

Inclusion can only be secular. Value-driven pedagogical choices for equity

L'autentica inclusione non può che essere laica. Scelte pedagogiche non neutre per l'equità

Marianna Piccioli^a

^a *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, marianna.piccioli@uniroma4.it

Abstract

The contribution offers a theoretical reflection on inclusive education from the perspective of Secular Pedagogy (Pedagogia Laica), understood as an epistemological and ethico-political stance capable of critically questioning the assumptions that guide contemporary educational practices. Moving from a critique of the “technicization” of inclusion and the normalization of diversity, the paper analyzes the role of labeling and stigmatization processes in the construction of educational identities. In dialogue with Disability Studies and Cultural Studies, it explores the concepts of equity, situated educational decision-making, and ableism, with particular attention to mechanisms of intersectional stigmatization. The introduction of the Stereotype Content Model makes it possible to visualize forms of ambivalent prejudice that permeate school contexts, even in the absence of explicit discrimination. Finally, education is interpreted as a practice of responsible opposition to the cultural and symbolic devices that produce exclusion, proposing a conception of inclusion as a critical, open, and never-ending process.

Keywords: inclusion; equity; stigma; labeling (labelling); ableism.

Sintesi

Il contributo propone una riflessione teorica sull'educazione inclusiva a partire dalla prospettiva della Pedagogia Laica, intesa come postura epistemologica ed etico-politica capace di interrogare criticamente i presupposti che orientano le pratiche educative contemporanee. Muovendo da una critica alla tecnicizzazione dell'inclusione e alla normalizzazione delle diversità, si vuole analizzare il ruolo dei processi di etichettamento e di stigmatizzazione nella costruzione delle identità educative. In dialogo con i Disability Studies e i Cultural Studies, vengono esplorati i concetti di equità, decisione educativa situata e abilismo, con particolare attenzione ai meccanismi di stigmatizzazione intersezionale. L'introduzione del Modello del Contenuto degli Stereotipi consente di rendere visibili forme di pregiudizio ambivalente che attraversano i contesti scolastici anche in assenza di discriminazioni esplicite. L'educazione viene infine interpretata come pratica di opposizione responsabile ai dispositivi culturali e simbolici che producono esclusione, proponendo una concezione dell'inclusione come processo critico, aperto e mai definitivamente compiuto.

Parole chiave: inclusione; equità; stigma; etichettamento; abilismo.

1. Pedagogia laica: presupposti epistemologici e sfide contemporanee

Nel panorama educativo contemporaneo, il tema dell'inclusione occupa una posizione centrale nel dibattito pedagogico, normativo e istituzionale (Canevaro, 2006; Ianes, 2015). Tuttavia, a fronte di una crescente attenzione dichiarata alle differenze e ai diversi bisogni educativi, si assiste frequentemente a una riduzione dell'inclusione a dispositivo tecnico, procedurale o amministrativo (Medeghini, 2018; Bocci, 2024), finalizzato più alla gestione delle complessità che alla loro problematizzazione. In tale cornice, strumenti, modelli e protocolli rischiano di assumere un valore prescrittivo, trasformandosi in risposte standardizzate che finiscono per occultare le implicazioni culturali e simboliche delle pratiche educative.

Questo contributo si colloca criticamente all'interno di tale scenario, muovendo dall'assunto che l'inclusione non possa essere compresa né praticata indipendentemente da una riflessione sui presupposti epistemologici che orientano l'agire educativo. In particolare, si intende interrogare il modo in cui categorie come equità, normalità, competenza e partecipazione vengono costruite e normalizzate nei contesti educativi, contribuendo talvolta alla riproduzione di dinamiche di esclusione e microesclusione (D'Alessio, 2011) che l'inclusione stessa dichiara di voler contrastare. Il processo intende mettere in dialogo la Pedagogia Laica, i Disability Studies e il Modello del Contenuto degli Stereotipi, assunti come dispositivi critici per reinterpretare i processi inclusivi.

Assumere la prospettiva della Pedagogia Laica (Movimento della pedagogia laica, 2026) significa riconoscere il valore dei saperi pedagogici, scientifici e metodologici senza attribuire loro uno statuto normativo assoluto, sottraendoli a ogni forma di sacralizzazione e assumendoli come strumenti interpretativi, sempre situati e storicamente contestualizzati, dell'agire educativo. La laicità pedagogica non coincide con l'assenza di valori o con una neutralità dell'intervento educativo, ma con una postura critica che riconosce il carattere storico, situato e culturalmente mediato di ogni scelta pedagogica. In tale ottica, l'educazione è sempre un atto interpretativo, che implica responsabilità, e non l'applicazione meccanica di modelli ritenuti oggettivi.

