



Donatella Fantozzi

Researcher in Didactics and Special Education, University of Pisa, donatella.fantozzi@unipi.it

Città inclusive: un normale mondo diverso (*è possibile*)

Inclusive cities: a normal different world (*it is possible*)

Sezione Monografica

ABSTRACT

To foster the real development of a civic sense, human beings should be guided from childhood on to experience spaces and times such as geography and history, both personal and collective, as places and times where they live and thus should protect. Children should be involved in certain proposed projects – in the family, at school, in the neighborhood, or in the city – working on ethical principles of identity and recognition in one's community; furthermore, there must be dialogue between rights and duties, the desire for freedom and the need for responsibility.

The proposal's writer follows this sense, based on one of the oldest pedagogical foundations: a city that begins with the needs and desires of the children, which listens to them in order to offer answers, is a city that listens and responds to all its citizens. And a city that responds to children also responds to people with disabilities.

Making cities, neighborhoods, and school's sustainable environments that can be fully experienced by anyone, is the real gamble: it involves completely revolutionizing certain characteristics of our way of life, totally projected on an adult-centered vision, towards a more puerocentric vision.

Better, it is a question of reassessing environments, spaces and times, starting from the Special Needs of people with disabilities or vulnerabilities, adopting the clear and shared concept that if a situation is livable for them, it is livable for anyone.

Keywords: Sustainable Cities, School and City, Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fantozzi D. (2022). Inclusive cities: a normal different world (*it is possible*). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 152-159. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-14>

Corresponding Author: Donatella Fantozzi | donatella.fantozzi@unipi.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-14



1. Il decollo dell'apprendimento: spazio e movimento costruttori di tempo e storia

Mi sia consentito di avanzare il sospetto che gran parte delle forme intrusive non razionali esistenti in noi, da quelle disgregatrici a quelle più efficaci e potenti, quali la metafora in poesia, derivano dalle nostre operazioni iconiche e attive sull'esperienza.

Bruner, 1967, p. 39.

Sulla base degli studi psicopedagogici e neurologici è possibile affermare che il fare, l'azione, rappresentano le cornici all'interno delle quali si sviluppano i nostri schemi mentali; le immagini che si imprime nella nostra mente non sono altro che la fotografia di un'esperienza vissuta.

Durante i primi anni di vita è proprio l'esplorazione corporea dell'ambiente che contribuisce in maniera significativa a costruire le categorie fondamentali di spazio e tempo, mettendoci nella condizione di sviluppare la differenza e la distanza fra me e non me, fra mondo interno e mondo esterno, attraverso la percezione che via via si sviluppa grazie soprattutto alla capacità che la nostra pelle ha, come elemento di confine fra sé e non sé, capacità inizialmente sensoriale e poi anche mentale anticipatoria, di registrare tutto ciò che incontra.

Così si sviluppano, da azioni inizialmente spontanee e casuali, le reazioni circolari primarie, secondarie e terziarie (Piaget, 1967), le prassie, i gesti intenzionali, e da tutto ciò la relazione con l'altro, con gli altri, così come anche la costruzione della permanenza dell'oggetto.

Allo stesso sviluppo motorio è affidata l'analisi diagnostica di moltissime patologie e disturbi presenti fin dalla nascita o che si manifestano o sopraggiungono in epoche successive; a titolo di esempio, pensiamo all'importanza dei riflessi arcaici, anch'essi tutti di natura motoria: la loro presenza, la loro persistenza e la loro comparsa o scomparsa, a seconda di quale di essi prendiamo in esame, sono elementi determinanti per la diagnosi differenziale fra salute e patologia (De Ajuriaguerra, 1982; Sales, 2017).

Tutto lo sviluppo motorio rappresenta il nostro canovaccio di origine e di sviluppo, perfino del linguaggio verbale, riconosciuto come la più elevata e sofisticata manifestazione dello sviluppo motorio.

