

Publicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Disability and animated stories. *Lights and shadows to think about*

Disabilità e narrazioni animate. *Luci e ombre su cui riflettere*

di *

Barbara Centrone

barbaracentrone@gmail.com

Alessia Travaglini

alessia.travaglini@uniroma3.it

Ines Guerini

ines.guerini@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

Representations of disability have taken different forms over the centuries. From the exhibition of the *monstrosities* (of those were considered *non-compliant*) we have come to the exaltation of the tolerance of the *different/disabled*. Prejudicial attitudes and compassionate rhetoric – as well as normalizing ones – constitute the common thread that still unites the stories (animated and otherwise) in which disability/diversity is more or less explicitly represented. Even those intended for kids do not seem to escape these dynamics which risk undermining the role of animated narratives as *educational mediators* for inclusion. For instance, cartoons – that according the perspective of Universal Design for Learning seems to be particularly effective as they let experience an instant and strong involvement – are not free from the risk of spreading stereotyped and contradictory messages.

* Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico delle tre autrici. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Barbara Centrone il Paragrafo 2 e il Paragrafo 4, a Ines Guerini vanno attribuiti il Paragrafo 3 e il Paragrafo 3.1, ad Alessia Travaglini va attribuito il Paragrafo 1.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15164

In this regard, in continuity with a previous work, the authors of this paper report a quali-quantitative survey that intends to detect the opinions/suggestions of a group of educators and teachers in training with respect to the use of cartoons in the educational field and to identify any critical issues on which education professionals are called to reflect, in order to deconstruct more or less explicit meanings and messages that could be an obstacle to the promotion of truly inclusive school and social processes.

Keywords: representation of disability; animated stories; inclusive processes; media education; Universal Design for Learning

Abstract:

Le rappresentazioni della disabilità hanno assunto nella storia forme differenti. Dall'esposizione delle *mostruosità* (di ciò che era ritenuto *non conforme*) si è giunti all'esaltazione della tolleranza del *diverso/disabile*. Atteggiamenti pregiudizievole e retoriche compassionevoli – oltre che normalizzanti – costituiscono il filo conduttore che tuttora accomuna le narrazioni (animate e non) in cui la disabilità/diversità è più o meno esplicitamente rappresentata. Anche quelle destinate al piccolo pubblico sembrano non sottrarsi a queste dinamiche, che rischiano di inficiare il ruolo delle narrazioni animate di agire quali *mediatori educativi* per l'inclusione. I cartoni animati, ad esempio, che in linea con la prospettiva dell'Universal Design for Learning, sembrano particolarmente efficaci, poiché offrono un'esperienza di coinvolgimento intensa e immediata, non sono scevri dal rischio di diffondere messaggi stereotipati e contraddittori. In proposito, in continuità con un precedente lavoro, le autrici del presente contributo riportano un'indagine quali-quantitativa che intende rilevare le opinioni/suggerimenti di un gruppo di educatori/educatrici e insegnanti in formazione rispetto all'utilizzo dei cartoni animati in ambito educativo e scovarne le eventuali criticità su cui i/le professionisti dell'educazione sono chiamati/e a riflettere, al fine di decostruire significati e messaggi più o meno espliciti che potrebbero porsi in modo ostativo rispetto alla promozione di processi scolastici e sociali realmente inclusivi.

Parole chiave: rappresentazione disabilità; narrazioni animate; processi inclusivi; media education; Universal Design for Learning.

1. Valori dominanti, sistemi di potere e media education

La media education rappresenta un ambito sul quale, soprattutto a partire dall'ultimo ventennio, si è concentrato un numero molto ampio di studi e ricerche (Buckingham, 2006; Maragliano e Pireddu, 2014; Rivoltella, 2019), interessando fin dalla fine del secolo scorso in modo sempre più intenso il mondo pedagogico. Difatti, risale al 1982 la necessità, evidenziata dall'Unesco, di preparare le giovani generazioni a vivere in un mondo fatto di immagini.

Thoman (1999) evidenzia cinque principi base da tenere in considerazione per l'analisi dei media: a) tutti i messaggi veicolati dai media sono "costruiti" da un piccolo gruppo di persone, che li rende manifesti a un pubblico esterno, che può essere più o meno ampio; b) i messaggi sono costruiti utilizzando un linguaggio creativo che possiede delle regole proprie; c) persone differenti sperimentano lo stesso messaggio in modo differente; d) i media sono in primo luogo degli strumenti che rispondono a logiche di tipo capitalistico; e) i media veicolano valori e punti di vista specifici.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15164

Da tali principi scaturiscono a loro volta, secondo la studiosa, cinque interrogativi che focalizzano l'attenzione su: a) colui che ha provveduto a creare e a inviare un determinato messaggio; b) le tecniche utilizzate per attirare l'attenzione del fruitore; c) gli stili di vita e i valori riprodotti dal messaggio; d) il modo in cui persone differenti tra di loro potrebbero interpretare un medesimo contenuto; e) i contenuti eventualmente omessi dal messaggio.

Tale premessa consente di porre l'attenzione su una questione fondamentale relativa alla media education, vale a dire la relazione tra i messaggi e i valori dominanti agiti all'interno di una società. Si tratta di un ambito sul quale, in ambito filosofico, sono state compiute diverse osservazioni: ad esempio, Marx ed Engels (1958) evidenziano che “Le idee della classe dominante sono in ogni epoca le idee dominanti” (p. 35). Questo implica che i messaggi veicolati dai media, di fatto, sono espressione diretta di coloro che scelgono di metterli in atto. Scelta che non è impermeabile rispetto al tessuto sociale dal quale provengono e al quale sono, nello stesso tempo, rivolti. Pertanto, potremmo immaginare la relazione messaggi-valori dominanti secondo un processo biunivoco, che vede i primi nella loro duplice funzione di essere plasmati dai e plasmanti i secondi. I valori, infatti, sono concepiti da un gruppo di persone che, in quanto membri della società, sono inserite all'interno di un sistema valoriale di riferimento, dal quale sono poi a loro volta influenzate, in modo più o meno consapevole. Dal canto loro, i messaggi inviati hanno il potere di agire su un gruppo di persone, rendendole più uniformi ai valori ritenuti accettabili per quella società, contribuendo in definitiva alla formazione di un punto di vista comune su ciò che è considerato rilevante.