L'approccio laico propone di leggere l'inclusione come processo aperto e mai definitivamente compiuto che richiede una costante vigilanza epistemologica rispetto ai dispositivi di normalizzazione operanti nei contesti educativi, ponendosi in dialogo con i Disability Studies e i Cultural Studies, al fine di evidenziare come l'apparente neutralità di molte pratiche educative sia in realtà attraversata da rapporti moralistici di potere che poco hanno a che vedere con l'etica, da aspettative normative pietistiche e regimi di desiderabilità umana.

Particolare attenzione è rivolta ai processi di etichettamento e di stigmatizzazione, considerati non come effetti collaterali marginali, ma come dispositivi centrali nella costruzione delle identità educative. L'analisi si estende all'abilismo e alle forme di stigmatizzazione intersezionale, mostrando come alcune soggettività risultino sistematicamente collocate ai margini dei contesti scolastici non tanto per le loro caratteristiche individuali, quanto per l'inadeguatezza delle cornici interpretative che ne regolano il riconoscimento.

L'obiettivo del contributo non è quello di proporre modelli alternativi pronti all'uso né di fornire soluzioni operative prescrittive, ma di offrire strumenti concettuali per decostruire le categorie attraverso cui l'inclusione viene pensata e praticata. In questa direzione,

l'educazione viene intesa come pratica di opposizione responsabile ai dispositivi di etichettamento e stigmatizzazione, capace di aprire spazi di possibilità e di ripensare i contesti educativi come luoghi di costruzione condivisa di senso, piuttosto che di adattamento e assimilazione a norme, indicazioni e scelte opportunistiche preesistenti.

2. La pedagogia laica come postura epistemologica

In primo luogo, assumere la prospettiva della Pedagogia Laica implica un'esplicita presa di distanza da ogni forma di dogmatismo educativo, inteso come adesione a cornici teoriche, metodologiche o normative assunte come universali e indiscutibili. La laicità, in questo senso, non coincide con l'assenza di valori o con una posizione neutrale, bensì con il rifiuto di fondare l'azione educativa su principi assoluti, sottratti alla critica e alla verifica contestuale. Essa si configura piuttosto come una postura epistemologica che riconosce il carattere storico, situato e relazionale del sapere pedagogico e che assume la responsabilità della scelta come dimensione costitutiva dell'agire educativo.

Questa impostazione trova un solido riferimento nel pragmatismo di Dewey (1938) per il quale il sapere non precede l'esperienza, ma si costruisce attraverso un processo di indagine orientato alle conseguenze delle azioni nei contesti reali, così la validità di una scelta educativa non può essere valutata in base alla sua coerenza con modelli astratti o prescrizioni generalizzate, ma in relazione agli effetti concreti che essa produce nelle situazioni in cui viene agita. La conoscenza educativa, dunque, non è mai definitiva né conclusa, ma sempre aperta alla revisione, al ripensamento e all'apprendimento dall'esperienza.

In continuità con questa impostazione, la pedagogia laica si fonda su una concezione fallibilista del sapere, che rifiuta sia il relativismo debole, inteso come equivalenza indifferenziata di tutte le posizioni, sia l'assolutismo normativo, che pretende di stabilire criteri validi indipendentemente dai contesti. Come evidenziato da Bleazby (2011), la consapevolezza della fallibilità non indebolisce l'azione educativa, ma ne rafforza la dimensione etica, poiché obbliga il soggetto educante a rendere conto delle proprie decisioni, a esplicitare i propri criteri e a interrogare costantemente le conseguenze delle proprie scelte.

In questo quadro si colloca la pedagogia del "relativo" e del "dipende", proposta come chiave interpretativa capace di restituire complessità all'agire educativo (Piccioli, 2024a). Il riferimento al "relativo" non indica una rinuncia a posizioni argomentate, ma il riconoscimento che ogni scelta pedagogica è intrinsecamente vincolata alle caratteristiche dei soggetti coinvolti, alle dinamiche relazionali, ai contesti istituzionali e alle condizioni storico sociali in cui essa si iscrive. Dire che "dipende" non equivale a sospendere il giudizio, bensì a spostarlo dal piano dell'astrazione e dell'assoluto a quello della responsabilità situata (Piccioli, Micheletta, & Menichetti, 2026).

