



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©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

Inclusion and post-pandemic: hints for a reinterpretation of bell hooks' pedagogy

Inclusione e post-pandemia: spunti per una rilettura del pensiero di bell hooks

*di*¹

Ines Guerini

ines.guerini@uniroma3.it

Università Roma Tre

Mirca Montanari

m.montanari@unitus.it

Università degli Studi della Tuscia

Giorgia Ruzzante

giorgia.ruzzante@unibz.it

Libera Università di Bolzano

Alessia Travaglini

alessia.travaglini@uniroma3.it

Università Roma Tre

Abstract:

Starting from the original suggestions offered by the thought of bell hooks, we intend to decline some of the concepts of the author within the framework of the pedagogy of inclusion. The

¹ Il contributo è frutto del lavoro condiviso tra le Autrici. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, laddove richiesto, si specifica che: a Mirca Montanari va attribuito il paragrafo 1., a Giorgia Ruzzante è d'attribuire il paragrafo 2., ad Alessia Travaglini va attribuito il paragrafo 3. e a Ines Guerini vanno attribuite le *Conclusioni*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14230

post-Covid condition has left us a school profile, unbalanced digital training, which needs to be reviewed by an engaged pedagogy in order to be enjoyed by each and every one on an inclusive perspective. bell hooks invites teachers to speak out for a radical change that brings to the fore the stories and biographies of students whose behavior is often restricted in mainstream school. In this regard, Italian children's literature is populated by characters, such as *Gian Burrasca* (Vamba, 1907), who represents a singularity that must be regulated and brought back to a standard behavioral level, as required by the school legislative indications that have followed one another over the decades. In order to make a real change of course, it is essential, in the wake of the reflections of bell hooks, to bring together the demands of freedom and equality typical of inclusive education aimed at enhancing in teaching differences, of every singularity present at school, without exception.

Keywords: transgression, inclusion, innovation, engaged pedagogy, post-pandemic.

Abstract:

A partire dalle originali suggestioni offerte dal pensiero di bell hooks, si intende declinare alcuni dei concetti dell'Autrice all'interno della cornice della pedagogia dell'inclusione. L'eredità pandemica ci ha lasciato un profilo di scuola, sbilanciata sulla formazione digitale, che per essere fruita da tutti e da ciascuno in ottica inclusiva, ha bisogno di essere rivisitata da una pedagogia impegnata a trasgredire se stessa. bell hooks invita i docenti a farsi portavoce di un cambiamento radicale che metta in primo piano le narrazioni e le biografie degli studenti e delle studentesse il cui comportamento è spesso soggetto a restrizioni ingiustificate nella scuola ordinaria. A tale proposito, la letteratura italiana infantile è popolata da personaggi, come *Gian Burrasca* (Vamba, 1907), che rappresentano una singolarità che va normata e riportata a livello comportamentale standard, così come previsto dalle indicazioni legislative scolastiche che si sono succedute nei decenni. Al fine di attivare un reale cambiamento di rotta, è fondamentale, sulla scia delle profonde riflessioni di bell hooks, far convergere nella didattica le istanze di libertà e di uguaglianza proprie dell'educazione inclusiva orientata alla valorizzazione delle differenze, di ogni singolarità presente a scuola, nessuna esclusa.

Parole-chiave: trasgressione, inclusione, innovazione, pedagogia impegnata, post-pandemia.

1. Il pensiero pedagogico appassionato di bell hooks

Oggi più che mai l'opera di Gloria Jean Watkins, scrittrice, femminista, attivista e docente americana, nota a livello mondiale con lo pseudonimo di bell hooks, rappresenta una fertile fonte di ispirazione nella costruzione di un'educazione entusiasmante e trasgressiva (hooks, 1994). Nelle sue riflessioni sulla pedagogia come strumento politico, invita, con determinazione e convinzione, gli insegnanti a praticare una pedagogia militante e "impegnata" (hooks, 2013), in grado di aprire spazi di parola e di ascolto destinati alla ricerca radicale e pratica della libertà e dell'autodeterminazione. Ed è proprio in virtù di tale pensiero che la scuola può sovvertirsi, tra-sformarsi e ri-generarsi in nome dell'affermazione del pieno diritto di cittadinanza di ogni alunno in contrasto alla dittatura della norma e della categorialità (Medeghini, 2015). Attualmente la scuola post-covid, segnata in modo irreversibile da un biennio di restrizioni e di costrizioni modellato dall'uso intensivo e esclusivo del digitale, è