Una posizione analoga è espressa da Foucault, il quale ritiene che il potere non descriva tanto un rapporto tra un'autorità e un gruppo sociale – considerati entrambi come due entità a sé stanti – in quanto va analizzato secondo una dimensione relazionale, “come rapporto del molteplice con sé stesso” (Fassin, 2000, p. 91). In altre parole, il potere si estrinseca in una serie di pratiche che tendono a regolare l'intera gamma dei comportamenti sociali (1977). In ambito sociologico ricordiamo Bourdieu (2021), il quale – attraverso il concetto di *habitus*, inteso come “l'insieme di predisposizioni e schemi di pensiero, frutto di condizionamenti sociali, che media le scelte degli individui” (Cattani, 2021, pandorarivista.it) – evidenzia come le strutture sociali influenzino gli individui in modo tale da indurli, spesso inconsapevolmente, a compiere delle scelte che le rafforzino.

Tali riferimenti teorici appaiono fondamentali per constatare come spesso le pratiche educative presenti nelle diverse società abbiano contribuito a diffondere valori in linea con il sistema politico di riferimento. Pensiamo, ad esempio, nel mondo greco al modello della *kalokagatìa* – termine che deriva dall'unione di due aggettivi (*kalòs* = bello e *agathòs* = buono) – in base al quale il raggiungimento della virilità e della forza da parte del giovane doveva essere accompagnata da un'analoga ricerca della bontà. Si tratta di una posizione presente anche nel pensiero filosofico di Platone, che vede un'intima associazione tra ciò che è bello, vero e buono. Come evidenziato, ad esempio, nel Simposio, la bellezza diviene, secondo il filosofo greco, la via privilegiata per giungere alla somma virtù.

Nel medioevo, invece, la necessità di legittimare il potere feudale ha contribuito a diffondere *l'ideale cavalleresco*: il cavaliere non è altro se non colui che, in seguito a una dichiarazione di fiducia verso il feudatario (dal quale riceve sostegno materiale e spirituale), cerca di preservare un sistema di potere anche attraverso iniziative di carattere guerresco e militare. Anche in questo caso, tuttavia, l'uso delle

armi deve essere accompagnato dalla ricerca della grazia, dell'onore e dall'esercizio delle arti (in proposito, si vedano i racconti del ciclo di re Artù e della tavola rotonda).

Le suddette visioni del mondo non sono state per niente abbandonate lungo i secoli: difatti, ne troviamo espressione in alcune narrazioni diffuse in tempi più recenti attraverso i media. Pensiamo, ad esempio, ad alcuni film d'animazione della Disney – ispirati in realtà alle fiabe – nei quali le protagoniste sembrano incarnare perfettamente l'ideale al femminile della kalokagatìa. Biancaneve, Cenerentola, Aurora sono principesse belle e buone, che subiscono ritorsioni e intrighi da donne che, al contrario, sono considerate secondo la logica della narrazione brutte e cattive, tanto da assumere le sembianze di streghe. Significativo è anche il lungometraggio animato “La bella e la bestia”, prodotto da Disney nel 1991, il quale, di fatto, sembra esprimere un tentativo di introdurre dei cambiamenti a tale paradigma. Belle, infatti, è una ragazza bella, intelligente e colta. Ama leggere libri incessantemente, motivo per cui frequenta con dedizione la biblioteca del piccolo villaggio.

Per salvare suo padre, si ritrova prigioniera nel castello di un giovane dalle sembianze mostruose (Bestia) con il quale tuttavia costruirà gradualmente un legame significativo, tanto da innamorarsene. Nel momento in cui la donna, credendolo morto, gli dichiara il suo amore, Bestia si risveglia trasformando la sua immagine (derivata da un incantesimo lanciatogli da un'anziana mendicante che gli aveva fatto assumere le sembianze di una bestia per punirlo del suo egoismo) in quella di un giovane meraviglioso. Da “viziato, egoista e cattivo” – come riporta all'inizio la voce narrante – può finalmente riacquisire la piena perfezione divenendo per la prima volta nella sua vita “bello, buono e colmo di amore”. A nostro avviso, la scelta di far riacquisire a Bestia l'aspetto originario evidenzia la pervasività di un modello educativo che considera bellezza e bontà come due aspetti intrinsecamente associati.

Differente è invece quanto narrato in *Shrek*, film d'animazione del 2001 basato sul libro omonimo di William Steig del 1990. Il lungometraggio in questo caso propone un rovesciamento radicale dei valori propri della kalokagatìa: Shrek è infatti un orco buono e altruista – nonostante sia costretto a vivere in solitudine perché ritenuto dagli altri erroneamente malvagio – che si innamora della principessa Fiona, rinchiusa in un'alta torre in attesa di essere liberata da un incantesimo a causa del quale ogni notte si trasforma in un'orrenda orchessa. Dopo numerose peripezie, la principessa finalmente riceve il “bacio d'amore”, che spezza l'incantesimo in un modo inatteso: Fiona, infatti, perde in modo definitivo le sembianze umane per acquisire quella da orchessa. Ebbene, la scena finale del film è particolarmente interessante, poiché Shrek, rivolgendosi a Fiona, che vede con perplessità il proprio aspetto, la rassicura immediatamente dicendole che è bellissima.

Differenti sono anche le conclusioni dei due lungometraggi animati: Belle e Bestia *vissero per sempre “felici e contenti”*, mentre in riferimento a Shrek e Fiona, la voce narrante evidenzia che *vissero per sempre “orrendi e contenti”*.