Ma accanto al linguaggio verbale sappiamo avere un ruolo preponderante quello non verbale e quello paraverbale; le nostre espressioni quindi, le nostre posture, la nostra prossemica, il modo di usare il nostro corpo insieme al ritmo, al tono, alla fluenza, alla capacità di scandire le parole e alla velocità del nostro parlare, caratterizzano la posizione all'interno di una relazione molto più del contenuto stesso determinando il nostro ruolo, la significatività dei nostri interventi, i feedback degli/le interlocutori/trici (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967).

In contrasto con tutto ciò incontriamo una scuola che insiste ostinatamente su una didattica basata sostanzialmente sul sistema trasmissivo che necessita quindi di bambini e bambine, ragazzi e ragazze che stanno compostamente seduti/e, organizzati/e rigidamente in file e righe, che possono parlare solo se l'intervento è ritenuto attinente a quanto espone il docente, su valutazione assoluta dello stesso.

Sostanzialmente potremmo asserire che ciò che spesso è carente nel processo di insegnamento apprendimento è il coinvolgimento attivo dei discenti; manca la capacità di 'tirarli dentro' l'argomento di studio in modo tale che se ne appassionino, che lo sentano di loro proprietà e percepiscano quindi il diritto di manipolarlo, smontarlo, indagarlo, per poi ricostruirlo partendo da loro stessi, dalle azioni e reazioni che durante il loro lavoro di analisi e conoscenza sono emerse e che permetteranno di sviluppare competenze, ovvero la capacità di trasferire quanto appreso in contesti diversi da quello originale.

In particolare, non è più sufficiente dichiarare che i docenti possono avvalersi anche di metodologie didattiche non annoverate fra quelle ritenute classicamente e tradizionalmente affidabili; è necessario sostenere che quella possibilità deve diventare un dovere, laddove si riconoscono a quelle metodologie, e di conseguenza alle discipline che vanno ad esplicitare e presentare – dandone una lettura alternativa,



più creativa e anche più opinabile se vogliamo – il diritto di essere ammesse a pieno titolo e non vissute come una sorta di surrogato della *lectio magistralis* o, peggio ancora, come qualcosa che ruba spazio alle discipline ritenute degne di tale definizione.

Occorre incrinare la tradizionale partizione disciplinare dei saperi anche tramite esperienze di confine e non consuete in ambito scolastico, attraversando i territori nei quali il corpo gioca un ruolo di primo piano: la musica, la danza, l'ambiente naturale e tutte le costruzioni culturali diverse dai libri, come il cinema, il teatro, o l'arte (Galanti 2020, p. 34).

I modi di vivere, fare esperienza, stabilire relazioni e mantenerle, perfino i modi di lavorare e studiare, rilassarsi, giocare e amare, si dipanano all'interno delle nostre cornici spazio-temporali partendo dal nostro corpo e tornando sempre indietro, in una sorta di feedback perpetuo che rinnova costantemente le nostre strutture mentali attraversando la percezione, rielaborando continuamente la nostra conoscenza dello schema corporeo per giungere alla sua coscienza, ovvero a quella capacità di immaginare il nostro corpo sia in posizione statica che dinamica.

Già gli studi di Piaget (1967) sulla necessità dell'esperienza sensoriale e motoria, di Bruner (1967) sull'importanza della costante costruzione della conoscenza attraverso l'indispensabile passaggio dalle fasi "attiva, iconica, simbolica", di Vygotskij (1980) circa il legame tra esperienza e immagini mentali, avevano anticipato quanto poi è stato confermato dalla scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006): l'intelligenza motoria gode di caratteristiche peculiari quali la preesistenza e la persistenza, necessita di vedere, imitare, fare, ed è alla base di ogni altra forma di intelligenza.

2. Le radici italiane dell'inclusione

Quando Franco Basaglia cominciò a mettere in evidenza le condizioni di vita dei pazienti ricoverati nei manicomi italiani (e non solo), probabilmente non era ancora conscio delle reazioni che avrebbe di lì a poco suscitato nel mondo politico, sanitario e intellettuale, nonché nell'opinione pubblica in generale.