passata *dal banco allo schermo* (Ghigi & Piras, 2021). In tal senso, nel digitale la didattica tradizionale, di tipo trasmissivo, è stata sovente trasposta, con tutto l'inevitabile carico di ineguaglianza associato al rischio della disaffezione scolastica, dell'insuccesso e dell'abbandono (Dell'Anna, Ianes, 2021). La scuola digitale, con il suo insegnamento online dematerializzato, ha bisogno di un'elevata sostenibilità educativa che si sostanzia nell'adozione di prassi inclusive innovative, sempre più capaci di tenere conto del bisogno di riconoscimento, di considerazione e di empatia di ogni bambino, nessuno escluso (Gaspari, 2011). Come sostiene fortemente Charles Gardou (2022), "l'educazione non può soffrire nessuna restrizione": deve, quindi, impegnarsi in modo leale a contrastare qualsiasi forma di rigidità, di inaccessibilità e di marginalizzazione verso la conoscenza e la partecipazione affinché "nessuno resti indietro", come insegna Don Milani (1990) in modo illuminante. Attingendo ad alcune suggestioni del pensiero di bell hooks, è possibile trasformare il *margin* in un luogo di *resistenza*, non deprivante e limitante, ma scelto e agito.

«[...] la marginalità è un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza. Questa marginalità, [...] spazialmente strategica per la produzione di un discorso contro-egemonico, è presente non solo nelle parole, ma anche nei modi di essere e di vivere. Non mi [riferisco], quindi, a una marginalità che si spera di perdere - lasciare o abbandonare - via via che ci si avvicina al centro, ma piuttosto a un luogo in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli, perché di esso si nutre la nostra capacità di resistenza. Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute» (hooks, 2020a, p. 68).

La revisione pedagogica proposta da bell hooks è diretta a smembrare, a ri-visitare, a disallineare e a svecchiare il corpo dell'istituzione scolastica al suo interno per restituirle l'appassionante e emozionante (Lucangeli, 2019) dimensione dialettica della relazione docente-studente. L'Autrice propone di abbandonare la dicotomia centro/margine, la quale contrappone, in modo antitetico, la cultura considerata "alta" rispetto a quella reputata "bassa", per abbracciare uno sguardo trasversale a sostegno dell'esperienza autobiografica mediante l'adozione di pratiche didattiche impegnate capaci di dare voce e valore a tutti gli alunni e tutte le alunne. Riconoscere, valorizzare l'originalità di tutte le intelligenze (Rancièrè, 2009) e l'irripetibilità unica delle storie-narrazioni di ognuno (Demetrio, 2012), significa offrire l'opportunità a tutti e a ciascuno, al di là del proprio funzionamento anche "storto" (Recalcati, 2014), di stare al mondo con dignità e con integrità secondo la prospettiva inclusiva (Canevaro, 2006) quale processo trasformativo del pensiero e delle pratiche (Bocci & De Castro, 2022).

2. Inclusione e "trasgressione"

Le suggestioni del pensiero di bell hooks stimolano a "trasgredire", ossia ad innovare e a trasformare la didattica. Le riflessioni sviluppate dalla scrittrice afroamericana sollecitano a estendere tali riferimenti anche all'educazione inclusiva che, per essere e divenire tale, deve ripensare e modificare le pratiche didattiche sin'ora proposte. L'inclusione richiede fortemente l'innovazione didattica, auspica di andare oltre le prassi didattiche ordinarie consolidate per aprire nuove e fertili strade. La marginalizzazione di alcuni studenti e di alcune studentesse