Ci preme sottolineare che è esattamente in tale processo di decostruzione e ricostruzione di significati che risiede il valore pedagogico della media education, la quale si basa sull'integrazione tra tre dimensioni: l'educazione ai media; l'educazione sui media, e, infine, l'educazione attraverso i media (Bocci, Gaggioli, Giannoumis, Ranieri, 2022). Narrazioni animate come quella di Shrek invitano lo spettatore/la spettatrice a manipolare i messaggi veicolati dal prodotto multimediale, a confrontarsi con essi e a individuarne all'interno significati più o meno impliciti.

2. Disabilità e narrazioni animate: una rilettura critica attraverso i Disability Studies

Non è un caso che, all'interno delle narrazioni animate, le rappresentazioni della disabilità abbiano assunto molteplici forme. Queste, benché si differenzino in base al contesto storico e socio-culturale che le ha prodotte, si caratterizzano tutte per il ricorso alla definizione di una dicotomia *normalità-anormalità*: si assegna una o l'altra etichetta a un individuo, o meglio a un tipo di corpo e di mente, in virtù delle caratteristiche che la cultura di riferimento ha selezionato come opportune e convenienti. Esistendo una pluralità di culture, ne consegue che esiste una pluralità di corpi, identità e comportamenti ritenuti normali o, all'opposto, *anormali, illeciti, devianti e patologici*: la distinzione tra ciò che è considerato normale e quindi accettabile e cosa no, dipende dallo specifico contesto di riferimento (Straniero, 2020; Medeghini, 2015).

Nel considerare la rappresentazione come una forma di conoscenza di senso comune socialmente costruita e condivisa, che orienta l'organizzazione sociale e la condotta degli individui (Jodelet, 1991), si ritiene che l'analisi delle narrazioni della disabilità permetta di evidenziare il peso causale delle retoriche discorsive presenti nell'immaginario comune nella reiterazione dei processi disabilitanti. Tali retoriche possono essere collegate, inevitabilmente con delle semplificazioni, a quei modelli interpretativi della disabilità che negli anni sono stati problematizzati anche dagli studiosi dei Disability Studies (Oliver, 1990; Barton, 2001; Barnes, 2003).

Ad esempio, dal paradigma biomedico, che nell'interpretare la disabilità si sofferma sul *deficit*, scaturiscono rappresentazioni medialità della disabilità come un'alterazione che rende la persona *inabile* (Gardou, 2006) e rappresentazioni che riducono la disabilità alla protesi (Morvan, 1988).

Le protesi vengono estetizzate quale simbolo del superamento delle difficoltà dovute alla disabilità e rispondono alle pressioni sociali in termini di performatività, indipendenza, successo, abilità, che sono alla base "del mito del corpo abile" (Straniero, 2020, p.77). Ne è un esempio il caso di Hiccup, personaggio del film d'animazione *Dragon Trainer*, che si costruisce una protesi che gli permetterà di tornare a fare la vita di prima e di esser guardato nuovamente dai compagni.

Ancora, a quello che Gardou (2006) concettualizza come modello benefico – che interpreta la disabilità quale mezzo attraverso cui si può giungere a una più intima conoscenza di sé e al superamento di ogni difficoltà – Vadalà (2013) associa due retoriche. La prima, quella della *normalità*, sulla scia del paradigma interpretativo della varietà umana (Schotch & Schriener, 1997), descrive la disabilità come una caratteristica qualsiasi. Ne derivano rappresentazioni politicamente corrette – comunque abiliste – in cui la disabilità viene invisibilizzata e la società deresponsabilizzata. La seconda è la retorica del *super-crip*, che produce rappresentazioni di individui che sembrano quasi dover compensare o superare la condizione di disabilità, diventando campioni/campionesse in qualcosa o salvando altre persone.

Sovente nelle narrazioni letterarie e animate, si riscontrano ancora retoriche che si rifanno a visioni della disabilità come *punizione o conseguenza*: talvolta di una variazione biologica determinata da fattori esterni o da una maledizione sovranaturale per aver *peccato*; talvolta di condotte morali disdicevoli dell'individuo (il principe de *La Bella e la Bestia*, il cui corpo, come abbiamo visto, viene reso difforme da una strega che vuole punirlo per il suo egoismo).

Queste retoriche si traducono sullo schermo in rappresentazioni di persone la cui disabilità è associata a condotte immorali o negative: la devianza dalla morale diviene visibile attraverso la difformità corporea, di cui è un esempio Capitano Uncino in *Peter Pan*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15164

Molte, inoltre, sono le rappresentazioni della disabilità come qualcosa di cui doversi vergognare, che è fonte di esclusione e rifiuto delle differenze, e che inevitabilmente sottendono e sono sottese da principi classificatori (Morvan, 1988). Il paradigma a esse associato considera la disabilità come uno stigma in virtù del quale l'individuo viene (e deve essere) escluso dalla società. In proposito, si pensi alla principessa Fiona, in *Shrek*, rinchiusa in una torre affinché nessuno potesse scoprire che era stata colpita da una maledizione che la rendeva un'orchessa.

La frequente *mostrificazione* della non-conformità, nei decenni, ha rafforzato il pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità – e in generale di coloro i/le quali hanno corpi e menti non conformi a standard ritenuti accettabili – e tuttora educa allo scalpore, alla repulsione, alla paura di chi si presenta come difforme da ciò che è culturalmente stato definito *normale* (Schianchi, 2012). Ne sono due esempi Quasimodo (*Il Gobbo di Notre Dame*), ritratto con caratteristiche irrealistiche che generano appositamente una situazione di dissonanza cognitiva, e i protagonisti del recente film d'animazione Disney, *Luca*, creature considerate dai terrestri “mostri marini” che sulla terraferma assumono sembianze umane.

