



Università degli Studi di Genova

Genoa University



Scuola di  
Scienze sociali

School of Social Sciences

**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

## CORSO DI LAUREA IN Pedagogia, progettazione e ricerca educativa

La disabilità nei libri per l'infanzia: mancanze, stereotipi e possibilità.

*Relatrice: Prof.ssa Rita Cersosimo*

*Correlatrice: Prof.ssa Maria Lucenti*

*Candidata: Roberta Tacchella*

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

## Sommario

Introduzione .....	4
Capitolo 1 - Storia della disabilità e riferimenti normativi. ....	7
1.1 Il concetto di disabilità e la sua evoluzione.....	7
1.2 Normative internazionali: l'inclusione delle persone con disabilità. ....	15
Capitolo 2 - La letteratura per l'infanzia come strumento pedagogico. ....	24
2.1 Funzione pedagogica e sociale della letteratura per l'infanzia.....	24
2.2 La rappresentazione della diversità. ....	29
2.3 La rappresentazione della disabilità: stereotipi, pregiudizi e assenze. ....	33
2.4 Il potere della "buona" narrazione.....	40
Capitolo 3 – La ricerca sul campo. ....	46
Introduzione alla ricerca.....	46
3.1 Il progetto di ricerca. ....	49
3.2 I laboratori nella scuola dell'infanzia.....	55
3.2.1 L'intervista con la docente. ....	57
3.2.2 Primo incontro alla scuola dell'infanzia. ....	60
3.2.3 Il secondo incontro alla scuola dell'infanzia. ....	69
3.2.4 Terzo e ultimo incontro nella scuola dell'infanzia. ....	74
3.3 I laboratori nella classe prima della scuola primaria.....	82
3.3.1 Intervista alle docenti. ....	84
3.3.2 Il primo incontro nella classe prima della scuola primaria.....	86
3.3.3 Il secondo incontro nella classe prima della scuola primaria.....	94
3.3.4 Il terzo e ultimo incontro nella classe prima della scuola primaria. ....	103

3.4 I laboratori nella classe seconda della scuola primaria.....	116
3.4.1 Intervista con le docenti. ....	117
3.4.2 Il primo incontro nella classe seconda della scuola primaria.....	121
3.4.4 Il terzo e ultimo incontro nella classe seconda della scuola primaria. ....	139
Capitolo 4 - Conclusioni e prospettive educative.....	151
4.1 Sintesi dei risultati. ....	151
4.2 Intervista post-intervento alle docenti. ....	156
4.3 Considerazioni conclusive e possibilità di intervento educativo. ....	159

## Introduzione

Negli ultimi decenni il tema della disabilità ha progressivamente assunto una posizione centrale nel dibattito pedagogico, sociale e culturale, accompagnando il passaggio da modelli interpretativi di tipo medico-assistenziale a prospettive maggiormente orientate ai diritti, alla partecipazione e all'inclusione. Tale evoluzione non ha riguardato esclusivamente il piano normativo e istituzionale, ma ha investito più ampiamente le rappresentazioni sociali della disabilità, sollecitando una riflessione critica sui processi culturali attraverso cui la differenza viene narrata, interpretata e resa visibile nei contesti educativi.

In questa cornice, la pedagogia speciale ha evidenziato come l'inclusione non possa essere ridotta a una questione organizzativa o didattica, ma debba essere intesa come un orientamento culturale capace di incidere sugli atteggiamenti, sugli immaginari e sui significati attribuiti alla diversità. Le modalità con cui la disabilità viene rappresentata nei contesti sociali e simbolici assumono, infatti, un ruolo determinante nella costruzione delle percezioni, delle aspettative e delle dinamiche relazionali, influenzando in modo significativo i processi di riconoscimento e di partecipazione.

All'interno di tale prospettiva, la letteratura per l'infanzia si configura come un ambito di particolare rilevanza pedagogica. Le narrazioni, le immagini e i personaggi che popolano i libri destinati ai più piccoli contribuiscono infatti alla formazione delle categorie interpretative attraverso cui i bambini comprendono la realtà, costruiscono rappresentazioni dell'altro e attribuiscono significato alle differenze individuali. Nonostante la crescente attenzione verso i temi dell'inclusione, la presenza della disabilità nella letteratura per l'infanzia appare tuttora caratterizzata da criticità, quali la

persistenza di stereotipi, la limitata varietà di modelli rappresentativi e, in molti casi, una significativa marginalità narrativa.

Il presente lavoro si inserisce in questo ambito di riflessione e si propone di analizzare il ruolo della letteratura per l'infanzia nella costruzione delle rappresentazioni della disabilità, considerando in particolare il potenziale educativo degli albi illustrati. L'interesse per tale oggetto di studio nasce dalla consapevolezza che le storie costituiscono per i bambini uno spazio privilegiato di elaborazione simbolica, di immedesimazione e di confronto con la diversità, rendendo la lettura un dispositivo pedagogico di grande valore nei processi di educazione inclusiva.

La tesi si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo ricostruisce l'evoluzione del concetto di disabilità attraverso una prospettiva storica e teorica, soffermandosi sui principali riferimenti normativi internazionali e nazionali che hanno contribuito a ridefinire i paradigmi dell'inclusione. Particolare attenzione viene dedicata alle politiche educative e alle indicazioni ministeriali in materia di inclusione scolastica, al fine di delineare il quadro culturale e istituzionale entro cui si colloca la riflessione pedagogica.

Il secondo capitolo approfondisce la letteratura per l'infanzia come strumento pedagogico, analizzandone la funzione educativa e sociale e soffermandosi sulle modalità di rappresentazione della diversità e della disabilità. Vengono esaminati i principali nodi critici emersi nella letteratura scientifica, quali stereotipi, pregiudizi e assenze narrative, per poi evidenziare il valore della "buona narrazione" quale risorsa capace di promuovere processi di comprensione, empatia e inclusione.

Il terzo e il quarto capitolo presentano la parte empirica del lavoro. La ricerca, di natura qualitativa ed esplorativa, è stata condotta presso un istituto comprensivo della città di Genova e ha coinvolto classi della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola

primaria, con un campione di bambini di età compresa tra i quattro e i sette anni. L'intervento educativo si è articolato in laboratori di lettura inclusiva, strutturati attorno alla lettura condivisa di albi illustrati, a momenti di discussione guidata e ad attività di rielaborazione grafica e simbolica.

L'analisi degli elaborati prodotti dai bambini, unitamente alle osservazioni raccolte durante i laboratori e al confronto con le docenti, ha consentito di esplorare in che modo le esperienze di lettura possano incidere sulle rappresentazioni della disabilità e della differenza, favorendo processi di riflessione, riconoscimento e apertura verso l'altro. Il quarto capitolo, in particolare, propone una lettura interpretativa dei risultati emersi, ponendoli in dialogo con la letteratura scientifica e delineando possibili implicazioni pedagogiche ed educative.

Nel suo complesso, il lavoro intende contribuire alla riflessione sul ruolo della letteratura per l'infanzia nei processi di educazione inclusiva, evidenziando come le pratiche narrative possano rappresentare non soltanto strumenti didattici, ma dispositivi culturali capaci di incidere in profondità sugli immaginari, sugli atteggiamenti e sulle dinamiche relazionali che attraversano i contesti educativi.

## Capitolo 1 - Storia della disabilità e riferimenti normativi.

### 1.1 Il concetto di disabilità e la sua evoluzione.

“Soffochiamo i nati mostruosi, anche se fossero nostri figli. Se sono venuti al mondo deformati o minorati dovremo annegarli. Ma non per cattiveria. Ma perché è ragionevole separare esseri umani sani da quelli inutili...” (Seneca, Libro I del De Ira)

La citazione, per quanto profondamente inquietante, è impregnata di una significatività storica non indifferente. Con queste parole, Seneca esprimeva una visione che oggi appare disumana, ma che per secoli ha rappresentato la normalità: l'idea che la disabilità costituisse un'anomalia da eliminare, un ostacolo alla perfezione personale e sociale, un "errore" della natura da correggere o da nascondere con vergogna.

Per comprendere le attuali sfide dell'inclusione scolastica, è essenziale analizzare l'evoluzione storica e normativa del concetto di disabilità. Questo capitolo ripercorre il passaggio da visioni antiche, spesso escludenti e stigmatizzanti, a prospettive contemporanee basate sui diritti, sulla dignità e sulla partecipazione attiva delle persone con disabilità.

Questo capitolo si propone di ripercorrere tale evoluzione, attraversando i modelli culturali, religiosi, scientifici e sociali che hanno segnato il modo in cui durante la storia la disabilità è stata percepita, definita e trattata, fino ad arrivare alle prospettive attuali.

Tornando alla citazione iniziale, questa ci aiuta a elaborare un pensiero più completo di quale fosse la percezione della disabilità non solo per l'autore latino, ma in generale per gli antichi popoli vissuti prima dell'anno zero.

A Roma, la disabilità era regolata da norme che ne prevedevano l'eliminazione. La Legge delle XII Tavole, documento di diritto romano fatto risalire al 450 a.C., indicava di

procedere con l'uccisione immediata dei neonati che fossero venuti al mondo con qualche evidente "deformità". In una società come quella romana, in cui l'individuo era valutato in base alla sua capacità di contribuire attivamente alla vita pubblica, la disabilità rappresentava una condizione di esclusione quasi automatica e l'unica modalità di partecipazione alla vita pubblica che era consentito avere ai cittadini con disabilità era quella di oggetti di scherno, utilizzati in spettacoli come intrattenimento divertente per il pubblico.

Poco diversa era la situazione in Grecia, dove la sopravvivenza del neonato era subordinata alla sua perfezione fisica: i bambini che presentavano malformazioni o segni di debolezza venivano spesso abbandonati. Era infatti comune la pratica di lasciare questi neonati ad aspettare la morte da soli sul monte Taigeto. La logica che guidava queste pratiche era quella di garantire un corpo civico forte e guerriero, eliminando chi poteva rappresentare un peso per la comunità.

Ad Atene il trattamento dei nati con disabilità era leggermente meno rigido: venivano esclusi dalla vita civica e politica, relegati a una condizione di assistenza passiva spesso senza la possibilità di allontanarsi dalle mura domestiche.

Con l'avvento del medioevo la prospettiva cambia leggermente. In questa epoca, in cui l'interpretazione della vita si basava sulla religione, la disabilità viene vista principalmente o come punizione divina, o come una sfida voluta da Dio. Questa visione portava con sé una duplice conseguenza: da un lato le persone con disabilità continuavano a venire escluse, viste come portatrici di peccato; dall'altro, ricevevano un'assistenza di base garantita dalle istituzioni cristiane, dalla chiesa, e dai credenti che volevano esercitare atti di "*Pietas*" o "*Caritas*".

L'inclusione nella società era comunque ancora molto lontana.

Durante l'età moderna la percezione della disabilità inizia lentamente a mutare. Pur rimanendo inizialmente fortemente influenzata da diffuse credenze di ordine culturale e spirituale, si iniziano a sviluppare nuovi approcci legati all'emergere di istituzioni specializzate, come ospedali e orfanotrofi, volti a ospitare e "riabilitare" le persone con disabilità.

In questo periodo, grazie alla diffusione dell'Illuminismo e della razionalità scientifica, cominciano ad affermarsi idee di stampo più umanistico e medico-scientifico, che vedevano la disabilità non solo come una condizione da punire o nascondere, ma anche come un problema da studiare e, quando possibile, da curare o alleviare.

Tuttavia, la disabilità restava spesso ancora associata a stigmatizzazione e marginalizzazione sociale, e il riconoscimento dei diritti delle persone disabili era ancora molto limitato.

Nell'età contemporanea, la percezione della disabilità ha subito profondi cambiamenti, influenzati dai progressi scientifici, dalle trasformazioni sociali e dai movimenti per i diritti civili. Tuttavia, durante i regimi totalitari nazista e fascista, la disabilità venne brutalmente stigmatizzata e strumentalizzata in funzione di ideologie eugenetiche e razziste. In particolare, il nazismo considerava la disabilità come una "degenerazione" da eliminare per preservare la purezza della "razza ariana", attuando programmi di sterilizzazione forzata e di eliminazione sistematica di persone con malattie genetiche, disabilità fisica o mentale, come l'Aktion T4.

Il regime fascista italiano, pur con alcune differenze, vedeva pur sempre la disabilità come una condizione da correggere o da escludere, in linea con la visione di uno Stato forte e "perfetto".

Dopo la Seconda guerra mondiale, l'evoluzione della tecnologia e della medicina, unite alla consapevolezza delle atrocità appena perpetrate, contribuì a un definitivo cambio di paradigma. Dalla metà del Novecento prese vita una crescente attenzione ai diritti, all'inclusione e alla dignità delle persone disabili, supportate anche dallo sviluppo di tecniche di riabilitazione e di politiche sociali dedicate alle persone con disabilità. Si viene quindi a delineare un approccio basato sull'autonomia e la parità, sancito anche da leggi e convenzioni internazionali che verranno analizzate nel prosieguo del capitolo.

Il concetto di disabilità, almeno con un significato assimilabile a quello attuale, emerge per la prima volta in modo sistematico intorno al 1980, con la pubblicazione da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del documento ICIDH-80 (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), ovvero la Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità e Handicap.

Sebbene tale classificazione rappresentasse un progresso significativo rispetto alle concezioni precedenti, occorre evidenziare come, negli anni Ottanta, persistesse una notevole confusione terminologica e una diffusa disinformazione riguardo ai concetti di "disabile" e "disabilità".

In tale documento, l'OMS individuava tre macrocategorie fondamentali per descrivere l'esperienza della disabilità:

- Menomazione, intesa come alterazione o perdita a carico di una struttura o funzione corporea, di natura organica o funzionale;
- Disabilità, ovvero la limitazione nell'esecuzione di attività, risultante da una menomazione, tale da compromettere l'autonomia dell'individuo;
- Handicap, definito come lo svantaggio sociale vissuto dal soggetto, quale conseguenza di una menomazione o disabilità, in rapporto al contesto in cui vive.

Tuttavia, questa impostazione conservava ancora una visione fortemente negativa e riduzionista del concetto di disabilità. Innanzitutto, essa veniva concepita

prevalentemente come una mancanza, una perdita rispetto a una presunta norma, concentrandosi su ciò che alla persona “mancava”, anziché valorizzarne le risorse, le potenzialità residue e le strategie adattive. In secondo luogo, i tre concetti chiave proposti dall’ICIDH facevano esclusivamente riferimento alla sfera biomedica, trascurando completamente le dimensioni psicologiche, sociali e ambientali.

Nel tempo, la riflessione teorica e il progresso scientifico hanno contribuito ad ampliare la prospettiva, evidenziando come il benessere e la condizione di salute di un individuo siano influenzati da molteplici fattori, non solo biologici ma anche psicologici, relazionali e culturali. La stessa OMS definisce infatti la salute come “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale”, sottolineando così l’importanza di considerare le interazioni tra individuo e ambiente. Tale consapevolezza impone un approccio multidimensionale alla disabilità, in grado di coglierne la complessità.

Proprio in questa direzione si colloca la revisione concettuale operata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità alla fine degli anni ’90, con l’obiettivo di superare la visione esclusivamente patologica proposta dall’ICIDH. Nel 1999, infatti, l’OMS avviò i lavori per la redazione di una nuova classificazione, che prendesse in considerazione non soltanto le limitazioni della persona, ma anche i suoi punti di forza, la qualità delle sue interazioni con il contesto e le condizioni ambientali che possono fungere da barriera o da supporto.

Il risultato di questo percorso fu la pubblicazione, nel 2001, dell’ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), approvata durante la 54<sup>a</sup> Assemblea Mondiale della Sanità, alla quale presero parte 192 Stati membri. L’Italia contribuì in modo significativo all’elaborazione del nuovo documento.

L'ICF rappresenta un'evoluzione sostanziale rispetto all'ICIDH, in quanto propone una visione olistica e integrata della disabilità, fondata su un modello bio-psico-sociale.

Tale classificazione, inoltre, risulta maggiormente inclusiva, poiché applicabile a un più ampio segmento della popolazione e a condizioni eterogenee.

Il documento si articola in due sezioni principali:

1. Funzionamento e disabilità, comprendente la classificazione di:

- Strutture corporee
- Funzioni corporee
- Attività
- Partecipazione

Ognuno di questi elementi è suddiviso in ulteriori categorie e capitoli, così da consentire un'analisi dettagliata e specifica dei singoli casi.

2. Fattori ambientali, ovvero il contesto fisico, sociale e attitudinale in cui la persona vive e si relaziona. Anche questi elementi sono a loro volta organizzati in sottocategorie per una valutazione più precisa.

Un elemento innovativo dell'ICF, in grado di esprimere al meglio il concetto di disabilità analizzato nella sua interezza e facente riferimento alla specificità del singolo caso, è rappresentato dall'utilizzo dei qualificatori, strumenti che permettono di esprimere, attraverso una scala da 0 (assenza di problema) a 4 (problema completo), il grado di compromissione relativo a funzioni, strutture, attività e partecipazione.

I principali qualificatori sono:

- Capacità<sup>1</sup>, che indica ciò che una persona è in grado di fare in un ambiente standardizzato;
- Performance<sup>2</sup>, che riflette ciò che la persona effettivamente realizza nel proprio ambiente di vita.

All'interno della classificazione anche i fattori ambientali sono valutati mediante un punteggio da 0 a 4, che rappresenta il grado in cui tali elementi fungono da barriera o facilitatore rispetto alla funzionalità della persona.

La definizione più aggiornata di disabilità, fornita dall'OMS, rispecchia questa visione complessa e dinamica. Essa recita:

*“la disabilità è la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo.”* (OMS, 2001)

Riassumendo quanto detto, si può affermare che il concetto di disabilità ha attraversato un lungo percorso evolutivo, passando da una visione esclusivamente patologica e stigmatizzante a un'interpretazione più articolata e inclusiva, che considera la persona nella sua interezza, in relazione con l'ambiente e con il contesto sociale.

Oggi, grazie al modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF, la disabilità non è più intesa come una semplice limitazione individuale, bensì come il risultato di un'interazione complessa tra fattori personali e ambientali.

---

<sup>1</sup> Per capacità si intende il livello di funzionamento di una persona in assenza di sostegni, interventi da parte di altre persone, adattamenti ambientali, ausili facilitatori o barriere ambientali.

<sup>2</sup> Per performance si intende ciò che la persona effettivamente compie o riesce a compiere nel proprio contesto di vita, grazie anche all'assistenza e agli interventi ricevuti.

In quest'ottica, risulta fondamentale adottare un linguaggio rispettoso e non discriminante: si parla di "persone con disabilità", per sottolineare che la condizione non definisce l'individuo, ma rappresenta solo una parte della sua esperienza di vita.

Questa formulazione, oggi largamente riconosciuta a livello istituzionale e culturale, riflette un cambiamento di paradigma orientato alla promozione della dignità, dell'autonomia e della piena partecipazione sociale.

Facendo riferimento all'argomento trattato in questa tesi, è opportuno evidenziare come il primo ambito in cui l'inclusione prende forma concreta sia quello scolastico, dove l'accesso equo e la valorizzazione delle differenze costituiscono fondamenta imprescindibili per la costruzione di una società realmente inclusiva.

Parallelamente, il diritto alla rappresentazione autentica e non stereotipata delle persone con disabilità nella narrativa e nei media risulta centrale per il superamento di pregiudizi e barriere culturali, offrendo modelli di identità più ricchi, complessi e realistici.

## 1.2 Normative internazionali: l'inclusione delle persone con disabilità.

Nel 1948 la Dichiarazione universale dei diritti umani evidenzia, attraverso l'articolo numero ventisei, la necessità di avere un'istruzione che sia accessibile a tutti dichiarando che: "ogni individuo ha diritto all'istruzione". Tale documento non faceva però riferimento al tipo di istruzione a cui si aveva diritto, infatti fino alla fine degli anni Sessanta, l'approccio all'istruzione delle persone con disabilità si fondava su un modello segregante, secondo cui gli alunni con disabilità venivano esclusi dal sistema scolastico ordinario e inseriti in istituti speciali o classi differenziali. Le classi differenziali, seppur inserite all'interno di edifici scolastici pubblici, erano riservate per contenere tutti gli alunni considerati "inadatti" alla didattica comune, tra cui non solo alunni con disabilità, ma anche studenti con difficoltà sociali, linguistiche o culturali. L'obiettivo non era l'inclusione, ma la separazione, giustificata dall'idea che questi alunni avessero bisogni educativi speciali troppo distanti da quelli degli altri bambini.

Il superamento del sistema differenziale inizia solo negli anni Settanta, in particolare in Italia con la Legge n. 118 del 1971 che per la prima volta riconosce il diritto degli alunni con disabilità a frequentare le scuole comuni nelle classi comuni, purché ne possano trarre beneficio. È qualche anno dopo la Legge n. 517 del 1977 che sancisce l'abolizione definitiva delle classi speciali e introduce formalmente il principio dell'integrazione scolastica. Questa stessa legge ha introdotto anche la figura dell'insegnante di sostegno, docente specializzato con il compito di affiancare gli insegnanti curricolari nelle classi in cui sono presenti alunni con disabilità.

Nel 1989 la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, specificatamente all'interno dell'articolo 23, sancisce che i bambini con disabilità fisica o mentale debbano condurre

una vita piena, decente e dignitosa, che sviluppino la maggiore autonomia possibile e che abbiano una partecipazione attiva alla vita di comunità.

Nel 1994 si compie un ulteriore passo avanti, grazie al documento UNESCO della Dichiarazione di Salamanca che tutela il diritto all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

L'articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 afferma con forza il diritto di ogni persona con disabilità a un'istruzione inclusiva, garantita senza discriminazioni e su base di pari opportunità.

Il percorso educativo deve essere finalizzato allo sviluppo del potenziale individuale, della dignità personale e del rispetto per i diritti umani e la diversità. L'istruzione deve favorire la piena partecipazione alla vita sociale e l'autonomia, valorizzando talenti, creatività e capacità, sia fisiche che mentali. Per realizzare questi obiettivi, la Convenzione richiede che nessuno sia escluso dal sistema educativo a causa della disabilità e che siano garantiti accomodamenti ragionevoli, sostegni personalizzati e ambienti favorevoli al progresso scolastico e alla socializzazione. Inoltre, sottolinea l'importanza di formare il personale scolastico all'uso di strumenti e linguaggi alternativi, come il Braille o la lingua dei segni, e di assicurare un'educazione adeguata anche alle persone cieche, sorde o sordocieche.

Un ulteriore riferimento internazionale di grande rilievo è rappresentato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dall'ONU nel 2015, che fissa 17 obiettivi globali (Sustainable Development Goals – SDGs) per il benessere delle persone e del pianeta. Tra questi, il Goal 4 si concentra sull'istruzione, ponendosi l'obiettivo di “garantire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”. Questo traguardo implica il superamento di ogni forma di

esclusione o disuguaglianza, con particolare attenzione ai gruppi vulnerabili, tra cui le persone con disabilità. Il Goal 4 rafforza dunque la visione di un'educazione come diritto universale, non solo accessibile, ma anche capace di valorizzare le differenze, promuovendo pari opportunità di apprendimento e partecipazione attiva nella società.

Nel panorama legislativo italiano, la Legge n. 104 del 1992 si impone come il provvedimento più organico e influente in tema di integrazione e diritti delle persone con disabilità, in particolare nel contesto scolastico. Intitolata *"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, essa rappresenta una delle normative più importanti dell'ordinamento italiano in materia di disabilità. Sancisce in modo dettagliato i diritti fondamentali delle persone con disabilità e le modalità attraverso cui tali diritti devono essere garantiti nei diversi ambiti della vita sociale, tra cui la scuola. In particolare, l'articolo 12 stabilisce che l'alunno con disabilità ha diritto a ricevere un'educazione e un'istruzione nell'ambito del sistema scolastico comune, dalla scuola dell'infanzia fino all'università, valorizzando le sue potenzialità in un contesto partecipativo e non discriminante. La Legge 104/1992 ha quindi avuto un ruolo cruciale nel rafforzare il modello di integrazione scolastica già avviato negli anni precedenti, e ha posto le basi per una successiva evoluzione verso un approccio realmente inclusivo, fondato non solo sull'accesso fisico alla scuola, ma sulla piena partecipazione di ogni alunno alla vita scolastica ed educativa.

Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, l'Italia ratifica la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, assunta così come fonte normativa vincolante all'interno dell'ordinamento giuridico nazionale. La ratifica segna un momento di svolta anche per il sistema educativo, poiché introduce formalmente il principio dell'istruzione inclusiva come diritto umano fondamentale. La Legge 18/2009 contribuisce a spostare

l'approccio italiano alla disabilità da una prospettiva medico-assistenziale a una visione sociale e basata sui diritti umani, in linea con il paradigma dell'inclusione. Pur non introducendo misure operative specifiche, questa legge rafforza il quadro giuridico nazionale, offrendo una legittimazione internazionale ai principi già presenti nella legislazione italiana, come quelli sanciti dalla Legge 104/1992 precedentemente citata, e imponendo agli enti pubblici un obbligo più stringente di coerenza con i diritti sanciti dalla Convenzione.

Il 13 Aprile del 2017, attraverso il D.Lgs n. 66/2017 appartenente alla riforma del "La buona scuola", l'Italia ha avviato un processo di riordino legislativo, volto a superare la disorganicità delle misure precedenti e a fornire linee guida unitarie per l'attuazione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Il decreto si propone di sistematizzare gli interventi a favore degli alunni con disabilità, con l'obiettivo di armonizzare e valorizzare le politiche educative e la cultura inclusiva condivisa da tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo. In particolare, il provvedimento interviene su tre fronti cruciali: la revisione delle modalità e dei criteri per la certificazione della disabilità, la riforma della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno e l'introduzione dell'obbligo di formazione sulle tematiche inclusive per tutto il personale scolastico. L'obiettivo centrale è quello di garantire agli alunni e agli studenti con disabilità certificata un accesso consapevole e strutturato ai servizi educativi a cui hanno diritto, secondo un approccio integrato e personalizzato. Il decreto inoltre chiarisce con maggiore precisione i destinatari delle misure specifiche di inclusione scolastica, assicurando interventi mirati e coerenti con i bisogni educativi dei minori con disabilità.

Ultima normativa che risulta fondamentale citare è Il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 che rappresenta un passaggio fondamentale nel processo di

attuazione del Decreto Legislativo 66/2017. Il decreto ha come obiettivo principale quello di definire con chiarezza la composizione e le funzioni dei Gruppi di Lavoro Operativi per l'Inclusione (GLO), nonché di uniformare a livello nazionale le modalità di redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Il nuovo impianto normativo si articola attraverso un insieme strutturato di documenti e strumenti operativi, tra cui i modelli standardizzati di PEI per ciascun grado di istruzione.

A questi si aggiungono le attese Linee Guida per la redazione del PEI, che offrono indicazioni pratiche e metodologiche per una progettazione educativa realmente centrata sui bisogni dell'alunno.

Il decreto introduce inoltre una scheda di rilevazione del "debito di funzionamento", utile a individuare aree di criticità persistenti che richiedono interventi mirati, e una tabella per la quantificazione delle risorse per il sostegno didattico.

Nel complesso, il Decreto 182/2020 (messo in atto a partire dall'anno scolastico 2020/2021) rappresenta un passo significativo verso la standardizzazione e la trasparenza delle pratiche inclusive, favorendo una maggiore coerenza tra le istituzioni scolastiche e promuovendo un approccio all'inclusione basato sul modello bio-psico-sociale dell'ICF.

### 1.3 Indicazioni MIM sull'inclusione scolastica.

Il tema dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità è ormai da anni al centro delle politiche educative italiane. Le indicazioni fornite dal Ministero dell'Istruzione MIUR, oggi Ministero dell'istruzione e del merito MIM, fin dal 2009 sono state ulteriormente rafforzate da una serie di aggiornamenti normativi (come il D.Lgs. 66/2017, il DM 182/2020 e il DI 153/2023 precedentemente citati), che ne hanno ampliato e approfondito il significato.

L'inclusione oggi non viene più vista come un intervento straordinario affidato esclusivamente al docente di sostegno, ma come una responsabilità condivisa da tutta la scuola: dagli insegnanti curricolari, al personale scolastico, fino agli stessi compagni di classe.

Questo principio di inclusione, ribadito in modo chiaro dalle linee guida ministeriali e dalla normativa vigente, si traduce non solo in scelte metodologiche e organizzative, ma anche nella selezione dei contenuti didattici, tra cui i libri di testo per la scuola primaria e i libri da letture ed albi illustrati per la scuola dell'infanzia. La rappresentazione della diversità nei materiali scolastici ha un impatto concreto sulla percezione che gli alunni hanno di sé e degli altri. Libri che includono personaggi con disabilità, che affrontano il tema dell'inclusione in modo autentico e rispettoso contribuiscono a normalizzare la presenza della differenza nella società e a promuovere atteggiamenti di rispetto, empatia e collaborazione. Per questo motivo, scegliere testi scolastici che riflettano realmente la pluralità del mondo in cui viviamo è particolarmente importante, è un atto in grado di sostenere con coerenza il progetto educativo inclusivo che la scuola dovrebbe avere come obiettivo trasversale.

Anche se il Ministero non stabilisce in modo vincolante quali testi debbano essere adottati, fornisce comunque delle linee guida precise.