Eppure, il suo instancabile impegno nel cercare di promuovere un atteggiamento diverso, addirittura opposto a quello tipico dell'epoca, sarà proprio una delle pietre miliari che costituiranno le fondamenta per quella che verrà rubricata come *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (1992) preceduta dall'emanazione, nel 1978, da quella che è riconosciuta come *Legge 180*¹ e che ha decretato, grazie all'immenso lavoro di Basaglia e della moglie Franca Ongaro, la chiusura degli ospedali psichiatrici sollevando un grande confronto di livello internazionale, mai accaduto prima, sul concetto di salute, di salute mentale e sul ruolo del contesto per garantire il benessere delle persone.

Grazie a tutta l'opera di Basaglia viene evidenziato quanto la medicina, in particolare la psichiatria, rappresentasse una sorta di dominio oppressivo sul malato, quanto fosse una disciplina basata su tecniche spesso repressive, fondata sui concetti di irrecuperabilità, di pericolosità e, purtroppo, di inutilità per il sistema produttivo e di vergogna per la famiglia.

Certamente lo scenario mondiale del periodo, manifestatosi attraverso il grido '*immaginazione al potere*' che i giovani universitari cominciarono ad urlare dai corridoi della Sorbona facendolo riecheggiare in tutto il mondo, dimostrò che il terreno era fertile, ma è altrettanto vero che servivano persone come Basaglia per coltivare quel terreno in maniera tale da ottenere risultati incontrovertibili, in grado di dimostrare quanto Pinel² avesse ragione a sostenere che il malato mentale non dovesse permanere in pri-

1 Legge 13 maggio 1978, n. 180 «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori». Dopo soli sei mesi tale legge fu inglobata nella Legge 23 dicembre 1978, n. 833 "Istituzione del servizio sanitario nazionale", resta però conosciuta e famosa come legge 180.

2 Philippe Pinel, medico psichiatra, è considerato uno dei fondatori della psichiatria moderna.



gione, ma anche quanto avesse torto nel trasferirlo da una prigione penale ad una sanitaria, confermando quell'*Uomo senza qualità* descritto da Robert Musil (1972) e rinnegando, nei fatti, quanto invece sosteneva Gramsci circa l'importanza di contrastare il pessimismo dell'intelligenza con l'ottimismo della volontà (1988) per costruire uno scenario politico e sociale migliore.

Vedemmo che, dal momento in cui davamo risposte alla povertà dell'internato, questi cambiava posizione totalmente, diventava non più un folle ma un uomo con il quale potevamo entrare in relazione. Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità (Basaglia, 2018, p. 10).

Il pensiero basagliano, che del resto si era nutrito delle esperienze statunitensi, francesi e inglesi (Foucault, 1963; Cooper, 1972), non si limita ad enunciare cambiamenti che riguardano l'approccio sanitario e il rapporto medico-paziente, va oltre e coinvolge l'esterno, ciò e chi sta fuori dalla struttura manicomiale, e punta decisamente e in maniera antesignana alla comunità, al quartiere, al Paese, fermamente convinto che solo la partecipazione di tutti avrebbe potuto modificare il punto di vista pregiudiziale sul malato. Allo stesso modo, con la sua equipe si adoperava affinché venga fondata la prima cooperativa (1972) in cui lavorano anche persone con disturbi mentali, precorrendo letteralmente i tempi della legge che istituirà le cooperative sociali (1991), dimostrando e sostenendo l'importanza di ritrovarsi e identificarsi nel lavoro, nella produttività, nel fare la propria parte all'interno di una comunità che può essere definita tale soltanto se tutti i membri sono riconosciuti e vi si riconoscono.

3. Nella prassi la migliore teoria

L'inclusione si basa essenzialmente sull'interdisciplinarietà e sul cooperative learning, processi metodologici che permettono di attivare ragionamenti pedagogici di confine e proprio per questo fondamentali: è soltanto attraverso la continua contaminazione delle discipline fra loro e con il lavoro di gruppo che si possono superare molte delle difficoltà cognitive e relazionali che ancora oggi possiamo incontrare nella scuola, tra i bambini/e.