La prassi di *mostrificare* per normalizzare ciò che è difforme, spettacolarizzandolo in una sorta di *freak show*, nasce nel XIX secolo come alternativa alle rappresentazioni tragiche della difformità (Bocci, 2020; Schianchi, 2012). Queste alimentano “l'ossessione culturale della perfezione fisica e del corpo bello e desiderabile” (Vadalà, 2013, p.138) e si legano alla retorica della compassione, che educa ad avere un atteggiamento pietistico nei confronti delle persone con disabilità, che vengono per questo infantilizzate e private del diritto all'autodeterminazione (Vadalà, 2013; Morvan, 1988). Di conseguenza, la persona con disabilità è sempre vista come non autonoma, inabile al lavoro, incapace di vivere in maniera indipendente e bisognosa quindi di aiuto e assistenza (Murphy, 2017). In generale, dunque, il tipo di disabilità incide sulle dinamiche di rappresentazione: la disabilità motoria suscita l'immagine tragica di un corpo impotente o ispirazionale di una forte volontà di riscatto, mentre alle disabilità intellettive si collegano personaggi descritti come inadeguati per la società. È significativo, a tal proposito, osservare che la disabilità, soprattutto quando non legata a una non-conformità fisica e visibile, è sottorappresentata nelle narrazioni animate rivolte all'infanzia. Queste ultime sono tra i mediatori culturali a cui bambine e bambini sono maggiormente esposte/i e, se da una parte possono fornire nuove rappresentazioni non stereotipate, inediti spunti di riflessione e sensibilizzazione verso le tematiche relative alle disabilità e alla diversità, dall'altra spesso si pongono come facilitatori di quei “processi di incorporazione e normalizzazione” (Bocci, 2020, p.44) mediante cui si nega la diversità “in nome dell'accettazione del superiore valore della normalità” (Monceri, 2010, p.107). Questo *addomesticamento* è funzionale al mantenimento dei paradigmi culturali di riferimento e alle dinamiche di potere che ne scaturiscono (abilismo, ideologia della meritocrazia su base performativa, ecc.), ma si traduce in omogeneizzazione culturale, corporea e identitaria oltre che in invisibilizzazione delle molteplici differenze interindividuali. Per di più, in quanto agenzie di socializzazione e di educazione, i cartoni animati si configurano come un mezzo di trasmissione culturale di quegli stereotipi che, una volta interiorizzati, divengono modelli attorno ai quali, per similarità o per contrasto, costruire la propria identità e orientare l'agire quotidiano.

Appare dunque importante che i/le professionisti/e dell'educazione acquisiscano strumenti di analisi delle narrazioni che permettano di accrescere la consapevolezza circa le retoriche implicitamente trasmesse nei prodotti medialti rivolti all'infanzia. Ciò è possibile attraverso l'individuazione dei nessi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15164

esistenti tra i messaggi veicolati dai media – dei quali i cartoni animati rappresentano una particolare forma espressiva – e il sistema valoriale dal e al quale afferiscono.

Quanto fin qui delineato costituisce la motivazione per cui – in continuità con un precedente lavoro (Guerini, Montanari, Ruzzante & Travaglini, 2022) – abbiamo inteso avviare un’indagine quali-quantitativa volta a rilevare le opinioni/suggerzioni di un gruppo di educatori/educatrici e insegnanti in formazione circa l’impiego dei cartoni animati quali strumenti educativo-didattici e, più in generale, a riflettere sulla modalità in cui la disabilità/diversità è rappresentata nei media animati.

3. L’indagine: Obiettivi e Metodi

In seno alla finalità appena enunciata, si inserisce l’obiettivo di scovare all’interno delle narrazioni multimediali prese in esame eventuali criticità su cui i/le professionisti dell’educazione devono necessariamente riflettere per poter decostruire significati e messaggi più o meno espliciti veicolati dai prodotti animati stessi. Ciò al fine di promuovere processi scolastici e sociali realmente inclusivi². L’indagine esplorativa è stata condotta con un campione non probabilistico di convenienza costituito da 174 futuri/e educatori/educatrici e insegnanti (della scuola dell’infanzia e primaria). In particolare, hanno partecipato 55 studenti/esse del corso di Laurea in *Educatore di nido e dei servizi per l’infanzia* dell’Università “Roma Tre” e 119 studenti/esse del corso di laurea in *Scienze della Formazione Primaria* delle Università “Roma Tre” ($n=94$) e “Sapienza” ($n=25$). L’età media del campione è di 21 ($m = 21, 5$; $DS = 10,3$).

Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere a un questionario costruito ad hoc (Guerini, Travaglini, n.p.) e di compilare una scheda (anch’essa appositamente realizzata dalle autrici) avente come finalità quella di analizzare un cartone o un corto animato da loro stessi/e scelto in cui la disabilità venisse trattata in maniera più o meno esplicita. La scelta è ricaduta sui cartoni e sui cortometraggi animati, in quanto il campione lavora in prevalenza con la prima infanzia. Tuttavia, alcuni/e dei/delle partecipanti hanno poi scelto di analizzare dei lungometraggi animati (concependoli come cartoni) quali, ad esempio, *Alla ricerca di Nemo*, *Dragon Trainer 2* e *Alla ricerca di Dory*.

Nel presente contributo, anche per ragioni di spazio, soffermiamo la nostra attenzione su alcuni dei dati emersi dalla somministrazione del Questionario. Ciononostante, prima di addentrarci nella loro presentazione e nella discussione dei risultati, desideriamo descrivere – seppur brevemente – entrambi gli strumenti impiegati lungo l’indagine.