Il Decreto Ministeriale n. 781/2013, in tema di adozione dei libri di testo, promuove l'uso di formati digitali o misti, accessibili anche a studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, il DM 182/2020, che introduce il nuovo modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato (PEI), sottolinea l'importanza dell'adattamento dei materiali didattici alle caratteristiche specifiche dell'alunno, nel rispetto del suo Profilo di Funzionamento

Le scuole, infatti, sono invitate a scegliere materiali didattici che siano accessibili a tutti e che riflettano i valori dell'inclusione. Questo significa appunto prediligere testi che esistano anche in formato digitale, con caratteri leggibili e compatibili con strumenti come i lettori vocali. Ma non solo: è fondamentale che la disabilità non venga trattata come un argomento marginale o straordinario, bensì che sia affrontata nel percorso didattico quotidiano, soprattutto in ambiti come l'educazione civica, che oggi si configura come uno spazio importante per riflettere su temi come i diritti, le pari opportunità e la diversità.

A tal proposito il D.M. 35/2020 sull'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale, ribadisce la centralità dell'inclusione, della legalità e della cittadinanza attiva.

Inoltre, c'è un'attenzione crescente anche verso le esigenze di quegli alunni che hanno disabilità comunicative complesse. In questi casi, alcune scuole in collaborazione con enti specializzati e con il consenso degli editori realizzano versioni adattate dei testi scolastici, oppure utilizzano materiali alternativi creati ad hoc come quelli basati sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA). Anche se al momento non esiste una

produzione sistematica di testi scolastici in CAA, esistono molte buone pratiche e strumenti software che permettono di creare contenuti più accessibili e personalizzati.

In definitiva, anche se non esistono obblighi rigidi in merito all'adozione di testi scolastici dedicati all'inclusione, le indicazioni ministeriali tracciano una direzione molto chiara.

L'inclusione deve diventare parte integrante della cultura scolastica, visibile anche attraverso le scelte didattiche, metodologiche ed editoriali. Si tratta quindi di costruire una scuola in cui ogni studente, con o senza disabilità, possa sentirsi accolto, valorizzato e messo nella condizione di apprendere al meglio delle proprie possibilità.

Tutti questi documenti e linee guida, aventi come obiettivo la tutela dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e le pari opportunità, possono apparentemente sembrare sufficienti allo scopo. In verità, facendo un confronto con molte realtà scolastiche, sappiamo che l'inclusione nella sua forma più completa è ancora lontana. Questo perché l'inclusione non è limitata al rispetto delle norme, ma richiede un cambiamento culturale profondo, un impegno quotidiano e condiviso da parte di tutta la comunità scolastica.

L'inclusione autentica implica il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze, la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili e accoglienti e una didattica personalizzata che tenga conto dei bisogni educativi di ciascun alunno. Significa andare oltre la semplice presenza fisica degli studenti con disabilità nelle classi, per garantire loro una reale partecipazione, il senso di appartenenza e l'opportunità di sviluppare pienamente il proprio potenziale.

In questo contesto, un aspetto spesso trascurato ma di fondamentale importanza riguarda proprio la rappresentazione della disabilità nei libri di testo scolastici. La modalità con cui la disabilità viene descritta o, in molti casi, ignorata, contribuisce a

costruire l'immaginario collettivo degli studenti e può rafforzare o contrastare stereotipi e pregiudizi.

Questa tesi intende approfondire proprio il ruolo dei libri di testo nell'educazione inclusiva, analizzando in che modo la rappresentazione (o l'assenza) della disabilità possa influenzare il percorso verso una scuola realmente aperta a tutti.

## Capitolo 2 - La letteratura per l'infanzia come strumento pedagogico.

### 2.1 Funzione pedagogica e sociale della letteratura per l'infanzia.

La letteratura per l'infanzia non ha soltanto una funzione estetica o di intrattenimento, ma riveste un ruolo formativo fondamentale. I libri rivolti ai bambini costituiscono una delle prime esperienze culturali e simboliche attraverso cui il giovane lettore costruisce la propria identità, apprende valori condivisi e impara a interpretare il mondo. La narrazione permette di mediare concetti complessi, rendendoli accessibili, e favorisce lo sviluppo dell'immaginazione, dell'empatia e del pensiero critico. Dal punto di vista sociale, i libri per l'infanzia sono veicoli di modelli, norme e visioni del mondo che contribuiscono alla formazione di cittadini consapevoli e responsabili.

La letteratura per l'infanzia possiede una funzione pedagogica che va ben oltre il semplice intrattenimento, configurandosi come uno strumento privilegiato di formazione globale della persona. Essa si colloca all'incrocio tra dimensione estetica ed educativa, favorendo nei bambini processi di crescita cognitiva, emotiva, sociale e creativa.

Dal punto di vista formativo e cognitivo, la letteratura stimola l'acquisizione del linguaggio, la capacità di astrazione e la comprensione di concetti complessi.

La lettura è un atto dialogico, che permette al bambino di "conversare con il testo" e di sviluppare un pensiero critico e riflessivo.

La narrazione consente di oltrepassare la concretezza dell'esperienza quotidiana, aprendo spazi di immaginazione e di conoscenza.

La funzione educativa ed etica si manifesta nella capacità della letteratura di trasmettere valori e modelli di comportamento in forma implicita e non prescrittiva. Secondo Bruno Bettelheim, le fiabe, in particolare, offrono al bambino strumenti per affrontare le grandi

questioni esistenziali – come la paura, la morte, la solitudine – presentandole in un linguaggio simbolico accessibile, che rassicura senza banalizzare o screditare ciò che pensano i giovani lettori. In tal modo, la letteratura non inculca norme, ma accompagna verso un’elaborazione personale delle tematiche etiche.

Questa funzione emerge con chiarezza già in molte fiabe tradizionali. “Cappuccetto rosso”<sup>3</sup>, ad esempio, insegna la prudenza e il discernimento nei confronti di ciò che non si conosce: il lupo, figura del pericolo e dell’inganno, permette al bambino di confrontarsi con la paura in un contesto simbolico e protetto. Altro esempio di letteratura infantile classica è la fiaba de “Il brutto anatroccolo” di Andersen<sup>4</sup>, che affronta il tema della diversità e dell’accettazione di sé, suggerendo che la trasformazione personale e la ricerca di una propria identità passino attraverso un lungo percorso non privo di ostacoli. Anche una narrativa per l’infanzia più recente conserva questa vocazione etica ed educativa, pur declinandola con linguaggi e situazioni più vicine alla sensibilità attuale. Il “Piccolo principe” di Antoine de Saint-Exupéry<sup>5</sup>, utilizzando brillantemente un linguaggio poetico e metaforico, invita alla riflessione sul valore dell’amicizia, sulla responsabilità e sulla capacità di “vedere con il cuore”. In “Matilde” di Roald Dahl<sup>6</sup>, l’intelligenza e la giustizia si contrappongono all’autorità cieca e all’ingiustizia, esaltando il valore della curiosità e del pensiero individuale e critico.

In questi esempi, la dimensione etica non è imposta dall’esterno, ma scaturisce dall’esperienza narrativa stessa: il bambino, immedesimandosi nei personaggi e nei loro conflitti, viene guidato verso una rielaborazione propria e consapevole dei valori e delle emozioni.

---

<sup>3</sup> Grimm, Jacob & Wilhelm. *Cappuccetto rosso*. (Berlino, 1812).

<sup>4</sup> Hans Christian Andersen, *Il brutto anatroccolo*, (Copenaghen, 1843).

<sup>5</sup> Antoine de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, (New York: Reynal & Hitchcock, 1943)

<sup>6</sup> Roald Dahl, *Matilde*, (Londra: Jonathan Cape, 1988).

Sul piano affettivo ed emotivo, i testi per l'infanzia permettono di riconoscere e dare un nome alle proprie emozioni, fornendo occasioni di identificazione e proiezione. Gianni Rodari (1973), nella *Grammatica della fantasia*, sottolinea come l'immaginazione non sia evasione dalla realtà, ma un mezzo per rielaborarla e per attribuirle nuovi significati: la letteratura diventa così uno spazio in cui il bambino può elaborare conflitti interiori e paure, trasformandoli in risorse creative.

Non è raro, infatti, che i bambini incontrino difficoltà nel comprendere ed esprimere i propri stati d'animo o nell'elaborare avvenimenti particolarmente significativi della propria esperienza di vita. In tali circostanze, una lettura adatta e adeguata può costituire un valido supporto per favorire maggiore consapevolezza di ciò che accade ai piccoli lettori.

Negli ultimi anni, numerosi autori per l'infanzia hanno dato sempre più spazio al tema dei sentimenti e all'educazione emotiva integrandoli all'interno delle loro opere. Tra i testi più diffusi si può menzionare: "il colore delle emozioni" di Anna Llenas<sup>7</sup>, nel quale il protagonista, il simpatico Mostro dei colori, si presenta inizialmente nervoso e confuso. Le sue emozioni si sono mescolate e si è creata una gran confusione. Il racconto diventa così un percorso di riordino interiore, che invita i bambini a riconoscere e collocare ogni sensazione al proprio posto.

Un ulteriore esempio è rappresentato da "Come ti senti oggi?" di Molly Potter<sup>8</sup>, un albo illustrato che propone in maniera semplice e accessibile alcune strategie per riconoscere le emozioni principali: rabbia, felicità, paura, gelosia, tristezza e tutte gli altri sentimenti a cui spesso non è facile dare un nome.

---

<sup>7</sup> Anna Llenas, *Il colore delle emozioni*, (Gribaudo, 2014).

<sup>8</sup> Molly Potter, *Come ti senti oggi?* (Londra: Featherstone, 2018).

Infine, in “Sei folletti nel mio cuore”<sup>9</sup> l’autrice Rosalba Corallo mette in evidenza l’importanza delle emozioni, spesso vissute dai bambini come qualcosa di ingombrante, di cui si vorrebbero talvolta liberare per evitare di sentirsi sopraffatti. In questo testo il protagonista è Tommy, un bambino che scopre come il suo cuore sia abitato da sei piccoli folletti: Stuporello, Gaietto, Lacrimoso, Tremolino, Scatto e Sputacchione, ciascuno responsabile di una diversa emozione. Il tentativo di liberarsene condurrà il giovane protagonista a conseguenze imprevedibili, sottolineando il valore imprescindibile delle emozioni.

La letteratura infantile svolge inoltre una funzione sociale e relazionale di grande rilievo. La lettura ad alta voce, praticata in contesti familiari e scolastici, costituisce un momento di condivisione che rafforza i legami affettivi e promuove la socializzazione. Tuttavia, non è solo l’atto del leggere ad alta voce a generare tali effetti: ogni forma di condivisione narrativa, leggere lo stesso libro, discuterne insieme, confrontare punti di vista o semplicemente rivivere una storia comune, favorisce la costruzione di uno spazio dialogico in cui i bambini imparano a esprimere emozioni, ad ascoltare e a riconoscere l’altro come interlocutore significativo.

Come sostiene Chambers il libro è un “luogo di incontro”, un territorio neutro e accogliente che permette di confrontarsi con sé stessi e con l’altro, aprendo a prospettive culturali e umane differenti. Attraverso questa dimensione comunitaria della lettura, la letteratura per l’infanzia contribuisce non solo allo sviluppo linguistico e cognitivo, ma anche alla formazione di cittadini più consapevoli, empatici e inclusivi, capaci di abitare la complessità del mondo contemporaneo con curiosità e rispetto.

---

<sup>9</sup> Rosalba Corallo, *Sei folletti nel mio cuore*, (Roma: Erickson, 2020).

Infine, non si può trascurare la dimensione creativa ed estetica della letteratura per l'infanzia: l'infanzia è il momento in cui si sviluppa il gusto per il linguaggio, per il ritmo e per le immagini, ma anche quello in cui si inizia a formare la capacità di dare forma alle proprie emozioni e ai propri pensieri attraverso la parola e la fantasia. La narrazione, in questo senso, nutre l'immaginazione, stimola la creatività e la curiosità, incoraggia i bambini a esplorare il mondo. La letteratura favorisce la capacità di immaginare mondi alternativi e di sperimentare forme nuove di espressione, in linea con l'idea rodariana che la fantasia sia un diritto e una necessità educativa, non un lusso. La "buona" letteratura, dunque, non si limita a dire qualcosa, ma invita a fare qualcosa con le parole che trasmette: inventare, trasformare, reinterpretare. In questo modo il testo diventa un laboratorio di espressività dove i piccoli lettori possono sperimentare liberamente.

La funzione pedagogica della letteratura per l'infanzia consiste nella sua capacità di educare non attraverso l'imposizione diretta di contenuti o regole, ma tramite esperienze narrative ed estetiche che accompagnano il bambino nella sua crescita complessiva. Le storie "parlano" ai bambini nel linguaggio che essi possono comprendere, esse aprono infinite possibilità di interpretazione e di creazione: due prospettive che, insieme, evidenziano il valore della letteratura come spazio formativo e trasformativo.

## 2.2 La rappresentazione della diversità.

La rappresentazione della diversità nei libri per l'infanzia è il risultato di un lungo percorso di trasformazione culturale e pedagogica. Nelle prime produzioni europee destinate ai bambini, tra XVII e XIX secolo, la narrazione conservava prevalentemente una funzione normativa: questi testi servivano a fornire al bambino un esempio di comportamento da seguire per conformarsi alla società. Le differenze, le disobbedienze e le deviazioni comportamentali vengono corrette, punite o eliminate nel percorso verso la redenzione finale. Testi famosi della letteratura per l'infanzia come "Le avventure di Pinocchio" di Carlo Collodi o le "Fiabe morali" dei fratelli Grimm<sup>10</sup> riflettono bene questa impostazione. Con l'Ottocento romantico inizia ad affermarsi una nuova attenzione alla soggettività all'interno dei testi e la letteratura dà sempre più spazio all'individualità. Il già citato "brutto anatroccolo" non rappresenta solo colui che si discosta dalla norma, ma è esempio di diversità a tratti dolorosa ma necessaria, che si coniuga, non senza difficoltà, con la formazione del sé, di accettazione e di autocoscienza.

Il Novecento segna una svolta decisiva. La pedagogia del secolo, influenzata da personaggi quali Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotskij e molti altri, riconosce nel bambino un soggetto attivo nel proprio apprendimento e non più un passivo destinatario di regole. A seguito di queste importanti trasformazioni la letteratura per l'infanzia cambia, assume un ruolo più esplorativo e meno prescrittivo, l'accento si sposta dalla norma al dialogo, dalla correzione all'ascolto. Dopo la Seconda guerra mondiale, in un clima di rinnovata attenzione ai diritti umani, si afferma un ideale educativo fondato sull'inclusione e sul rispetto per le differenze. A partire dagli anni Cinquanta e Sessanta,

---

<sup>10</sup> Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, (Firenze: Felice Paggi, 1883).  
Jacob Grimm & Wilhelm Grimm, *Fiabe morali*, (Berlino: Reimer, 1812-1815).

gli albi illustrati diventano un vero e proprio mezzo privilegiato per veicolare un nuovo sguardo sul mondo. Attraverso le immagini, i colori e la semplicità gli albi illustrati trasportano messaggi profondi anche sulla diversità e sull'unicità.

“Piccolo blu e piccolo giallo”<sup>11</sup> di Leo Lionni è una pietra miliare di questa nuova letteratura: l'incontro tra i due colori diversi, che si fondono nel verde, è una tanto semplice quanto potente metafora della relazione e dell'integrazione capace di arrivare anche ai più piccoli.

Lo stesso autore, attraverso il racconto “Un pesce è un pesce”, tratta la tematica dell'accettazione di sé, con i propri pregi, ma anche i propri limiti. La storia raccontata è quella di un pesce e di un girino che crescono insieme sott'acqua. Cresciuta, però, la rana scopre di poter godere di acqua e di terra, suscitando l'invidia del pesce che, rischiando la vita pur di essere al pari della rana, capirà l'importanza dell'accettare se stessi in quanto, appunto, un pesce è un pesce e ha valore anche in quanto tale.

Negli anni Sessanta e Settanta si consolida una letteratura più etica e innovativa. “Il piccolo io sono io”<sup>12</sup> di Mira Lobe accompagna il piccolo lettore in un percorso di autodefinizione e accettazione di sé, della propria diversità e unicità: il protagonista, un buffo animaletto indefinito, non si riconosce nelle etichette che gli altri animali cercano di imporgli e afferma la propria identità singolare.

Anche la serie di “Elmer”<sup>13</sup> di David McKee insegna ai giovani lettori il valore della diversità, dell'unicità e del rispetto delle differenze: la storia dell'elefantino sottolinea come la differenza non sia un difetto, ma una ricchezza, qualcosa che ci rende speciali e

---

<sup>11</sup> Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, (New York: Pantheon Books, 1959).

<sup>12</sup> Mira Lobe, *Il piccolo io sono io*, (Vienna: Jungbrunnen, 1972).

<sup>13</sup> David McKee, *Elmer* (serie), (Londra: Andersen Press, 1989-in corso).

unici, un messaggio di accettazione che, pur nella semplicità del testo, si rivela di grande profondità psicologica.

Allo stesso modo, “Pezzettino”<sup>14</sup> ancora di Leo Lionni introduce il tema dell’appartenenza e della ricerca della propria identità: il protagonista, che inizialmente è convinto di essere solo una piccola parte di qualcuno più grande di lui, capirà di non essere il pezzo mancante di qualcun altro ma semplicemente sé stesso, unico e completo di per sé.

Negli anni Novanta e Duemila la rappresentazione della diversità si amplia ulteriormente per includere non solo le differenze fisiche o caratteriali, ma anche quelle culturali, linguistiche e familiari. “La cosa più importante”<sup>15</sup> di Antonella Abbatiello offre una riflessione interessante sul valore dell’unicità: ogni animale rivendica una propria caratteristica come “la più importante” del regno animale finché un saggio gufo pone fine alla discussione illustrando che la cosa più importante per ognuno sia la propria unicità e ciò che lo rende diverso e speciale.

Nei primissimi anni duemila si colloca “E’ ok essere diversi”<sup>16</sup> di Todd Parr, un testo segnato da ironia e sensibilità che trasmette in modo semplice e immediato messaggi fondamentali di accettazione, comprensione e fiducia in sé stessi. Attraverso colori vivaci, forme audaci e situazioni buffe, l’autore crea un linguaggio visivo e narrativo che invita i bambini a riflettere sulla propria identità e su quella degli altri con leggerezza e curiosità, affrontando temi complessi come la differenza, la multiculturalità e l’inclusione.

Nella produzione più recente, la diversità viene sempre più spesso legata al tema dell’empatia, dell’accoglienza delle diversità e della cittadinanza globale. Un esempio

---

<sup>14</sup> Leo Lionni, *Pezzettino*, (Babalibri, 1975).

<sup>15</sup> Antonella Abbatiello, *La cosa più importante*, (Firenze: Fatatrac, 1998)

<sup>16</sup> Todd Parr, *È ok essere diversi*, (New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2001).

significativo della rappresentazione di questi temi contemporanei è “Julian è una sirena”<sup>17</sup> di Jessica Love. L’albo affronta, con delicatezza e semplicità, il tema dell’identità e della libertà espressiva, nonché quello del rispetto e dell’accettazione dell’altro: il protagonista, Julian, è un bambino che, dopo aver visto con la nonna alcune donne travestite da sirene, ne rimane profondamente affascinato e decide di provare a imitare l’aspetto di quelle donne per lui bellissime. Nonostante fosse inizialmente spaventato dal possibile giudizio negativo della nonna, scoprirà che chi gli vuole bene lo accetterà e lo farà sentire a suo agio nell’essere sé stesso. La narrazione diventa così un modello pedagogico di accettazione: non è necessario reprimere le differenze ma è importante offrire a chi ci circonda uno spazio di autenticità e riconoscimento privo di giudizio. Quest’opera invita a superare gli stereotipi (anche di genere) e a valorizzare la diversità come parte integrante e necessaria dell’esperienza umana.

In questa prospettiva storica, la letteratura per l’infanzia si configura come un vero e proprio strumento di educazione etica ed emotiva che evolve con l’evolversi della società. Se in origine la diversità era vista come deviazione da correggere o nascondere, oggi essa rappresenta un valore fondante dell’identità personale e collettiva. I libri per bambini, nel caso di questo elaborato in particolare quelli per la fascia di età 3-7 anni, grazie alla loro capacità di tradurre in linguaggio semplice concetti complessi, offrono ai piccoli lettori la possibilità di riconoscere sé stessi e gli altri, ponendo le basi per una cultura dell’inclusione e del rispetto reciproco.

---

<sup>17</sup> Jessica Love, *Julian è una sirena*, (Londra: Andersen Press, 2018)

### 2.3 La rappresentazione della disabilità: stereotipi, pregiudizi e assenze.

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia riflette in modo significativo non solo l'evoluzione del pensiero educativo, ma quello della società in generale. Come accennato nel primo capitolo, nei secoli passati la diversità fisica o mentale era spesso percepita come un'anomalia da correggere o, più frequentemente, come simbolo di punizione e colpa. Nei testi a forte accezione moralistica del Sette e Ottocento, le figure "diverse" erano rare e, quando presenti, servivano ad accentuare la normalità piuttosto che a metterla in discussione. La disabilità era, cioè, strumento di ammonimento, non di rappresentazione realistica di quella che era la società.

Con l'Ottocento romantico emerge una nuova sensibilità verso l'unicità e la fragilità dell'esperienza umana, e la disabilità inizia a venire rappresentata anche nei testi dedicati ai più piccoli, seppur ancora con molti limiti.

Le rappresentazioni più numerose individuate nella letteratura per l'infanzia ottocentesca riguardano le disabilità fisiche e sensoriali, che costituiscono le prime forme di diversità ad essere narrate. È proprio attraverso figure di bambini ciechi, sordi o impossibilitati a camminare che la letteratura inizia a confrontarsi con il tema della disabilità, spesso intrecciandolo a finalità morali o redentive

Opere quali "Heidi"<sup>18</sup> di Johanna Spyri del 1881 introducono personaggi con disabilità come Clara, l'amica della protagonista in sedia a rotelle, che viene descritta con maggiore umanità rispetto a simili personaggi del passato. Tuttavia, la sua disabilità come quella di molti altri personaggi appartenenti allo stesso periodo veniva ancora letta in chiave "redentiva": la guarigione finale simboleggia il ritorno all'ordine, la sua differenza rimane

---

<sup>18</sup> Johanna Spyri, *Heidi*, 1880 (Italia Fabbri editore 1958)

transitoria. In questa fase, infatti, la letteratura comincia a spostarsi dal giudizio morale alla compassione, ma è ancora ben lontana da un'autentica forma di inclusione.

Di questo stesso periodo risulta di particolare interesse il libro "Cuore"<sup>19</sup> di Edmondo De Amici, celebre esempio di rappresentazione di quotidianità scolastica, con alcuni capitoli dedicati proprio all'educazione di bambini ciechi e sordi, del metodo Braille e di quello orale. Tali rappresentazioni consentono di cogliere come la letteratura per l'infanzia abbia contribuito alla trasmissione di metodi educativi, principi morali e visioni del mondo differenti, coerenti con il clima storico e culturale del periodo di cui offrono un'importante rappresentazione.

Nel corso dell'ultimo secolo la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia ha subito una profonda trasformazione. Nei primi decenni del Novecento la presenza di personaggi con disabilità era ancora rara e, quando appariva, veniva spesso filtrata attraverso una prospettiva pietistica o moralizzante. La disabilità veniva ancora narrata come una prova da superare o come uno strumento di insegnamento morale per i lettori. In questa fase, l'accento non era posto sulla persona, ma sulla sua condizione.

Tuttavia, nel corso del Novecento, l'affermarsi della pedagogia attiva e delle teorie di sviluppo infantile trasforma profondamente la concezione dell'infanzia, e allo stesso tempo subisce profonde trasformazioni anche la visione della disabilità.

Nello stesso periodo si afferma anche l'idea che i bambini non siano più solamente soggetti da disciplinare, ma individui competenti, capaci di apprendere attraverso l'esperienza, la relazione e l'osservazione.

Un forte mutamento avviene anche all'interno della letteratura, che comincia a rappresentare la disabilità come parte della condizione umana, non come eccezione.

---

<sup>19</sup> Edmondo De Amicis, *Cuore*, (Torino: Treves, 1886).

In particolare, a partire dagli anni Sessanta, il tema della disabilità entra progressivamente nella narrativa per bambini grazie al crescente dibattito e alla relativa attenzione sociale sull'inclusione scolastica. La legge italiana 517 del 1977 promuovendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni influenza anche la produzione editoriale. Non è un caso che, a partire da questi anni, i personaggi con disabilità all'interno della letteratura per l'infanzia abbiano iniziato ad assumere una caratterizzazione più approfondita e sfumata sul piano psicologico, e la narrazione in prima persona, sempre più frequentemente utilizzata, consente loro di esprimere direttamente il proprio vissuto.

È in questo contesto che emergono storie create per mostrare la differenza non come difetto, ma come occasione di evoluzione e di incontro. Con "The Summer of the Swans"<sup>20</sup> la scrittrice americana Betsy Byars introduce un nuovo modo di rappresentare la disabilità nella narrativa per ragazzi. Il romanzo racconta la storia di Sara, un'adolescente un po' frivola alle prese con un periodo di particolare confusione e insicurezza, e di suo fratello Charlie, un bambino con disabilità cognitiva. Quando Charlie scompare, Sara intraprende una ricerca che diventa, al tempo stesso, un percorso di crescita personale e di riscoperta del legame con il fratello. La disabilità, in questo contesto, non è presentata come limite o tragedia, ma come occasione di relazione, empatia e maturazione emotiva. Byars supera la visione pietistica o moralizzante tipica della narrativa precedente, ponendo al centro l'esperienza affettiva e la capacità di comprendere l'altro. Dal punto di vista pedagogico, il romanzo propone una prospettiva per quel tempo ancora leggermente innovativa: la diversità non è una condizione da

---

<sup>20</sup> Betsy Byars, *The Summer of the Swans*, (New York: Harper & Row, 1970).

correggere, ma una dimensione umana che arricchisce la crescita di tutti i giovani protagonisti.

A distanza di quasi trent'anni, "Susan Laughs"<sup>21</sup> di Jeanne Willis rappresenta un punto di (quasi) arrivo nel percorso di inclusione e normalizzazione della disabilità all'interno della letteratura per l'infanzia. Il testo, destinato a piccoli lettori di età prescolare, descrive le attività di Susan, ridere, giocare, arrabbiarsi, persino andare a cavallo, con un linguaggio rimato semplice e ripetitivo. Solo arrivati all'ultima pagina si scopre che la bambina si muove usando una sedia a rotelle. Tale scelta narrativa rovescia lo sguardo tradizionale: la disabilità non è al centro della storia, ma una delle caratteristiche del personaggio. L'effetto ottenuto è quello di rendere visibile l'uguaglianza anche all'interno della differenza, mostrando che l'esperienza emotiva e sociale è condivisa da tutti i bambini. Da un punto di vista educativo, l'albo svolge una funzione fondamentale nello sviluppo dell'empatia e del pensiero inclusivo: aiuta il lettore a percepire la disabilità non come etichetta, ma come parte integrante della complessità dell'essere umano.

Nel ventunesimo secolo, la narrativa per l'infanzia mostra un approccio sempre più aperto e plurale. Si moltiplicano i libri che affrontano disabilità fisiche, cognitive e sensoriali con linguaggi e stili diversi. Le opere recenti cercano non solo di rappresentare la disabilità, ma di darle voce, di fare emergere punti di vista autentici e complessi. Si passa così da una logica della compassione a una logica della partecipazione, in cui il bambino lettore è invitato a riconoscere la disabilità come parte della normalità, e non come eccezione. Dal punto di vista pedagogico, questo percorso testimonia la crescente consapevolezza del potere formativo della letteratura: leggere storie inclusive aiuta i bambini a sviluppare empatia, rispetto e apertura verso la diversità. La letteratura per

---

<sup>21</sup> Jeanne Willis, *Susan Laughs*, (New York: Scholastic, 1999).

l'infanzia, nel suo sviluppo storico, ha contribuito a spostare l'attenzione dalla disabilità come limite alla diversità come valore, favorendo una cultura educativa centrata sulla relazione, sull'accoglienza e sulla dignità di ogni individuo.

Negli anni più recenti la letteratura per l'infanzia ha saputo anche rinnovare la sua forma e il suo linguaggio, adottando strategie narrative e visive che trattano la diversità in modo indiretto, creativo e divertente. Oggi molti albi illustrati scelgono di parlare per metafora o per analogia, facendo emergere il valore dell'unicità attraverso figure, colori e situazioni quotidiane capaci di far riflettere senza moralizzare. Un esempio calzante è "Mondo calzino"<sup>22</sup> di Brian Freschi, un albo che racconta di un mondo popolato da calzini abituati a stare solamente con il proprio simile. Attraverso una narrazione ironica e ritmata, l'autore propone una metafora efficace della convivenza tra differenze, mostrando come anche quando un calzino diventa spaiato e sembra essere fuori posto, la diversità possa diventare una ricchezza che contribuisce all'armonia dell'insieme. Il tono leggero e giocoso del racconto consente al bambino di esplorare il tema dell'inclusione in modo spontaneo, immediato e lontano da rigide imposizioni.