Da questa visione, la pedagogia laica si configura come pedagogia della decisione, non dell'applicazione. L'educatore non è chiamato ad applicare protocolli o metodologie predefinite, ma a interpretare situazioni complesse e a compiere scelte necessariamente imperfette, ma argomentate e riflessive. Tale visione mette in discussione l'illusione di neutralità tecnica che spesso accompagna i dispositivi educativi standardizzati, rendendo evidente come ogni atto pedagogico sia sempre anche un atto politico, nel senso più ampio e nobile del termine, poiché contribuisce a definire ciò che è considerato legittimo, desiderabile o possibile all'interno di una comunità educativa.

La postura del “relativo” e del “dipende” rifiuta, inoltre, l’idea che l’educazione possa essere fondata su modelli di normalità assunti come dati naturali. In linea con la prospettiva storico culturale, l’umano è concepito come prodotto di una relazione dinamica tra dimensioni biologiche, sociali e culturali, e lo sviluppo come processo non lineare, caratterizzato da traiettorie plurali e imprevedibili (Piccioli & Straniero, 2025). In questo senso, ogni tentativo di fissare in modo rigido tappe, esiti o standard di sviluppo si rivela epistemologicamente fragile e pedagogicamente rischioso, poiché tende a trasformare le differenze in deviazioni e le singolarità in deficit. Inoltre, se l’esito fosse già in tutto o in parte predeterminato in relazione alle caratteristiche individuali dei discenti, quale senso avrebbe l’educazione?

Assumere una postura laica significa, dunque, riconoscere che l’educazione non può essere separata dai dispositivi simbolici e culturali che la attraversano né sottratta a un costante lavoro di decostruzione critica. La pedagogia laica non offre risposte definitive, ma fornisce strumenti per porre le domande giuste; non propone modelli chiusi, ma orientamenti aperti; non promette certezze, ma esige responsabilità. In tale orizzonte, l’educazione inclusiva può essere ripensata non come adeguamento dei soggetti a norme preesistenti, ma come costruzione condivisa di contesti capaci di accogliere la pluralità dei modi di essere, apprendere e partecipare alla vita sociale.

3. Equità: la pedagogia del *relativo* e del *dipende* e la sfida delle 3-P

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il termine equità è frequentemente utilizzato come sinonimo di inclusione o come suo naturale completamento, spesso senza una problematizzazione adeguata dei presupposti teorici ed epistemologici su cui tale associazione si fonda. In molti casi, l’equità viene ridotta a una questione di distribuzione compensativa delle risorse o di adattamento individuale, finendo per essere inglobata in un paradigma tecnico amministrativo (Medeghini, 2018; Bocci, 2024) che tende a neutralizzarne la portata politica e trasformativa. Adottando una rinnovata postura, l’equità non può essere assunta come mero dispositivo correttivo, ma deve essere intesa come principio orientativo che chiama direttamente in causa la responsabilità delle scelte educative e la capacità dei contesti di interrogare criticamente le proprie norme implicite (Ainscow, 2003; 2005; Booth & Ainscow, 2011; Canevaro, 2006).

A differenza dell’uguaglianza formale, che presuppone l’applicazione di criteri uniformi a soggetti considerati astrattamente equivalenti, l’equità richiede un’attenzione costante alle condizioni concrete in cui avvengono i processi educativi. Essa implica il riconoscimento delle differenze non come deviazioni da correggere, ma come elementi costitutivi della vita scolastica, capaci di interrogare in profondità l’organizzazione dei contesti e la strutturazione delle pratiche didattiche. In questo senso, l’equità non può essere perseguita attraverso risposte standardizzate, poiché tali risposte tendono a riprodurre, seppur in forma attenuata, le stesse gerarchie di valore che dichiarano di voler contrastare (Ainscow, 2003; 2005). Come ha mostrato la sociologia critica dell’educazione, i contesti scolastici sono attraversati da norme implicite che definiscono ciò che è legittimo, desiderabile e valutabile e che tendono a essere interiorizzate come naturali (Bourdieu & Passeron, 1972; Bourdieu, 1983), così anche pratiche dichiaratamente eque possono produrre effetti di normalizzazione se non mettono in discussione i presupposti epistemici che le orientano.

La prospettiva laica invita a leggere l’equità come esito di decisioni educative situate, assunte all’interno di contesti specifici e orientate dalla riflessione sulle conseguenze

concrete delle pratiche. Da questo punto di vista non esistono strumenti intrinsecamente equi o inclusivi: sono i modi in cui essi vengono utilizzati, interpretati e integrati nelle relazioni educative a determinarne il significato pedagogico, così l'inclusione viene sottratta a una logica di mera aderenza normativa e restituita allo statuto di processo critico, dinamico e mai definitivamente compiuto.