durante la DAD è stata o, forse, è meglio dire poteva essere, l'occasione per ripensare alle modalità di lavoro quotidiano in aula. Costruire l'inclusione a scuola significa, infatti, "trasgredire" le normali prassi didattiche, andare oltre, esplorare territori nuovi, che vanno al di là delle routine pedagogico-didattiche standard, ordinarie e della concezione tradizionale di lezione come spiegazione-verifica, nonostante la percentuale di vera innovazione nella scuola coinvolga solo il 18,8% dei docenti (Cavalli & Argentin, 2010). Hargreaves & Shirley (2009) sottolineano la difficoltà di portare innovazione all'interno delle prassi scolastiche quotidiane, focalizzando l'attenzione su una vera e propria resistenza da parte dei docenti al cambiamento, percepito come un "rischio" verso le strategie didattiche adottate. bell hooks afferma che "una delle cose che impedisce a molti professori di interrogare le proprie pratiche pedagogiche è quella paura del "questa è la mia identità e non posso mettere in discussione tale identità" (2020b, p. 170). Centrale risulta, quindi, il fatto che l'insegnante si metta in gioco, con tutto se stesso, dentro le pratiche d'aula, rendendole trasformative non solo per i discenti ma anche per i docenti. Per molti insegnanti risulta più semplice "aggrapparsi" al passato: "l'impulso a sperimentare pratiche pedagogiche può non essere apprezzato dagli studenti, che spesso si aspettano che insegniamo nel modo in cui sono abituati" (ivi, p. 177). Vi è la paura, spesso inconsapevole, da parte dei docenti di perdere il controllo in aula. Soprattutto inizialmente vi può essere maggiore turbolenza in classe, e per questo gli insegnanti continuano a mettere in atto un modello di insegnamento convenzionale. bell hooks invita i docenti ad "accogliere con favore l'opportunità di modificare le nostre pratiche in aula attraverso un approccio creativo, in modo da realizzare l'ideale democratico dell'educazione per tutti" (ivi, p. 224). "L'educazione dovrebbe essere tale per cui la necessità di diversi metodi e stili di insegnamento venga considerata importante, incoraggiata, vista come essenziale per l'apprendimento" (ivi, p. 237). Spesso, infatti, sono state rivolte critiche alle pratiche pedagogiche progressiste (Codello, 2015). Attualmente i modelli pedagogici prevalenti lasciano poco spazio e poca "voce" agli studenti, assegnando all'insegnante un ruolo privilegiato di autorità e di gerarchia. Dal canto loro, gli insegnanti hanno generalmente paura di lasciare libera la classe, prediligendo forme di insegnamento più tradizionali, nelle quali ci si concentra maggiormente sul "programma" da portare a termine, mediante una concezione di apprendimento connessa a un sistema depositario di conoscenze. Tra le dimensioni del proprio essere insegnante, viene sovente trascurata quella relativa all'esserci anche come corpo in classe: la presenza dell'insegnante ha un effetto totale sullo sviluppo dello studente, in quanto "il corpo è docente" (Vullo & Lucangeli, 2021). Anche le pratiche valutative devono essere riviste, per "valutare senza escludere" (Aquario, 2015) attraverso forme docimologiche più flessibili. bell hooks sostiene che il voto si può controllare con l'impegno in classe. Importante è poi la promozione di processi di autovalutazione da parte degli studenti (Margottini & Rossi, 2019). Il pensiero di bell hooks è collegato all'interessante movimento degli *Student Voice* (Jenkins, 2006), che solo da pochi anni viene approfondito come tema nella ricerca pedagogica italiana (Grion, 2017) per il sostanziale valore dato allo studente come parte attiva del proprio processo di apprendimento. L'Autrice introduce, inoltre, il tema del "dare voce" agli studenti e alle studentesse appartenenti a gruppi emarginati, chiedendosi se è giusto, ad esempio, il fatto che a parlare di discriminazione siano soltanto gli/le allievi/e disabili oppure le persone migranti, e cosa significhi parlare di una realtà non vissuta in maniera esperienziale. Sollecita gli alunni e

le alunne a partire dalle proprie esperienze per co-costruire conoscenza: “tutti portiamo in classe una conoscenza esperienziale, [...] che può davvero migliorare la nostra esperienza di apprendimento” (hooks, 2020b, p. 118). La sfida della scuola inclusiva è quella non solo di accogliere le differenze della classe, ma di far sì che esse possano essere valorizzate anche dal punto di vista didattico (Demo, 2015) tramite il coinvolgimento e la partecipazione in aula dei gruppi marginalizzati. bell hooks sottolinea, criticamente, come spesso le differenze di classe vengano ignorate in aula. Insegnare in luoghi con studenti che provengono da contesti privilegiati è certamente differente che insegnare nella periferia di una grande città.