Questo albo illustrato ha riscosso notevole interesse da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e proprio da questa storia è nata in molte scuole l'iniziativa della "giornata dei calzini spaiati", una giornata in cui bambini e adulti indossano calzini diversi tra loro proprio per celebrare il valore della diversità. Questo dimostra in modo concreto come la letteratura per l'infanzia possa oltrepassare i confini del testo scritto, trasformandosi in esperienza e in pratica educativa.

---

<sup>22</sup>Brian Freschi, *Mondo calzino*, (Cinisello Balsamo: San Paolo, 2016).

Ancora più recente è “Uguali ma diversi”<sup>23</sup> di Maria Giraldo e Nicoletta Bertelle, albo illustrato che utilizza colori, forme geometriche e composizioni visive per rappresentare la pluralità e la diversità come condizione del mondo. In questo albo la riflessione sull’identità e sull’accettazione nasce attraverso l’osservazione delle differenze: triangoli, cerchi e quadrati coesistono nello stesso spazio, rendendo il bambino partecipe di una scoperta visiva e simbolica della diversità.

Questi testi si inseriscono in una tendenza più ampia della produzione contemporanea per l’infanzia, che cerca di integrare la dimensione etica con quella estetica. Le storie non vogliono più insegnare una lezione, ma invitare il bambino a riflettere attraverso il piacere della lettura e della scoperta. In questo modo, il messaggio educativo nasce in modo naturale dall’esperienza del racconto e dall’immedesimazione con i personaggi. Le narrazioni più riuscite spesso sanno essere “leggere” senza essere superficiali: usano il gioco, l’ironia e l’immaginazione per far emergere valori importanti e non banali. La letteratura per l’infanzia più recente, quindi, educa all’inclusione non solo parlando di diversità, ma attraverso la diversità stessa: nella lingua, nelle immagini, nelle forme e nei punti di vista.

Ovviamente, anche il modo in cui la disabilità viene narrata contribuisce a formare lo sguardo dei giovani lettori verso la diversità e a costruire, nel tempo, l’immaginario collettivo su ciò che è “normale” o “accettabile”. Offrire rappresentazioni complesse e autentiche dei personaggi con disabilità significa permettere ai bambini di riconoscere la pluralità delle esperienze umane, promuovendo empatia, rispetto e senso di appartenenza. Allo stesso tempo, la letteratura inclusiva svolge un ruolo fondamentale

---

<sup>23</sup> Maria L. Giraldo & Nicoletta Bertelle, *Uguali ma diversi*, (Milano: Gribaudo, 2024).

nel contrastare stereotipi e pregiudizi: attraverso la narrazione, la disabilità cessa di essere un segno di inferiorità o pietà, diventando parte della vita.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia agisce come spazio simbolico di educazione all'inclusione, capace di accompagnare il lettore nella scoperta dell'altro e nella costruzione di una coscienza etica e sociale fondata sull'accoglienza.

La presenza di personaggi con disabilità nei testi per l'infanzia offre anche ai bambini che vivono situazioni simili la possibilità di riconoscersi, di sentirsi rappresentati e valorizzati.

Così facendo la letteratura diventa allo stesso tempo specchio e finestra: uno specchio perché i lettori con disabilità vedono riflessa la propria esperienza, e una finestra perché i bambini senza disabilità possono comprendere una prospettiva diversa dalla loro.

La narrazione diventa così uno strumento di empowerment, capace di restituire dignità e visibilità a esperienze spesso marginalizzate, contribuendo alla costruzione di un immaginario realmente inclusivo.

## 2.4 Il potere della “buona” narrazione.

Fin dalle origini della sua espressione, la narrazione si configura come uno dei più antichi strumenti educativi della società. Prima ancora dell'avvento della scrittura, le storie venivano tramandate oralmente per trasmettere valori, tradizioni, spiegazioni del mondo, favorendo il senso di appartenenza a una comunità.

In questo senso, il racconto non rappresenta solo un passatempo o una distrazione per i bambini, ma una vera e propria forma di educazione culturale ed emotiva: la narrazione diventa un luogo simbolico in cui si forma il pensiero e si apprende, in modo naturale e condiviso, come abitare il mondo.

Anche le prime fiabe e miti avevano questa funzione: da Esopo alle fiabe popolari trasmesse di generazione in generazione, il potere educativo del racconto risiedeva nella sua capacità di unire immaginazione ed esperienza, rendendo comprensibili emozioni complesse attraverso figure ed eventi simbolici<sup>24</sup>.

In questo processo, i racconti non imponevano norme in modo diretto, ma favorivano l'elaborazione interiore attraverso metafore ed elementi fantastici che rispecchiavano le paure, i desideri e i conflitti dell'infanzia. Le fiabe, in particolare, agivano come specchi emotivi e strumenti di crescita, aiutando i bambini a formalizzare e conoscere ansia, paura e bisogno di affermazione attraverso un linguaggio simbolico che permetteva di affrontare, e quindi trasformare, anche gli aspetti più problematici della propria esperienza.

A partire dal XIX e XX secolo, con l'affermarsi delle teorie dello sviluppo infantile, si delinea con chiarezza il ruolo della narrazione come strumento pedagogico attivo. La

---

<sup>24</sup> Vladimir Propp, *Morfologia della fiaba*, (Torino: Einaudi, 1928, Italia 1996).  
Bruno Bettelheim, *Il mondo incantato*, (Milano: Feltrinelli, 1982).

narrazione diventa una vera e propria “modalità privilegiata di pensiero”, un mezzo per costruire significato e per avviare processi di autoriflessione fin dall’infanzia. La letteratura non si limita a trasmettere informazioni, ma produce legami emotivi e cognitivi tra chi legge e ciò che viene letto. In questo modo, educa all’ascolto, promuove il pensiero critico e attiva varie forme di identificazione e confronto. Una narrazione che rispetta la complessità emotiva e cognitiva dell’infanzia promuove il pensiero divergente introducendo possibilità multiple di senso e non un’unica soluzione prescritta. Mediante metafore, simboli e ambiguità intenzionali, il testo invita il giovane lettore a generare ipotesi alternative, a sperimentare idee e soluzioni, a riflettere sul mondo e sulla società in cui vive. Dal punto di vista dello sviluppo morale ed etico le narrazioni, non imponendo norme ma dilemmi e contrasti morali, fanno in modo che il bambino possa sperimentare il giudizio, la responsabilità e l’empatia in uno spazio protetto, esercitando la capacità di pensare “come se” e costruendo gradualmente un proprio orizzonte di valori.

La rappresentazione della diversità e della disabilità nella letteratura per l’infanzia costituisce un banco di prova fondamentale per misurare la qualità pedagogica del testo. Una narrazione inclusiva, che presenti personaggi complessi e non meramente rappresentativi, permette al bambino di relazionarsi in modo autentico con ciò che è diverso da sé. La disabilità, in questo senso, è un terreno simbolico potente: quando è trattata non come mancanza o tragedia, ma come una specifica condizione di vita, questa educa a una visione pluralistica dell’esistenza, in cui tutte le forme di esperienza sono considerate legittime e degne di attenzione e narrazione.

Questo approccio non riguarda solo i bambini normodotati, chiamati ad aprirsi alla diversità, ma anche e soprattutto i bambini con disabilità, che nei testi possono trovare uno spazio di riconoscimento identitario. Vedere rappresentata la propria condizione di

vita all'interno di una storia, senza essere confinati ai margini, favorisce un senso di appartenenza e di autostima, dimostrando che la propria esperienza di vita ha valore narrativo e sociale.

Tuttavia, affinché questo processo sia realmente educativo, è fondamentale che la narrazione eviti una rappresentazione centrata esclusivamente sulla disabilità come fulcro della trama. Il personaggio con disabilità deve essere rappresentato nella sua completezza umana, con sogni, insicurezze, legami, desideri, capacità, e non limitato alla sua condizione fisica o cognitiva. In questo senso, la letteratura che integra la disabilità come una delle molteplici caratteristiche dell'individuo, e non come la sua totalità, trasmette al giovane lettore un messaggio inclusivo: la differenza non definisce una persona, la accompagna.

Uno dei principali poteri educativi della narrazione è quello di stimolare l'empatia. Quando il lettore accede al mondo interno di un personaggio, soprattutto attraverso la narrazione in prima persona, non si limita a conoscere una storia, ma vive un'esperienza emotiva in cui il confine tra il sé e l'altro si fa sottile. Per un bambino, questo processo è particolarmente formativo, significa apprendere che esistono punti di vista ed esperienze di vita diverse dalla propria, che il mondo è popolato da corpi, bisogni e identità differenti. La letteratura sulla disabilità oggi si configura come uno strumento privilegiato per educare all'inclusione, tuttavia, affinché questo processo educativo sia efficace e non controproducente, è essenziale che la rappresentazione narrativa eviti di prendere direzioni pietistiche o stereotipate. La disabilità non deve essere usata come espediente narrativo volto a suscitare commiserazione, né deve essere descritta in maniera semplicistica con un linguaggio eccessivamente semplificato. Quando il personaggio con disabilità diventa una figura pietosa da salvare la narrazione produce un effetto

opposto a quello desiderato: invece di promuovere inclusione e consapevolezza, rinforza barriere emotive e pregiudizi, suggerendo un'immagine limitata e pietistica della disabilità. Allo stesso modo gli stereotipi spesso utilizzati creano aspettative irrealistiche e negano la complessità reale della persona. In questo senso, una buona narrazione non si limita a mostrare come le persone con disabilità possano “fare tutto”, ma illustra con delicatezza e verità ostacoli, conquiste e sconfitte quotidiane, presentando la disabilità come parte integrante dell'identità, ma non come unica componente che definisce la persona. Una lettura che evita stereotipi offre ai bambini uno sguardo rispettoso della realtà, li educa a conoscere e non solo a tollerare la differenza, li accompagna a conoscere la bellezza dell'imperfezione dentro e fuori le storie.

Il potere educativo della buona narrazione risiede nella sua capacità di coniugare dimensione estetica, affettiva e cognitiva in un'esperienza totalizzante. Attraverso le storie, il bambino entra in contatto con mondi diversi dal suo, che ampliano il suo orizzonte e lo invitano a interrogarsi su ciò che è giusto, bello, importante. Una buona narrazione non funziona come un manuale di istruzioni, ma come strumento di comprensione che stimola domande e accompagna senza costringere.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia diventa sia uno spazio simbolico in cui il bambino può sperimentare emozioni, ruoli e conflitti, sia un luogo in cui costruire la propria identità morale e sociale, attraverso l'incontro con personaggi e con storie stimolanti. Il bambino non viene convinto dalla narrazione, ma coinvolto: la lettura lo chiama all'identificazione, alla riflessione e all'empatia. Ciò permette di superare un modello educativo basato sull'autorità per promuovere invece l'autonomia di pensiero e di riflessione.

Infine, c'è un altro aspetto da non trascurare: la narrazione è uno spazio creativo aperto, in cui il bambino può continuare a reinterpretare e immaginare possibilmente all'infinito. La buona narrazione non finisce al punto finale della storia, ma prosegue nel dialogo, nel gioco, nella discussione, diventando così esperienza vissuta, trasformata e interiorizzata. Inoltre, perché la letteratura sulla disabilità possa realmente esercitare la sua funzione educativa, è fondamentale che venga proposta non solo in presenza di bambini o bambine con disabilità, ma in ogni contesto scolastico. Limitare la lettura di questi testi a situazioni in cui la diversità è "visibile" rischia infatti di rafforzare l'idea che la disabilità sia un tema straordinario o marginale, da affrontare solo in casi specifici. Al contrario, inserire narrazioni inclusive nella programmazione ordinaria contribuisce a normalizzare la diversità, presentandola come parte integrante dell'esperienza umana e della convivenza quotidiana.

Proporre la letteratura sulla disabilità come parte della formazione di tutti, a prescindere dalla presenza o dall'assenza di una persona con disabilità all'interno dell'ambiente scolastico o sociale, significa in definitiva educare a una cultura dell'inclusione autentica, che non si limita all'accoglienza ma che promuove una comprensione profonda delle differenze come risorsa educativa e umana.

In conclusione, la letteratura per l'infanzia non è solo un veicolo di valori, ma un generatore di pensiero critico e affettivo. Le storie, quando ben narrate, educano la sensibilità morale, nutrono la curiosità intellettuale, aprono alla differenza e costruiscono comunità. In un'epoca segnata dalla frammentazione e dalle narrazioni rapide, restituire centralità al racconto significa restituire centralità al tempo della riflessione, alla parola condivisa, alla cura dell'altro. È questa, in ultima analisi, la più alta vocazione pedagogica

della narrazione: insegnare a vedere con gli occhi degli altri, senza mai smettere di interrogarsi su chi siamo.

## Capitolo 3 – La ricerca sul campo.

### Introduzione alla ricerca.

La seconda parte di questa tesi è dedicata alla presentazione di una ricerca sul campo progettata per osservare e analizzare come la letteratura per l'infanzia possa favorire nei bambini la comprensione, l'accettazione e la valorizzazione delle diversità, con particolare attenzione alla rappresentazione della disabilità.

L'indagine nasce dall'ipotesi che le storie, soprattutto se veicolate attraverso albi illustrati e lettura ad alta voce, possano influenzare in modo significativo le percezioni dei bambini, contribuendo alla costruzione degli atteggiamenti inclusivi già in età prescolastica e scolastica.

La ricerca è stata svolta all'interno di un istituto comprensivo situato nel quartiere di Marassi, a Genova, caratterizzato da un contesto scolastico particolarmente eterogeneo e multiculturale. Le classi coinvolte nei laboratori presentavano una significativa varietà in termini di provenienza geografica, cultura, lingua e appartenenza religiosa. All'interno dei gruppi classe erano inoltre presenti diversi alunni con bisogni educativi speciali e con disabilità, rendendo il contesto ancora più ricco dal punto di vista umano e educativo. Questo ambiente si è rivelato particolarmente adatto allo svolgimento del percorso laboratoriale, poiché già contraddistinto da un clima relazionale inclusivo, accogliente e non giudicante. I bambini erano abituati a confrontarsi quotidianamente con la diversità e a viverla come parte integrante della propria esperienza scolastica. Tale cornice ha favorito una partecipazione autentica alle attività proposte e ha reso possibile un lavoro profondo sui temi dell'unicità, del rispetto e della valorizzazione delle differenze.

L'obiettivo principale della ricerca è quindi comprendere come bambini tra i quattro e i sette anni interpretino e rielaborano temi legati alla diversità e alla disabilità, quando questi vengono presentati attraverso la narrazione. La principale domanda della ricerca è dunque: in che modo le letture inclusive incidono sulle rappresentazioni infantili delle differenze e in particolare della disabilità? Accanto a questa domanda principale sono state formulate alcune domande secondarie che guidano e approfondiscono l'indagine: come reagiscono i bambini durante e dopo la lettura? Come si collocano gli insegnanti rispetto all'uso di libri che trattano questi temi? Quali aspettative, dubbi o resistenze emergono?

Per rispondere a tali interrogativi è stato progettato un percorso articolato in più fasi da realizzare in alcune sezioni della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola primaria. La ricerca si struttura come un piccolo ciclo di interventi educativi, basati sulla lettura di albi illustrati e su alcune relative attività laboratoriali pensate per stimolare la riflessione, l'immaginazione e il confronto.

In generale il percorso prevede:

1. Intervista iniziale ai docenti, utile a raccogliere il punto di vista di maestri e maestre sulle tematiche della diversità e sull'uso dei libri come strumento educativo;
2. Tre incontri per ogni classe, ciascuno centrato sulla lettura di un albo illustrato e su una o più conseguenti attività laboratoriali progettate per favorire l'elaborazione personale e collettiva dei contenuti,
3. Intervista finale ai docenti, per valutare eventuali cambiamenti di percezione e di opinione, e per esprimere osservazioni emerse durante il percorso.

I laboratori verranno modulati in modo differenziato per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, tenendo conto delle specificità cognitive, emotive e linguistiche delle due fasce d'età.

Alla luce di ciò si è scelto di trattare il tema della diversità nella scuola dell'infanzia e di approfondire il tema della disabilità nella scuola primaria.

### 3.1 Il progetto di ricerca.

#### **Argomento della ricerca:**

- Ruolo della letteratura per l'infanzia nella promozione di consapevolezza e accettazione della diversità, con particolare attenzione alla disabilità.
- Utilizzo di libri e albi illustrati come strumento educativo nelle classi dell'infanzia e dei primi anni della primaria: quali opportunità educative offrono?

#### **Domanda di ricerca principale:**

In che modo la lettura di storie sulla diversità e sulla disabilità influisce sulle rappresentazioni dei bambini riguardo alle differenze? Cosa possono trarre bambini di età tra i quattro e i sette anni dalle letture inclusive?

#### **Domande secondarie:**

Come reagiscono i bambini durante e dopo la lettura?

Come reagiscono gli insegnanti alla lettura di libri che trattano la diversità o la disabilità?

#### **Struttura della ricerca:**

1. Intervista ai docenti pre-intervento.
2. Primo incontro: attività laboratoriale iniziale, lettura di un albo illustrato con conseguente attività di laboratorio.
3. Secondo incontro: lettura di un secondo albo illustrato con conseguente attività laboratoriale.
4. Terzo incontro: lettura di un terzo albo illustrato con attività laboratoriale conclusiva.
5. Conclusioni attività e riflessioni finali.
6. Intervista ai docenti post-intervento.

### **Intervista ai docenti pre-intervento:**

- Ha mai letto in classe libri che trattassero in modo esplicito il tema della diversità?
- Ha mai proposto letture che affrontassero in particolare il tema della disabilità?
- Se sì, quali titoli ha scelto e per quali motivazioni? E cosa è emerso dalla lettura in classe?
- Se no, quali sono le ragioni per cui non ha ancora affrontato questi temi?
- Ritieni che la lettura di libri che trattano la diversità possa essere utile ai bambini? In che modo?
- Pensa che alla sua classe potrebbe piacere questo tipo di lettura?
- Nella sua classe sono presenti bambini con disabilità o bisogni educativi speciali? Se sì, pensa che potrebbero riconoscersi o trarre beneficio dalla lettura di una storia in cui possano immedesimarsi?
- Pensa che la lettura di tali albi vada promossa in una classe in cui non ci sono bambini/e con disabilità o bisogni educativi speciali? Perché? Che benefici potrebbero trarne?

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia i laboratori sono stati così programmati e suddivisi:

### **Scuola dell'infanzia: tre incontri da 2 ore ciascuno.**

#### **Primo incontro:**

- Attività iniziale: ad ogni bambino viene richiesto di realizzare un autoritratto;
- Lettura dell'albo illustrato "Uguali ma diversi"<sup>25</sup>;
- Attività di laboratorio: il museo delle differenze. Il museo delle differenze (3-5 anni): dopo la lettura del libro ogni bambino riceve un foglio in cui gli verrà chiesto di dipingere o disegnare un autoritratto con una sua caratteristica che lo rende diverso da tutti.

Una volta terminati i disegni ogni bambino dovrà alzarsi e mostrare il suo dipinto alla classe e, come una guida del museo, spiegare il suo disegno. Dopo la spiegazione, con il supporto dell'insegnante, il gruppo dovrà trovare un punto di forza nella diversità di ognuno.

#### **Secondo incontro:**

- Gli educatori iniziano il laboratorio facendo alcune domande ai bambini sul tema delle differenze e sulla diversità;
- Lettura del libro "Mondo calzino"<sup>26</sup>;
- Successivamente vengono distribuite sagome di calzini che i bambini dovranno decorare in modo da rispecchiare la loro personalità e le loro diversità (qualcuno si sente tutto nero, chi tutto colorato, chi bucato ecc) così da comporre un "cassetto" di calzini diversi, ma speciali per le loro particolarità.

#### **Terzo incontro:**

---

<sup>25</sup> Maria Loretta, e Nicoletta Bertelle. *Uguali ma diversi*. Ed. a colori. Milano: Gribaudo, 2024.

<sup>26</sup> Freschi Brian e Giulia Pintus. *Mondo calzino*. Ed. a colori. Milano: Sassi, 2022.

- Lettura del libro “Verde come un bruco”<sup>27</sup>;

- Riflessione sul significato del libro e sul valore della propria unicità: cosa ti rende unico?

A volte ti piacerebbe fingerti diverso da come sei?

- Attività di laboratorio: ad ogni bambino viene richiesto di realizzare un autoritratto utilizzando gli acquerelli o i pastelli, a seconda della preferenza;

Al termine dei laboratori verranno confrontati gli autoritratti iniziali (inizio del primo incontro e fine del terzo) per vedere se la lettura di alcuni libri sulla diversità e i relativi laboratori abbiano cambiato nei bambini la percezione di sé e della propria unicità.

Per la scuola primaria, invece, i laboratori saranno strutturati in maniera leggermente diversa, con un focus più specifico sul tema della disabilità.

**Scuola primaria (classi prime e seconde) tre incontri da 2 ore ciascuno.**

**Primo incontro:**

- Attività iniziale: ad ogni bambino viene richiesto di realizzare un autoritratto;

- Lettura del libro “Siamo tutti unici, trova le differenze”<sup>28</sup>;

- Attività di laboratorio: il museo delle differenze. Il museo delle differenze (5-7 anni): dopo la lettura del libro ogni bambino riceve un foglio in cui gli verrà chiesto di dipingere o disegnare un autoritratto con una sua caratteristica che lo rende diverso da tutti. I bambini più grandi, se lo desiderano, potranno accompagnare il disegno con una breve didascalia. Una volta terminati i disegni ogni bambino dovrà alzarsi e mostrare il suo dipinto alla classe e, come una guida del museo, spiegare il suo disegno. Finita la spiegazione i bambini dovranno trovare nella rappresentazione di ogni compagno un punto di forza nella sua unicità. Uniti tutti i disegni si otterrà il museo delle differenze.

---

<sup>27</sup> Vincenzi Elisa e Cinzia Praticelli. *Verde come un bruco*. Ed. a colori. San Dorligo della Valle: Il Ciliegio, 2025.

<sup>28</sup> Cucinelli Elisa. *Siamo tutti unici. Trova le differenze*. Favola illustrata per bambini. Pubblicazione autonoma, 2022.

### **Secondo incontro:**

- Attività iniziale: viene chiesto ad ogni bambino di realizzare il disegno di un supereroe che abbia qualche caratteristica speciale;
  - Lettura del libro “Vi stupiremo con difetti speciali”<sup>29</sup>;
  - Attività laboratoriale: divento uno scrittore. Divento uno scrittore (5-7 anni): Dopo la lettura dell’albo scelto, i bambini vengono invitati a diventare autori e a proseguire la storia immaginando un nuovo personaggio. Il protagonista ideato dovrà possedere una caratteristica che lo rende diverso dagli altri (fisica, emotiva o, perché no, legata a una disabilità) e, allo stesso tempo, un “superpotere” unico. I bambini più piccoli potranno rappresentarlo attraverso il disegno; i più grandi, invece, potranno accompagnare l’immagine con una breve descrizione scritta. Tutti i lavori verranno raccolti in un unico volume dal titolo *Il libro dei supereroi inusuali*, che celebra l’unicità di ciascuno.
- Verrà osservato se la lettura del libro ha modificato i disegni dei bambini e se sì in che modo.

### **Terzo incontro:**

- Lettura del libro “Diverso da chi?”<sup>30</sup>;
- Attività di laboratorio: “Attenzione ai particolari!”. Attenzione ai particolari: Due giocatori si siedono uno di fronte all’altro all’interno del cerchio creato da tutti i compagni e si osservano attentamente. Trascorso un minuto, si voltano le spalle ed elencano a turno tutto ciò che hanno osservato nel compagno e che è diverso da loro (esempio: il mio colore degli occhi è marrone il tuo azzurro, il colore della tua pelle è pesca il mio più scuro,

---

<sup>29</sup> Rinaldi Patrizia. *Vi stupiremo con difetti speciali. Storie di Alba, Akin e Huang*. A cura di Luca Trapanese. Illustrazioni di Francesca Assirelli. Firenze: Giunti, 2020.

<sup>30</sup> D’Angelo Carolina. *Diverso da chi?* Illustrazioni di Martina Peluso. Roma: Pane e Sale, 2023.

etc.). Se qualcuno elenca più di dieci caratteristiche diverse ottiene un punto. Quindi si formano nuove coppie.

Attività conclusiva: Ad ogni bambino verrà chiesto di realizzare un autoritratto, considerando quanto emerso durante l'attività precedentemente svolta.

Verranno confrontati gli autoritratti iniziali (inizio del primo incontro e fine del terzo) per vedere se la lettura di alcuni libri sulla diversità e i relativi laboratori abbiano cambiato nei bambini la percezione di sé e della propria unicità.

### 3.2 I laboratori nella scuola dell'infanzia.

Il percorso laboratoriale realizzato nella scuola dell'infanzia si è sviluppato in tre incontri, ciascuno incentrato sulla lettura di un albo illustrato seguita da un'attività di rielaborazione. La progettazione degli incontri ha mirato a garantire una coerenza tematica e metodologica, accompagnando progressivamente i bambini nella scoperta dei concetti di diversità, unicità e inclusione. Anche la scelta dei libri ha seguito una progressione intenzionale, proponendo nel primo incontro un testo più semplice e immediato, per poi introdurre gradualmente albi con contenuti e livelli di lettura più complessi negli incontri successivi.

Ogni incontro è stato organizzato secondo una struttura ricorrente: una fase iniziale di lettura ad alta voce, un momento di dialogo guidato e un'attività laboratoriale di tipo espressivo, prevalentemente grafica e simbolica. Questa organizzazione ha consentito di sostenere l'attenzione dei bambini, rispettando i loro tempi di ascolto, partecipazione e rielaborazione, tipici dell'età prescolare.

È importante, per una migliore comprensione dello svolgimento e dei risultati dei laboratori, sottolineare come il contesto classe in cui si è svolto il progetto fosse caratterizzato da una forte eterogeneità. La classe della scuola dell'infanzia è composta da diciassette bambini, e in aula sono sempre presenti almeno due docenti. Questo ha permesso di gestire in modo ottimale tempi e spazi, assicurando ad ogni bambino l'assistenza necessaria per svolgere al meglio le attività. Sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola primaria, i gruppi erano composti da bambini con storie, bisogni e caratteristiche differenti: accanto alla presenza di alunni con disabilità, seguiti dall'insegnante di sostegno, erano presenti anche bambini di origine straniera e alunni provenienti da contesti culturali, linguistici ed economico-sociali molto diversi.

Questa varietà ha reso il contesto particolarmente significativo per l'osservazione delle potenzialità della letteratura inclusiva, confermando come il tema della diversità non riguardi solo una singola categoria, ma rappresenti una dimensione molto più ampia e sfaccettata della scuola (e di molti altri contesti).

### 3.2.1 L'intervista con la docente.

Prima dell'avvio del percorso laboratoriale, sono state realizzate interviste alle docenti delle classi coinvolte, con l'obiettivo di raccogliere il loro punto di vista rispetto all'utilizzo della letteratura per l'infanzia come strumento educativo per affrontare i temi della diversità e della disabilità. Questa fase preliminare ha permesso di contestualizzare l'intervento all'interno delle pratiche didattiche già in atto e di comprendere il livello di familiarità degli insegnanti con tali tematiche.

Dall'intervista con la docente della scuola dell'infanzia emerge una consuetudine abbastanza consolidata nell'affrontare il tema della diversità attraverso la lettura condivisa. In particolare, la maestra riferisce di proporre con regolarità storie che trattano le differenze, soprattutto in occasione di momenti simbolici, come la giornata dei calzini spaiati, utilizzando il relativo albo illustrato come spunto di riflessione. Tra le letture citate compare anche "Pezzettino" di Leo Lionni, testo apprezzato per il messaggio legato alla scoperta della propria unicità e del valore di sé, indipendentemente dalle dimensioni o dalle caratteristiche personali.

Per quanto riguarda il tema della disabilità, la docente segnala di non aver proposto letture che lo affrontino in modo esplicito e diretto, sebbene la presenza dei personaggi con disabilità emerga in maniera indiretta all'interno di alcune storie, come nel caso del bambino in carrozzina raffigurato nel libro dei calzini spaiati. La maestra sottolinea tuttavia come, insieme alla lettura, venga dato ampio spazio al dialogo e alla conversazione tra i bambini, ritenuti strumenti fondamentali per aiutare i piccoli alunni a comprendere e a riflettere sulle differenze.

La docente esprime una valutazione molto positiva rispetto all'utilità educativa di questo tipo di letture, ritenendole efficaci nel promuovere atteggiamenti di apertura e rispetto. La

maestra sottolinea anche come queste letture dovrebbero essere proposte sistematicamente già nella prima infanzia, anche in contesti in cui non siano presenti bambini con disabilità o certificazioni. Secondo la docente, l'educazione all'inclusione non dovrebbe essere legata alla presenza di una specifica condizione, ma rappresentare un obiettivo educativo trasversale, da coltivare fin dai primi anni di vita.

Nella sezione da lei seguita sono presenti tre bambini con certificazione ai sensi della legge 104, di cui uno con una condizione particolarmente complessa. In questo contesto, la maestra osserva come alcuni bambini, in particolare quelli con disturbo dello spettro autistico, partecipino solo parzialmente alle attività di lettura collettiva, a causa di un limitato interesse nella lettura e alla difficoltà di rimanere in ascolto e silenzio per prolungati periodi di tempo. Da qui nasce la riflessione sulla necessità di affiancare alla lettura di gruppo anche momenti più individualizzati, con libri e modalità pensati appositamente per rispondere ai bisogni specifici di questi alunni.