Il Questionario “Cartoni animati ed Educazione” consta di due ambiti. Il primo intende rilevare i dati socio-demografici dei/delle partecipanti (età, genere percepito, eventuale situazione di disabilità vissuta); il secondo ambito fa riferimento alle opinioni/suggerzioni dei/delle rispondenti in relazione al connubio cartoni animati-educazione. In particolare, i/le professionisti/e in formazione sono chiamati/e a indicare il loro grado di accordo/disaccordo sulle seguenti due affermazioni: a) *I cartoni animati veicolano messaggi educativi*; b) *Solitamente nei cartoni animati i personaggi buoni presentano un bell’aspetto*. Il primo item è seguito da ulteriori due quesiti volti a rilevare la motivazione per cui i/le rispondenti ritengono che i cartoni animati veicolino o meno messaggi

² In altri termini, riteniamo che il solo utilizzo di media animati (che trattino della disabilità o della diversità in generale) all’interno dei contesti educativi non sia di per sé sinonimo di inclusione. Pertanto, allo scopo di modificare le prassi solitamente agite negli ambiti socio-educativi, pensiamo sia utile incentivare la riflessione su questi temi da parte di chi in quei contesti ci lavora e, da professionista, si fa mediatore con i/le più piccioli/e di alcuni messaggi valoriali.

educativi e l'eventuale riflessione da loro compiuta in passato su questo elemento. L'altro item su cui i/le partecipanti devono esprimere il loro grado di accordo/disaccordo (*Solitamente nei cartoni animati i personaggi buoni presentano un bell'aspetto*) è seguito dal quesito in cui si chiede loro di indicare i personaggi in cui da bambini/e riuscivano a immedesimarsi con più facilità (*Da bambina/o riuscivo a immedesimarmi maggiormente con i personaggi raffigurati come a) "i buoni" del gruppo, b) "i cattivi" del gruppo, c) "i belli" del gruppo, d) "i brutti" del gruppo.*

Ulteriori due item del Questionario fanno riferimento all'eventuale impiego da parte dei/delle rispondenti dei cartoni animati lungo il percorso educativo dei bambini e delle bambine a loro affidati/e (a cui segue il quesito concernente l'indicazione della motivazione relativa alla risposta fornita) e all'eventuale possibilità di modificare/eliminare i cartoni animati che presentano uno o più personaggi con disabilità. Nello specifico, gli/le studenti/studentesse completano l'affermazione *Se ti fosse data la possibilità di farlo*, indicando due delle seguenti alternative: a) *realizzeresti un cartone animato con bambini/e sordi/e*; b) *aumenteresti il numero di cartoni animati che presentino al loro interno uno o più personaggi con disabilità*; c) *aumenteresti il numero di cartoni animati che abbiano al loro interno il/la protagonista che presenta una disabilità*; d) *eliminaresti i cartoni animati che presentano al loro interno personaggi con disabilità*. Anche il suddetto item è seguito da quello concernente l'indicazione della motivazione relativa alla risposta fornita. Infine, il Questionario presenta uno spazio libero in cui i/le partecipanti possono eventualmente scrivere altre opinioni/suggerimenti relative all'impiego dei cartoni animati in ambito educativo.

La Scheda di riflessione e analisi sulla rappresentazione della disabilità nei media animati, invece, chiede ai/alle partecipanti³ di descrivere brevemente la storia del cartone o del corto animato che hanno scelto e, successivamente, di indicare: a) le sensazioni/emozioni che la visione del prodotto animato ha suscitato in loro; b) se il personaggio con disabilità è il/la protagonista della narrazione; c) se possiede tratti umani o animali; d) se ha sembianze maschili o femminili; e) se è raffigurato/a come buono/a vs cattivo/a, bello/a vs brutto/a; f) se all'interno del prodotto animato la disabilità è affrontata in maniera esplicita o implicita. Infine, viene chiesto ai/alle partecipanti di riflettere su eventuali comportamenti/atteggiamenti pregiudizievoli e stereotipati presenti nella narrazione animata da loro scelta.

3.1 Dati e Discussione dei Risultati

Rimandando a future pubblicazioni la riflessione sugli aspetti rilevati da parte degli/delle educatori/educatrici e insegnanti in formazione mediante la compilazione della Scheda da noi fornita, presentiamo in questa sede alcuni dei dati emersi dalla somministrazione del Questionario. Su di essi abbiamo compiuto un'analisi descrittiva delle frequenze (per ciò che concerne la parte quantitativa) e un'analisi del contenuto relativamente alle motivazioni addotte dai partecipanti e alle loro opinioni/suggerimenti in merito all'impiego dei cartoni animati nei contesti educativi⁴.

In relazione agli item indaganti il grado di accordo/disaccordo dei/delle partecipanti, emerge che la maggior parte (146 su 174; 83,9%) è d'accordo (*completamente d'accordo* = 36; *d'accordo* = 110)

³ I/Le quali, differentemente di quanto avvenuto con il Questionario, lavorano in gruppo con al massimo altri/e quattro studenti/studentesse.

⁴ Trattandosi di una prima analisi dei dati, abbiamo proceduto mediante la tecnica *carta e matita* attraverso cui abbiamo potuto codificare quegli aspetti che ci è sembrato essere più "significativi" per i partecipanti.

con l'affermazione *I cartoni animati veicolano messaggi educativi*. Una percentuale nettamente più bassa (12,1%; $n = 21$) preferisce non rispondere – avendo barrato l'alternativa *non so* – e in assoluta minoranza ($n = 7$; 4%) si dichiarano in disaccordo (*completamente in disaccordo* = 0; *in disaccordo* = 7). Al contempo, la maggior parte dei/delle rispondenti (130 su 174; 74,7%) riporta di essere d'accordo (*completamente d'accordo* = 30; *d'accordo* = 100) con l'affermazione *Solitamente nei cartoni animati i personaggi buoni presentano un bell'aspetto*. Decisamente inferiore è il numero (27; 15,5%) di coloro i/le quali affermano di non essere d'accordo (*completamente in disaccordo* = 2; *in disaccordo* = 25), mentre una percentuale ancora più bassa (9,8%; $n = 17$) sostiene di non saper rispondere.