È in questo quadro che si colloca la pedagogia del “relativo” e del “dipende”, intesa non come rinuncia a criteri di orientamento o come cedimento relativistico, ma come postura epistemologica consapevole della complessità e della non riproducibilità delle situazioni educative (Piccioli, 2024a). Dire che “dipende” non equivale a sospendere il giudizio o a sottrarsi alla decisione, ma a riconoscere che ogni scelta pedagogica è intrinsecamente storica, contingente e situata. Il “relativo” non è il contrario del rigore, bensì la sua condizione di possibilità, poiché impedisce la cristallizzazione delle pratiche in risposte standardizzate che pretendono di valere indipendentemente dai contesti e dai soggetti coinvolti (Dewey, 1938).

Questa postura critica trova una declinazione concreta nell’elaborazione delle dimensioni di Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri, in termini di apprendimento con gli altri (Ainscow, 2003; 2005), le 3-P, assunte non come parametri descrittivi o strumenti di rendicontazione, ma come dispositivi interpretativi capaci di rendere visibili dinamiche di esclusione spesso occultate da una retorica inclusiva formale (Piccioli, 2021; 2022; 2024b). La Presenza non si esaurisce nella collocazione fisica degli alunni negli spazi comuni, ma interroga il senso dell’appartenenza e le modalità concrete attraverso cui i soggetti sono autorizzati ad abitare i contesti educativi. La Partecipazione richiama la qualità dell’esperienza scolastica e delle opportunità di interazione, espressione e riconoscimento offerte a tutti e a ciascuno. Infine, il Progresso con gli altri, come apprendimento con gli altri, introduce una rottura significativa rispetto alla logica individualizzante della performance, spostando l’attenzione verso l’apprendimento come processo relazionale e condiviso.

L’assunzione congiunta delle 3-P consente di mettere in luce fenomeni di esclusione e microesclusione che possono manifestarsi anche all’interno di contesti formalmente inclusivi. Studi sul sistema scolastico italiano hanno evidenziato (D’Alessio, 2011; Demo, 2014; 2015; Piccioli, 2020) come pratiche di separazione implicita, push e pull out, o la costruzione di percorsi individualizzati sganciati dal lavoro del gruppo classe contribuiscano a minare la Presenza, la Partecipazione e il senso di appartenenza degli alunni che incontrano maggiori barriere nell’apprendimento con gli altri. In tali situazioni, la Presenza fisica non garantisce di per sé un’esperienza educativa equa, mentre il Progresso viene spesso misurato tramite criteri di efficienza individuale che oscurano la dimensione collettiva dell’apprendere. In questo quadro, la prospettiva del Progresso con gli altri, in termini di apprendimento, assume una rilevanza epistemologica e pedagogica decisiva, poiché mette radicalmente in discussione l’idea che l’inclusione possa essere realizzata attraverso interventi compensativi e abilitativi rivolti esclusivamente al singolo. Essa propone, invece, una visione dello sviluppo come processo co-costruito all’interno di relazioni significative, in continuità con il pensiero storico culturale di Vygotskij (1990), per il quale apprendimento e sviluppo sono intrinsecamente sociali e mediati culturalmente (Gindis, 1995). Il Progresso non riguarda quindi il soggetto isolato, ma coinvolge l’intero contesto educativo e le condizioni che esso rende possibili.

Nell’approccio della pedagogia del “relativo” e del “dipende” (Piccioli, 2024a), l’attenzione alle 3-P (Piccioli, 2021; 2022; 2024b) svolge dunque una funzione eminentemente critica: permette di interrogare le pratiche educative a partire dai loro effetti

reali, ponendo al centro la qualità delle relazioni e la giustizia delle opportunità offerte. L'equità, in questa prospettiva, non può essere garantita una volta per tutte, ma deve essere costantemente negoziata attraverso scelte educative consapevoli, capaci di mettere in discussione le norme che regolano l'accesso al sapere, alla partecipazione e al riconoscimento. È in questo spazio di responsabilità, e non nell'applicazione di soluzioni preconfezionate, che il "relativo" e il "dipende" assumono il loro pieno significato pedagogico e politico, restituendo all'inclusione la sua dimensione autenticamente laica.