Nonostante la valutazione complessivamente positiva che la docente esprime nei confronti delle letture sulla diversità, è emersa anche qualche titubanza nella proposta di tali argomenti. Prima dell'inizio degli incontri è emersa una cautela legata all'età molto giovane degli alunni: la maestra dichiara di aver nutrito alcune remore nel trattare in modo esplicito determinate sfumature della diversità, per il timore che una proposta non adeguatamente mediata potesse risultare eccessivamente direttiva o indurre nei bambini interpretazioni precoci e non sempre consapevoli della propria identità. In questa prospettiva, la docente sottolinea l'importanza di evitare approcci percepiti come prescrittivi o "indottrinanti", preferendo invece modalità narrative più delicate e rispettose dell'età dei piccoli alunni.

Alla luce delle riflessioni emerse durante le interviste iniziali, e dopo aver condiviso con la maestra obiettivi e modalità del progetto, le sue iniziali perplessità sono state progressivamente superate. La scelta di utilizzare albi illustrati caratterizzati da un linguaggio simbolico, non giudicante e rispettoso dei tempi dei bambini ha permesso di individuare un contesto educativo adeguato, capace di affrontare i temi della diversità e della disabilità senza forzature né semplificazioni.

Risolte queste esitazioni iniziali, è stato possibile avviare il percorso laboratoriale nella scuola dell'infanzia, articolato in una serie di incontri svolti tra dicembre 2025 e gennaio dell'anno successivo.

### 3.2.2 Primo incontro alla scuola dell'infanzia.

Il primo incontro si è svolto nel mese di dicembre 2025, ed è stato pensato come momento introduttivo al percorso, con l'obiettivo di favorire una prima riflessione sull'identità personale e sulla diversità. Dopo una breve fase di presentazione e di spiegazione delle attività che sarebbero state svolte, ai bambini è stato chiesto di realizzare il disegno del proprio autoritratto. L'attività è stata accompagnata da una semplice spiegazione del significato del termine, invitando ciascun bambino a rappresentare sé stesso liberamente, utilizzando matite o pennarelli a disposizione e scrivendo il proprio nome sul retro del foglio. Questa prima proposta ha avuto la funzione di avvicinare i bambini al tema dell'unicità personale in modo concreto e facilmente accessibile.

A seguito di questa prima attività grafica, è stata proposta la lettura dell'albo illustrato "Uguali ma diversi" di M. Grimaldo e N. Bertelle. Il libro, attraverso l'uso di colori e forme geometriche, introduce in modo simbolico il tema della diversità, mostrando come elementi differenti possano convivere e creare insieme composizioni armoniche e sempre nuove. La narrazione ha offerto ai bambini uno spunto immediato per riflettere sulle differenze, senza ricorrere a categorie esplicite o definizioni rigide.

Durante il momento di conversazione guidata che ha accompagnato e seguito la lettura, sono emerse alcune riflessioni particolarmente significative. In primo luogo, diversi bambini hanno sottolineato come la diversità sia una ricchezza, osservando che "se fossimo tutti uguali non si potrebbero creare così tante forme" o che un mondo composto da elementi identici sarebbe "noioso e tutto uguale". A partire da queste considerazioni, i bambini hanno iniziato a confrontarsi tra loro, indicandosi a vicenda e riconoscendo differenze visibili come l'uso degli occhiali, il colore e il tipo di capelli, la presenza di

cerchietti o fermagli, ma anche elementi legati all'origine, come il colore della pelle o il fatto di parlare lingue diverse.

Sollecitati dall'insegnante, i bambini hanno esplicitato come tali differenze fossero percepite da loro come una cosa positiva e interessante, rafforzando l'idea che la varietà renda il gruppo migliore. Accanto alle caratteristiche fisiche, alcuni alunni hanno fatto riferimento anche a tratti personali e interessi individuali, come ciò che ci piace fare, le nostre passioni o il modo di essere, ampliando ulteriormente il concetto di diversità. È significativo osservare come, nel corso della discussione, non siano emersi riferimenti espliciti alla disabilità dei compagni. Tuttavia, tra le caratteristiche individuate come elementi di differenza, è stata citata la "lentezza nel fare le cose" dell'alunno M., che presenta una certificazione ed è seguito dagli insegnanti di sostegno. Questa caratteristica è stata nominata in modo spontaneo e descrittivo, senza etichette o giudizi, e senza termini esplicitamente legati alla disabilità o al sostegno. Questo aspetto appare particolarmente rilevante, in quanto suggerisce come in un contesto narrativo non prescrittivo i bambini tendano a riconoscere le differenze come tratti individuali inseriti naturalmente all'interno del gruppo.

Il primo incontro è proseguito, dopo la lettura e il momento di conversazione guidata, con una seconda attività grafica. Ai bambini è stato chiesto di realizzare un nuovo autoritratto, questa volta con l'invito esplicito a pensare a una caratteristica che li rendesse unici o diversi dagli altri. L'attenzione non è stata posta esclusivamente sull'aspetto fisico, ma anche su elementi legati al carattere, ai gusti personali o alle proprie capacità, lasciando ampia libertà di interpretazione. L'attività ha permesso ai bambini di rielaborare con calma e in modo personale ciò che era emerso durante la lettura rappresentando tramite disegno il proprio concetto di unicità.

Il confronto tra il primo autoritratto, realizzato prima della lettura, ed il secondo, realizzato successivamente, ha rappresentato un passaggio centrale dell'incontro. Questo confronto ha offerto la possibilità di osservare eventuali cambiamenti nel modo in cui i bambini si percepiscono e si rappresentano.

Questa descrizione del primo incontro sarà seguita dall'analisi di alcuni elaborati grafici ritenuti particolarmente significativi. Verranno presi in esame in modo comparativo i disegni realizzati prima e dopo la lettura di alcuni alunni, con l'obiettivo di osservare se e in quale modo l'esperienza narrativa abbia influito sulla rappresentazione di sé. Tale analisi permette di evidenziare come la lettura condivisa e i temi in essa trattati possano creare nei bambini maggiore consapevolezza di differenze e unicità.

Dopo la realizzazione dei secondi autoritratti, l'attività è proseguita con un momento di condivisione collettiva. I bambini si sono disposti in cerchio e, a turno, sono stati invitati a mostrare il proprio disegno al gruppo, spiegando che cosa avevano rappresentato e perché quella caratteristica li rendesse unici o diversi. Per favorire la partecipazione e rendere il momento più coinvolgente, è stato usato un microfono simbolico, che ha aiutato a far rispettare i turni e a dare più valore al racconto di ogni bambino. Durante le esposizioni sono emersi esempi legati a passioni personali, abilità o preferenze, come il piacere per il canto, per il disegno o per alcuni giochi, confermando quante diverse sfumature di diversità possano esistere.

Al termine della condivisione, tutti i disegni sono stati raccolti e osservati insieme, dando forma al "museo delle differenze". L'attività si è conclusa con qualche considerazione finale, in particolare riguardo al titolo del libro letto. Attraverso domande guidate i bambini sono stati invitati a esprimere il loro punto di vista sul significato di questa espressione apparentemente contraddittoria: uguali ma diversi. Dalla discussione è emersa in modo

spontaneo l'idea che ciascuno sia diverso dagli altri perché possiede caratteristiche, gusti e modi di essere unici, ma allo stesso tempo tutti siano uguali perché accomunati dall'essere bambini. Questa riflessione ha permesso di cogliere come, anche in età prescolare, i bambini siano in grado di elaborare concetti complessi legati all'identità e all'appartenenza, riconoscendo una dimensione comune che unisce il gruppo senza eliminare le differenze individuali.

Dall'osservazione e dal confronto tra gli autoritratti realizzati prima e dopo la lettura emergono alcune tendenze significative. In molti casi, i bambini hanno mantenuto una rappresentazione di sé simile a quella iniziale, arricchendola però con l'aggiunta di un elemento che esprimesse una passione personale o un interesse specifico quali la danza, il canto, osservare le stelle, collezionare dei sassi...

In questi elaborati, la diversità viene quindi interpretata come qualcosa che riguarda ciò che si ama fare o ciò che caratterizza il proprio modo di essere, piuttosto che come una differenza visibile o esteriore. In altri casi invece la riflessione sulla diversità si è concentrata sull'aspetto fisico, in particolare sul colore della pelle. All'interno del gruppo classe tre bambini hanno la pelle di colore più scuro e tutti e tre hanno esplicitamente rappresentato la propria pelle marrone come elemento di differenza rispetto alla maggioranza dei compagni. Questo dato appare rilevante, in quanto testimonia come la lettura e la discussione abbiano offerto uno spazio sicuro per nominare e rappresentare differenze che fanno parte dell'esperienza quotidiana dei bambini. Un ulteriore gruppo di elaborati ha messo in luce una concezione relazionale dell'identità: alcuni bambini hanno scelto di rappresentare la propria famiglia o se stessi in compagnia dei propri amici, spiegando che ciò che li rende unici sono le persone che li circondano. In questi casi, la diversità non è collocata nel singolo individuo ma nelle relazioni significative che ne

costituiscono il contesto affettivo e sociale. Infine, è importante notare come un piccolo numero di bambini abbia mostrato incertezza rispetto alla richiesta, dichiarando di non sapere cosa potesse rappresentare la propria unicità. In questi casi, alcuni hanno osservato e ripreso le idee dei compagni, evidenziando come la riflessione sull'identità personale sia un processo lento e graduale e, per alcuni bambini, più difficile che per altri. Nel complesso, il confronto tra i disegni prima e dopo la lettura suggerisce come l'esperienza narrativa e laboratoriale abbia offerto ai bambini nuove possibilità di pensiero e di espressione. Le diverse modalità di rappresentazione emerse costituiscono un'importante risorsa per confermare come per i bambini il concetto di diversità possa assumere significati diversi, in relazione alla loro esperienza e al loro contesto di vita. Una volta ringraziati i bambini per la loro partecipazione e salutata la classe, il primo incontro si è concluso. Di seguito verranno presentati alcuni degli elaborati grafici realizzati dagli alunni con una breve descrizione. Si fa presente che nel rispetto della tutela della privacy, nel presente lavoro i bambini verranno indicati esclusivamente attraverso l'iniziale puntata del nome, evitando i riferimenti che potrebbero renderli riconoscibili.



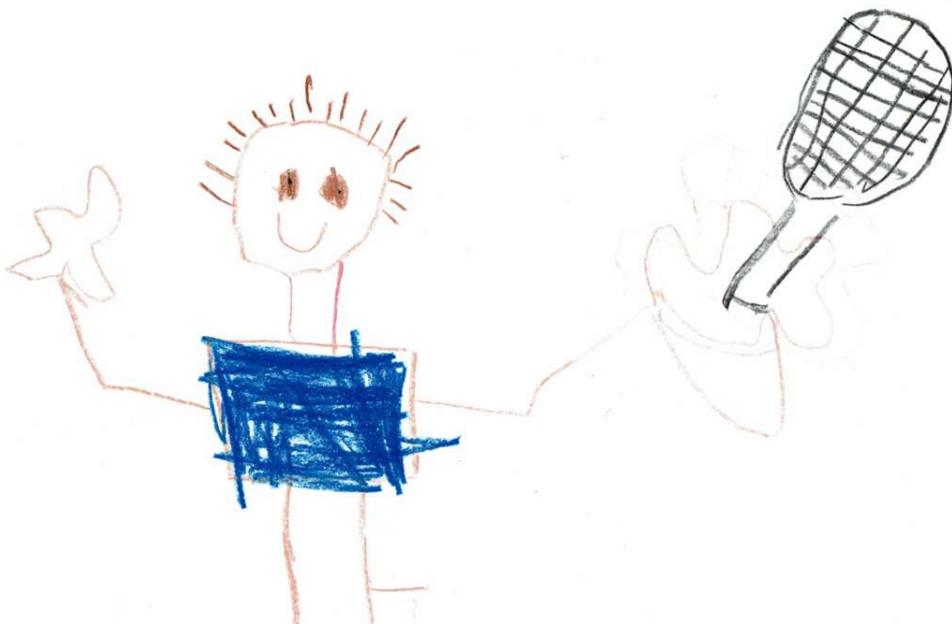
*Figura 1- primo autoritratto alunna D.*



*Figura 2- secondo disegno di D. "mi rende diversa il colore della pelle, rispetto alla mia amica".*



*Figura 3- primo autoritratto dell'alunno M.*



*Figura 4- secondo disegno di M. "quello che mi rende diverso è la mia passione per il tennis"*



*Figura 5- primo autoritratto dell'alunna G.*



*Figura 6- secondo disegno di G. "quello che mi rende speciale sono le persone a cui voglio bene e la mia famiglia".*



*Figura 7- primo autoritratto dell'alunna I.*



*Figura 8- secondo disegno di I. "ciò che mi rende diversa è lo stile con cui mi vesto. Metto sempre un cerchietto colorato e una borsetta per esprimere il mio stile".*

### 3.2.3 Il secondo incontro alla scuola dell'infanzia.

Il secondo incontro con la sezione della scuola dell'infanzia si è svolto in un clima sereno e partecipato: i bambini si sono mostrati contenti di ritrovarsi per un nuovo laboratorio e hanno accolto positivamente sia la proposta sia la mia presenza. L'incontro è iniziato con un confronto generale sul tema della diversità, anche per riprendere ciò che ci eravamo lasciati la volta precedente. Durante queste discussioni iniziali la classe ha ribadito quanto già emerso nel primo appuntamento, riconoscendo la diversità come un valore aggiunto e non come un limite. Successivamente, è stato letto l'albo illustrato "Mondo calzino" di F. Brian e G. Pintus, che racconta la storia di un cassetto in cui ogni calzino vuole stare esclusivamente con il proprio uguale, rifiutando il contatto con quelli diversi. Solo in seguito a un evento imprevisto, che porta tutti i calzini a mescolarsi, i protagonisti scoprono che, nonostante le differenze, è possibile stare bene insieme, aiutarsi e imparare gli uni dagli altri. La lettura ha stimolato numerose riflessioni significative. Alcuni bambini hanno fatto riferimento diretto alle proprie esperienze relazionali, raccontando che anche loro, inizialmente, non erano amici di alcuni compagni, ma che col tempo, e attraverso la conoscenza reciproca, sono riusciti a costruire un legame positivo. È emerso nuovamente anche il tema del colore della pelle, riconosciuto come una differenza che non costituisce un ostacolo all'amicizia, poiché "in fondo siamo tutti uguali". Altri interventi hanno sottolineato come ciascuno possa essere più o meno bravo in alcune attività, ma che aiutandosi a vicenda si riesce sempre a fare meglio insieme. Queste considerazioni hanno mostrato come i bambini siano in grado di collegare il messaggio dell'albo alla propria esperienza quotidiana, interiorizzando il valore della cooperazione, dell'amicizia e dell'inclusione. Durante la lettura, il bambino con autismo non ha partecipato all'attività, mantenendosi in disparte insieme all'insegnante di sostegno,

motivando questa sua scelta con un mancato interesse nell'ascolto della storia, dichiarando l'attività proposta "troppo noiosa". Tale comportamento non è stato oggetto di commenti o osservazioni da parte dei compagni. Al contrario, un bambino ha semplicemente affermato che "prima o poi arriva anche lui", mostrando un atteggiamento di naturale accettazione dei tempi e dei modi dell'altro. Questo episodio evidenzia come, all'interno del gruppo, la diversità venga vissuta in modo spontaneo e non giudicante, come parte della quotidianità della classe.

Nel momento successivo alla lettura, ai bambini sono state distribuite sagome di calzini da decorare liberamente, con l'obiettivo di rappresentare sé stessi e ciò che li rende unici. Le indicazioni iniziali (può esserci chi si sente tutto nero, chi tutto colorato ecc...) sono state intese come semplici esempi, lasciando ampio spazio all'immaginazione. I bambini hanno risposto con grande entusiasmo e fantasia: alcuni si sono rappresentati come calzini di Natale, altri come calzini-mostro o ispirati ad Halloween, altri ancora hanno riprodotto dettagli personali, come un cerchietto, oppure hanno utilizzato i colori dei vestiti che indossavano.

Per la realizzazione sono stati messi a disposizione diversi materiali (colori, glitter, evidenziatori, adesivi), che hanno permesso a ciascun bambino di esprimersi in modo libero e personale. Le sagome così decorate sono state poi raccolte per comporre simbolicamente un unico "cassetto" di calzini diversi tra loro, ma speciali proprio per le loro caratteristiche, rafforzando l'idea che la diversità rappresenti una ricchezza e una possibilità di stare bene insieme.

Al termine della realizzazione dei calzini, ai bambini è stato chiesto come avrebbero scelto di "appaiarli": se accostandoli a quelli più simili oppure seguendo altri criteri. Dalle loro risposte è emerso come le coppie siano state formate secondo logiche diverse e non

esclusivamente in base alle somiglianze. Alcuni calzini sono stati abbinati per affinità cromatiche reinterpretate in modo creativo (“tu hai i glitter rossi e io blu, così insieme fanno il Genoa”), altri per la presenza di una stessa tematica, come nel caso dei calzini mostri, altri ancora in base ai legami di amicizia più stretti degli alunni.

Questa fase finale dell’attività ha messo in evidenza come i bambini siano stati in grado di riconoscere e valorizzare criteri relazionali, simbolici e affettivi, mostrando una comprensione spontanea del fatto che la diversità non impedisca l’incontro, ma può anzi diventare occasione di connessione e collaborazione.

Di seguito vengono illustrati alcuni degli elaborati realizzati dai bambini, accompagnati da una breve spiegazione del lavoro degli alunni.



*Figura 9- lavoro dell'alunna D. "Un calzino tutto colorato perché mi sento felice. E così ci sono tutti i colori delle emozioni". In questo caso, quindi, ciò che rende unico il lavoro di D. è la rappresentazione del suo stato d'animo.*



Figura 10- il lavoro di N.  
marrone come la mia  
caso N. ha usato il

quello della sua pelle, che lo fa sentire "un po' diverso dai compagni".

"un calzino  
pelle". In questo  
colore più simile a



*Figura 11- il lavoro di A., un calzino vampiro perché "la mia passione è halloween". Stavolta nel disegno hanno preso spazio interessi e gusti personali.*



Figura 12- il lavoro dell'alunna N., un calzino di Capodanno "perché è quando festeggiamo con tutta la famiglia", qui l'ispirazione è venuta dagli affetti familiari.



Figura 13- il lavoro dell'alunna R., che ha preso più letteralmente la consegna decorando la sagoma con i colori dei vestiti che indossava quel giorno, aggiungendo anche il fiocco che portava tra i capelli.

### 3.2.4 Terzo e ultimo incontro nella scuola dell'infanzia.

Anche l'ultimo incontro svolto nella scuola dell'infanzia è stato accolto con entusiasmo e partecipazione da parte dei bambini. Fin dal momento dell'arrivo in sezione, si è potuto percepire un clima di attesa e curiosità nei confronti della nuova proposta. Le insegnanti, già informate sulla struttura dell'attività, avevano predisposto l'ambiente in modo adeguato: i bambini erano infatti disposti in cerchio sulle loro seggioline, pronti ad ascoltare la storia.

Non appena entrata in aula, sono stata accolta da numerose domande su ciò di cui si sarebbe parlato durante l'incontro, segno di un coinvolgimento attivo e di un interesse autentico verso il percorso intrapreso. Questa partecipazione spontanea ha confermato, ancora una volta, l'efficacia del laboratorio nel suscitare motivazione e curiosità, creando un contesto favorevole all'ascolto e alla riflessione.

Durante l'ultimo incontro nella scuola dell'infanzia è stato proposto l'albo "Verde come un bruco" di V. Elisa e C. Praticelli, un libro privo di testo scritto ma caratterizzato da illustrazioni particolarmente evocative. Proprio l'assenza di parole ha reso centrale il lavoro di osservazione delle immagini e di costruzione condivisa della storia, coinvolgendo attivamente i bambini nella narrazione. La vicenda racconta di un bruco inizialmente triste per il proprio aspetto: osservandosi riflesso nello stagno, non si sente soddisfatto di ciò che vede e tenta di trasformarsi, travestendosi da altri insetti come la coccinella, l'ape o la cicala. Tuttavia, ogni tentativo si rivela fallimentare: il bruco non riesce a volare come le farfalle, a cantare come le cicale o ad assomigliare ad una coccinella, e torna così nello stagno, nuovamente scoraggiato. Il finale della storia ribalta la prospettiva iniziale: gli altri insetti raggiungono il bruco e lo invitano a giocare insieme a nascondino. Proprio in questa occasione emerge il valore della sua diversità, poiché il

colore verde gli consente di mimetizzarsi meglio degli amici più colorati, permettendogli di vincere il gioco. I bambini hanno dimostrato una notevole capacità interpretativa, ricostruendo la storia con attenzione e partecipazione. Con il supporto dell'insegnante, la narrazione è stata anche messa in scena attraverso una breve drammatizzazione, in cui ciascun bambino ha interpretato un personaggio. Questa modalità espressiva ha favorito una comprensione più profonda e vissuta del racconto, permettendo ai bambini di immedesimarsi nei personaggi e di sperimentare in modo concreto il messaggio centrale della storia: ciò che inizialmente può essere percepito come un limite o uno svantaggio può trasformarsi in una risorsa all'interno della relazione con gli altri.

Come riflessione conclusiva, i bambini hanno esplicitato in modo chiaro il messaggio emerso dalla storia: pur essendo tutti diversi, è possibile giocare insieme ed essere amici. È emersa inoltre un'idea particolarmente significativa dal punto di vista educativo, ovvero che per far sentire meglio una persona che non si piace o che si sente in difficoltà non sia necessario aiutarla a cambiare, ma piuttosto rassicurarla e valorizzarla per ciò che è. Secondo i bambini, dire a qualcuno che è "bello così com'è" è già un modo efficace per farlo stare meglio, perché ognuno è bello a modo proprio. Questa riflessione dimostra come il racconto e la successiva riflessione abbiano favorito l'interiorizzazione di valori legati all'accettazione di sé, all'amicizia e al rispetto delle differenze, rendendoli accessibili e comprensibili anche ai bambini più piccoli.

Al termine della lettura è stato chiesto ai bambini di realizzare un secondo autoritratto, come già avvenuto all'inizio del primo incontro, questa volta utilizzando gli acquerelli. Fin da subito i bambini hanno scelto di rappresentarsi in modo più dettagliato rispetto alla prima produzione, inserendo spontaneamente elementi specifici capaci di raccontare qualcosa di sé e di metterne in luce l'unicità. Nei disegni emergono caratteristiche

personali che differenziano ciascun bambino dagli altri, segno di una maggiore consapevolezza. È possibile osservare come il lavoro svolto nel corso dei tre incontri sul tema della differenza e dell'unicità abbia influenzato in modo significativo le loro rappresentazioni. Nel complesso, l'esperienza svolta presso la scuola dell'infanzia può essere valutata in modo molto positivo. Il clima della classe si è mostrato fin da subito accogliente e inclusivo, con bambini partecipi, motivati e desiderosi di esprimersi liberamente sia attraverso il dialogo sia impegnandosi nelle attività grafiche proposte. I laboratori hanno favorito momenti di confronto autentico e di riflessione condivisa, permettendo a ciascun bambino di sentirsi protagonista dell'attività di gruppo. Successivamente, verranno analizzati nel dettaglio gli autoritratti iniziali e quelli finali, al fine di osservare l'impatto dei laboratori sull'autorappresentazione dei bambini e sulla loro capacità di riconoscere, valorizzare e rappresentare la propria unicità.



*Figura 14- primo disegno di W.*



*Figura 15- ultimo disegno di W.*

In questo caso, l'alunno W. nell'ultima rappresentazione ha espresso il suo stato d'animo, nonostante non gli fosse stata data nessuna indicazione in merito. Questo è successo perché si è riconosciuto nel personaggio della storia letta durante l'ultimo incontro, e ha voluto usare il disegno per rappresentare non solo sé stesso ma anche le proprie emozioni.



*Figura 16- primo disegno di T.*



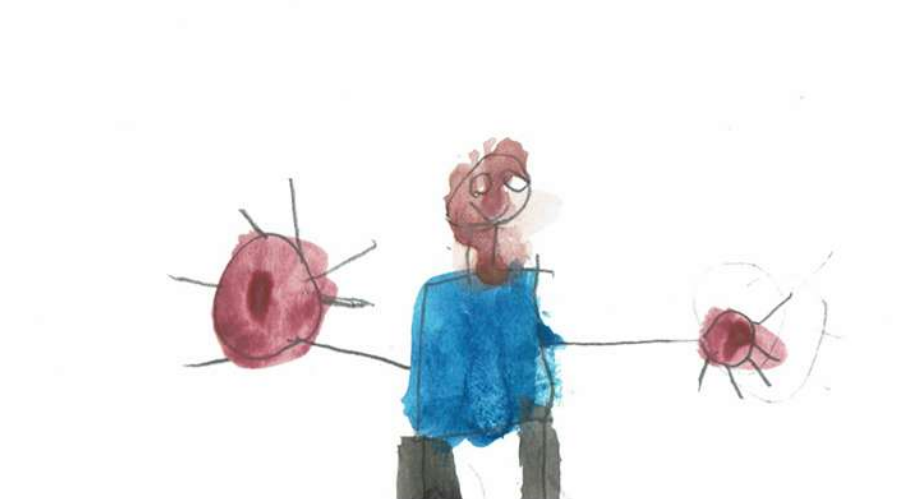
*Figura 17- ultimo disegno di T.*

Per quanto riguarda le due rappresentazioni di T., ciò a cui occorre fare riferimento è il colore che la bambina ha deciso di utilizzare per la sua pelle. T. ha la pelle scura ma, nonostante ciò, nel primo autoritratto aveva deciso di colorarla di rosa. Nel secondo autoritratto, invece, ha usato un tono di marrone che si avvicina molto di più al suo incarnato. Questa differenza mette in luce il valore dei laboratori e di ciò che ne è emerso per quanto riguarda i temi della differenza e dell'unicità. Si può ipotizzare che il lavoro svolto sull'importanza dell'unicità personale, sul valore delle differenze e sull'accettazione di sé abbia contribuito a rafforzare l'autostima dell'alunna. In questo senso, la scelta di colorare l'ultimo autoritratto utilizzando il reale colore della propria

pelle può essere interpretata come un segnale di maggiore sicurezza in sé stessa e di una più consapevole accettazione della propria identità.



*Figura 18- primo disegno di M.*



*Figura 19- ultimo disegno di M.*

Dal confronto tra i due autoritratti emerge un cambiamento significativo. Nel primo disegno, il bambino si era rappresentato in modo piuttosto generico e poco caratterizzato.

Nell'ultimo disegno invece l'alunno ha scelto di evidenziare una propria peculiarità fisica, ovvero una mano leggermente più grande dell'altra. Anche in questo caso è possibile riconoscere l'effetto positivo del percorso svolto attraverso i laboratori e le letture proposte. Il bambino ha mostrato di aver interiorizzato l'idea che una caratteristica fisica che si discosta dai canoni comunemente considerati normali non rappresenta un motivo di vergogna o qualcosa da nascondere, ma costituisce un elemento distintivo che contribuisce alla propria unicità e che può essere accettato serenamente.



*Figura 20- primo disegno di R.*



*Figura 21- ultimo disegno di R.*

Dal confronto tra i due autoritratti emerge un'evoluzione significativa anche nel caso di questa alunna. Nel primo disegno, la bambina si era rappresentata in modo piuttosto generico, senza inserire elementi che richiamassero aspetti personali della propria identità. Nel secondo elaborato, invece, si è raffigurata all'interno della propria casa, indossando un vestito ispirato al film "Frozen", da lei particolarmente amato e spesso riprodotto attraverso il gioco, il costume e la musica. Sebbene questo cambiamento possa apparire semplice, risulta in realtà molto significativo: mentre nel primo autoritratto non emergono caratteristiche distintive, nel secondo trovano spazio passioni, interessi e abitudini personali. Ciò testimonia una maggiore consapevolezza di sé e una volontà di valorizzare ciò che la rende unica.

Nel complesso, è possibile affermare che i laboratori proposti si sono rivelati efficaci nel favorire l'accettazione delle differenze, il riconoscimento della propria unicità e la valorizzazione delle dimensioni personali dell'identità.

### 3.3 I laboratori nella classe prima della scuola primaria.

Gli incontri svolti nella classe prima della scuola primaria sono stati formulati seguendo una struttura simile a quella adottata per la scuola dell'infanzia, al fine di garantire coerenza metodologica e permettere un confronto tra i due contesti.

Così come per la scuola dell'infanzia, la classe prima, composta di quindici alunni, si è presentata come un ambiente particolarmente complesso e dinamico. Il gruppo era caratterizzato da una forte eterogeneità, non solo per la presenza di alunni con bisogni educativi speciali, ma anche per la varietà di provenienze culturali, linguistiche ed etniche. In particolare, il clima dell'incontro è stato fortemente influenzato dalla presenza di due bambini con diagnosi ADHD, di cui uno con tratti oppositivo-provocatori, e di una bambina con disturbo dello spettro autistico non verbale. Questa complessità ha reso necessaria una costante mediazione educativa da parte delle insegnanti della classe, e ha reso difficile rispettare i tempi e il lineare svolgimento delle attività.