Vi è, quindi, la necessità per l'insegnante di cambiare contesto per cambiare il modo di pensare e realizzare le pratiche didattiche. Spesso è l'incontro con le differenze che permette di modificare il proprio modo di intendere l'insegnamento/apprendimento. L'educazione, per bell hooks, si configura come una pratica della libertà che consente l'utilizzo di adeguate e opportune strategie pedagogiche all'interno dell'aula. Per educare alla libertà, secondo la lezione di Paulo Freire (2008) riferimento costante nel pensiero della scrittrice, è necessario cambiare il processo pedagogico, avvalendosi di pratiche didattiche partecipative che, talvolta, incontrano delle resistenze anche da parte degli studenti stessi, non sempre abituati a esprimere la propria opinione e ad ascoltare gli altri. Un aspetto importante da promuovere è quello di insegnare agli studenti ad ascoltarsi a vicenda, adottando una significativa pedagogia dell'ascolto (Rossi & Travaglini, 2005), nella quale il docente si inserisce dentro la rete relazionale del sistema-classe (Molinari, 2015). Per educare e educarsi alla libertà, insegnanti e studenti devono praticarla, dando vita a una scuola-comunità (Sergiovanni, 2000) nella quale viene affermato l'imprescindibile valore delle voci degli studenti, accanto al riconoscimento del positivo ruolo delle emozioni in classe (Ianes & Demo, 2007). bell hooks suggerisce come opportuna pratica didattica per i/le docenti il sedersi in cerchio per favorire la partecipazione degli studenti e delle studentesse, facendoli/e agire in modo responsabile creando un “caldo” ambiente di apprendimento. L'Autrice evidenzia che, nelle classi troppo numerose, è difficile attuare pratiche pedagogiche alternative inclusive, aspetto questo condiviso e riconosciuto anche da Alain Goussot (2014), come uno dei nodi critici dell'istituzione scolastica.

Gli/le insegnanti possono sicuramente cambiare le parabole esistenziali dei/le loro alunni/e: la variabile docente non è neutra, soprattutto considerando gli/le studenti/esse più svantaggiati/e per i/le quali diventa ancor più importante trovare degli adulti significativi e credibili, al di fuori dell'ambito familiare.

3. L'educazione alla disciplina a scuola: opportunità pedagogica o vincolo istituzionale?

Una questione senz'altro interessante, nell'ambito del nostro discorso, riguarda il significato e il ruolo che la valutazione del comportamento svolge e ha svolto nella scuola. Si tratta di un ambito che ha sempre suscitato molto interesse nel dibattito educativo generando, di volta in volta, interventi legislativi e riflessioni tra loro molto diversificate. Sulla scia delle suggestioni di bell hooks, la domanda di fondo che ci accompagna è se il modo in cui è espletata, da parte dei/le docenti, l'educazione alla disciplina, detta anche comportamento o condotta a seconda dei casi, sia dovuta a questioni di tipo esclusivamente pedagogico oppure, al contrario, rappresenti la risultante delle relazioni e dei vincoli esistenti tra scuola e stato, inteso quest'ultimo come un sistema di potere che plasma l'azione degli individui (Foucault, 1975).

In altre parole, educare gli allievi e le allieve ad adottare comportamenti di un certo tipo, sarebbe funzionale a mantenere all'interno della comunità l'ordine sociale desiderato.