4. Etichettamento e costruzione della normalità educativa

I processi di etichettamento rappresentano uno dei dispositivi più incisivi attraverso cui i sistemi educativi contribuiscono alla costruzione sociale della normalità. Lungi dall'essere strumenti meramente descrittivi o tecnici, le etichette operano come potenti atti simbolici che incidono sulla definizione delle identità, sulle aspettative educative e sulle possibilità di partecipazione degli alunni. In ambito scolastico, tali processi trovano una legittimazione istituzionale attraverso pratiche diagnostiche, classificatorie e burocratiche che, pur animate da intenti inclusivi, rischiano di cristallizzare le differenze entro categorie rigide e deficit-centriche (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, & Valtellina, 2013) fino ad arrivare al fenomeno di bessizzazione (Bocci, 2016).

L'etichetta non si limita a nominare una condizione, ma contribuisce a produrre l'immagine del soggetto che pretende di descrivere. Come evidenziato dalla sociologia dell'interazione simbolica, il processo di attribuzione categoriale incide sull'autopercezione dell'individuo e sulle modalità con cui viene riconosciuto dagli altri, attivando dinamiche che possono trasformarsi in profezie che si autoavverano (Merton, 1948). In ambito educativo, tali dinamiche risultano particolarmente rilevanti, poiché influenzano le traiettorie di apprendimento e i percorsi di vita degli studenti fin dalle prime esperienze scolastiche.

L'identità si configura dunque come costruzione sociale e politica (Remotti, 1996; Fabietti, 2013), esito di processi di selezione e gerarchizzazione dove etichettare significa esercitare un potere (Monceri, 2017): stabilire ciò che è rilevante, ciò che conta e ciò che può essere marginalizzato. Nel contesto scolastico, questo potere si manifesta nella definizione degli alunni come "adeguati" o "non adeguati" rispetto a standard di normalità, spesso assunti come indiscutibili. Le classificazioni scolastiche, una volta interiorizzate, vengono percepite come naturali, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze stesse (Bourdieu & Passeron, 1972; Bourdieu, 1983) in linea con il concetto di violenza simbolica di Bourdieu (1983).

L'approccio critico a questa interpretazione di natura prescrittiva offre una prospettiva teorica alternativa capace di scardinare l'impianto deterministico che spesso accompagna i processi di etichettamento. Ne è un esempio il pensiero di Vygotskij (1990) che, attraverso la distinzione tra difetti primari e difetti secondari, evidenzia come le limitazioni di natura biologica non determinino automaticamente gli esiti dello sviluppo, ma assumano significato in relazione alle risposte educative e ai contesti socio culturali in cui sono inscritte (Gindis, 1995). I difetti secondari, infatti, non derivano direttamente dall'*impairment* organico, bensì dalle modalità con cui l'ambiente sociale reagisce alla differenza, producendo distorsioni nelle funzioni psicologiche superiori.

In questa cornice, l'educazione può configurarsi come atto intenzionale di opposizione agli esiti escludenti dei processi di etichettamento. L'opposizione non coincide con la negazione del limite o con il rifiuto delle conoscenze specialistiche, ma con una postura

educativa capace di sottrarre la differenza alla logica del deficit e di orientare l'intervento verso la persona nella sua interezza (Piccioli & Straniero, 2025). Tale postura implica la messa in discussione delle categorie diagnostiche quando esse diventano strumenti di riduzione della complessità, piuttosto che dispositivi a servizio dello sviluppo.

La difettologia vygotskijana, riletta in chiave contemporanea, consente di valorizzare i processi di compensazione come veri e propri canali di sviluppo, capaci di generare trasformazioni qualitative tanto nei soggetti quanto nei contesti educativi. La zona di sviluppo prossimale assume così un significato profondamente politico, poiché sposta l'attenzione dalle prestazioni attuali, dai talenti mostrati al momento e dalle singole performance misurabili, alle imprevedibili potenzialità future, sottolineando il ruolo imprescindibile dell'interazione sociale e della mediazione culturale nello sviluppo umano (Gindis, 1995).

Dunque, assumere una prospettiva critico-trasformativa, situata e laica significa interrogare criticamente il valore attribuito ai processi di etichettamento all'interno della scuola, mettendo in luce una tensione strutturale tra la necessità di nominare per intervenire e il rischio di cristallizzare identità che limitano le possibilità di sviluppo.