Un'ulteriore differenza significativa rispetto al percorso svolto nella scuola dell'infanzia ha riguardato la scelta dei testi proposti. Considerata l'età dei bambini e le loro competenze cognitive e linguistiche, sono stati selezionati albi con contenuti e stili di comunicazione più elaborati. Tutti gli albi utilizzati, comunque, invitano il piccolo lettore a osservare, confrontare e riflettere sulle diversità attraverso un approccio visivo e partecipativo. La scelta delle letture diversificate per le classi della primaria, ha permesso di adattare i contenuti del laboratorio al livello di sviluppo della classe, mantenendo invariati gli obiettivi educativi legati al riconoscimento dell'unicità e alla valorizzazione delle differenze.

Altra differenza tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria risiede proprio nella rappresentazione della differenza. Nella scuola primaria si è scelto di utilizzare albi che

illustrassero la diversità anche sottoforma di disabilità. Questa rappresentazione è stata implicita nel primo incontro ed esplicita nel secondo.

All'interno di questo quadro, prima di avviare il lavoro con i bambini, è stata condotta un'intervista preliminare con le docenti della classe, così come era stato svolto nella scuola dell'infanzia. Questa breve intervista è stata utile per raccogliere informazioni sulle pratiche educative già in atto, sulle percezioni che le maestre della classe hanno nei confronti della lettura inclusiva e sulle aspettative nei confronti del percorso laboratoriale proposto.

### 3.3.1 Intervista alle docenti.

Dall'intervista con la docente curricolare di italiano della classe prima, emerge una significativa esperienza pregressa nell'utilizzo di libri e albi illustrati che affrontano il tema della diversità. L'insegnante riferisce di aver proposto nel corso degli anni diverse letture inclusive, tra cui: "Mi metto nei tuoi panni", "Oh che uovo", "Il bambino con i fiori in testa" e "La diversità ci rende più forti". Tali scelte si inseriscono in un percorso educativo consolidato, anche alla luce del fatto che la docente ha sempre operato in classi caratterizzate dalla presenza di alunni con disabilità e ha maturato esperienza in un plesso scolastico con funzione di polo per l'inclusione.

Secondo quanto riportato, dalle discussioni collettive successive alle letture è emerso come i bambini abbiano progressivamente compreso il concetto di diversità non come limite, ma come risorsa e occasione di arricchimento reciproco. La docente sottolinea come racconti e letture che affrontano questi temi favoriscano lo sviluppo dell'empatia e contribuiscano a promuovere il rispetto dell'altro, normalizzando le differenze e riducendo il rischio di stigmatizzazione. Viene inoltre evidenziato dalla maestra come non solo le letture, ma anche la condivisione quotidiana di esperienze tra i bambini promuova la consapevolezza dell'esistenza di molteplici modi di essere e di vivere. In questo senso, tali esperienze contribuiscono a rafforzare atteggiamenti di inclusione, di rispetto e di apertura verso l'altro. La docente ritiene che questo tipo di letture sia generalmente apprezzato dagli alunni, poiché offre spunti di riflessione interessanti e risulta particolarmente efficace non solo sul piano educativo ma anche su quello emotivo. Pur segnalando una situazione complessa in classe, accentuata dalla presenza di due alunni con bisogni educativi speciali e una con disabilità, l'insegnante ribadisce come il tema della diversità andrebbe affrontato in modo sistematico in tutte le classi, anche in

assenza di alunni con fragilità. Secondo la maestra, la lettura inclusiva dovrebbe essere un elemento fondamentale dell'educazione alla cittadinanza e alla convivenza.

La posizione positiva e consapevole della docente rispetto alle tematiche proposte si è rivelata particolarmente significativa anche nella fase operativa del laboratorio. Durante tutti gli incontri, infatti, la classe si è dimostrata di non facile gestione, rendendo necessari diversi interventi da parte dell'insegnante. In tali occasioni, l'insegnante ha svolto un ruolo fondamentale di mediazione contribuendo a mantenere il focus dell'attività e offrendo spunti di riflessioni pertinenti, capaci di rilanciare la discussione e di riportare l'attenzione del gruppo sugli obiettivi educativi del percorso. Questo supporto attivo ha favorito il buon esito degli incontri, confermando l'importanza della collaborazione all'interno della pratica didattica ed educativa, e il ruolo centrale dell'insegnante nella conduzione di esperienze educative inclusive.

### 3.3.2 Il primo incontro nella classe prima della scuola primaria.

Il primo incontro nella classe prima della scuola primaria si è svolto seguendo la medesima scansione operativa già adottata nella scuola dell'infanzia. Di conseguenza, in questa sede l'attenzione verrà posta principalmente sugli aspetti emersi durante le attività e sulle dinamiche osservate nel gruppo classe. Dopo una breve presentazione e un momento iniziale di avvicinamento al tema, i bambini sono stati coinvolti nella realizzazione di un primo autoritratto, seguito dalla lettura condivisa dell'albo "Siamo tutti unici. Trova le differenze" e da una discussione collettiva. L'incontro è stato poi concluso con la realizzazione del secondo autoritratto poi esposto alla classe tramite l'attività del "museo delle differenze".

Nel testo proposto per il primo incontro, la disabilità è rappresentata tramite elementi visivi riconoscibili, come un bambino in sedia a rotelle, una bambina che utilizza un esoscheletro per camminare, un'altra bambina con difficoltà visive e una bambina autistica con sensibilità sensoriali. Tutte queste caratteristiche non vengono mai esplicitamente nominate nel testo, o tematizzate come motivo di differenza o limitazione. La narrazione si concentra, infatti, sull'idea che ciascun bambino sia unico a modo proprio, spostando l'attenzione dalla disabilità come categoria alla persona nella sua interezza. Questa scelta narrativa risulta particolarmente significativa dal punto di vista pedagogico, in quanto propone una rappresentazione realmente inclusiva e non etichettante, capace di normalizzare la presenza della disabilità all'interno della pluralità delle differenze che ci rendono tutti diversi tra noi.

Durante la conversazione guidata successiva alla lettura i bambini hanno dimostrato una buona capacità di osservazione e di riflessione. Similmente a quanto successo durante gli incontri alla scuola dell'infanzia, anche qui i bambini hanno riconosciuto come le

differenze rappresentate nel libro non fossero elementi di separazione, ma aspetti che rendevano ciascun personaggio interessante e speciale. In particolare, l'assenza di riferimenti espliciti alla disabilità all'interno della narrazione scritta ha favorito una lettura non etichettante delle immagini: i bambini hanno commentato le caratteristiche dei personaggi senza soffermarsi sulla presenza di ausili o condizioni specifiche, ma inserendole naturalmente all'interno della storia.

Durante la discussione, sono emerse alcune riflessioni particolarmente rilevanti. In una delle illustrazioni, in cui sono rappresentati la bambina protagonista che va in bicicletta e Tommaso, personaggio secondario, in sedia a rotelle che scendono velocemente da una collina, la maggior parte dei bambini ha sostenuto che Tommaso fosse più veloce. Per loro, il fatto che Tommaso avesse “le ruote più grandi” significava che riuscisse ad andare più veloce. Questo dimostra come, in questo caso, ciò che comunemente viene percepito come una limitazione è stato reinterpretato dai bambini come un vantaggio, mostrando una lettura spontanea e non stigmatizzante della disabilità.

Riflettendo invece sugli stimoli sensoriali rappresentati nel libro, alcuni alunni hanno riconosciuto di provare sensazioni simili a quelle descritte, affermando che anche a loro non piacciono i rumori forti o il contatto fisico. È emersa l'idea che queste difficoltà possano essere gestite semplicemente comunicandole agli adulti, segno di una comprensione empatica e di una normalizzazione delle diverse sensibilità.

Particolarmente significativo è stato anche un episodio legato a un'illustrazione che raffigura mani sovrapposte di colori diversi: un alunno con la pelle scura si è alzato e ha appoggiato la propria mano sul disegno, affermando “la sua è come la mia”, riconoscendosi esplicitamente nella rappresentazione proposta. Questo gesto ha

evidenziato il potere delle immagini nel favorire processi di identificazione e di riconoscimento di sé e degli altri.

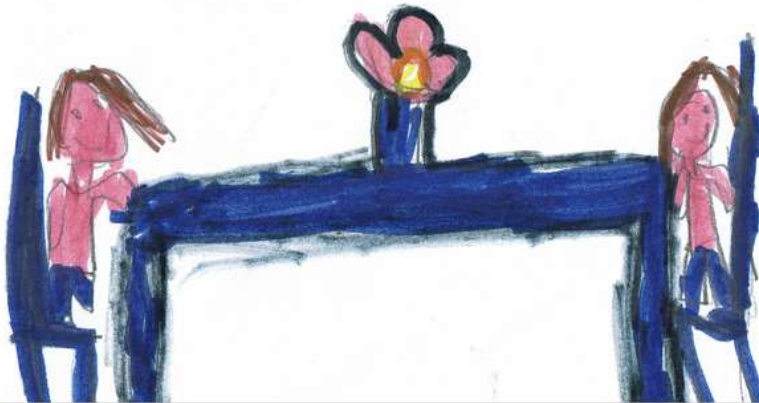
Infine, sempre in continuità con quanto emerso anche nel contesto della scuola dell'infanzia, i bambini si sono trovati concordi nel considerare la differenza come un punto di forza, sottolineando che un mondo in cui fossero tutti uguali risulterebbe poco interessante e tutto ripetitivo.

La successiva fase di rielaborazione grafica ha permesso ai bambini di riflettere nuovamente sulla propria identità. Nel secondo autoritratto, realizzato dopo la lettura, sono emersi sia riferimenti a caratteristiche personali sia elementi relazionali, confermando una concezione della diversità ampia e articolata. Anche in questo contesto, l'attività del "museo delle differenze" ha favorito la condivisione il confronto tra pari, nonostante le difficoltà legate alla gestione del gruppo. Il supporto attivo dell'insegnante si è rivelato determinante nel sostenere la partecipazione e nel guidare la riflessione, contribuendo a mantenere un clima il più possibile inclusivo e rispettoso.

Anche in questo caso, alla descrizione dell'incontro seguono alcune immagini significative degli elaborati grafici prodotti dagli alunni in questione. Per ragioni di tutela della privacy i disegni sono accompagnati esclusivamente dall'iniziale puntata del nome di ciascun bambino.



*Figura 1- primo autoritratto dell'alunna Y.*



*Figura 2- secondo disegno di Y. in cui illustra ciò che la rende speciale: "mi rendono unica le persone con cui sto".*



Figura 3- primo autoritratto dell'alunno J., che si disegna al parco giochi.



Figura 4- secondo disegno di J., che disegna sé stesso a casa il giorno della festa di fine Ramadan. Emerge qui l'elemento culturale e religioso come unicità.

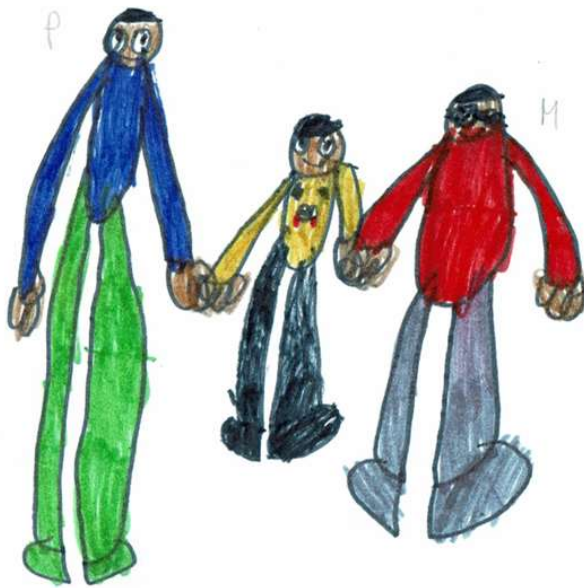


Figura 5- primo autoritratto dell'alunno N. che si disegna insieme alla sua famiglia.

IO HO BENE ALLE MIA FAMIGLIA  
KADITA È ABDULILEH ♥♥♥😊

Figura 6- secondo disegno di N.

Nel primo disegno l'alunno si rappresenta insieme alla mamma e al papà, ponendo l'attenzione sul proprio contesto familiare come elemento centrale della propria identità. Nel secondo elaborato, invece, sceglie di esprimere in modo esplicito ciò che lo rende unico attraverso una frase significativa: "Ciò che mi rende unico è essere l'unico figlio della mia mamma e del mio papà, nessun altro lo è, quindi sono unico". Questo passaggio evidenzia una maggiore consapevolezza del proprio valore personale e della propria

unicità, non più legata solo all'immagine, ma anche alla riflessione verbale. Il confronto tra i due disegni mostra come il bambino sia passato da una rappresentazione affettiva e relazionale a una definizione più profonda e consapevole di sé, maturata anche grazie alla discussione legata alla lettura.

Il confronto tra gli autoritratti, sia tra i componenti del gruppo classe sia tra il "prima" e il "dopo" della lettura per ciascun alunno, ha permesso di individuare alcune tendenze ricorrenti. Alcuni bambini, già nel primo autoritratto, si erano rappresentati inserendo elementi peculiari, come un contesto a loro caro, un'attività che amano svolgere o un hobby significativo. Nel secondo autoritratto questo aspetto è emerso in modo ancora più marcato: nella maggior parte dei casi, ciò che rendeva ciascun bambino "unico" non era tanto una caratteristica fisica, quanto una passione, un interesse personale o un'esperienza significativa.

Rispetto a quanto osservato nella scuola dell'infanzia, si nota una differenza rilevante: nessun bambino ha indicato come elemento distintivo piccoli dettagli esteriori come accessori, colori dei vestiti o caratteristiche marginali dell'aspetto. Le riflessioni si sono invece spostate su un piano più simbolico e relazionale. In un caso, un bambino ha affermato che ciò che lo rende unico sono i suoi genitori, spiegando di essere l'unico figlio di quella specifica mamma e di quel papà, e che quindi nessuno potrà essere uguale a lui. Alcuni alunni hanno fatto riferimento anche al colore della pelle come elemento di differenza, mentre altri hanno mantenuto una definizione più generica della propria unicità, senza individuare un tratto preciso. Nel complesso, gli elaborati mostrano una crescente capacità di riflessione su di sé e sulle differenze, intese non come elementi di separazione ma come aspetti che costituiscono l'identità personale.

Questo prepara il terreno a riflessioni ancora più complesse, che risultano particolarmente evidenti nelle attività svolte con la classe seconda della scuola primaria, dove il confronto con la diversità assume contorni più consapevoli e articolati, come verrà approfondito nel capitolo successivo.

### 3.3.3 Il secondo incontro nella classe prima della scuola primaria.

Il secondo incontro nella classe prima si è inserito in continuità con il percorso avviato nel primo laboratorio, riprendendo i temi della diversità e dell'unicità già affrontati, ma ponendo questa volta un'attenzione più specifica sul tema della disabilità. Anche in questo caso, l'attività è stata accolta con interesse dagli alunni, che hanno dimostrato familiarità con la modalità laboratoriale e un impegno maggiore rispetto al primo incontro. La struttura dell'incontro ha mantenuto un impianto simile a quello precedente, alternando momenti di ascolto, discussione guidata e attività espressiva. Il focus della lettura è stato l'albo "Vi stupiremo con difetti speciali" di P. Rinaldi e F. Assirelli, in particolare la seconda storia, dedicata ad Akin. Il racconto presenta un bambino che inizialmente sperimenta tristezza e sofferenza, vivendo sempre "per terra", fino a quando un cambiamento nella sua vita gli permette di avere una nuova sedia, che per lui diventa una vera e propria "sedia magica". Grazie a questa, Akin può muoversi, correre, stare con gli amici e le sorelle, scoprendo nuove possibilità di relazione e benessere, insegnandoci che "a stare bene a volte si impara".

All'interno di questo quadro, le riflessioni emerse durante la lettura si sono rivelate più profonde e articolate rispetto al primo incontro, evidenziando una crescente capacità dei bambini di immedesimarsi nei personaggi e di interrogarsi sul significato della disabilità. In questa occasione la disabilità di Akin non è stata interpretata dai bambini come limite assoluto, ma come esperienza che può essere trasformata attraverso il contesto, gli strumenti e le relazioni.

Prima della lettura, ai bambini è stato proposto un momento di attività grafica introduttiva. È stato chiesto a ciascun alunno di realizzare il disegno di un protagonista di una storia a propria scelta, preferibilmente inventato oppure ispirato a un personaggio già

conosciuto. La consegna, volutamente aperta, ha permesso ai bambini di esprimersi liberamente, attingendo al proprio immaginario narrativo e alle storie a cui erano più affezionati. Questa attività iniziale ha avuto la funzione di attivare il pensiero simbolico e narrativo, predisponendo gli alunni alla successiva lettura, ma anche di osservare quali elementi i bambini considerassero significativi nella costruzione di un personaggio: caratteristiche fisiche, abilità, contesto di vita o tratti di personalità. I disegni realizzati hanno così rappresentato un primo punto di partenza per il confronto con la storia letta in seguito, offrendo uno sfondo utile per riflettere su come i personaggi vengano immaginati e rappresentati prima di entrare in contatto con narrazioni che affrontano in modo esplicito il tema della disabilità. Per quanto riguarda questa prima attività grafica, è emerso che la maggior parte dei bambini ha scelto di rappresentare personaggi ispirati al videogioco Minecraft, discostandosi in parte dalla consegna proposta. Nonostante i tentativi, da parte mia e dell'insegnante, di ricondurre l'attività al tema narrativo indicato, una volta che alcuni alunni hanno intrapreso questa scelta molti altri l'hanno seguita per imitazione. Questo comportamento può essere letto come indicativo sia della forte influenza dell'immaginario condiviso del gruppo classe, sia della tendenza, tipica di questa fascia d'età, a orientarsi verso i riferimenti familiari e rassicuranti. Al tempo stesso, tale osservazione ha offerto uno spunto di riflessione sul ruolo del contesto del gruppo nei processi decisionali dei bambini, evidenziando come le scelte individuali siano spesso influenzate dalle dinamiche collettive.

Questa tendenza a rifugiarsi in un immaginario condiviso e già strutturato ha costituito un interessante punto di partenza per il lavoro successivo. La lettura della storia di Akin ha infatti favorito un progressivo spostamento dell'attenzione dai personaggi stereotipati o fantastici verso esperienze più concrete e reali. Durante la discussione post lettura, i

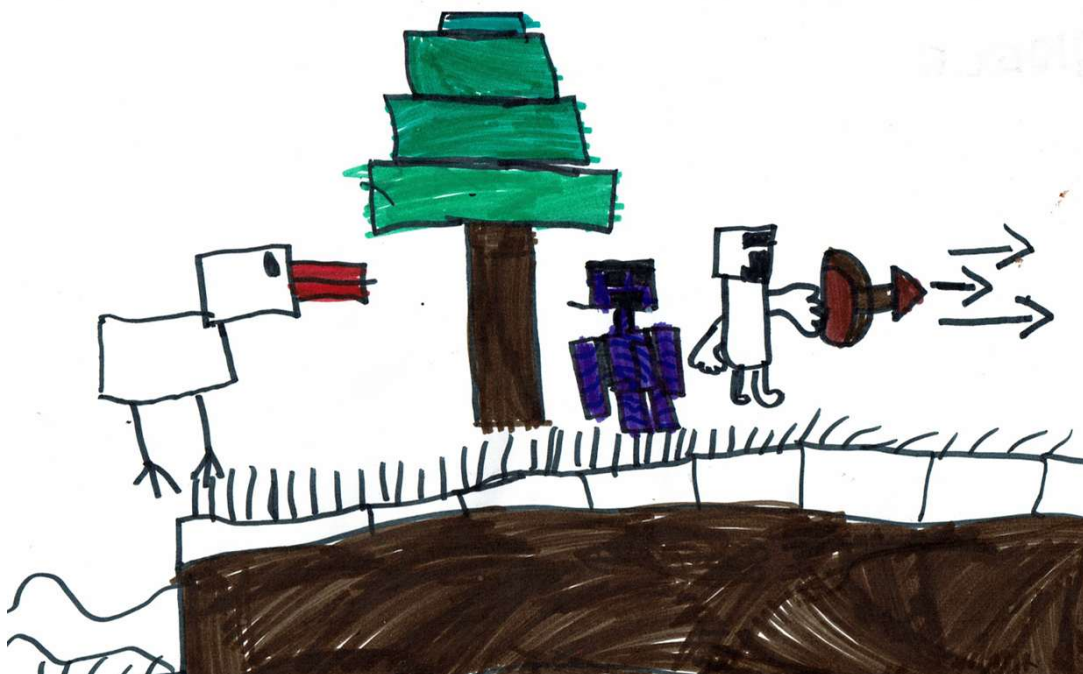
bambini hanno dimostrato di saper andare oltre le rappresentazioni iniziali, portando esempi tratti dalla vita quotidiana e mostrando una grande capacità di riflessione sul tema della disabilità. In questo senso, il confronto collettivo che ha accompagnato la lettura ha permesso di ampliare l'orizzonte narrativo dei bambini, trasformando un'attività inizialmente centrata su modelli imitativi in un'occasione di pensiero critico e rielaborazione personale.

Durante la discussione ricca e partecipata avvenuta dopo la lettura, i bambini hanno affermato di conoscere diverse persone con disabilità simili a quella del protagonista. Hanno accennato anche al fatto che conoscono non solo persone che utilizzano la sedia a rotelle, ma anche con altre tipologie di disabilità. In particolare, un alunno ha fatto riferimento alle paralimpiadi, citando atleti che corrono senza l'uso delle gambe o che praticano sport come il basket in carrozzina. Questo suo riferimento è stato immediatamente riconosciuto e condiviso dal resto del gruppo classe che si è inserito spontaneamente nella conversazione. Accanto agli esempi concreti, sono emerse riflessioni più ampie e articolate. Alcuni bambini hanno sottolineato come la scienza e la tecnologia rendano possibili azioni che inizialmente sembrano “impossibili”, permettendo alle persone con disabilità di muoversi, praticare sport e partecipare attivamente alla vita quotidiana. Sollecitati dalla maestra alla riflessione, i bambini hanno evidenziato come non esista un unico modo corretto di fare le cose: se qualcuno si sposta utilizzando le gambe e qualcun altro attraverso una sedia a rotelle il risultato non cambia, poiché entrambi raggiungono lo stesso obiettivo, ciascuno con i propri strumenti e le proprie modalità. Queste considerazioni mostrano come gli alunni siano stati in grado di cogliere il messaggio centrale della narrazione, interpretando la disabilità come una diversa modalità di vivere e di muoversi nel mondo.

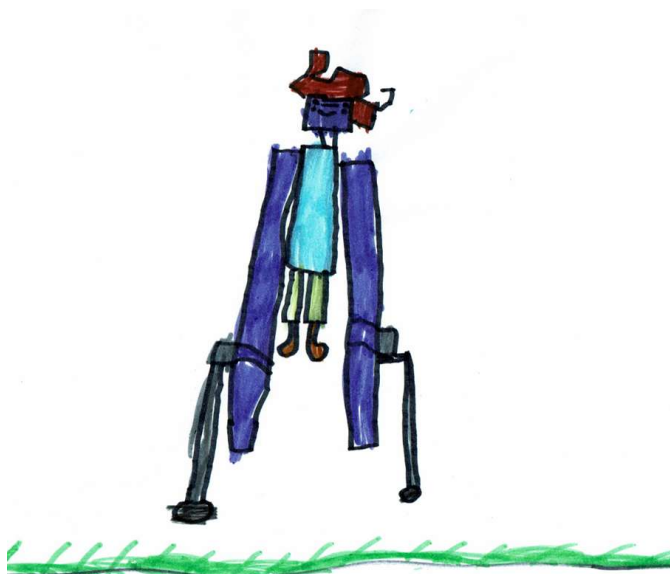
Gli effetti della lettura e della discussione collettiva sono risultati molto evidenti nell'attività grafica successiva. Ai bambini è stato chiesto di realizzare un secondo disegno, raffigurando un nuovo personaggio, questa volta inventato e dotato di una caratteristica particolare o di un super potere speciale. A differenza dell'attività iniziale, i disegni realizzati dopo la lettura hanno mostrato un netto cambiamento di prospettiva: nella maggior parte dei casi i bambini hanno rappresentato personaggi che utilizzavano “sedie magiche” proprio come il protagonista del libro oppure figure con altre disabilità. La disabilità non è stata raffigurata come elemento limitante, ma come una parte dell'identità globale del personaggio, spesso associata a possibilità di movimento o di azione alternative. Questo cambiamento nelle rappresentazioni evidenzia come la narrazione di Akin abbia offerto ai bambini nuovi strumenti simbolici per immaginare e raccontare i personaggi, favorendo una visione della disabilità come risorsa narrativa e come occasione di valorizzazione dell'unicità, piuttosto che come tratto negativo o marginale.

Nel complesso, il secondo incontro nella classe prima ha mostrato in modo chiaro il potenziale trasformativo della narrazione inclusiva. La lettura, unita al confronto guidato, ha permesso ai bambini di rielaborare in modo spontaneo e creativo il tema della disabilità, spostando lo sguardo dalla difficoltà alla possibilità, dal limite alla risorsa. I disegni prodotti nel post lettura testimoniano un cambiamento significativo nelle rappresentazioni: i personaggi immaginati non sono più figure generiche, ma portatori di identità complesse, caratteristiche speciali e modalità alternative di stare nel mondo. La disabilità diventa così parte integrante della costruzione del personaggio, inserita in una narrazione positiva e non stigmatizzante. Seguono alcuni elaborati grafici

particolarmente significativi, accompagnati da brevi riflessioni che permettono di osservare più da vicino i processi di rielaborazione attivati nei bambini.



*Figura 7- personaggio di L. disegnato prima della lettura, tratto da un videogioco.*



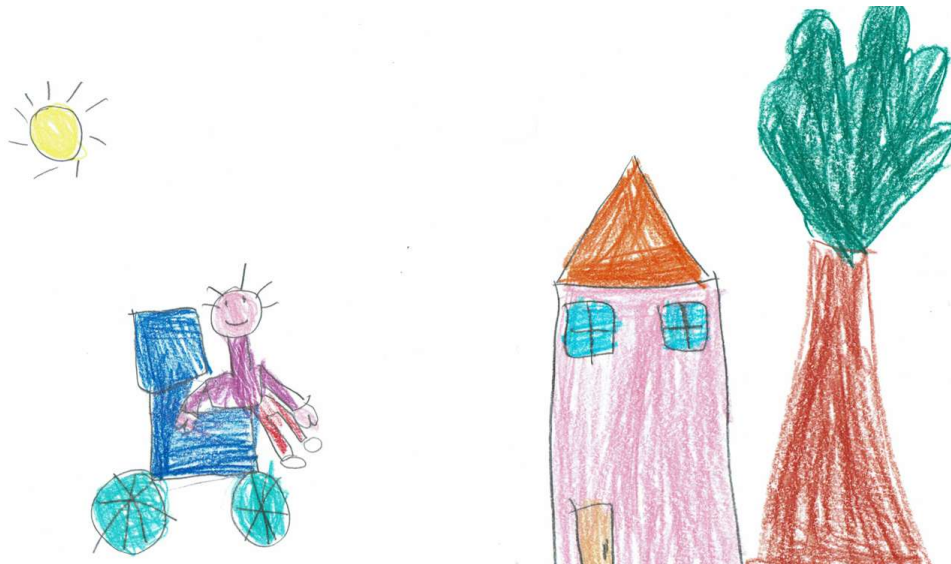
*Figura 8- personaggio di L. disegnato dopo la lettura.*

Dal confronto tra i due elaborati emerge un'evoluzione significativa nel modo in cui l'alunno rappresenta sé stesso e i personaggi a cui si ispira. Nel primo disegno è

raffigurato un personaggio generico tratto da un videogioco, privo di caratteristiche personali o elementi distintivi riconducibili all'esperienza del bambino. Nel secondo elaborato, invece, viene nuovamente rappresentato un personaggio videoludico, ma arricchito da una caratteristica legata alla disabilità: il protagonista è privo delle braccia, sostituite da protesi molto lunghe che gli consentono di sollevarsi da terra e di muoversi con efficacia. Questa scelta evidenzia come l'alunno abbia interiorizzato i contenuti affrontati durante il percorso, reinterprestandoli in chiave creativa e positiva.



*Figura 9- personaggio di M. disegnato prima della lettura: una bambina nello spazio.*



*Figura 10- personaggio di M. disegnato dopo la lettura.*

Anche in questo confronto emergono elementi interessanti sul piano della rappresentazione della diversità. Nel primo elaborato l'alunna raffigura un personaggio inventato: una bambina immersa in uno scenario fantastico nello spazio, circondata da stelle, ricco di immaginazione e di elementi simbolici. Nel secondo disegno, invece, viene rappresentata una bambina in sedia a rotelle. In questo caso, sebbene la disabilità venga esplicitamente raffigurata, non emergono ulteriori tratti distintivi del personaggio, come passioni, interessi o aspetti della personalità. La condizione di disabilità sembra quindi costituire l'unico elemento narrativo centrale dell'elaborato. Questo aspetto suggerisce che, nonostante il percorso svolto, in alcuni casi la rappresentazione della diversità rischia ancora di essere semplificata o ridotta a un solo elemento. Tale confronto evidenzia come il lavoro educativo sull'inclusione e sulla valorizzazione dell'identità personale richieda tempi lunghi e un accompagnamento costante, confermando la necessità di proseguire il percorso in questa direzione.