Quella relativa alla possibilità che i cartoni animati veicolino messaggi educativi rappresenta una questione su cui un elevato numero di partecipanti ($n = 143$; 82,2%) aveva già avuto modo di riflettere in passato (*sì* = 143 *vs no* = 29) a cui si aggiungono coloro i/le quali – barrando l'opzione “Altro” – riportano, ad esempio, quanto segue: “*Ora che ci penso, mi era capitato di rifletterci non direttamente ma indirettamente guardando, incuriosito, i cartoni con i miei fratelli più piccoli*” e, ancora, “*Mi era successo ogni tanto di pensarci, ma non in maniera così approfondita come adesso*”.

In proposito e ai fini del nostro discorso, riteniamo particolarmente utile riportare nella tabella 1 le motivazioni addotte dai/dalle partecipanti per giustificare il grado di disaccordo e la loro incertezza relativamente all'item *I cartoni animati veicolano messaggi educativi*.

Tabella 1: Motivazioni del disaccordo e delle incertezze con l'item “*I cartoni animati veicolano messaggi educativi*”

<i>I cartoni animati veicolano messaggi educativi</i>		
	<i>in disaccordo</i>	<i>non so</i>
Motivazioni addotte dai/dalle partecipanti	<i>Molti cartoni utilizzano e trasmettono situazioni non molto educative per i bambini in quanto molti personaggi si esprimono in maniera volgare</i>	<i>Non so se i cartoni animati possano veicolare del tutto messaggi o valori educativi, in quanto secondo me dipende dal tipo di cartone animato</i>
	<i>Perché ho riscontrato in loro dei messaggi stereotipati e un pensiero unico deviante.</i>	<i>Esistono cartoni animati ben fatti, che certamente possono veicolare messaggi positivi ed educativi. Al contempo, però, molti di essi veicolano messaggi fuorvianti e poco educativi.</i>
	<i>I cartoni animati odierni sono molto meno incentrati sulla trasmissione di una morale e/o di determinati scopi educativi rispetto a quelli del passato. Ciò suppongo sia soprattutto dovuto al fatto che i cartoni di oggi hanno la necessità di richiamare l'attenzione dei bambini fornendo una serie maggiore di stimoli visivi piuttosto che</i>	<i>Devo ammettere che non ho tanta informazione al riguardo, ma in passato mi è capitato di vedere dei video in cui spiegavano alcuni messaggi negativi che veicolavano i cartoni. Probabilmente ad oggi, alcuni cartoni trasmettono bei messaggi (basti pensare a Peppa Pig, in cui vi era una famiglia con due mamme). Nei cartoni più vecchi però, non sempre vi erano messaggi educativi.</i>

	<i>stimoli di carattere didattico-educativo.</i>	
	<i>Non tutti i cartoni presentano una morale comprensibile ai bambini, spesso servono solo per intrattenimento</i>	<i>Penso che alcuni cartoni animati siano educativi, mentre altri no per via del linguaggio o delle scene che vengono messe in atto. Entrando nello specifico, possiamo citare come gli autori tendono a mettere in scena dei comportamenti diseducativi che provocano al bambino un sentimento di ribellione. Proprio tali comportamenti vanno ad evidenziare la causa-effetto della loro dipendenza/eccitazione nel guardarli.</i>
		<i>Dipende molto dalla tipologia del cartone animato. In alcuni sono presenti troppi stimoli, spesso vi è la presenza di stereotipi</i>

Relativamente all'indicazione da parte degli/delle studenti/studentesse circa i personaggi in cui da bambini/e riuscivano a immedesimarsi con più facilità, non sorprende che a gran voce dichiarino che l'immedesimazione avveniva più facilmente con *"i buoni" del gruppo* (85%; $n = 148$).

Di contro, solo una persona, indica che da piccola riusciva a immedesimarsi con *"i cattivi" del gruppo*. Da bambini/e un esiguo numero ($n = 2$; 1,14%) di partecipanti affidava la propria immagine ai personaggi che nei cartoni animati erano raffigurati come *"i brutti" del gruppo*. Parimenti, due sono le persone che dichiarano – barrando contestualmente due delle opzioni da noi fornite – che trovavano semplice identificarsi con *"i cattivi" del gruppo* e *"i brutti" del gruppo*.

Il numero di partecipanti che sostiene da bambino/a si immedesimasse con più facilità con *"i belli" del gruppo* è esiguo ($n = 9$; 5,17%) ed è il medesimo di chi scrive che l'identificazione avveniva contestualmente con *"i buoni" del gruppo* e *"i belli" del gruppo*. Tre studentesse (1,72%), infine, affermano che erano solite identificarsi contemporaneamente con *"i buoni" del gruppo* e *"i brutti" del gruppo*.

Per ciò che concerne l'eventuale impiego dei cartoni animati da parte dei/delle professionisti in formazione lungo il percorso educativo dei bambini e delle bambine a loro affidati/e, la maggior parte di loro (166 su 174, 95,4%) sostiene che se ne avvarrebbe. Nella tabella 2 riportiamo alcune delle motivazioni addotte dai/dalle partecipanti per giustificare la loro scelta.

Tabella 2: Motivazioni partecipanti circa l'eventuale impiego dei cartoni animati in ambito educativo

<i>Se ti fosse data la possibilità, utilizzeresti i cartoni animati lungo il percorso educativo dei bambini e delle bambine a te affidati/e</i>		
	<i>sì</i>	<i>no</i>
<i>Motivazioni addotte dai/dalle partecipanti</i>	<i>Possono trasmettere temi importanti ai bambini attraverso un linguaggio semplice e intuitivo</i>	<i>No, perché non rappresentato tutte le diversità dei bambini</i>
	<i>Penso che possa essere uno strumento da utilizzare per</i>	<i>I cartoni ai tempi di oggi non sono molto educativi</i>

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15164

	<i>rendere più palesi certi discorsi che si possono affrontare in classe. Il linguaggio delle immagini come quello della musica, del corpo, è internazionale.</i>	
	<i>Ci sono molti cartoni animati educativi che potrebbero aiutare a capire e a spiegare ai bambini alcune cose delicate come la disabilità in maniera molto semplice</i>	<i>No, perché credo che i valori possano essere trasmessi grazie al confronto con l'altro, da persona a persona e non da persona a televisione</i>
	<i>Sì, perché penso che se spiegate le azioni che i cartoni mettono in mostra possano essere utili</i>	<i>No, perché penso ci siano attività più interessanti da offrire</i>
	<i>Li utilizzerei, perché sono un contenuto multimediale estremamente attraente per i bambini. Quindi, credo abbiano anche solo per questo il merito di essere considerati, sotto certi aspetti, un materiale didattico. Ciò non significa che qualsiasi cartone sia un prodotto di valore, procederei infatti ad un'accurata valutazione dei materiali prima di proporli nella mia didattica</i>	

Interessanti, infine, sono alcune opinioni/suggerzioni che i/le partecipanti all'indagine hanno scritto nello spazio libero lasciato all'interno del Questionario e che sintetizzano l'utilità di ricorrere in ambito educativo ai cartoni animati (Tabella 3).

