'individuazione delle rappresentazioni implicite della disabilità, dei ruoli narrativi e delle dinamiche relazionali tra i personaggi.
La lettura, in particolare se condivisa, consente l'acquisizione di risorse interpretative fondamentali nello sviluppo di uno sguardo che, oltrepassando l'autoreferenzialità, si diriga verso la conoscenza della soggettività propria e altrui, mediante l'esperienza dell'alterità e del suo riconoscimento[31].
Si ricorre, pertanto, a una dinamica dialogica formativa:

> L'incontro con l'altro da sé, infatti, richiede una messa in discussione dei propri punti fermi, delle proprie certezze, di ciò che si considera universalmente valido: attraverso le storie e il rapporto ludico-empatico che i bambini intrattengono con i loro protagonisti, si può prendere confidenza e, in qualche modo, sperimentare l'alterità[32].

La seconda fase costituisce il nucleo critico del laboratorio e consiste in una discussione dialogica strutturata, condotta dall'educatore o dall'insegnante, in qualità di facilitatore. In questo momento i partecipanti sono sollecitati a interrogare le modalità di rappresentazione della disabilità, a riconoscere

[30] S. Pacelli, *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del supercrip*, «Journal of Special Education for Inclusion», X (1) (2022), p. 289.
[31] P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990, trad. it. D. Iannotta, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993; P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Stock, Paris 2004, trad. it. F. Polidori (a cura di), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano 2005.
[32] W. Grandi, *Una poetica per l'inclusione della disabilità*, «Studi sulla formazione», 15 (1) (2012), p. 176.

ISSN: 2039-4039

eventuali stereotipi o forme di marginalizzazione simbolica e a mettere in discussione i propri pregiudizi impliciti. La discussione si configura come spazio deliberativo in cui la narrazione diventa un'occasione per riflettere su temi quali l'uguaglianza, la giustizia e il riconoscimento dell'altro, in linea con una prospettiva di educazione alla cittadinanza inclusiva. Si sottolinea

> l'importanza di coinvolgere attivamente i bambini nel processo di lettura, attraverso dialoghi, domande e riflessioni che permettano di interiorizzare i temi trattati. La narrazione diventa così un momento di confronto e di crescita, in cui ogni bambino può riconoscersi e sentirsi parte di una comunità più ampia[33].

La terza fase è dedicata alla rielaborazione narrativa e alla riscrittura critica del testo, attraverso attività individuali e collettive, dal momento che, come sottolineano Lo Piccolo e Pasqualetto, «le esperienze di apprendimento condiviso […] offrono opportunità per sviluppare competenze relazionali che aiutano a decostruire pregiudizi e a promuovere una visione della diversità come fonte di arricchimento reciproco»[34].
I partecipanti sono invitati a riscrivere la storia, modificando il punto di vista, introducendo personaggi alternativi o trasformando le dinamiche relazionali, con l'obiettivo di superare le rappresentazioni stereotipate e immaginare forme più eque di convivenza. Questa fase assume una funzione particolarmente rilevante, in quanto consente di tradurre la riflessione critica in produzione simbolica, favorendo i processi di interiorizzazione dei contenuti educativi e di rielaborazione attiva dei significati.
In questo modo, l'attività laboratoriale rende la lettura

> non solamente un processo di 'comprensione' dei contenuti, ma anche una loro 'interpretazione' e ridefinizione simbolica'. In virtù di questo articolato processo, la lettura rende possibile non solamente l'accesso a un mondo di significati, ma anche, in particolar modo, una valutazione critica di quei significati, attraverso più complessi strumenti culturali […][35].

[33] G. Bussadori, *Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 10(1) (2025), p. 372.
[34] A. Lo Piccolo, D. Pasqualetto, *Rispondere alle sfide della disabilità: la pedagogia dell'empatia per una scuola che accoglie*, «MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 15(1) (2025), p. 229.
[35] A. Ascenzi, (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2002, p. 8.

ISSN: 2039-4039

Si tratta di un'operazione di riformulazione carica di valenza simbolica, rispetto alla quale gli educatori devono favorire un processo metacognitivo.

> Le «abilità simboliche» sono come la sintassi in una lingua: è dietro ogni frase che utilizziamo e permette di smontare e riassemblare continuamente ciò che diciamo o scriviamo, senza perderci dopo aver compiuto la prima operazione (smontare)[36].

Il laboratorio si fonda su una concezione della lettura come pratica sociale e trasformativa, in cui il testo letterario diventa strumento per interrogare la realtà e ripensare le categorie attraverso cui si interpreta la differenza. In questo senso, la dimensione narrativa non si limita a rappresentare la disabilità, ma diventa occasione per decostruire le forme di esclusione simbolica e per promuovere una cultura dell'uguaglianza. La pratica laboratoriale della lettura inclusiva, favorendo lo sviluppo di competenze relazionali, critiche e partecipative, appare come un dispositivo educativo privilegiato per il perseguimento delle finalità formative proprie della Pedagogia inclusiva, quali la promozione del riconoscimento della pluralità e la valorizzazione dell'inclusione e della partecipazione collettiva.

DILETTA CHIUSAROLI
University of Cassino and Lazio Meridionale

[36] A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Roma 2013, p. 23.

ISSN: 2039-4039