*Figura 11- personaggi dell'alunna E. disegnati prima della lettura, una bimba ed il suo amico.*



*Figura 12- personaggi di E. disegnati dopo la lettura.*

In questo caso, l'alunna ha rappresentato in entrambi gli elaborati una bambina insieme ad un suo amico. Nel primo disegno i personaggi risultano piuttosto generici, mentre nel secondo entrambi sono raffigurati con una disabilità. Inoltre, il secondo elaborato appare

realizzato con maggiore cura, attenzione ai dettagli e impegno, probabilmente anche in relazione al fatto che la seconda consegna sia risultata per lei più stimolante e coinvolgente. Questa scelta risulta particolarmente significativa, poiché comunica in modo semplice ma efficace l'idea che, anche in presenza di differenze o di disabilità diverse, sia possibile costruire relazioni positive, basate sull'amicizia, sul gioco e sulla condivisione. Il disegno restituisce così una visione inclusiva delle relazioni, in cui la disabilità non costituisce un ostacolo, ma una delle tante caratteristiche che fanno parte dell'identità di ciascuno.

### 3.3.4 Il terzo e ultimo incontro nella classe prima della scuola primaria.

La struttura del terzo incontro nella classe prima ha seguito una modalità molto simile a quella degli incontri precedenti. Anche in questa occasione, l'attività è iniziata direttamente con la lettura di un albo illustrato, che ha costituito il punto di partenza per la successiva fase di riflessione. Alla lettura è seguita una discussione collettiva che, nel contesto della classe prima, è stata in parte guidata dalle insegnanti, al fine di favorire la partecipazione e sostenere l'elaborazione dei contenuti emersi. L'incontro si è infine concluso con un momento dedicato alla realizzazione di un elaborato grafico, attraverso il quale i bambini hanno potuto rielaborare in forma personale i temi affrontati.

Il libro scelto per questo incontro è stato "Diverso da chi?" di C. D'Angelo e M. Peluso, un albo illustrato che racconta la storia di alcuni calzini e, in particolare, di due protagonisti, Gambaletto e Pedalino. I due calzini sono grandi amici, condividono le attività quotidiane e si vogliono molto bene, pur essendo diversi tra loro e rappresentando l'unica coppia spaiata del gruppo. Attraverso la narrazione semplice e coinvolgente delle loro disavventure, il racconto prende spunto da una situazione comune, quella di essere diversi o sbagliati, per trasformarla in un'occasione di riflessione sulla bellezza dell'unicità e dell'amicizia. La storia si collega inoltre simbolicamente alla giornata dei calzini spaiati già citata in precedenza, promuovendo valori quale l'accoglienza, la solidarietà e il rispetto delle differenze, sottolineando come ciò che appare diverso non sia necessariamente sbagliato o negativo, ma possa rappresentare una ricchezza. Il racconto invita così i bambini a interrogarsi sul significato della diversità e a riconoscere il valore delle relazioni autentiche, indipendentemente dalle differenze esteriori.

Le considerazioni sviluppate dai bambini in seguito alla lettura si sono inserite in modo coerente nel percorso già avviato nei precedenti incontri, confermando orientamenti e

atteggiamenti già emersi. In generale, gli alunni hanno dimostrato di condividere l'idea che le differenze, siano esse legate all'aspetto fisico, alle abitudini personali o al carattere di ciascuno, non impediscono di sentirsi parte di uno stesso gruppo o di essere amici. È emersa, infatti, la consapevolezza che l'appartenenza alla classe e l'amicizia non dipendono dall'essere uguali, ma dal riconoscersi reciprocamente. Nel corso del confronto, alcuni bambini hanno fatto riferimento a situazioni vissute personalmente, portando esempi tratti dalla quotidianità. È stato citato, ad esempio, il rapporto di amicizia che lega strettamente l'alunno T. al resto della classe: il colore della sua pelle molto più scura di quella degli altri non influisce in alcun modo sul loro legame.

Altri alunni hanno richiamato le proprie passioni, osservando che guardare cartoni diversi, mangiare cibi diversi o parlare lingue differenti non rappresenta un limite alla possibilità di giocare insieme, ma può anzi favorire la collaborazione e il rispetto reciproco. Tra gli interventi emersi, alcuni si sono distinti per particolare profondità. Una bambina ha sottolineato come una compagna non verbale, che comunica in modo diverso rispetto agli altri e che “è spesso nel suo mondo”, possa comunque instaurare relazioni significative e autentiche. Ciò viene motivato dall'alunna ricordando alla classe che, per far partecipare tutti ai giochi e alle attività, occorre semplicemente riadattarle in modo che nessuno venga escluso e che tutti possano divertirsi insieme. Un altro alunno ha invece messo in luce come le differenze possono diventare una risorsa, spiegando che spesso le persone diverse da noi sono proprio quelle di cui abbiamo più bisogno. Attraverso esempi semplici, come quello dei genitori di altezza diversa o delle diverse abitudini scolastiche, il bambino ha mostrato come la diversità possa favorire l'aiuto reciproco e la collaborazione. Nel loro insieme, questi contributi testimoniano una visione delle relazioni fondata sull'inclusione, sulla cooperazione e sul riconoscimento

del valore delle differenze. I bambini hanno dimostrato di concepire l'amicizia come uno spazio di condivisione, in cui la diversità non rappresenta un ostacolo, ma un'opportunità di crescita reciproca.

In questo incontro, un ruolo particolarmente rilevante è stato svolto dall'attività proposta dopo la lettura, che ha consentito ai bambini di mettere in pratica in modo concreto e coinvolgente i temi affrontati durante il confronto. Attraverso il gioco, gli alunni hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle somiglianze e sulle differenze in maniera diretta e partecipata, favorendo una maggiore consapevolezza reciproca. L'attività è stata organizzata in forma strutturata e ha previsto il lavoro a coppie. I bambini, disposti in cerchio sulle sedie utilizzate per il momento di lettura, si sono posizionati due alla volta l'uno di fronte all'altro e hanno dedicato un breve tempo all'osservazione attenta del compagno. In una fase successiva, voltandosi di spalle, ciascun alunno è stato invitato a individuare alcune caratteristiche che lo distinguevano dall'altro. Una volta conclusa questa prima parte, l'attenzione è stata orientata anche verso gli elementi in comune, invitando i bambini a riflettere su ciò che rende possibile l'amicizia e la collaborazione, in riferimento anche alla storia letta in precedenza. Durante il confronto, gli alunni sono stati stimolati ad andare oltre gli aspetti più immediatamente visibili, soffermandosi anche su dimensioni meno evidenti, come i gusti personali, le abitudini, gli interessi, le emozioni e i contesti familiari e culturali. Nel corso dell'attività sono emerse alcune considerazioni significative, ma molti bambini hanno fatto fatica ad andare oltre le differenze più immediate e visibili. Nella prima fase, infatti, le osservazioni si sono concentrate soprattutto su aspetti esteriori o facilmente riconoscibili, come l'abbigliamento, gli accessori, il colore dei capelli e degli occhi, l'altezza o altri particolari fisici. In diversi casi sono state inoltre evidenziate differenze legate ai gusti personali, come le preferenze

alimentari, il colore preferito o lo sport praticato. Grazie all'intervento e alla mediazione degli insegnanti, i bambini sono stati progressivamente guidati a riflettere anche su aspetti meno superficiali e, sebbene questo passaggio non sia stato immediato per tutti, il supporto degli adulti ha permesso a molti alunni di ampliare lo sguardo. Sono emerse successivamente alcune considerazioni più personali. Da diverse coppie sono state citate differenze riguardanti il colore della pelle, il gruppo di amici frequentato o gli interessi personali. In particolare, in due casi sono emersi riferimenti alla lingua parlata in famiglia e alla presenza di mediatori linguistici in aula, segno di una consapevolezza, seppur iniziale, della dimensione culturale della diversità. Per gli alunni della classe prima è stato difficile considerare la diversità come insieme complesso di caratteristiche anche non visibili che rendono ciascuno unico. Questo ha evidenziato come il processo di riconoscimento delle differenze più profonde richieda tempo, accompagnamento educativo e occasioni strutturate di riflessione, ma rappresenti un passaggio fondamentale nello sviluppo di una reale consapevolezza inclusiva. Non è stato possibile, purtroppo, riportare le considerazioni emerse durante il gioco dai bambini con disabilità e dai loro compagni, in quanto entrambi i bambini con certificazione si sono rifiutati di partecipare e non si è ritenuto opportuno insistere.

Anche questo episodio può essere letto in una prospettiva inclusiva, in quanto evidenzia come l'inclusione non coincida con l'obbligo di partecipazione uniforme alle attività proposte, ma richieda invece attenzione ai bisogni, ai tempi e alle modalità espressive di ciascun bambino. In questo caso, riconoscere la necessità di spazi, ritmi e modalità differenti ha rappresentato una forma concreta di rispetto e di cura educativa, confermando che un ambiente realmente inclusivo è quello che sa adattarsi alle persone, e non viceversa.

Al termine del momento di gioco e confronto, ai bambini è stato proposto di realizzare un nuovo autoritratto, riprendendo un'attività già svolta nel primo incontro. Anche per questa classe, questa scelta è stata pensata come strumento di osservazione del percorso compiuto, consentendo di mettere a confronto il disegno iniziale con quello realizzato al termine del ciclo di laboratori. Attraverso questa attività, è stato possibile valutare se le esperienze di lettura, discussione e riflessione sulla diversità e sulla disabilità avessero influito sul modo in cui i bambini rappresentano se stessi. Si è voluto analizzare se questa serie di incontri abbia favorito una maggiore attenzione alla propria identità, alle caratteristiche personali e agli elementi che rendono ciascuno unico. Il confronto tra i due elaborati ha permesso inoltre di individuare eventuali cambiamenti, sia dal punto di vista contenutistico, sia da quello espressivo. Per la realizzazione dell'autorappresentazione è stata proposta una varietà di materiali grafici, lasciando agli alunni e alle insegnanti la libertà di scegliere gli strumenti più congeniali. In questa occasione, la classe ha deciso di utilizzare i pastelli a cera, dimostrando una predilezione per una tecnica che consentiva loro di esprimersi in modo immediato e spontaneo.



Figura 12- primo disegno di A.



Figura 13- ultimo disegno di A.

Nel primo confronto tra gli autoritratti iniziali e finali realizzati nella classe prima, emerge in modo significativo l'evoluzione nella rappresentazione di sé da parte dell'alunna A. Nel primo elaborato, la bambina si era raffigurata in modo piuttosto generico, senza inserire

elementi distintivi o riferimenti a interessi personali. Nel secondo disegno, invece, ha scelto di rappresentarsi in piscina, richiamando esplicitamente la sua passione per il nuoto. Questo cambiamento testimonia una maggiore consapevolezza della propria identità e la volontà di esprimere aspetti personali. Un percorso simile è stato osservato anche in altri alunni. A titolo esemplificativo, si riportano di seguito anche i due disegni di E., che, analogamente alla compagna, nel secondo elaborato si è ritratta mentre pratica il proprio sport preferito, evidenziando come le attività proposte abbiano favorito l'emergere di passioni e interessi individuali nella rappresentazione di sé.



*Figura 14- primo disegno di E., lei in camera accanto al suo letto.*

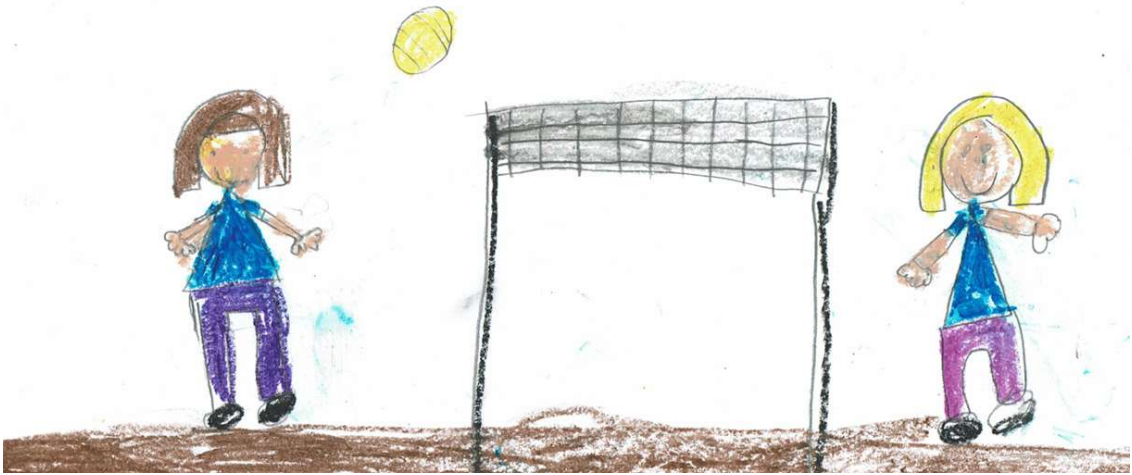


Figura 15- ultimo disegno di E., lei mentre gioca a pallavolo con la sua amica.



Figura 16 - primo disegno di T.



*Figura 17- ultimo disegno di T.*

Molto significativo è anche il confronto tra questi due disegni dell'alunno T., che nel primo autoritratto aveva scelto di non rappresentare sé stesso, ma aveva raffigurato esclusivamente una macchinina. Pur avendo compreso la consegna, il bambino non aveva voluto attenersi alla richiesta, evitando di esporsi attraverso un autoritratto. Nell'ultimo elaborato, al contrario, si è rappresentato in primo piano, con un'espressione sorridente, collocandosi chiaramente al centro della scena. Questo cambiamento può essere interpretato come il risultato di un progressivo lavoro sull'accettazione di sé e sulla costruzione di un'immagine personale più sicura e positiva, favorito dal percorso di lettura e riflessione svolto nel corso dei laboratori.

Seguono gli elaborati dell'alunno G., che nel primo autoritratto si era rappresentato accanto al proprio cagnolino su uno sfondo completamente bianco e privo di ulteriori

elementi contestuali. Nell'ultimo incontro G. ha realizzato un elaborato decisamente più articolato e ricco di significato. Nel disegno finale si è raffigurato sotto un arcobaleno, mentre piove, con un ombrello in mano. Alla richiesta di spiegare il contenuto della sua rappresentazione, il bambino ha riferito di aver voluto esprimere le proprie emozioni: la pioggia simboleggia la tristezza, che egli riesce a "scacciare" grazie all'ombrello, permettendo così la comparsa dell'arcobaleno, inteso come simbolo di felicità. Questo elaborato evidenzia una maggiore capacità di introspezione e di simbolizzazione emotiva, nonché un'evoluzione significativa nella modalità di espressione di sé rispetto alla prima produzione grafica.



Figura 18 - primo disegno di G.



Figura 19 - ultimo disegno di G.

Particolarmente significativo, in questo contesto, risulta l'ultimo elaborato dell'alunna M., assente durante il primo incontro.



*Figura 20- disegno dell'alunna M.*

Nel disegno finale, la bambina si è rappresentata insieme a un coetaneo in sedia a rotelle, mentre si divertono a scendere e risalire una discesa. L'alunna ha così ripreso in modo evidente un elemento centrale della storia di Akin, proposta nel secondo incontro, dimostrando di averne interiorizzato i contenuti. La scelta di inserire nuovamente la disabilità all'interno di un disegno che racconta principalmente un'esperienza di gioco e di relazione personale risulta particolarmente significativa. In questo caso, infatti, la disabilità non costituisce il tema principale della rappresentazione, ma si inserisce in modo naturale all'interno di una narrazione più ampia, che parla di amicizia, condivisione e divertimento. Proprio questo rappresenta uno degli obiettivi fondamentali dei

laboratori: favorire una visione della disabilità come elemento normale della vita quotidiana, da riconoscere e valorizzare, senza nascondere né enfatizzarlo, ma integrandolo in modo autentico nelle storie, nei racconti e nei disegni dei bambini.

### 3.4 I laboratori nella classe seconda della scuola primaria.

Gli incontri svolti nella classe seconda della scuola primaria hanno mantenuto la medesima struttura adottata nella classe prima, ma si sono inseriti in un contesto significativamente diverso, sia per l'età dei bambini sia per le caratteristiche del gruppo classe.

Anche questa classe, composta da sedici alunni, si presenta come particolarmente eterogenea e multietnica e include la presenza di più alunni con disabilità: uno con difficoltà lievi e uno con gravi compromissioni motorie e linguistiche, oltre ad un bambino con disturbo dell'attenzione. Questa realtà ha reso il percorso ancora più significativo, poiché i bambini si confrontano quotidianamente con la diversità non solo in termini astratti, ma all'interno delle relazioni scolastiche concrete. All'interno di questo quadro, le letture e i laboratori non hanno introdotto un tema estraneo alla vita della classe, ma hanno permesso ai bambini di rielaborare esperienze già vissute, favorendo una riflessione più consapevole nei confronti della diversità e della disabilità.

Rispetto agli incontri precedenti, nella classe seconda le riflessioni emerse si sono rivelate più articolate e profonde, segno di una maggiore maturità cognitiva ed emotiva.

### 3.4.1 Intervista con le docenti.

Dalle risposte della docente curricolare di matematica emerge che, nel percorso didattico della classe, sono stati letti diversi albi illustrati legati ai temi della diversità, dell'inclusione e della gentilezza. Alcuni di questi sono “Nessuno abbraccia un cactus”, “I colori della gentilezza”, “Il mondo come lo vorrei” e “Il gomitolino azzurro”. La docente precisa che, seppure in questi testi non sia presente la tematica della disabilità, il discorso è spesso emerso in maniera indiretta. Ciò è avvenuto come naturale estensione del tema dell'inclusione, attraverso riflessioni talvolta guidate dagli insegnanti e talvolta originate spontaneamente dal gruppo classe. La scelta di non affrontare ancora in modo esplicito il tema della disabilità è motivata dalla docente con il forte clima inclusivo già presente all'interno della classe. I bambini, infatti, manifestano quotidianamente atteggiamenti di attenzione, supporto reciproco e cura, in particolare nei confronti dei compagni con disabilità, ma senza che tali comportamenti siano stati forzati o imposti dagli adulti. Il gruppo classe appare coeso e caratterizzato da relazioni di aiuto e reciprocità, anche in virtù del fatto che la quasi totalità degli alunni ha frequentato la stessa scuola dell'infanzia. Per queste ragioni, secondo l'insegnante, non è ancora emersa una reale necessità di proporre letture più esplicite sul tema, che verranno eventualmente introdotte in una fase successiva quando i bambini saranno più grandi. La docente sottolinea tuttavia con convinzione l'importanza della lettura di albi illustrati che trattano il tema della diversità, ritenendoli fondamentali per la crescita di bambini capaci di riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui, di sviluppare empatia e di mettere in atto atteggiamenti inclusivi. In questa prospettiva, la diversità viene intesa come un punto di forza e una caratteristica distintiva di cui essere consapevoli e orgogliosi e non come qualcosa da nascondere.

Pur trattandosi di una classe seconda, la docente osserva come gli alunni abbiano già dimostrato un elevato interesse verso queste tematiche, traducendo le riflessioni emerse dalle letture in comportamenti quotidiani di supporto e attenzione verso i compagni. La maestra fa inoltre presente che, già durante l'anno precedente, era stato attivato un laboratorio settimanale dedicato alle emozioni, che ha favorito una prima conoscenza e comprensione del mondo emotivo proprio e altrui.

Questo lavoro portato avanti dalle insegnanti è di particolare importanza considerando che nella classe sono presenti i bambini con disabilità e bisogni educativi speciali. A questo proposito, la maestra afferma di essere convinta che la lettura di storie inclusive possa favorire processi di immedesimazione, contribuendo positivamente alla crescita personale degli alunni in termini di autostima e conoscenza di sé. La docente ritiene infine che questo tipo di letture debba essere promosso in ogni contesto scolastico, anche nelle classi in cui non siano presenti bambini con disabilità. Offrire ai bambini l'opportunità di confrontarsi con realtà diverse da quelle vissute quotidianamente permette infatti di sviluppare rispetto, empatia, capacità di mettersi nei panni dell'altro e atteggiamenti di collaborazione e sostegno reciproco, ponendo le basi per una futura cittadinanza consapevole, inclusiva e attenta all'altro.

Per la classe seconda ha risposto alle domande dell'intervista anche una seconda docente, si riportano quindi anche le considerazioni dell'insegnante curricolare di italiano. Dall'intervista con la maestra emerge che nel corso dell'attività didattica anche durante le sue ore sono stati proposti diversi libri che affrontano il tema della diversità, anche se non sempre in modo esplicito. Spesso, infatti, il tema è emerso attraverso la discussione successiva alla lettura piuttosto che essere dichiarato apertamente nel testo.

La docente riferisce di non aver mai proposto letture incentrate in modo specifico sulla disabilità. Tuttavia, tra gli albi letti in classe sia in prima che in seconda cita ad esempio “Vietato agli elefanti”, scelto perché funzionale agli obiettivi educativi su cui intendeva lavorare: inclusione, diversità, capacità di andare oltre le apparenze, porsi domande e osservare aspetti che altri potrebbero non cogliere a un primo sguardo. Dalle letture sono emerse significative riflessioni, tra cui l'idea condivisa che escludere qualcuno sia sbagliato. Secondo la maestra, la lettura di libri che trattano la diversità è fondamentale poiché i bambini sono costantemente esposti a informazioni, a notizie e racconti che parlano di persone diverse da loro. È quindi necessario educarli a riconoscere la diversità come una ricchezza e come una dimensione normale dell'esperienza umana, ricordando che ciascuno possiede caratteristiche proprie. Un aspetto centrale del suo lavoro educativo riguarda lo sviluppo dell'empatia intesa come capacità di mettersi nei panni dell'altro e di interrogarsi su come ci si sentirebbe in una situazione simile. La docente ritiene inoltre che questo tipo di letture sia apprezzato dagli alunni, come dimostrato dall'interesse mostrato durante le discussioni su tali tematiche. Nella classe sono presenti i bambini con disabilità, alcune evidenti e altre meno visibili, e l'insegnante sottolinea come la lettura di storie inclusive possa offrire loro un'importante occasione di riconoscimento, permettendo di non sentirsi soli e di trovare personaggi in cui rispecchiarsi.

A tal proposito viene citata l'esperienza di lettura dell'albo “Lettera dalla tua maestra per l'ultimo giorno di scuola” in cui la presenza di un bambino in sedia a rotelle ha favorito un'immediata identificazione con un alunno della classe che presenta la stessa condizione. Infine, la maestra afferma con convinzione che la lettura di albi sulla diversità e sulla disabilità dovrebbe essere promossa in qualsiasi contesto scolastico e a ogni età,

adottando modalità adeguate. Tali letture contribuiscono infatti alla formazione di adulti capaci di relazionarsi in modo rispettoso e consapevole con le persone con disabilità, evitando atteggiamenti che possano farle sentire “diverse” e favorendo invece comprensione, aiuto e attenzione all'altro.

Dal confronto tra le opinioni delle due docenti emerge una sostanziale convergenza di vedute rispetto al valore educativo della letteratura per l'infanzia nel trattare i temi della diversità e dell'inclusione. Entrambe riconoscono la lettura come uno strumento fondamentale per favorire empatia, rispetto dell'altro e consapevolezza delle differenze, pur adottando approcci e livelli di esplicitazione leggermente differenti. Questa condivisione di intenti si è rivelata un elemento positivo e significativo, perché ha permesso di lavorare con la classe in modo coerente e sinergico, garantendo un clima educativo favorevole a trattare le tematiche della diversità e della disabilità.

### 3.4.2 Il primo incontro nella classe seconda della scuola primaria.

Il primo incontro svolto nella classe seconda della scuola primaria ha seguito la stessa modalità e la stessa struttura metodologica adottata nella classe prima: presentazione dell'attività, realizzazione di un primo autoritratto, lettura dell'albo illustrato scelto, discussione collettiva e produzione di un secondo elaborato grafico. Anche il libro utilizzato è stato il medesimo, scelta che ha potuto garantire una continuità di confronto tra le due classi. Ciò che è cambiato in modo significativo non è stato dunque lo svolgimento dell'incontro, quanto piuttosto la qualità delle argomentazioni emerse durante la discussione e le modalità con cui i bambini hanno rappresentato sé stessi nei disegni, rivelando una maggiore profondità riflessiva e una più articolata consapevolezza delle differenze.

Come già accennato, rispetto alla classe prima, in questo contesto all'interno dei disegni iniziali è emersa una maggiore consapevolezza narrativa: alcuni bambini hanno spontaneamente inserito elementi legati alle proprie caratteristiche personali, alle relazioni o al contesto di vita, anticipando riflessioni che nelle classi dei più piccoli erano emerse solo dopo la lettura. Temi ricorrenti nei primi autoritratti sono stati, in particolare, gli hobby, le passioni personali e l'indicazione di luoghi percepiti come speciali o significativi. In diversi casi, inoltre, i bambini hanno accompagnato il disegno con brevi frasi o parole scritte, a testimonianza di una crescente capacità di riflessione e di espressione di sé anche sul piano verbale. È significativo notare come i due alunni con disabilità presenti in aula non abbiano fatto riferimento, nei loro elaborati iniziali, a elementi legati alla propria condizione. Questi due bambini hanno rappresentato sé stessi in modo analogo ai compagni, focalizzandosi su aspetti personali e della vita quotidiana.

L'incontro è proseguito con la disposizione delle sedie in cerchio, e la lettura dell'albo. La lettura proposta è stata la medesima della classe prima, "Siamo tutti unici. Trova le differenze", al fine di garantire continuità al percorso educativo e di favorire un'analisi comparativa delle modalità di elaborazione del tema della diversità nelle due fasce d'età. Durante la lettura dell'albo, nella classe seconda sono emerse riflessioni più articolate e personali rispetto a quelle osservate nella classe prima, anche in relazione alla presenza in aula del compagno con disabilità motoria e cognitiva. In più occasioni, i bambini hanno spontaneamente riconosciuto una somiglianza tra il personaggio in sedia a rotelle rappresentato nel libro e il loro compagno S., osservazione accolta con entusiasmo e partecipazione dal gruppo classe, a conferma di un clima inclusivo già consolidato. Particolarmente significativa è stata, anche in questo caso, la discussione suscitata dall'illustrazione in cui una bambina in bicicletta e un bambino in sedia a rotelle scendono velocemente giù da una collina. Molti alunni hanno affermato che il bambino in carrozzina era più veloce "perché ha le ruote più grandi", attribuendo alla sua condizione un vantaggio piuttosto che un limite. Alcuni bambini hanno tuttavia aggiunto una riflessione legata alla sicurezza, sottolineando come andare troppo veloce potesse essere pericoloso e comportare il rischio di farsi male.

Un altro tema emerso con forza è stato quello della comunicazione non verbale che viene proposto all'interno dell'albo illustrato. Diversi bambini hanno riconosciuto che esistono molti modi di comunicare oltre alle parole, dimostrando familiarità con la lingua dei segni, lingua che alcuni bambini hanno espresso il desiderio di imparare. Anche la questione della sensibilità sensoriale ha generato un confronto articolato: similmente a come accaduto nella classe prima, alcuni alunni si sono riconosciuti nelle difficoltà descritte dal libro, mentre altri hanno dichiarato di non provarle personalmente. In entrambi i casi,

è emersa la consapevolezza dell'importanza di rispettare l'altro, sottolineando la necessità di chiedere sempre il consenso prima di abbracciare o toccare qualcuno, segno evidente di un lavoro educativo già svolto nei mesi e negli anni precedenti. Anche per quanto riguarda gli stimoli visivi, come ad esempio il fastidio per le luci forti, i bambini si sono mostrati molto comprensivi. Molti di loro hanno espresso che, seppure per loro questa situazione non rappresenti un problema, se a qualcuno dessero fastidio luci o suoni di intensità troppo elevata basterebbe chiedere agli adulti di riferimento di modificare l'ambiente in modo da stare tutti bene.

In generale, la classe si è mostrata unanimemente concorde nel riconoscere la diversità come un valore e nel ribadire l'importanza dell'inclusione. A testimonianza del clima relazionale positivo e autentico, durante l'intera lettura una bambina ha spontaneamente tenuto la mano del compagno con disabilità, in un gesto naturale e non sollecitato, che ha reso visibile il significato profondo dell'inclusione vissuta quotidianamente.

Nel secondo autoritratto, realizzato dopo la lettura e la discussione collettiva, nella classe seconda sono emerse rappresentazioni della differenza più variegata rispetto a quelle osservate nelle classi precedenti. Accanto ai riferimenti a passioni, interessi personali e attività significative, che rimangono comunque centrali per molti bambini, ci sono riferimenti più profondi e personali. Se nei contesti precedenti i bambini tendevano a soffermarsi soprattutto su differenze immediate e superficiali come il colore dei vestiti, gli accessori o piccoli dettagli estetici (specialmente alla scuola dell'infanzia) in seconda tali elementi risultano decisamente marginali. Le riflessioni dei bambini si sono infatti orientate maggiormente verso aspetti identitari più profondi e significativi. Come accaduto anche in prima, molti alunni hanno continuato a definire la propria unicità attraverso passioni, interessi personali, attività preferite o caratteristiche del proprio

modo di essere, mostrando una buona capacità di andare oltre l'apparenza esteriore. Accanto a questi aspetti, alcuni bambini hanno scelto di rappresentare anche caratteristiche fisiche reali e personali, come particolarità corporee o tratti distintivi, ma sempre inserendoli all'interno di una narrazione di sé più ampia e consapevole. Alcuni bambini hanno fatto riferimento al colore della propria pelle, più scura rispetto a quella dei compagni, tema ricorrente anche nelle classi precedenti. Un paio di studenti ha fatto invece riferimento a caratteristiche fisiche particolari, come una bambina che ha disegnato le sue orecchie di dimensioni diverse, date da una piccola malformazione corporea. Uno dei bambini con disabilità come sua caratteristica peculiare ha fatto riferimento al colore della pelle marrone, ma anche al fatto che sia ipovedente e che per questo debba indossare degli occhiali speciali.