Tabella 3: Opinioni/Suggerzioni partecipanti riportate nello spazio libero messo a disposizione nel Questionario

<i>Come scritto in precedenza, credo fortemente nell'impiego di cartoni animati nell'ambito educativo, perché si tratta di un prodotto multimediale al quale i giovanissimi sono esposti quotidianamente e che può favorire l'attenzione. Ritengo però fondamentale che l'educatore/educatrice scelga prodotti di qualità ed elabori un percorso didattico non lasciando nulla al caso.</i>	<i>Rientra nelle mie riflessioni di insegnante, poiché ho sempre pensato che il bambino non guardi soltanto i cartoni, ma si emoziona e anche in un secondo momento si appassiona alle vicende. E questo vuol dire che inizia ad immedesimarsi, capire il personaggio, chiunque esso sia. Cercherà di applicarlo alla realtà e capirà quali atteggiamenti gli sono più affini, contribuendo alla costruzione della sua identità. Sono davvero favorevole all'utilizzo dei cartoni animati.</i>
<i>I cartoni animati sono secondo me un potente mezzo per arrivare ai bambini. Per questo motivo li si dovrebbe sfruttare e non demonizzare o relegare ad intrattenimento.</i>	<i>Sicuramente i cartoni animati possono essere utilizzati anche come materiale didattico, soprattutto quelli che nascono per un determinato argomento (es. "il corpo umano").</i>

<p><i>Impiegare cartoni animati nell'ambito educativo in generale consente di veicolare messaggi educativi in linguaggio verbale o visivo immediato, facilmente comprensibile per i bambini.</i></p>	<p><i>Riflettevo su un cartone nelle sale in questo periodo la cui protagonista è una ballerina in sovrappeso. Sarebbe questa una buona occasione per parlare di body shaming, per insegnare ai bambini il coraggio di riscoprirci "imperfetti".</i></p>
<p><i>Oltre a ciò che ho detto nelle risposte precedenti, credo che i cartoni animati possano anche creare un ottimo momento di inclusione, per fare partecipare alla vita della classe anche quei bambini che avendo vari disturbi o disabilità svolgono attività differenziate o addirittura passano molte ore in altre aule.</i></p>	<p><i>Ritengo che questo argomento sia molto interessante, spesso gli insegnanti non guardano di buon occhio i cartoni animati. Io lavoro da pochi anni nell'ambito scolastico e spesso con le mie colleghe "veterane" discutiamo appunto sull'importanza dei cartoni animati; sono contrarie perché ritengono che ledano i bambini invece a mio avviso se un cartone animato è fatto bene e si supportano i bambini nella scelta di alcuni cartoni animati piuttosto che altri viene fuori un bel lavoro.</i></p>
<p><i>Credo che includere la disabilità all'interno di un cartone animato aiuti i bambini ad aprirsi all'altro senza sovrastrutture e pregiudizi. I cartoni diventano un mondo pensato per i più piccoli che comunica con la lingua dei più piccoli.</i></p>	<p><i>L'impiego di cartoni animati trova il suo maggiore potenziale nel fatto che i messaggi educativi possono essere veicolati utilizzando immagini e sonoro che raccontano storie che intrattengono i bambini, ma che se ben selezionati possono trasferire agli stessi contenuti educativi in modo informale e quasi spontaneo. Dopo averlo visto c'è anche la possibilità di riflettere insieme</i></p>
<p><i>Ragionando sulla questione del "diverso" e dell'inclusione mi è venuto in mente il cartone animato "Luca" che descrive le vicende di un bambino-pesce che vuole farsi accettare nel mondo degli umani o "Hotel Transilvania" in cui tra i mostri, il diverso è l'umano. Comunque, a differenza di ciò che accadeva qualche tempo fa, in cui le bellissime e buonissime principesse Disney non avevano difetti se non quello di farsi sempre salvare dal principe azzurro, oggi i protagonisti dei cartoni animati sono sempre più individui con caratteri plurisfaccettati e ciò è segno di un continuo processo di mutamento culturale.</i></p>	<p><i>Proprio oggi, durante una supplenza in una classe della scuola primaria, ho potuto mettere in pratica ciò che richiede il questionario. La collega che ho sostituito mi ha lasciato una scheda da far fare ai bambini e in essa vi erano quesiti che rimandavano ai cartoni animati più famosi (Biancaneve, Cenerentola, Cappuccetto Rosso, Bambi, ecc.). Alcuni bambini li conoscevano, mentre altri non li avevano mai visti o sentiti nominare. Ho colto l'occasione per andare un po' oltre la scheda di carta e grazie alla LIM ho fatto vedere ai bambini qualche scena e qualche disegno dei cartoni nominati. Tutti si sono sentiti fin da subito coinvolti nella lezione e qualcuno di loro ha voluto provare anche a raccontare qualche cartone ai suoi compagni. Quindi l'utilizzo dei cartoni animati mi ha permesso di rendere la lezione molto più interessante e ricca di interventi da parte di tutti i bambini della classe.</i></p>

I dati appena presentati mettono in luce due aspetti: la pervasività dei modelli educativi abilisti basati sulla kalokagatia – come si evince dal fatto che la maggior parte dei rispondenti ha dichiarato di sentirsi vicino da bambina/o ai *buoni* e ai *belli* raffigurati nei cartoni animati – e le potenzialità dei

cartoni di creare contesti di apprendimento inclusivi. Ne sono testimonianza, ad esempio, la comunicazione multimodale che i cartoni incarnano appieno, la facilità con cui riescono a raggiungere il piccolo pubblico, il coinvolgimento emotivo che suscitano, nonché la semplicità con cui sono in grado di raccontare ai/alle bambini/e situazioni (quali la disabilità e la diversità in generale) che solitamente noi adulte/i percepiamo come complesse e la cui spiegazione ai/alle più piccoli/e ci appare difficile.