Per indagare tale aspetto, rivolgeremo la nostra attenzione sia alla letteratura per l'infanzia sia alla normativa scolastica dell'ultimo secolo. In relazione al primo ambito, ci soffermeremo in particolare su due opere che hanno avuto una notevole diffusione e che sono considerate rappresentative del periodo storico in cui sono collocate: il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886) e *Il Giornalino di Gian Burrasca* di Vamba (1907). In entrambe le opere è possibile riscontrare, seppur con modalità diverse, lo stretto rapporto esistente tra le norme disciplinari insegnate dalle diverse figure educative presenti – maestri, genitori, presidi – e il modello socio-economico-politico di riferimento. La prima, ad esempio, ha come finalità, nel periodo immediatamente successivo all'unità d'Italia, quella di tratteggiare un nuovo modello di scuola: una scuola che deve essere necessariamente pubblica e laica, volta a promuovere negli allievi e nelle allieve l'amore per la patria e per la famiglia. In particolare, patria e famiglia sono termini che ricorrono, rispettivamente, ventuno e quarantotto volte all'interno dell'opera. Secondo il progetto di De Amicis, la scuola rappresenta “il motore dell'unificazione sociale e politica della nazione e, al tempo stesso, lo strumento più adatto per la sua emancipazione morale ed economica” (Boero, Genovesi, 2009, p. 13). La seconda opera su cui abbiamo scelto di soffermarci, *Il Giornalino di Gian Burrasca*, mette in evidenza – seppur non senza una dose, neanche troppo velata, di ironia – il ruolo strategico della scuola, nei primi anni del Novecento, nel porsi come strumento che promuove e diffonde la moralità, contribuendo in modo decisivo all'ordine pubblico. In essa il protagonista – Giannino Stoppani, chiamato da tutti *Gian Burrasca* perché “considerato peggio della grandine” (Vamba, 1967, p. 60) – si trova spesso a subire punizioni a causa di comportamenti che, seppur messi in atto a fin di bene, sono considerati offensivi e irriverenti dalle figure educative. Nell'economia dell'opera, “ritornare a scuola, studiare ed essere buono” (ivi, p. 50) sono considerati tre passaggi fondamentali per riacquistare l'onore, minacciato da un comportamento ritenuto dagli adulti inappropriato.

Non importa poi che il sistema sia attraversato da corruzione, mosso dalla smania del denaro, che i grandi fingano: l'importante è che, in apparenza, si abbia l'impressione che nella borghesia conservatrice ci siano onestà e rettitudine (Bosna, 2021). Al di fuori del contesto letterario, la valutazione del comportamento è stata sovente oggetto di interventi legislativi di diverso tipo, ciascuno dei quali, a sua volta, è stato influenzato dalla modalità propria del tempo di intendere la funzione educativa della scuola e, non di minore importanza, il rapporto scuola-sistema di potere. Ad esempio, il *Regio Decreto* 26 giugno 1924, n. 1054, art. 82, ben noto anche come Riforma Gentile, introdusse il voto di condotta quale strumento volto a valutare il comportamento dell'alunno in classe (Ambrosino et. al., 2020).

Nel *Regolamento Generale sui servizi dell'istruzione elementare* del 1928, il concetto di disciplina assunse un'importanza centrale. Non a caso, l'art. 415 di suddetta norma recita che “Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su conforme parere dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi”. In altre parole, l'assenza di disciplina era considerata una

condizione sufficiente per decretare l'allontanamento dell'allievo dalle classi frequentate dagli alunni ritenuti "normali" per essere sottoposto a interventi di "correzioni", come si evince dal ricorso del termine corrigendo – letteralmente, colui che deve essere corretto – rispetto a quello più appropriato di studente o allievo (Amatori, 2019). Un notevole cambiamento nella normativa scolastica si ebbe con la legge 517/77, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, che segnò definitivamente l'ingresso della scuola nella fase dell'integrazione.

Il principio guida di tale norma è dato dalla consapevolezza, così come dichiarato esplicitamente dal legislatore, che, per realizzare un nuovo modello di scuola, fosse necessario promuovere un cambiamento radicale delle prassi educative. Non è un caso pertanto che, in una scuola che aspirava a porsi come un ambiente accogliente per tutti gli allievi, il voto di condotta scomparve nella scuola primaria e secondaria di primo grado, per essere sostituito da una valutazione che mirasse a descrivere in modo globale il livello di maturazione raggiunto dall'allievo. Permase tuttavia nella scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della quale continuava a giocare un ruolo rilevante: l'allievo, infatti, per conseguire la promozione doveva ottenere una valutazione del comportamento pari ad almeno 8/10.