Questo passaggio evidenzia come, in classe seconda, i bambini iniziano a costruire una rappresentazione della diversità meno legata all'immediatezza visiva e più connesso all'identità personale, confermando una maturazione nelle competenze riflessive e narrative rispetto alle esperienze precedenti. Inoltre, il fatto che dei due bambini con disabilità uno non abbia fatto riferimento alla sua disabilità come differenza, e l'altro ne abbia parlato in maniera sincera e immediata, fa riflettere su come in questa classe le differenze siano effettivamente percepite come parte della quotidianità.

Una volta conclusa la realizzazione dei secondi autoritratti, gli elaborati sono stati presentati alla classe uno alla volta. Ciascun bambino ha avuto l'opportunità di raccontare ai compagni ciò che aveva rappresentato e di spiegare il significato delle proprie scelte. Al termine di ogni esposizione, il gruppo è stato invitato a individuare un punto di forza legato alle caratteristiche emerse, valorizzando le particolarità di ciascuno. Da questo momento di condivisione sono scaturiti numerosi commenti spontanei,

spesso divertenti ma al tempo stesso profondi e significativi. In particolare, in riferimento agli alunni che avevano raffigurato caratteristiche fisiche considerate diverse dalla norma, i compagni hanno sempre saputo individuare aspetti positivi e risorse personali. Ad esempio, le orecchie più grandi sono state associate a una maggiore capacità di ascolto, gli occhiali alla possibilità di vedere bene anche da lontano, mentre il colore della pelle è stato collegato a una maggiore protezione dal sole. In questo modo, le differenze individuali sono state simbolicamente interpretate come veri e propri “superpoteri”, favorendo un clima di accettazione, rispetto e valorizzazione reciproca.

Vengono di seguito illustrate alcune delle rappresentazioni dei bambini, sempre indicando l'autore con l'iniziale puntata del nome, in modo da preservare la privacy degli alunni.



Figura 22- primo autoritratto dell'alunna A.



Figura 23- secondo disegno di A. Rappresentazione di una piccola malformazione fisica, la bambina si ritrae comunque sorridente, a riprova del fatto che la sua differenza non le crei disagio.

MI PIACE LA M  
 MATEMATICA  
 EL NOME MI CHIAMO  
 NE  
 .3  
 56  
 80  
 30  
 0  
 1  
 2  
 3  
 14  
 15



SONO  
 BRAVO  
 C'È  
 PER ELFO  
 QUESTO CI CHIAMA  
 LAVPRO  
 GRAZIE  
 MELLE  
 LFO

GRAZIE  
 MAESTRA

Figura 24- primo autoritratto dell'alunno O. Nonostante sia ipovedente, nel primo disegno O. si ritrae senza occhiali.

LA MIA PELLE



Figura 25- secondo disegno di O. Bimbo ipovedente che mette in mostra i suoi occhiali colorati, oltre al colore della sua pelle.



Figura 26- primo autoritratto dell'alunno T., che si raffigura mentre guarda la televisione.



Figura 27- secondo disegno di T., che raffigura le sue orecchie a punta, scrivendo che "lo fanno sembrare un elfetto".



Figura 28- primo autoritratto dell'alunno S.

S. è il bambino con disabilità motoria e linguistica, che con l'aiuto della sua insegnante di sostegno ha realizzato questo autoritratto, in cui si disegna in maniera anonima e senza riportare alcun suo tratto particolare.

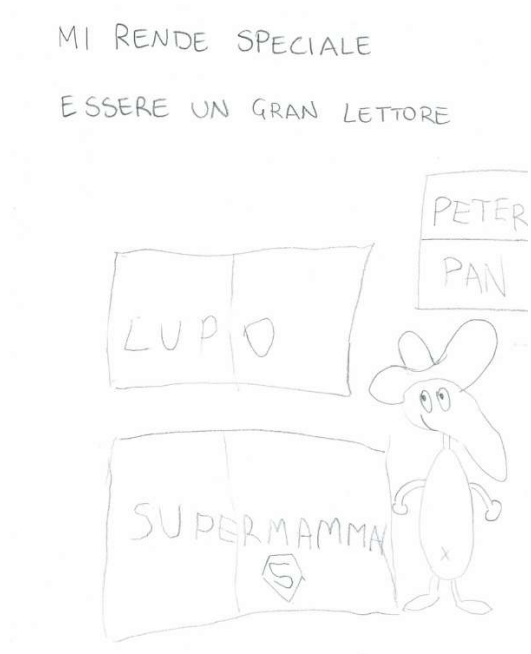


Figura 29- secondo disegno di S.

Dopo la lettura dell'albo e la discussione, S. si raffigura con una caratteristica speciale che non fa riferimento alla sua disabilità, ma alla sua più grande passione: la lettura.



Figura 30- primo autoritratto dell'alunna C.

NON MI PIACE  
TANTO IL . . . . .



*Figura 31- secondo disegno di C.*

Con questo elaborato, l'alunna mette in evidenza come, talvolta, ciò che contribuisce a rendere ciascuno unico e diverso dagli altri possa essere rappresentato anche da elementi semplici e apparentemente marginali, come il proprio colore preferito. Attraverso il disegno, la bambina sottolinea l'importanza di riconoscere e valorizzare anche questi piccoli aspetti personali, che, pur nella loro semplicità, contribuiscono a definire l'identità individuale e a distinguere ciascuno all'interno del gruppo.

### 3.4.3 Il secondo incontro nella classe seconda della scuola primaria.

Il secondo incontro nella classe seconda della scuola primaria è stato accolto dai bambini con curiosità ed entusiasmo. Gli alunni si sono mostrati felici di poter partecipare a un nuovo laboratorio, di ascoltare una seconda storia e di riflettere insieme sui temi proposti, dimostrando un coinvolgimento attivo e una crescente familiarità con questo tipo di attività.

In questo caso, si è scelto di non proporre un disegno iniziale, ma di avviare l'incontro direttamente con la lettura. Questa decisione è stata presa in accordo con le insegnanti, che hanno ritenuto tale modalità più adeguata alle caratteristiche del gruppo classe, in particolare alla presenza di due alunni con disabilità e di due alunni con disturbo dell'attenzione, di cui uno con tratti oppositivo-provocatori, presente in questa occasione a differenza dell'incontro precedente. Optare per una struttura più essenziale e immediata ha permesso di favorire una maggiore partecipazione e concentrazione, adattando l'attività ai bisogni specifici degli alunni. In questo senso, l'inclusione si è concretizzata anche attraverso scelte organizzative e metodologiche attente e flessibili, capaci di valorizzare le esigenze di tutti.

L'incontro si è svolto in continuità con il percorso avviato in precedenza e ha previsto la lettura della storia di Akin, tratta dall'albo "Vi stupiremo con difetti speciali". La scelta di riproporre lo stesso racconto già utilizzato nella classe prima ha permesso di osservare come bambini di età leggermente superiore potessero interpretare e rielaborare il testo in modo più maturo e consapevole, mettendo in luce differenze significative sul piano delle argomentazioni e delle riflessioni. All'interno di questo contesto, la discussione successiva alla lettura ha assunto un carattere particolarmente profondo e personale, anche in relazione alla presenza in classe di alunni con disabilità, favorendo un confronto

autentico e partecipato sui temi dell'inclusione, dell'autonomia e del valore delle differenze.

La discussione successiva alla lettura si è aperta con un'immediata identificazione tra il protagonista della storia e il compagno di classe S., che utilizza una "sedia magica" proprio come Akin. Questa somiglianza è stata colta spontaneamente da molti bambini e condivisa con naturalezza all'interno del gruppo. Lo stesso alunno con disabilità, che presenta difficoltà nell'espressione verbale, ha partecipato all'attività mostrando particolare interesse per le immagini e indicando in modo significativo l'illustrazione in cui compare per la prima volta la sedia, manifestando così il proprio coinvolgimento attraverso modalità comunicative alternative. Successivamente, gli alunni hanno elaborato riflessioni più generali e articolate sul tema della disabilità, facendo numerosi riferimenti a situazioni reali. Sono stati citati dagli alunni esempi di persone che camminano con l'ausilio di protesi, di individui che svolgono le attività quotidiane pur avendo un solo braccio, o di persone che comunicano attraverso la lingua dei segni. Un aspetto particolarmente rilevante è stato il fatto che, per ogni esempio proposto, i bambini abbiano spontaneamente affiancato una possibile "soluzione" o strategia alternativa: "non parlo con la voce ma comunico lo stesso", "non ho le gambe ma cammino con le protesi", "non uso le mani ma trovo altri modi per fare le cose". In questo senso, la disabilità è stata costantemente interpretata non come un ostacolo insormontabile, ma come una condizione che richiede modalità diverse di azione e di adattamento. Un alunno, in particolare, ha espresso la propria ammirazione per la scienza e la tecnologia, affermando che "un giorno potremmo diventare come dei Transformers", sottolineando in modo creativo il potenziale degli strumenti tecnologici nel supportare le persone con disabilità.

Nel corso della discussione è emerso con chiarezza come i bambini riconoscano le modalità alternative di svolgimento delle attività come valide ed efficaci quanto quelle considerate “normali”. Così come nella classe prima, anche in seconda tutti gli alunni si sono mostrati concordi nel ritenere che camminare o spostarsi in sedia a rotelle rappresentino modi ugualmente legittimi e validi di muoversi, poiché consentono di raggiungere lo stesso obiettivo, seppur attraverso strumenti differenti.

Infine, sempre analogamente a quanto avvenuto nella classe prima, è emerso il riferimento alle Paralimpiadi. Molti alunni hanno espresso ammirazione per gli atleti con disabilità, sottolineandone l’impegno e le capacità, e hanno manifestato il desiderio di poter sperimentare attività sportive insieme a loro, evidenziando un atteggiamento autenticamente inclusivo e aperto al confronto.

Accanto a queste riflessioni, è emerso anche un forte desiderio di avvicinarsi concretamente alle esperienze delle persone con disabilità. Alcuni bambini hanno espresso la volontà di imparare la lingua dei segni per poter comunicare con le persone sorde, pur non avendo personalmente questa necessità, così come il voler apprendere il braille per scrivere a chi non vede. Altri hanno manifestato il desiderio di provare a utilizzare una sedia a rotelle, per comprendere in prima persona le difficoltà e le sfide che essa comporta. Tali affermazioni testimoniano un’autentica curiosità empatica e una disponibilità ad avvicinarsi all’altro attraverso l’esperienza diretta.

Parallelamente, sono emerse anche riflessioni di carattere più generale, non strettamente legate alla disabilità, ma al benessere emotivo e relazionale. I bambini si sono trovati concordi nel riconoscere, come racconta la storia, che è possibile imparare a stare bene anche quando inizialmente si vive una situazione di tristezza o difficoltà. È stato inoltre sottolineato come sia importante aiutare gli amici nei momenti complicati,

affinché tutti possano sentirsi accolti e sereni all'interno del gruppo. Queste considerazioni mostrano una profonda comprensione e interiorizzazione della narrazione proposta, ma anche un livello sorprendente di empatia e di sensibilità emotiva per bambini di età così giovane, confermando l'efficacia della letteratura come strumento educativo per lo sviluppo affettivo e sociale.

Al termine della discussione è stata proposta un'attività grafica di rielaborazione, durante la quale ai bambini è stato chiesto di ideare e disegnare un personaggio inventato, dotato di una caratteristica speciale o di un'abilità particolare. L'obiettivo dell'attività era quello di permettere agli alunni di tradurre in forma simbolica e creativa le riflessioni emerse, rielaborando in modo personale i temi della diversità, dell'unicità e delle possibilità alternative. I disegni realizzati hanno mostrato un'elevata coerenza con quanto emerso durante il confronto orale. Molti bambini hanno rappresentato personaggi che, pur presentando una difficoltà o una limitazione, possedevano al tempo stesso un "superpotere", una capacità speciale o uno strumento che consentiva loro di agire in modo autonomo ed efficace. In numerosi elaborati compaiono sedie a rotelle potenziata, protesi tecnologiche o abilità straordinarie legate al movimento, alla forza o alla creatività. In generale, né la disabilità né la diversità sono state rappresentate mai come elemento negativo, ma come semplici caratteristiche del personaggio, spesso associate a risorse e possibilità fuori dal comune. Ciò conferma come i bambini abbiano interiorizzato il messaggio della narrazione, reinterpretandolo attraverso il linguaggio grafico in una prospettiva positiva e inclusiva.

Nel complesso, il secondo incontro nella classe seconda ha evidenziato un elevato livello di coinvolgimento, consapevolezza e maturità nelle riflessioni dei bambini. La lettura della storia di Akin, unita al confronto guidato e all'attività grafica, ha favorito una

rielaborazione profonda del tema della disabilità, interpretata non come limite, ma come condizione che richiede strategie, strumenti e modalità alternative per agire nel mondo. Le discussioni e i disegni realizzati mostrano come gli alunni abbiano sviluppato una visione inclusiva, empatica e orientata alla valorizzazione delle differenze. I bambini non si sono limitati a riconoscere la diversità, ma hanno cercato di comprenderla, di immedesimarsi nelle esperienze altrui e di individuare soluzioni concrete per favorire l'autonomia e il benessere di tutti. L'attività ha inoltre messo in luce una forte capacità di interiorizzare i messaggi narrativi e di tradurli in rappresentazioni simboliche personali, confermando l'efficacia della letteratura per l'infanzia come strumento privilegiato per promuovere competenze emotive, sociali e relazionali. In questo senso, il laboratorio si è configurato come un'occasione significativa di crescita individuale e collettiva, contribuendo a rafforzare all'interno del gruppo classe un clima inclusivo, rispettoso e collaborativo.

IL MIO PERSONAGGIO SI CHIAMA ETTO  
E LA SUA CARATTERISTICA È DI CLONARSI



Figura 32- il personaggio di L.

Per quanto riguarda il lavoro dell'alunno L., ciò che risulta particolarmente significativo è il fatto che, nonostante il suo personaggio sia seduto su una sedia a rotelle, ciò non venga nominato nella descrizione della sua particolarità. Il suo personaggio, infatti, è speciale perché ha il superpotere della clonazione. La medesima considerazione può essere fatta per gli elaborati degli alunni T. e N.



Figura 33- il personaggio di T., con il suo superpotere.

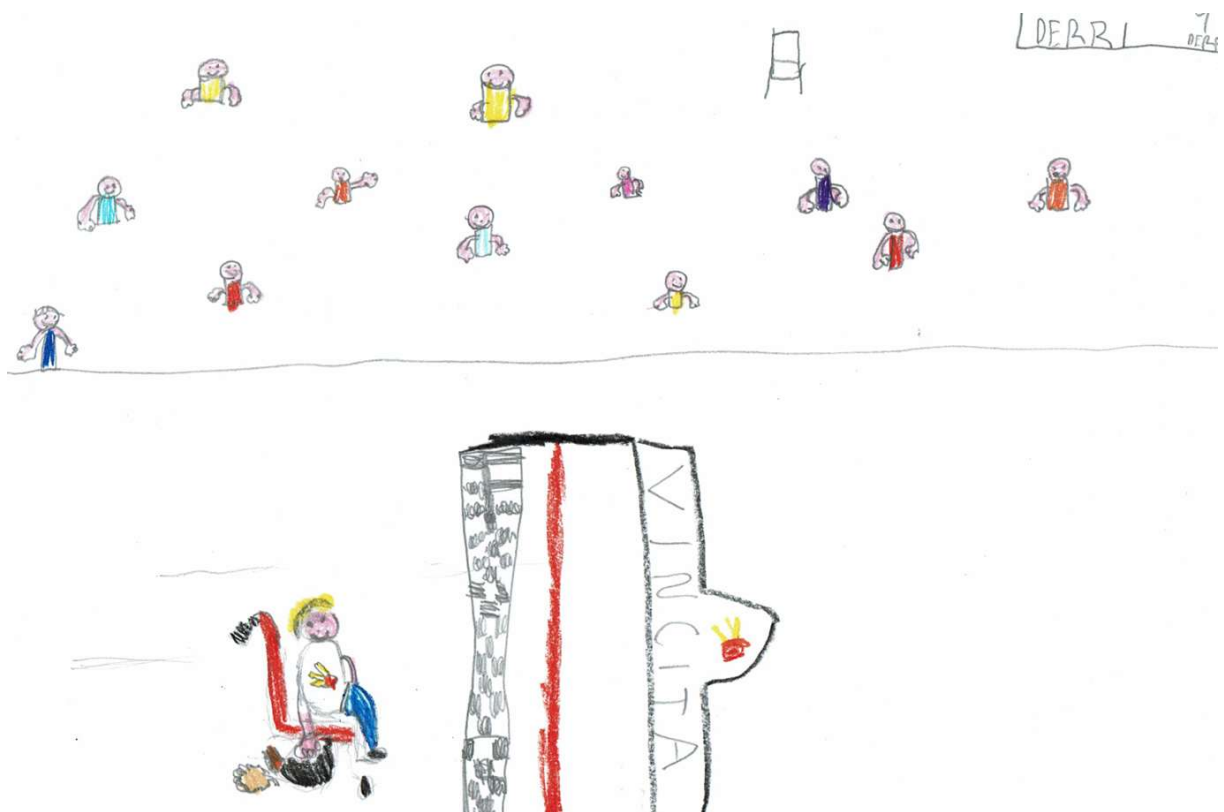


Figura 34- il personaggio di N., che vince la gara con "la sua sedia a rotelle velocissima". La sua caratteristica speciale è quella di "essere un fulmine".



Figura 35- il personaggio di O., che ricorda il potere delle emozioni, citando come caratteristica speciale una spiccata emotività.

#### 3.4.4 Il terzo e ultimo incontro nella classe seconda della scuola primaria.

Anche il terzo incontro nella classe seconda è stato accolto con entusiasmo e partecipazione da parte degli alunni. I bambini si sono mostrati curiosi e interessati alla nuova proposta, dimostrando fin da subito disponibilità all'ascolto e al confronto. In questa occasione, l'attività è iniziata direttamente con la lettura dell'albo illustrato, che ha rappresentato il punto di partenza per le successive riflessioni e attività di rielaborazione. Il libro scelto per questo incontro è stato "Diverso da chi?", lo stesso albo illustrato utilizzato nel terzo laboratorio tenuto presso la classe prima della scuola primaria.

Le riflessioni emerse dopo la lettura di questo albo si sono collocate in continuità con quanto già osservato nei precedenti incontri, motivo per cui non si ritiene necessario soffermarsi in modo approfondito su di esse. Per la maggior parte, i bambini si sono mostrati concordi nel riconoscere che, pur essendo diversi dal punto di vista fisico, estetico, culturale o personale, è possibile sentirsi ugualmente parte dello stesso gruppo, in quanto tutti i bambini e tutti amici. Alcuni alunni hanno portato esempi concreti tratti dalla propria esperienza quotidiana, come quello di una bambina dalla pelle chiara che è migliore amica di una compagna dalla pelle scura, sottolineando come tale differenza non rappresenta in alcun modo un ostacolo al loro legame. Altri bambini hanno fatto riferimento alle proprie passioni e interessi, osservando che il fatto di praticare sport diversi, come il tennis o il calcio, non impedisce di giocare insieme, alternando le attività in maniera equilibrata e rispettosa dei gusti di ciascuno.

Tra le riflessioni emerse, due in particolare risultano particolarmente significative. La prima è stata espressa da una bambina che ha sottolineato come il fatto che un compagno utilizzi la sedia a rotelle e possa incontrare alcune limitazioni nello svolgere

alcune attività rispetto agli altri non esclude in alcun modo la possibilità di essere amici e di condividere momenti di gioco e di lavoro insieme. La bambina ha evidenziato come sia sempre possibile trovare modalità di partecipazione adeguate alle possibilità di ciascuno, in modo che tutti possano sentirsi coinvolti. La seconda riflessione, altrettanto rilevante, è stata formulata da un alunno che, riferendosi in maniera concreta alla storia dei calzini, ha osservato che, anche se questi sono sbagliati o diversi tra loro, l'aspetto più importante è che svolgono comunque la loro funzione principale ovvero tenere i piedi al caldo. Attraverso questa osservazione apparentemente banale, il bambino ha saputo cogliere uno dei significati profondi del racconto, mostrando la capacità di andare oltre l'apparenza e di valorizzare ciò che conta davvero. Nel complesso, le riflessioni hanno confermato una visione inclusiva e collaborativa delle relazioni, fondata sull'idea che le differenze non ostacolano l'amicizia, ma possano convivere all'interno di un clima di condivisione e reciprocità. Particolarmente significativa in questo incontro, così come era stato per la classe prima, è risultata soprattutto l'attività proposta successivamente alla lettura, che ha permesso ai bambini di tradurre in forma ludica e concreta i concetti affrontati.

Dopo la lettura è stata proposta infatti la medesima attività ludica strutturata in forma di gioco che era stata proposta anche nel terzo incontro in prima, finalizzata a favorire l'osservazione reciproca, la riflessione sulle differenze e il riconoscimento degli elementi di condivisione. I bambini, disposti a coppie all'interno del cerchio formato dalle sedie utilizzate per la lettura, si sono messi l'uno davanti all'altro e hanno avuto un minuto di tempo per osservare attentamente il compagno. Successivamente, una volta girati di spalle, ciascun bambino è stato invitato a elencare a turno alcune caratteristiche che lo rendevano diverso dal compagno. Terminata questa fase, è stato richiesto di individuare

anche gli elementi che le accomunavano o che rendevano possibile la loro amicizia così come quella di Pedalino e Gambaletto. I bambini, anche in questa classe, sono stati sollecitati a riflettere non solo aspetti fisici immediatamente visibili, ma anche su caratteristiche meno evidenti, come le preferenze personali, le abitudini, i pensieri, gli interessi o il contesto culturale. Nel corso dell'attività sono emerse numerose osservazioni significative, alcune molto più elaborate di quelle osservate nella classe prima. Tra le differenze più frequentemente individuate compaiono il colore preferito, lo sport praticato, il colore dei capelli e degli occhi. Ma sono emerse anche considerazioni più particolari e personali, come la passione per determinati animali, il fatto di essersi rotti un braccio o una gamba, oppure esperienze vissute differenti come viaggi, provenienze culturali, religioni ecc.

Particolarmente rilevanti sono risultate le riflessioni che hanno coinvolto anche il compagno S., che utilizza la sedia a rotelle. Il bambino che era in coppia con lui ha menzionato, tra le differenze, l'uso della sedia, il fatto di non praticare sport ma anche il tipo di scarpe indossate, il colore dei capelli, le diverse preferenze di colori. In questo modo, la disabilità è stata riconosciuta come una delle tante caratteristiche della persona, senza assumere un ruolo esclusivo dominante nella definizione dell'identità del compagno. Analogamente, anche nelle altre coppie sono emerse osservazioni legate ai gusti personali, ai cartoni animati preferiti, all'abbigliamento, al colore della pelle o alle passioni individuali. In generale, i bambini hanno dimostrato una notevole sensibilità nel riconoscere sia aspetti esteriori sia elementi più profondi e personali, evitando semplificazioni o stereotipi.

Nel complesso, l'attività ha evidenziato come compagni con disabilità non siano stati in alcun modo esclusi dal gioco, ma abbiano partecipato attivamente come tutti gli altri. Le

loro caratteristiche specifiche sono state menzionate insieme a molti altri aspetti della loro personalità, confermando una visione globale e inclusiva della persona. Ciò testimonia sicuramente un clima relazionale positivo, fondato sul rispetto, sull'accettazione e sulla valorizzazione delle differenze. Inoltre, quando è stato chiesto ai bambini di individuare anche le caratteristiche comuni o le motivazioni per cui potessero essere amici nonostante le differenze, si sono trovati tutti d'accordo nel dire che, nonostante tutto, siano tutti, comunque, bambini appartenenti alla stessa classe, che vogliono aiutarsi per fare sempre meglio e che vogliono giocare insieme per rendere più piacevole il tempo trascorso a scuola.

Al termine dell'attività ludica, è stato chiesto ai bambini di realizzare nuovamente un autoritratto, così come era stato proposto nel primo incontro. Questa scelta è stata finalizzata al confronto tra il disegno iniziale e quello conclusivo, anche nella classe seconda, al fine di osservare se i tre laboratori di lettura e riflessione sulla diversità e sulla disabilità avessero contribuito a offrire ai bambini una nuova prospettiva nella rappresentazione di sé, favorendo una maggiore consapevolezza della propria unicità, oppure se tra i due elaborati non emergessero cambiamenti significativi. Per questa attività è stata proposta una modalità espressiva differente, offrendo ai bambini la possibilità di utilizzare acquerelli, pastelli o altri materiali. Tuttavia, la maggior parte di loro ha scelto spontaneamente di utilizzare matite e pennarelli, ritenendoli gli strumenti più adatti a una rappresentazione precisa e dettagliata. Questa scelta ha evidenziato un'elevata maturità, nonché un forte coinvolgimento e un serio impegno nei confronti dell'attività proposta. L'analisi dei disegni ha mostrato risultati particolarmente significativi. I bambini, anche in assenza di indicazioni specifiche da parte degli adulti, si sono rappresentati in forma più consapevole e dettagliata, inserendo spontaneamente

caratteristiche personali, passioni, elementi distintivi e aspetti che li rendevano unici. Inoltre, coloro che presentavano alcune differenze fisiche le hanno raffigurate in modo naturale senza bisogno di sollecitazioni esterne. Questo dato risulta particolarmente rilevante, poiché evidenzia come il percorso di lettura e riflessione proposto nei tre incontri abbia avuto un impatto concreto sull'autorappresentazione dei giovani alunni. I bambini hanno interiorizzato l'idea che le differenze, siano esse fisiche, caratteriali o legate alla disabilità, non costituiscano un limite, ma facciano parte della propria identità. Attraverso i loro elaborati emerge una crescente capacità di accettarsi, valorizzarsi e riconoscere la propria unicità come un elemento positivo e significativo.

Anche per questo incontro, come già avvenuto nella scuola dell'infanzia e nella classe prima, alcuni dei disegni realizzati dai bambini verranno successivamente messi a confronto accompagnati da brevi riflessioni, al fine di evidenziare i principali cambiamenti emersi nel percorso di autorappresentazione. L'analisi comparativa tra gli elaborati iniziali e finali permette infatti di cogliere in modo più approfondito l'evoluzione delle percezioni che i bambini hanno sviluppato rispetto a sé stessi e agli altri. Le considerazioni complessive su tali risultati saranno approfondite nel capitolo successivo. Tuttavia, già da una prima osservazione è possibile rilevare differenze significative tra i primi e gli ultimi disegni, che lasciano emergere una maggiore consapevolezza dell'unicità personale e una più matura accettazione della diversità. Questo dato consente di ipotizzare, con fondatezza, che le attività laboratoriali, le letture proposte e i momenti di confronto abbiano avuto un impatto concreto sui bambini, favorendo atteggiamenti più inclusivi e una visione positiva delle differenze, comprese quelle legate alla disabilità.



Figura 36- primo disegno di E.



Figura 37- ultimo disegno di E.

Da questo primo confronto emergono già alcune differenze significative. Nel primo autoritratto, sebbene l'alunna si rappresenti in un luogo per lei importante, come il palco

dello spettacolo di danza, la rappresentazione risulta ancora circoscritta a un singolo aspetto della propria esperienza. Nel secondo elaborato, invece, senza ricevere indicazioni specifiche, la bambina racconta spontaneamente molti elementi di sé: il colore preferito, le attività che ama svolgere, le proprie preferenze e curiosità. Questo cambiamento testimonia una maggiore disponibilità a esprimere la propria identità in modo autonomo e articolato, suggerendo che la lettura e il percorso proposto abbiano avuto un impatto significativo anche su aspetti apparentemente semplici della rappresentazione di sé.



*Figura 38- primo disegno di L.*



Figura 39- ultimo disegno di L.

Anche in questo confronto emergono differenze rilevanti tra i due elaborati. Nel primo autoritratto, il bambino si rappresenta in modo piuttosto generico e poco caratterizzato, senza inserire elementi personali o riferimenti alle proprie esperienze. Nel secondo disegno, invece, sceglie di raffigurarsi mentre disegna, richiamando esplicitamente una sua passione e un'attività che ama svolgere. Attraverso questa rappresentazione, il bambino non si limita più a mostrare il proprio aspetto esteriore, ma si presenta anche attraverso i propri interessi e le proprie inclinazioni, valorizzando ciò che lo caratterizza sul piano personale. Questo cambiamento evidenzia una maggiore consapevolezza di sé e la capacità di esprimere la propria unicità andando oltre l'apparenza.



Figura 40- primo disegno di S.



Figura 41- ultimo disegno di S., in cui fa vedere che "ho un braccio rotto".