Praticare realmente l'interdisciplinarietà significa, per esempio, progettare un parco pubblico dall'inizio alla fine, valutando la misurazione e la capienza dello spazio, le possibilità finanziarie disponibili, i costi degli arredi e dei giochi da installare, gli Enti pubblici e le aziende da contattare, i tempi di realizzazione, la consultazione della cittadinanza tramite un questionario per evidenziarne le esigenze.

Significa anche, sempre a titolo di esempio, decidere di caratterizzare il quartiere o la città con performances artistiche realizzate dai/lle bambini/e: murales, sculture, installazioni, performances musicali o teatrali, danno la possibilità ai giovani cittadini di identificarsi nella loro comunità, e alla comunità adulta di riconoscerli.

Nelle attività appena descritte, ancora troppo spesso vissute, perfino dai professionisti della scuola, come qualcosa di esterno che va a rallentare il canonico percorso istruttivo cui la scuola è chiamata, possiamo rintracciare moltissimi ambiti disciplinari espressi nelle Indicazioni ministeriali per i vari gradi di scuola (geografia, geometria, matematica, italiano, arte, immagine, storia, educazione civica...); la differenza, sostanziale e rivoluzionaria, consiste nell'affrontare l'istruzione e la formazione applicandole a reali esigenze, progettando soluzioni che ricadano effettivamente su tutta la comunità lasciando tracce significative e persistenti nel tempo. In tutto ciò troviamo il valore fondamentale di qualsiasi azione pedagogica:

Educare e formare i bambini al rispetto, sia esso rivolto a cose, animali o persone, nasce dalla possibilità di dare loro occasioni ed esperienze dalle quali ricevere quello stesso rispetto; si alimenta dell'opportunità di vivere esempi dai quali prendere spunto anche per andare oltre, per affrontare quell'indivi-



dualismo che ci appartiene quasi naturalmente e che può essere elaborato, quindi in un certo senso superato, soltanto attraverso un processo culturale che ci ponga davanti alla necessità umana e planetaria, individuale e collettiva, di avere sempre uno sguardo contemporaneamente proprio e altrui, privato e pubblico, sui fatti, sulle azioni che compiamo e che vediamo compiere, sui loro effetti per noi e per gli altri (Fantozzi, 2020, p. 29).

Contemporaneamente tali azioni devono, condicio sine qua non, essere affrontate insieme, nel gruppo, nessuno escluso. Esse danno la possibilità, proprio perché affrontate in cooperazione, di permettere a ciascun membro di agire secondo le proprie possibilità e competenze, poiché nel lavoro di squadra ciò che rappresenta lo scopo è il risultato finale e non il contributo parziale; in questo modo è possibile garantire l'inclusione delle persone con disabilità poiché verranno richieste loro soltanto le performances che saranno in grado di eseguire, senza tentativi assurdi di cercare di mimetizzarli in una pseudonormalità che di fatto cancella i loro diritti e la loro identità.

La scuola deve esercitare l'originale capacità squisitamente pedagogica di saper superare le applicazioni meramente tecniche per riuscire ad andare oltre, verso la capacità di saper sfruttare un'occasione reale trasformandola in un contesto di apprendimento vero e proprio.

Creare alleanze con il territorio, portare fuori dalle aule la scuola, miscelare il formale con il non formale come richiesto da tempo dalla Comunità Europea (2018), significa pretendere da noi stessi e dalle istituzioni che il lifelong e il lifewide learning diventino la matrice formativa dedicata alle nuove generazioni.

L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende a essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini [...] Tutte le riforme concepite fino a ora hanno girato intorno a questo buco nero nel quale si trova il bisogno profondo delle menti, della nostra società, del nostro tempo e anche del nostro insegnamento. Le riforme non hanno percepito l'esistenza di questo buco nero poiché derivano da quel tipo di intelligenza che dobbiamo riformare. La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento (Morin, 1999, pp. 11-13).

Operare attraverso metodologie didattiche realmente calate nell'esperienza, nel territorio di appartenenza e di vita, include in maniera naturale tutti, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali possono riappropriarsi di una loro identità troppo spesso elusa, vagheggiata ma quasi mai realmente riconosciuta. Far parte di gruppi di lavoro che intervengono sul territorio equivale a poter asserire: ci sono anch'io.