Gli anni Duemila pongono, invece, una maggiore enfasi sulla centralità della disciplina nelle scuole di ogni ordine e grado: la Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, nota anche come riforma Moratti, enfatizza nello specifico il ruolo dell'educazione come strumento di educazione spirituale e morale (art. 2, c. 1). Per raggiungere tale scopo, la valutazione del comportamento, che deve essere eseguita dagli insegnanti con cadenza periodica e annuale, assume un ruolo strategico. Questo aspetto sarà rafforzato ulteriormente nel D.M. n. 5 del 16 gennaio 2009, *Studenti - Valutazione del comportamento Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento*, firmato dalla ministra dell'Istruzione Gelmini: all'interno del testo si afferma la necessità, sulla base della constatazione del dilagare dei fenomeni legati al bullismo e alla violenza nelle scuole, di ripristinare il voto di comportamento, inteso come uno strumento finalizzato ad accertare il possesso da parte degli studenti di una serie di elementi quali, ad esempio, il rispetto delle norme che disciplinano la vita scolastica, nonché l'esercizio corretto dei diritti/doveri, propri e altrui. Per essere ammessi alla classe successiva è necessario, in linea con le discipline scolastiche, che l'allievo consegua in tale ambito una valutazione pari alla sufficienza.

In sintesi, ciò che appare chiaro, ai fini della nostra analisi, è riconducibile alle seguenti osservazioni: 1) la valutazione del comportamento è stato oggetto, nel corso del tempo, di interventi legislativi di diversa natura; 2) la valutazione, a seconda del periodo considerato, è stata adottata utilizzando parametri qualitativi o quantitativi; 3) i modelli che utilizzano parametri quantitativi considerano la valutazione del comportamento al pari di una disciplina che può consentire o meno allo studente l'accesso alla classe successiva. Ad ogni modo, ciò che accomuna le differenti modalità di valutare il comportamento degli studenti e delle studentesse è l'assenza in ogni situazione indagata di un quadro pedagogico di riferimento che giustifichi gli interventi proposti dal legislatore. Ne consegue la sussistenza di ampi margini interpretativi che, di fatto, potrebbero ostacolare la costruzione di un clima collaborativo tra

docenti e allievi, elemento questo che rappresenta un prerequisito essenziale per una gestione efficace del gruppo classe da parte del docente (d'Alonzo, 2004).

4. Conclusioni

Nel presente contributo, partendo dai temi centrali del pensiero di bell hooks, abbiamo inteso riflettere sull'importanza di innovare le pratiche pedagogico-didattiche che, difatti, nonostante siano indirizzate ai cosiddetti *nativi digitali*, ruotano ancora su dinamiche basate su conoscenze trasmesse piuttosto che condivise. Di contro, la letteratura nazionale e internazionale (Tapscott, 1998; Quagliata, 2005; Rivoltella, 2006; Veen, Vrakking, 2006; Mantovani, Ferri, 2008; Bonaiuti, 2010; Prensky, 2010; Pireddu, 2017) mostra come sarebbe possibile ammodernare il paradigma educativo, utilizzando la rete e l'attitudine delle nuove generazioni ad apprendere. Eppure, mettere in atto questo cambiamento a scuola appare complesso. L'esperienza drammatica del lockdown e dei successivi periodi del ricorso alla didattica a distanza, lo ha evidenziato: in quelle situazioni si è spesso utilizzata la tradizionale didattica formale (Bocci, 2020) in cui l'insegnante parla e gli allievi e le allieve devono ascoltare, piuttosto che utilizzare il digitale per *fare scuola* in modo diverso dal solito e, perchè no, ascoltare la narrazione degli studenti e delle studentesse.