Anche in questo caso il confronto tra i due elaborati mette in luce un cambiamento significativo. Nel primo disegno, l'alunno S. rappresenta una partita di calcio con diversi giocatori, senza rendere riconoscibile la propria figura all'interno della scena: non è infatti possibile individuare con chiarezza quale dei personaggi raffigurati lo rappresenti. Nel secondo autoritratto, invece, il bambino sceglie di mettere in evidenza esclusivamente sé stesso, raffigurandosi con un braccio rotto, nonostante al momento della realizzazione del disegno l'ingessatura fosse già stata rimossa. Questa scelta appare strettamente collegata alle riflessioni emerse durante le discussioni sulla disabilità, in particolare al tema delle disabilità temporanee. In quell'occasione, il bambino aveva raccontato il periodo in cui aveva avuto il braccio ingessato, sottolineando le difficoltà incontrate nello svolgere le attività quotidiane con una sola mano. Attraverso il disegno, egli sembra riprendere e rielaborare quell'esperienza personale. La rappresentazione diventa così espressione di una riflessione più profonda, frutto del confronto avvenuto negli incontri precedenti e di una crescente capacità di immedesimazione nell'esperienza dell'altro.



*Figura 42- primo disegno di S.*

MI PIACE LEGGERE LA CARICA DEI 10



Figura 43- ultimo disegno di S.

Il confronto più significativo riguarda senza dubbio quello relativo a S., l'alunno con disabilità grave. Nel primo elaborato, il bambino si era rappresentato in modo piuttosto generico e poco caratterizzato, senza mettere in evidenza elementi distintivi della propria identità. Nel secondo disegno, già analizzato nel paragrafo 3.4.2, aveva invece scelto di valorizzare una propria passione, disegnando i suoi libri preferiti e proclamandosi un grande lettore, ma senza ritrarre la propria persona. In quest'ultimo elaborato, S. compie un ulteriore passo avanti: unisce il riferimento ai propri interessi alla dimensione corporea, rappresentandosi per la prima volta insieme alla sedia a rotelle. Questo passaggio appare particolarmente denso di significato. I laboratori, infatti, sono stati progettati non solo con l'obiettivo generale di promuovere l'inclusione, ma anche per

offrire ai bambini con disabilità occasioni di riconoscimento, di rappresentazione positiva e di valorizzazione della propria esperienza. In questo senso, l'evoluzione dei disegni di S. testimonia l'efficacia del percorso svolto: il bambino ha progressivamente acquisito fiducia, fino a sentirsi sufficientemente accolto e tutelato da poter rappresentare anche la propria fragilità, senza vissuti di vergogna o esclusione.

L'impatto delle letture e delle attività emerge in modo evidente: attraverso il clima di cura, rispetto e ascolto costruito, S. ha potuto integrare della propria autorappresentazione sia le proprie passioni sia la propria condizione fisica, riconoscendo entrambe come parti legittime della propria identità. Questo risultato rispecchia pienamente l'obiettivo educativo del laboratorio, che va oltre la dimensione della ricerca per tradursi in un'esperienza concreta di crescita personale e relazionale.

## Capitolo 4 - Conclusioni e prospettive educative.

### 4.1 Sintesi dei risultati.

Nel complesso, l'analisi dei percorsi svolti nei diversi contesti scolastici evidenzia esiti differenziati, ma complessivamente positivi, in relazione alle specificità di ciascun gruppo classe. Nel caso della scuola dell'infanzia, sebbene il lavoro si sia concentrato prevalentemente sul tema della diversità in senso ampio e non in modo specifico sulla disabilità, i laboratori hanno mostrato fin da subito un buon livello di efficacia. I bambini si sono dimostrati partecipi, motivati e coinvolti nelle attività proposte. In particolare, il confronto tra i primi e gli ultimi autoritratti evidenzia un progressivo arricchimento nella rappresentazione di sé: molti alunni hanno iniziato a inserire maggiori dettagli, a scegliere in modo più consapevole i colori, a rappresentare il proprio incarnato in maniera più aderente alla realtà, a inserire riferimenti a passioni e hobby o a mettere in luce alcune caratteristiche fisiche peculiari. Tali cambiamenti appaiono coerenti con le prospettive teoriche che attribuiscono alle attività simboliche, narrative e grafiche un ruolo centrale nei processi di costruzione dell'identità. La letteratura psicopedagogica evidenzia infatti come il disegno e l'autorappresentazione costituiscano strumenti privilegiati attraverso cui il bambino organizza, esplora e rielabora la propria immagine di sé.

Nella classe prima, invece, il clima particolarmente vivace e talvolta caotico ha reso più complessa la gestione delle attività e il mantenimento di un'attenzione costante. Nonostante queste difficoltà, i confronti tra i disegni iniziali e finali mostrano come il percorso abbia comunque prodotto effetti significativi. In numerosi casi, alunni che inizialmente si erano rappresentati in modo generico o avevano faticato a rispettare la consegna hanno successivamente realizzato elaborati più personali e centrati sulla

propria identità. Molti bambini hanno scelto di raffigurarsi mentre svolgevano attività per loro significative, come lo sport o il disegno, mettendo in evidenza passioni e interessi. Altri alunni, invece, hanno scelto di rappresentare sé stessi e le relazioni per loro più significative, interpretando l'unicità e la diversità come l'insieme della rete relazionale e affettiva in cui sono inseriti.

Inoltre, è stato riscontrato come le riflessioni emerse durante le discussioni hanno favorito una maggiore apertura verso le differenze, come dimostra il fatto che un'alunna, nel terzo incontro, abbia spontaneamente ripreso un personaggio ispirato a una storia affrontata in precedenza, segno di una rielaborazione duratura dei contenuti proposti. La persistenza spontanea di riferimenti alle storie affrontate conferma quanto sostenuto dalla letteratura sull'apprendimento significativo, secondo cui i contenuti mediati dalla dimensione narrativa tendono a essere interiorizzati più profondamente e a riemergere nei contesti successivi, anche informali. In generale, l'impatto dei laboratori sul tema dell'accettazione delle differenze e della rappresentazione dell'unicità emerge chiaramente dal confronto tra i due elaborati dell'alunno T. Nel disegno realizzato durante il primo incontro, T. non si era rappresentato come un bambino, ma come un oggetto inanimato. Nel secondo elaborato, invece, si raffigura sorridente in primo piano. Questo confronto costituisce un esempio significativo di come le letture inclusive possano sostenere i bambini nel valorizzare la propria identità, favorendo una maggiore consapevolezza di sé e una rappresentazione personale più autentica. T. sembra infatti sentirsi libero di mostrarsi senza filtri né esitazioni, consapevole che il proprio autoritratto sia legittimo e adeguato indipendentemente dalle caratteristiche rappresentate.

Nel caso della classe seconda, l'impatto dei laboratori è risultato particolarmente evidente sia sul piano delle riflessioni condivise sia nelle rappresentazioni grafiche finali.

Un esempio significativo è quello dell'alunno che, nel primo elaborato, aveva raffigurato una partita di calcio con più giocatori, senza che fosse possibile individuare quale personaggio lo rappresentasse. Nel disegno conclusivo, invece, lo stesso alunno ha scelto di mettere in scena esclusivamente sé stesso, collocandosi in primo piano, rendendosi chiaramente riconoscibile e rappresentandosi in un momento di vulnerabilità disegnandosi con il braccio rotto e ingessato. Questo passaggio da una rappresentazione impersonale a una centrata sul sé testimonia una maggiore consapevolezza identitaria e una più esplicita assunzione del proprio punto di vista. In modo analogo, molti altri alunni hanno arricchito i secondi autoritratti con numerose scritte, utilizzate per raccontare curiosità personali, preferenze, passioni o caratteristiche che li contraddistinguono. Tra queste caratteristiche peculiari, in un paio di casi, si trovano anche caratteristiche fisiche definite dai bambini "fuori dal normale" come le orecchie di dimensioni diverse o altre piccole malformazioni fisiche. In questi casi, l'uso della parola accanto all'immagine grafica appare come un ulteriore strumento di autonarrazione, attraverso il quale i bambini hanno sentito il bisogno di dire qualcosa in più di sé, andando oltre l'aspetto puramente fisico. Nel complesso, questi elementi confermano come nella classe seconda i laboratori abbiano favorito un lavoro profondo di riflessione sull'identità personale e sull'unicità, sostenendo i bambini nel riconoscersi e nel rappresentarsi in modo più autentico e consapevole.

L'impatto più significativo del percorso, tuttavia, emerge con particolare forza nei disegni realizzati dai due alunni con disabilità. In special modo, l'elaborato dell'alunno che utilizza la sedia a rotelle rappresenta un momento di svolta rilevante: nel disegno conclusivo, la sedia viene raffigurata in modo esplicito e naturale, integrata all'interno della rappresentazione di sé senza assumere un valore limitante o stigmatizzante. Tale

evidenza assume particolare rilevanza se interpretata alla luce degli studi sulla rappresentazione della disabilità nei contesti educativi, che sottolineano l'importanza del riconoscimento simbolico e della normalizzazione narrativa. La possibilità di includere la propria condizione all'interno dell'immagine di sé senza valenze negative rappresenta un indicatore significativo di accettazione e integrazione identitaria. Questo passaggio segnala come il bambino abbia acquisito sufficiente sicurezza per includere anche la propria fragilità fisica nella narrazione della propria identità, senza vergogna né reticenza. In tal senso, i laboratori hanno raggiunto uno degli obiettivi educativi più profondi del percorso: offrire ai bambini con disabilità uno spazio di riconoscimento e di valorizzazione, in cui sentirsi legittimati a rappresentarsi pienamente e a percepire la propria diversità come parte integrante, e non definente della propria unicità.

Dall'analisi comparativa degli elaborati grafici e dalle riflessioni emerse nel corso dei laboratori è quindi possibile rilevare come il percorso proposto abbia raggiunto, nella maggior parte dei casi, gli obiettivi educativi prefissati. I confronti tra i disegni iniziali e finali mostrano cambiamenti significativi nella modalità con cui i bambini si rappresentano, raccontano sé stessi e attribuiscono valore alle proprie caratteristiche personali. In tutte le fasce d'età coinvolte, seppur con modalità e livelli di consapevolezza differenti, i laboratori hanno favorito una maggiore apertura verso il tema delle differenze, una più autentica espressione dell'unicità individuale e un atteggiamento complessivamente più inclusivo. Pur riconoscendo la presenza di limiti e di variabili legate al contesto e alle caratteristiche dei gruppi classe, l'esito del percorso può essere considerato complessivamente positivo, confermando l'efficacia della letteratura per l'infanzia come strumento educativo capace di incidere in modo concreto sui processi di rappresentazione del sé, di accettazione delle differenze e delle disabilità.



## 4.2 Intervista post-intervento alle docenti.

Come già anticipato nel capitolo precedente, al termine degli interventi laboratoriali è stata realizzata un'intervista finale alle docenti delle classi coinvolte, con l'obiettivo di raccogliere un riscontro qualitativo sull'esperienza svolta. Nel corso dell'intervista è stato chiesto alle insegnanti di esprimere una valutazione complessiva sull'accoglienza dell'attività da parte dei bambini, soffermandosi su eventuali reazioni o riflessioni significative emerse durante o dopo le letture. È stata inoltre indagata la percezione dell'utilità dell'esperienza nel favorire riflessioni sui temi della diversità e della disabilità, nonché l'eventuale presenza di differenze nelle risposte tra alunni con e senza disabilità. Un ulteriore aspetto indagato ha riguardato il possibile impatto dell'attività sul clima di classe e sulle dinamiche relazionali, insieme alla disponibilità delle docenti a riproporre in futuro percorsi analoghi e a formulare eventuali suggerimenti di miglioramento. Dall'analisi delle interviste è emerso un quadro di risposte ampiamente convergente tra le diverse classi coinvolte. Per questa ragione, verrà presentata di seguito una sintesi dei principali elementi emersi, evitando una descrizione ripetitiva e privilegiando una lettura trasversale dei risultati.

Dalle interviste successive ai laboratori emerge una valutazione complessivamente molto positiva degli incontri svolti, condivisa da tutte le docenti coinvolte. In generale, le insegnanti hanno riconosciuto l'utilità delle attività proposte nel favorire riflessioni sul tema dell'inclusione e, in particolare, su quello della disabilità. Questo tema, infatti, non era mai stato affrontato in modo esplicito all'interno delle classi, pur essendo una realtà già presente nella quotidianità scolastica. L'accoglienza da parte dei bambini è stata giudicata positiva in tutti i contesti: sebbene la docente della classe prima abbia confermato un clima particolarmente vivace e talvolta caotico, ha sottolineato come tale

comportamento sia una caratteristica abituale del gruppo e non abbia impedito a molti alunni di mostrarsi interessati e coinvolti nell'esperienza. Tutte le insegnanti hanno inoltre evidenziato come, durante le letture, siano emerse reazioni e riflessioni inaspettatamente profonde: i bambini si sono dimostrati attenti, partecipi ed empatici, e alcune osservazioni formulate dagli alunni hanno colpito le maestre per il livello di sensibilità e di immedesimazione nei confronti delle persone con disabilità.

Secondo le insegnanti, letture e discussioni di questo tipo contribuiscono concretamente a rafforzare il clima di classe, rendendolo più coeso e inclusivo. In particolare, la docente della classe seconda, in cui è presente un alunno con disabilità grave, ha sottolineato come anche i bambini con disabilità abbiano accolto i laboratori con grande entusiasmo e partecipazione, e come gli effetti dell'esperienza siano stati visibili sia durante le letture sia nei confronti tra gli elaborati grafici iniziali e finali. Analogamente, la bambina autistica della classe prima, il bambino con disabilità della scuola dell'infanzia insieme ai due alunni con disabilità della classe seconda hanno potuto riconoscersi nelle storie proposte, vivendo per la prima volta l'esperienza di essere rappresentati all'interno delle narrazioni lette in classe. Questo aspetto è stato ritenuto particolarmente significativo dalle insegnanti, che hanno osservato un forte coinvolgimento emotivo proprio nei momenti in cui i personaggi degli albi presentavano caratteristiche simili a quelle dei bambini stessi. La docente della scuola dell'infanzia ha inoltre apprezzato in modo specifico l'adeguatezza delle letture rispetto all'età dei bambini, sottolineando come anche l'albo privo di testo scritto abbia stimolato riflessioni ricche e partecipate, dimostrando come le immagini, da sole, possono attivare processi di pensiero e di condivisione. Più in generale, tutte le docenti hanno riferito di aver inizialmente provato una certa preoccupazione nel trattare il tema della disabilità con

bambini così piccoli, timore che si è trasformato in una valutazione estremamente positiva dell'esperienza. Le docenti hanno espresso soddisfazione per la scelta degli albi e per il modo in cui la letteratura per l'infanzia ha reso accessibile un tema complesso, senza banalizzarlo né renderlo inadeguato. Tutte hanno infine dichiarato l'intenzione di proporre attività simili in futuro, riconoscendo nei laboratori e nella lettura un potente strumento educativo capace di incidere non solo sulle riflessioni individuali, ma anche sulle dinamiche relazionali quotidiane. Alcune insegnanti hanno infatti osservato come, in momenti informali come la ricreazione, i bambini abbiano iniziato a richiamare spontaneamente i messaggi emersi durante le letture, dimostrando che l'impatto dell'esperienza si è esteso anche nella vita concreta della classe.

### 4.3 Considerazioni conclusive e possibilità di intervento educativo.

Alla luce dei risultati emersi dalla ricerca sul campo e dalle interviste condotte con le docenti, appare evidente come la letteratura per l'infanzia rappresenti uno strumento particolarmente efficace per affrontare in modo consapevole il tema della disabilità nei contesti educativi. Tale considerazione trova riscontro nella letteratura scientifica che, negli ultimi decenni, ha progressivamente riconosciuto alla letteratura per l'infanzia un ruolo significativo nei processi di costruzione delle rappresentazioni sociali, nello sviluppo dell'empatia e nella formazione degli atteggiamenti verso la diversità e la disabilità. Dalle interviste iniziali è infatti emerso come, in nessuna delle classi coinvolte, fossero mai stati realizzati interventi specifici sulla disabilità né proposte letture che trattassero esplicitamente questa tematica. Ciò appare coerente con quanto rilevato da numerosi studi, che evidenziano come la disabilità, pur essendo sempre più presente e riconosciuta nei contesti scolastici, rimanga spesso marginale o implicitamente trattata nei curricoli e nelle pratiche didattiche quotidiane. Questo dato di partenza risulta particolarmente significativo se messo a confronto con le considerazioni espresse dalle docenti al termine del percorso. Le maestre hanno infatti unanimemente riconosciuto l'utilità dei laboratori e manifestato il desiderio di riproporlo in futuro, sia con le stesse classi sia con altri gruppi di alunni. Le esperienze realizzate hanno mostrato come gli albi illustrati possano favorire nei bambini non solo una riflessione generale sulla diversità, ma soprattutto una comprensione più profonda e naturale della disabilità, consentendo di parlarne in maniera adeguata all'età e alle competenze dei piccoli lettori. Le ricerche sulla rappresentazione della disabilità nei libri per l'infanzia sottolineano infatti come le narrazioni e le immagini svolgano una funzione decisiva nella costruzione degli schemi interpretativi dei bambini. Le modalità con cui i personaggi con disabilità vengono

raffigurati possono influenzare significativamente i processi di identificazione, normalizzazione e attribuzione di significato. In questo senso, la letteratura si configura come una risorsa preziosa da integrare stabilmente nella pratica didattica per affrontare esplicitamente una tematica spesso presente nella quotidianità scolastica, ma raramente trattata in modo strutturato e intenzionale, probabilmente a causa dell'assenza di indicazioni esplicite nei programmi scolastici. È tuttavia fondamentale ricordare, come già approfondito nei capitoli teorici iniziali, che la rappresentazione della disabilità deve avvenire in modo rispettoso e non stigmatizzante. Gli albi selezionati proposti nel corso dei laboratori si sono rivelati particolarmente efficaci proprio perché la disabilità non costituisce l'unico elemento identitario dei personaggi, ma si inserisce come una delle tante caratteristiche che compongono la loro storia. Una rappresentazione equilibrata, non stereotipata e non limitante risulta essenziale per evitare il rischio di ridurre la persona alla sola condizione di disabilità, favorendo invece una visione più ampia e autentica dell'individuo. In prospettiva pedagogica, infatti, un aspetto di particolare rilevanza riguarda non soltanto le modalità di rappresentazione della disabilità, ma anche la sua collocazione all'interno delle narrazioni proposte ai bambini. Accanto agli albi illustrati che affrontano esplicitamente il tema, assume infatti un valore significativo la diffusione di testi non tematici, nei quali personaggi con disabilità compaiono come parte ordinaria del contesto narrativo, senza che la loro condizione costituisca necessariamente l'oggetto centrale del racconto. Tale impostazione risulta coerente con i principi dell'educazione inclusiva e con i processi di normalizzazione ampiamente discussi nella pedagogia speciale, poiché contribuisce a superare una visione eccezionalistica della disabilità. La presenza di bambini e bambini con caratteristiche differenti all'interno di storie quotidiane, situazioni di vita comune e

trame non focalizzate sulla diversità favorisce infatti la costruzione di rappresentazioni più realistiche e meno categorizzanti, sostenendo una comprensione della differenza come dimensione strutturale della vita. Limitare la disabilità a narrazioni esclusivamente tematiche rischia, infatti, di rafforzarne implicitamente la percezione come elemento straordinario o problematico, mentre la sua integrazione spontanea in racconti di varia natura promuove processi di de stigmatizzazione e di riconoscimento reciproco. In tale direzione, ciò che resta ancora da promuovere non riguarda unicamente la realizzazione di percorsi di sensibilizzazione attraverso la lettura, ma anche un ampliamento consapevole dell'offerta narrativa e delle pratiche educative, affinché nei contesti scolastici possano coesistere albi tematici e non tematici.

Accanto alla lettura, la ricerca ha messo in luce l'importanza di affiancare momenti di rielaborazione attiva, come attività grafiche, giochi di osservazione reciproca e discussioni guidate, che permettono ai bambini di interiorizzare i messaggi narrativi e di tradurli in espressioni personali. In particolare, l'esperienza svolta nella scuola dell'infanzia ha evidenziato il valore della rielaborazione teatrale, attraverso la quale i bambini hanno potuto mettere in scena la storia ascoltata, sperimentando in modo simbolico i contenuti affrontati. Questo tipo di attività si è rivelato particolarmente inclusivo, poiché consente una partecipazione differenziata e accessibile, rispettosa dei diversi stili comunicativi e delle diverse competenze.

Per quanto riguarda le proposte operative emerse dalla ricerca, i risultati suggeriscono l'opportunità di introdurre nelle scuole laboratori di lettura inclusiva con una periodicità regolare, ad esempio con cadenza quindicinale o mensile, strutturati intorno alla lettura condivisa di albi illustrati, seguita da momenti di discussione collettiva ed attività di rielaborazione grafica, laboratoriale o teatrale. In particolare, appare efficace avviare

questo percorso partendo da albi che affrontino il tema della diversità in senso ampio, così da costruire progressivamente un terreno comune di accettazione, rispetto e inclusione, per poi introdurre in un secondo momento letture che trattano più esplicitamente la disabilità. Questo approccio graduale consente di creare un sottofondo culturale ed emotivo favorevole, all'interno del quale la disabilità possa essere compresa come una delle tante possibili differenze, e non come un elemento isolato o eccezionale. È inoltre fondamentale che le letture proposte siano adeguate all'età degli alunni e al loro livello di sviluppo cognitivo ed emotivo. Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, è risultato più appropriato lavorare prevalentemente sui concetti di diversità e inclusione, affrontando il tema della disabilità in modo indiretto o attraverso la mediazione verbale dell'adulto. Con il crescere dell'età degli alunni è possibile poi introdurre testi sempre più complessi e articolati, che rappresentino in modo esplicito diverse forme di disabilità. Tale progressione consente di accompagnare i bambini in un percorso di comprensione graduale e rispettoso, evitando semplificazioni o fraintendimenti. In accordo con quanto emerso dalle interviste alle docenti, queste letture risultano utili e significative non solo nelle classi in cui sono presenti alunni con disabilità, ma anche in contesti in cui tali esperienze non fanno parte della quotidianità del gruppo classe. Proporre letture inclusive anche in assenza di alunni con disabilità contribuisce infatti a costruire una cultura dell'inclusione preventiva, basata sulla conoscenza, sull'empatia e sul rispetto dell'altro. La letteratura pedagogica sottolinea infatti come l'educazione inclusiva non debba configurarsi esclusivamente come risposta a un bisogno presente, ma come orientamento culturale e relazionale da promuovere sistematicamente. Nei contesti in cui sono invece presenti bambini con disabilità, la scelta degli albi può essere ulteriormente calibrata in base alle caratteristiche del gruppo, selezionando storie che

offrono possibilità di riconoscimento e rappresentazione senza però risultare forzate o eccessive. Ad esempio, in presenza di un alunno con disabilità motoria, può essere significativa la proposta di un albo in cui compaia un personaggio in sedia a rotelle, mentre in presenza di bambini con disturbi dello spettro autistico o difficoltà comunicative si sono dimostrate particolarmente adeguate le storie che affrontano la sensibilità sensoriale o la comunicazione non verbale. Questa possibilità di adattare le letture al contesto classe, alla presenza o meno di alunni con disabilità e alle caratteristiche specifiche del gruppo rende il laboratorio di lettura inclusiva uno strumento flessibile, rispettoso e profondamente educativo, capace di rispondere ai bisogni reali dei bambini e di favorire un clima di accoglienza autentica e duratura. Il confronto tra la situazione iniziale, in cui tali proposte non erano mai state sperimentate, e gli esiti positivi rilevati al termine del percorso, mostra come tanto gli alunni quanto le docenti abbiano modificato la propria percezione rispetto al valore educativo di queste attività, riconoscendone il potenziale inclusivo e formativo.

Infine, i risultati suggeriscono come interventi di questo tipo possano rappresentare un valido supporto anche per gli insegnanti, offrendo strumenti concreti per affrontare il tema della disabilità con maggiore serenità e consapevolezza. La letteratura per l'infanzia si conferma così non solo come mezzo di narrazione, ma come dispositivo educativo capace di generare dialogo, riflessione e cambiamento, contribuendo alla costruzione di ambienti scolastici inclusivi, accoglienti e attenti alla valorizzazione di ogni bambino nella sua unicità.

Nel complesso, la ricerca condotta e le riflessioni sviluppate nei capitoli terzo e quarto mostrano come la letteratura per l'infanzia possa rappresentare uno strumento educativo di grande valore per promuovere l'accettazione delle differenze e una rappresentazione

positiva della disabilità fin dai primi anni di scolarizzazione. I laboratori di lettura inclusiva, adattati ai diversi contesti scolastici e accompagnati da momenti di confronto e rielaborazione attiva, hanno favorito nei bambini una maggiore consapevolezza di sé, la capacità di riconoscere e valorizzare la propria unicità e un atteggiamento più aperto e inclusivo verso l'altro. Le interviste alle docenti hanno ulteriormente confermato l'efficacia di questo approccio, evidenziando come tali esperienze possono incidere positivamente sul clima di classe e sulle dinamiche relazionali, oltre a stimolare una riflessione pedagogica più ampia sul ruolo della lettura come veicolo di educazione emotiva e sociale.

In conclusione, questo lavoro evidenzia come anche pratiche educative apparentemente semplici, come la lettura condivisa di un albo illustrato, possono diventare occasioni profonde di crescita individuale e collettiva. Le storie hanno offerto ai bambini uno spazio sicuro in cui riconoscersi, raccontarsi e guardare l'altro senza giudizio, permettendo alla disabilità e alla diversità di entrare nei racconti, nei disegni e nelle relazioni in modo naturale. È in questi momenti che l'inclusione prende forma concreta: quando un bambino si sente libero di mostrarsi per ciò che è, quando una fragilità viene riconosciuta come parte dell'identità e quando la differenza diventa occasione di incontro. La letteratura per l'infanzia si conferma così non solo come strumento didattico, ma come esperienza educativa capace di lasciare tracce durature, contribuendo alla costruzione di uno sguardo più consapevole, empatico e aperto non solo su sé stessi ma sul mondo.

## Bibliografia:

Barsotti, Susanna e Lorenzo Cantatore (a cura di). *La letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Carocci, 2019.

Beseghi, Emy. *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Carocci, 2011.

Bettelheim, Bruno. *Il mondo incantato*. Feltrinelli, 2013.

Byars, Betsy. *The Summer of the Swans*. New York: Harper & Row, 1970.

Bulgarelli, Daniela. *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erikson, 2018.

Caldin, Roberta (a cura di). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Erikson, 2020.

Cancellieri, Elisa e Raspa Agnese. *Storie sociali con la CAA*. Erikson, 2024.

Canevaro, Andrea (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Erikson, 2007.

Collodi, Carlo. *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Felice Paggi, 1883.

Cole, Elisabeth. *La diversità ci rende più forti: Libro per l'infanzia sulla diversità, la gentilezza e le emozioni sociali. Racconto illustrato per bambini e bambine*. Autopubblicato, 2022.

Cucinelli, Elisa. *Siamo tutti unici - Trova le differenze. Favola illustrata per bambini. Una storia in rima sulla diversità, perché le differenze ci rendono unici*. Autopubblicato, 2022.

D'Angelo, Carolina. *Diverso da chi?* Roma: Pane e Sale, 2023.

D'Alonzo, Luigi. *La differenza didattica per l'inclusione*. Erikson, 2017.

De Amicis, Edmondo. *Cuore*. Torino: Treves, 1886.

Emili, Enrico Angelo e Vanessa Macchia (a cura di). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Edizioni ETS, 2020.

Filomia, Maria. *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*. Pensa Multimedia, 2023.

Girardo, Maria L. e Nicoletta Bertelle. *Uguali ma diversi*. Milano: Gribaudo, 2024.

Grimm, Jacob & Wilhelm Grimm. *Fiabe morali*. Berlino: Reimer, 1812 1815.

Love, Jessica. *Julian è una sirena*. Londra: Andersen Press, 2018.

McKee, David. *Elmer (serie)*. Londra: Andersen Press, 1989 in corso.

Spyri, Johanna. *Heidi*. Italia Fabbri editore, 1958.

Kleekamp, Monica C. e Angie Zapata. *Interrogating Depictions of Disability in Children's Picturebooks*.

Ladau, Emily. *Demystifying Disability. What to Know, What to Say, and How to Be an Ally*. Ten Speed Press, 2021.

Lionni, Leo. *Piccolo blu e piccolo giallo*. New York: Pantheon Books, 1959.

Lionni, Leo. *Pezzettino*. Babalibri, 1975.

Mazzini, Alessandro. *Quale letteratura per quale infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*. Marcianum Press, 2024.

MIUR. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. 2012.

OMS. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization, 2001.

ONU. *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. 2006.

Pavone, Marisa. *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università, 2014.

Parr, Todd. *È ok essere diversi*. New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2001.

Propp, Vladimir. *Morfologia della fiaba*. Einaudi, 1928.

Rinaldi, Patrizia. *Vi stupiremo con difetti speciali. Storie di Alba, Akin e Huang*. Firenze: Giunti, 2020.

Vianello, Renzo. *Come insegnare a leggere a bambini e ragazzi con disabilità intellettiva*. Giunti EDU, 2025.

Vincenzi, Elisa e Cinzia Praticelli. *Verde come un bruco*. San Dorligo della Valle: Il Ciliegio, 2025.

Willis, Jeanne. *Susan Laughs*. New York: Scholastic, 1999.