Costruire ponti intergenerazionali e interculturali quindi è la sfida da sostenere se vogliamo pensare ad una comunità educante che si riappropri delle responsabilità che le competono, se vogliamo puntare su un futuro inclusivo e universale fin da oggi guardandolo come un investimento anziché come un'ipoteca.

4. Scuola di quartiere e diritto alla cittadinanza

L'urgenza, sentita a livello internazionale sia da parte degli organismi di governo e di indirizzo nazionali e internazionali (E. C., 2018; Eurydice, 2017) sia degli ambienti scientifici che si occupano di educazione e formazione, di cercare modi e processi in grado di portare all'attenzione collettiva l'importanza di quella che viene definita educazione alla cittadinanza, ci mostra quanto questa debba essere posta a fondamento di qualsiasi obiettivo prefissato per le giovani generazioni.

Il senso civico corrisponde al sentirsi parte attiva e responsabile di quanto accade intorno a noi, al sentirsi parte effettiva di un pianeta che chiede a gran voce un riconoscimento e un rispetto che è andato perduto.

Per favorire lo sviluppo reale di una tale competenza è necessario far sì che sia vissuta come senti-



mento, intendendo con tale termine la fusione di sentire e pensare, di cuore e mente; è necessario, in altri termini, che fin da bambini/e gli esseri umani siano guidati a vivere gli spazi e i tempi come geografia e storia sia personale che collettiva al contempo, come luoghi e tempi da vivere e per questo da tutelare (Salmeri, 2015; Costa, 2016), poiché sono il sogno lanciato nel futuro che dovrà trovarli ad attenderlo e a realizzarlo.

A partire dagli eventi che hanno favorito la globalizzazione i nostri ambienti di vita si sono estesi, sono diventati anche virtuali; siamo in grado di essere contemporaneamente in più luoghi e perfino in più tempi; anche dal punto di vista lavorativo, per gli adulti si è ampliata la possibilità di tenere aperte più opzioni contemporaneamente; l'evento pandemico che ci ha coinvolto a livello mondiale a partire dalla primavera del 2020 ci ha addirittura catapultato in ambienti plurimi di smart working, mostrandoci la reale possibilità di stabilire connessioni in qualunque momento, da qualsiasi parte del mondo ci troviamo, su più piani e con più persone, paradossalmente restando fermi fisicamente.

Tutto ciò però ha ristretto anche il nostro spazio vitale, quello spazio personale, e anche intimo, che dovrebbe essere lasciato libero da incursioni esterne, che dovrebbe appartenere solo a noi e a chi scegliamo di coinvolgere. Per comprendere ciò basti pensare alla rivoluzione che hanno comportato le chat, i social network, la localizzazione della propria posizione; non solo; come umanità abbiamo sviluppato il desiderio (o il bisogno?) di mostrare e dimostrare tutto ciò che facciamo, tutto ciò che pensiamo, quali persone frequentiamo, in quali luoghi siamo o vogliamo andare.

Tali cambiamenti incidono fortemente anche sui/le bambini/e, sulle loro abitudini, sulla loro esperienza del mondo e delle possibilità di esplorare e costruire.

Lungi dal voler additare le competenze digitali e l'esperienza del cyberspazio, che anzi sono da tenere in grande considerazione e devono essere sviluppate adeguatamente fin dall'inizio in modo da rendere i bambini/e e poi i giovani e infine gli adulti capaci di destreggiarsi nella navigazione virtuale, ciò su cui invece è urgente richiamare l'attenzione è la riduzione di tutta l'esperienza reale, fisica, dell'esperienza legata al fare, al conoscere realmente spazi, luoghi, quartieri, persone, a incidere con le proprie azioni lasciando tracce che modificano l'ambiente di vita (Dewey, 1915).

Si tratta, in altri termini, di lavorare per mantenere tutte le esperienze possibili nella loro gravidanza, evitando che si creino situazioni pregiudiziali che tendono a farle vivere come antagoniste.