In proposito, la riflessione di bell hooks che abbiamo inserito in esergo, e che qui riportiamo: “i docenti, in particolare quelli appartenenti a gruppi dominanti, possono a loro volta utilizzare nozioni essenzialistiche per limitare le voci di particolari studenti” (hooks, 2020b, p. 121), riassume in maniera eccellente l'idea avanzata dall'Autrice circa il significativo apporto che la narrazione degli alunni e delle alunne darebbe all'educazione ma che, al contrario, è solitamente messa a tacere in funzione della parola dell'insegnante. Difatti, nella prassi scolastica non di rado sono i/le docenti a scegliere gli argomenti su cui parlare, le conoscenze da veicolare, nonché i tempi entro cui gli allievi e le allieve le devono apprendere al fine di continuare a essere inclusi/e nella classe *mainstream*. A riguardo, pensiamo all'eccessivo utilizzo in ambito educativo del linguaggio diagnostico (DSA, DOP, ADHD, ecc...) a cui talvolta si ricorre per trovare soluzioni (il Piano Didattico Personalizzato, ad esempio) che non sembrano attuabili attraverso altre modalità (l'impiego di altre metodologie/strategie didattiche, ad esempio). Detto altrimenti, dovremmo ricordarci che “apprendere significa acquisire in proprio una nuova capacità o una nuova conoscenza approfondita” (Ilich, 2010, p. 20) nei tempi e nei modi che sono propri a ciascuno di noi. Pertanto, in qualità di studiose e ricercatrici non possiamo non domandarci quando questo pensiero riuscirà a cambiare l'idea di scuola diffusa nella comunità e a *svecchiare* entrambe.

Riferimenti bibliografici:

Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Ambrosino, S., Di Stasio, S., Leone, L., Mejdaj, D., Naruli, M., Propersi, G., & Soraci, E. (2020). Il mandato sociale della scuola dagli anni Venti del'900 ad oggi. Una proposta esplorativa. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 8 (2), 86-97.

- Aquario, D. (2015). Valutare senza escludere. *Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Bocci, F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 321-342.
- Bocci, F. & De Castro, M. (2022). La pedagogia impegnata di bell hooks. Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (21), 74-92.
- Boero, P. & Genovesi, G. (2009). *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*. Trento: Erickson.
- Bosna, V. (2021). Gian Burrasca disobbediente politicamente corretto. *Pedagogia oggi*, 19 (2), 152-158.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- De Amicis, E. (1886, ed. 2017). *Cuore*. Santarcangelo di Romagna: Rusconi Libri.
- Dell'Anna, S. & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". *Form@ re*, 21(2), 93-106.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Don Milani & Scuola di Barbiana (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Gardou, C. (2022). *Cosa significa essere inclusivi*. Convegno internazionale "Cosa significa essere inclusivi, oggi". Università degli Studi di Urbino, 2 Aprile 2022.
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Ghigi, R. & Piras, M. (2021). Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo. *Il Mulino*, 1, 78-87.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 55-66.
- Grion, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: The State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1 (20), 3, 1-4.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- hooks, b. (2013). La pédagogie engagée. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, <https://journals.openedition.org/traces/5852?lang=en> doi.org/10.4000/traces.5852.
- hooks, b. (2020a). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu Edizioni.
- hooks, b. (2020b). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Ianes, D. & Demo, H. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Jenkins, E.W. (2006). The Student Voice and School Science Education. *Studies in Science Education*, 42 (1), 49-88.
- Mantovani, S. & Ferri, P. (a cura di) (2008). *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo*. Milano: ETAS.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, XII, 223-240.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Molinari, L. (2015). Stare bene in classe: l'importanza dei processi interattivi e comunicativi. *Ricerche di Psicologia*, 1, 163-173.
- Pireddu, M. (2017). Scuola digitale o scuola viva? La logica culturale del PNSD tra mediologia e media education. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 8 (2), 160-174.
- Premsky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Quagliata, A. (a cura di) (2005). *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*. Roma: Armando Editore.
- Rancière, J. (2009). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P.C (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi, S., & Travaglini, R. (2005). *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Vamba (1967). *Il Giornalino di Gian Burrasca*. Firenze: Giunti.
- Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education.
- Vullo, L. & Lucangeli, D. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento: Erickson.