Di contro, la presenza di messaggi stereotipati, la rappresentazione di alcune scene violente o l'utilizzo di un linguaggio talvolta scurrile costituiscono le perplessità – espresse da parte di diversi/e partecipanti – che frenano la scelta di avvalersi dei cartoni animati in ambito educativo.

Ne consegue non solo la necessità da alcuni/e sostenuta di procedere verso un'accurata selezione dei prodotti animati da far visionare all'interno del percorso di insegnamento-apprendimento intrapreso, ma, anche e soprattutto, l'importanza di educare all'analisi e alla rivisitazione dei modelli da questi presentati attraverso una lettura che, nel contesto scolastico, potrebbe avvalersi del ricorso a differenti discipline. Questo, a detta di altri/e partecipanti, riuscirebbe verosimilmente a superare la *demonizzazione* che nel tempo i cartoni animati hanno subito e per cui il loro ingresso nell'ambito didattico-educativo è ostacolato da parte di quella cerchia di insegnanti che ritiene siano addirittura nocivi ai/alle bambini/e. Tali convincimenti sembrano dimenticare l'enorme capacità posseduta dai cartoni di fare da volano per il mutamento culturale proprio in ragione del fatto che sono in grado di agire da mediatori con le nuove generazioni.

4. Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo inteso riflettere sulle rappresentazioni della disabilità nelle narrazioni animate attraverso la presentazione di un'indagine esplorativa (pur nella consapevolezza dei suoi limiti) condotta con un gruppo di futuri educatori/educatrici e insegnanti al fine di avviare con loro una discussione su questi temi e stimolarli nella selezione dei prodotti che decidano di mostrare in classe. Difatti, in relazione ai cartoni animati, l'indagine conferma la necessità per chi ricopre il ruolo di educatore/educatrice di analizzare i modelli più o meno espliciti che essi veicolano. Questo al fine di scegliere con contezza quali narrazioni possono essere considerate mediatori educativi, ovvero quali possono configurarsi come strumenti inclusivi in grado di restituire un'immagine realistica dell'infinita variabilità delle caratteristiche umane (Dovigo, 2007) da un lato, e dall'altro, contribuire al processo di trasformazione dei contesti disabilitanti (Bocci, 2016).

Per operare tale scelta si può far riferimento all'approccio dell'*Universal Design for Learning* (UDL), che riconosce come *norma* la presenza di infinite differenze interindividuali nell'apprendimento. Difatti l'UDL individua tre principi a cui la progettazione didattica deve far riferimento: fornire molteplici mezzi di rappresentazione, di azione/espressione e di coinvolgimento (Cast, 2011).

Il cartone animato sintetizza tali principi e attraverso una pluralità di linguaggi (Demo, 2019) suscita interesse e coinvolgimento attivo in chi lo guarda. Pertanto, riteniamo possa essere un valido strumento da utilizzare all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento.

Riferimenti bibliografici:

Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.

- Barton, E. L. (2001). Textual Practices of Erasure: Representations of Disability and the Founding. *Embodied rhetorics: Disability in language and culture*.
- 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 (eds.). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 17-54). Roma: Roma TrE-Press.
- Bocci, F., Gaggioli, C., Giannoumis, A., & Ranieri, M. (2022). Editoriale. Un numero speciale per riflettere su Media Education e Inclusione. *Media Education*, 13(1), 3-5.
- Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale vol. 2*. Milano: Mimesis.
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield (MA).
- Cattani, L. (2021). L’attualità del pensiero di Pierre Bourdieu. *pandorarivista.it* [ultimo accesso 30/12/2022].
- Demo, H. (2019). Universal Design for Learning. In L. d’Alonzo (ed.). *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp.365-368). Brescia: Scholé.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l’inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Fassin, G. (2000). Potere e memoria: appunti sulla genealogia in Foucault. *Il Politico*, 91-120.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Gardou, C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, (2), 6, 29-40.
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G., & Travaglini, A. (2022). I cortometraggi animati quali mediatori educativi per l’inclusione: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 73-85.
- Jodelet, D. (1991). Representations sociales. In H. Bloch & al. (eds.). *Grand dictionnaire de la psychologie*, (pp. 668-672). Paris: Larousse.
- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014). *Storia e pedagogia nei media*. Narcissus.me.
- Marx, K., & Engels, F. (1958). *L’ideologia tedesca*. Roma: Editori Riuniti.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies*, Trento: Erickson.
- Monceri, F. (2010). *Oltre l’identità sessuale. Teorie queer e corpi transgender*. Pisa: Edizioni ETS.
- Morvan, J.S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d’inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*, Paris: PUF.
- Murphy, R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Platone (1979). *Simposio*. (a cura di Colli, G.). Milano: Adelphi.
- Rivoltella, P.C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schotch R.K & Schriener K. (1997). Disability as human variation: A paradigm for the next generation of disability policy. *Annals of the American Academy of Social and Political Science*, 549, pp.148-159

Straniero, A. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci & A.M. Straniero (eds.). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 57-90). Roma: Roma TrE-Press.

Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.

UNESCO (1982) *Final Report International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media*. Grunwald.

Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini & al. (eds.). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.