[...] Qui, in questo approccio salta ogni distinzione fenomenologica e ontologica tra ciò che si presume sia la realtà e ciò che si presume sia la virtualità; virtuale e reale sono tutt'uno, l'uno dando sostanza all'altro, esattamente come il sogno (appositamente scelgo un esempio estremo di virtualità) dà sostanza alla vita reale e da essa trae sostanza (Maragliano, 2019, p. 97).

Le azioni che spettano alla scuola riguardano prioritariamente la capacità, poiché è una possibilità reale e dovuta, di mettere in connessione il reale e il virtuale creando intrecci pedagogici che permettano di trarre linfa per l'apprendimento da entrambi gli ambienti, i quali devono necessariamente contaminarsi affinché non vada perduto né l'uno né l'altro, né tutto il repertorio competenziale che ne consegue.

Ed è soltanto accogliendo la possibilità e soprattutto la necessità della pacifica convivenza tra i due mondi - reale e virtuale - e dell'importanza di tenere viva e vivace la loro costante interrelazione in modo che entrambi riescano a trarre il maggior beneficio l'uno dall'altro, senza falsi dèmoni o posizioni integraliste di rifiuto, che possiamo recuperare la giusta posizione anche del reale, del quotidiano, di ciò che accade o che dovrebbe accadere nella sua fisicità.

Per favorire l'educazione alla cittadinanza negli esseri umani fin da bambini/e è necessario coinvolgerli effettivamente nelle azioni progettuali che si ipotizzano: in famiglia, a scuola, nel quartiere, nella città. Tutto ciò perché se vogliamo favorire lo sviluppo dell'educazione civica è necessario lavorare sui principi etici, di identità, di riconoscimento nella collettività cui si appartiene; ed è necessario far dialogare i diritti con i doveri, il desiderio di libertà con il bisogno di responsabilità.



5. Città inclusive: un normale mondo diverso (è possibile)

Nel 1991 Francesco Tonucci dava vita a Fano (Italia) al progetto 'La città dei bambini' (Tonucci, 2005), con l'intenzione di lavorare affinché si pensasse a realizzare veramente città sostenibili. La convinzione sulla quale tuttora si basa il progetto è costituita da uno dei fondamenti pedagogici più antichi: una città che parte dai bisogni e dai desideri dei/le bambini/e, che li ascolta per dare risposte, è una città che ascolta e risponde a tutti i/le suoi/sue cittadini/e, poiché un territorio a misura di bambino è naturalmente in grado di rispondere meglio anche alle esigenze delle persone adulte. E una città che risponde ai/le bambini/e, risponde anche alle persone con disabilità.

In questo senso si muove la proposta di chi scrive. Rendere le città, i quartieri, le scuole, ambienti sostenibili, ovvero adeguati ad essere vissuti pienamente da chiunque è la vera scommessa sulla quale dobbiamo rischiare (Morin, 1999): si tratta di rivoluzionare completamente le caratteristiche che connotano il nostro modo di vivere, totalmente proiettato su una visione adultocentrica, verso una visione puero-centrica.

Meglio, si tratta di rivisitare gli ambienti, gli spazi e i tempi, partendo dai Bisogni Speciali delle persone con disabilità o fragilità avendo chiaro e condiviso il concetto per cui se una situazione è vivibile da loro, è vivibile da chiunque.

Gli spazi dell'apprendimento della scuola e del territorio sono strutture intercomunicanti, per questo luoghi in cui gli individui conoscono e sperimentano. Alimentano l'intelligenza collettiva che stimola, ampliandola, la crescita del sapere, lo sviluppo di abilità e competenze dei singoli individui e delle loro capacità di relazione, in ogni contesto urbano (Serreli, Calidoni, 2017, p. 11).

In questo ci sostengono profondamente i concetti dichiarati dall'Universal Design e dall'Universal Design for Learning (Mace, 1985; Rose & Meyer, 2002) e dalla Convenzione ONU (2006) per le persone con disabilità: un mondo *diverso* ma più *normale* è possibile.

Le azioni da attivare riguardano una vera e propria progettazione concordata insieme ai/le bambini/e, che sia reale in tutti i suoi passaggi e che venga effettivamente realizzata.

Progettare quindi l'arredo urbano e la sua estetica attraverso forme artistiche realizzate dai/le giovanissimi/e cittadini/e, così come anche la progettazione di parchi pubblici, della viabilità, l'adeguamento dei musei e dei luoghi culturali in genere, rappresenta la strada da seguire se vogliamo puntare ad un'educazione civica, ad un'educazione alla cittadinanza, che sia formazione etica, che sviluppi nelle menti e nel cuore del *granaio del mondo* il sentimento di appartenenza, di condivisione, di riconoscimento; e che di conseguenza sviluppi la capacità di imparare la libertà, una libertà vera, che interconnetta indissolubilmente autonomia e responsabilità; perché non c'è autonomia senza libertà, così come non c'è libertà se questa non va per mano con la responsabilità.

Contemporaneamente, poter lavorare fin dall'infanzia partendo dal riconoscimento dei bisogni delle persone con disabilità significa insegnare naturalmente l'accoglienza abolendo forme discriminatorie talvolta mimetizzate da un'apparente e superficiale conoscenza non basata, però, su una sostanziale competenza inclusiva.

Ciò predispone al saper affrontare realmente i concetti di barriere e facilitatori (I.C.F., W.H.O., 2001), sollecitando a trovare soluzioni per le prime e ad evidenziare i benefici universali per i secondi; predispone anche ad acquisire profondamente il concetto di accomodamento ragionevole (N.U., 2006) e a scoprire in esso la chiave di volta per risolvere molte delle azioni che ad un primo approccio possono sembrare improponibili in presenza di persone con Bisogni Educativi Speciali.



Riferimenti bibliografici

- Baldriga E. (2020). *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*. Firenze: Le Monnier.
- Basaglia F. (2018). *Conferenze brasiliane - Nuova edizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Bruner J. S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Cooper D. (1972). *Psichiatria e antipsichiatria*. Roma: Armando.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ajuriaguerra J., & Marcelli D. (1984). *Psicopatologia del bambino*. Milano: Masson.
- Dewey J. (1915). *The School and the Society*. Chicago: The University of Chicago.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: E.C.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fantozzi D. (2020). *A regola d'arte. La street art tra didattica della legalità e paradosso della trasgressione*. Pisa: ETS.
- Fantozzi D. (2021). *Street Art. A Bridge Between Formal and Non-Formal Education*. In Mara D.-Thomson M. M. (eds.), *Theoretical and Practical Approaches to Non-Formal Education Interdisciplinary Examinations into Various Instructional Models*, pp.185-193. U.S.A.: BrownWalker Press Irvine-Boca Raton.
- Foucault M. (1963). trad. it. *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Galanti M. A., & Pavone M. (2020). (a cura di). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Gramsci A. (1988). *Lettere dal carcere*. vol. 1. Roma: Editrice l'Unità.
- Legge 13 maggio 1978, n. 180 «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori».
- Legge 23 dicembre 1978, n. 833 "Istituzione del servizio sanitario nazionale".
- Legge 8 novembre 1991, n. 381, "Disciplina delle cooperative sociali".
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".
- Maragliano R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando Editore
- Molinari P., & Riva E. (2018). (eds), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Montessori M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Musil R. (1972). *L'uomo senza qualità*. trad. it. Torino: Einaudi.
- N.U. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. CRPD*. N.Y: N.U.
- Piaget J. J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching Every Student in the digital Age. Universal Design for Learning*. Alexandria: VA: ASCD.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Serrelli S., Calidoni P. (2017). *Città e formazione. Esperienze fra urbanistica e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz W. et al. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. London: Springer.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo: Zeroseiup.
- Tramma S. (2012). *Legalità e illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori Editore.
- Trisciuzzi L. & Zappaterra T. (2004). *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*. Pisa: ETS.
- W.H.O. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneve: W.H.O.
- Vygotskij L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D.D. (1967). trad. it. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi* Roma: Astrolabio.