L'etichettamento, in una pedagogia laica, non può essere assunto come punto di arrivo, ma al massimo come riferimento provvisorio, da sottoporre a costante revisione critica. Solo attraverso questa vigilanza epistemologica è possibile evitare che strumenti nati per favorire l'inclusione diventino, paradossalmente, fattori di esclusione simbolica, contribuendo alla costruzione di una normalità educativa che continua a produrre margini e periferie.

5. Stigma, abilismo e processi di stigmatizzazione intersezionale

I processi di etichettamento che attraversano i contesti educativi trovano un più ampio sfondo interpretativo nei meccanismi di stigmatizzazione che strutturano le società contemporanee. Lo stigma, come messo in luce da Goffman (1963), non è riducibile a un pregiudizio individuale o a un atteggiamento di rifiuto esplicito, ma si configura come un dispositivo sociale che produce classificazioni, gerarchie e confini simbolici, definendo chi può essere pienamente riconosciuto come membro "legittimo" della comunità e chi, invece, viene collocato in posizioni liminali.

Nei Disability Studies, in particolare nella loro declinazione critica e sociopolitica (Valtellina, 2024; 2025), la condizione delle persone disabilite e più in generale dei soggetti stigmatizzati è stata progressivamente interpretata non come esito di una menomazione individuale, ma come risultato di rapporti sociali di oppressione. Quest'approccio trova un'importante risonanza nella tradizione marxiana, laddove l'attenzione si sposta dal piano delle caratteristiche individuali a quello delle strutture materiali, simboliche e relazionali che producono disuguaglianza e marginalizzazione.

Pur non avendo tematizzato esplicitamente la disabilità, Marx (1867/2011) ha fornito strumenti concettuali fondamentali per comprendere come alcune categorie di soggetti vengano costruite come superflue, improduttive o eccedenti rispetto alle esigenze del sistema economico dominante. Nella critica all'economia politica, il valore dell'individuo è strettamente connesso alla sua capacità di lavoro produttivo; chi non rientra nei parametri di efficienza richiesti dal capitalismo industriale tende a essere collocato ai margini, reso dipendente o invisibile. In questa chiave, la disabilità può essere letta come una condizione

socialmente prodotta dall'organizzazione abilista, più che come una limitazione intrinseca del soggetto.

A partire dagli anni Settanta, i Disability Studies hanno esplicitamente adottato questa impostazione, parlando di oppressione strutturale e proponendo una lettura della disabilità come questione politica e sociale. Autori come Oliver (1990) e Barnes (1996) hanno messo in luce come le persone disabilite costituiscano un gruppo sistematicamente oppresso, non per le loro caratteristiche corporee o cognitive, ma per l'insieme di barriere materiali, culturali e istituzionali che ne limitano la partecipazione. In questa prospettiva, la maggioranza "abile" assume il ruolo di classe dominante, detentrica del potere di definire le norme di funzionamento, produttività e desiderabilità umana.

L'analogia con la distinzione marxiana tra classe dominante e classe dominata non va intesa in senso meccanicistico, ma come chiave interpretativa per comprendere i rapporti di potere che attraversano i processi di etichettamento e stigmatizzazione. Così come il proletariato viene definito non solo da una posizione economica, ma da un rapporto di subordinazione strutturale rispetto ai mezzi di produzione, allo stesso modo i soggetti stigmatizzati vengono definiti da un rapporto di subordinazione simbolica e materiale rispetto ai dispositivi che producono normalità. L'etichetta, in questo senso, opera come strumento di classificazione e controllo, funzionale al mantenimento dell'ordine sociale esistente.

La stigmatizzazione può essere dunque interpretata come una forma di violenza simbolica (Bourdieu, 1983), attraverso la quale l'oppressione viene naturalizzata e interiorizzata. I soggetti stigmatizzati finiscono per percepire la propria condizione come inevitabile o individualmente determinata, mentre la classe maggioritaria vede rafforzata la legittimità del proprio ruolo dominante. In ambito educativo, questo meccanismo è particolarmente potente: le pratiche di diagnosi, classificazione e differenziazione, pur presentandosi come strumenti di supporto, possono contribuire a consolidare una divisione tra chi è considerato pienamente competente e chi viene costruito come strutturalmente mancante.

I Critical Disability Studies hanno ulteriormente articolato questa lettura, mostrando come l'oppressione non sia mai monolitica, ma intersechi dimensioni diverse quali classe, genere e razzializzazione (Goodley, 2014). L'idea marxiana di oppressione viene rielaborata in chiave intersezionale, evidenziando come alcuni soggetti occupino posizioni di marginalità moltiplicata (Piccioli, 2025), tuttavia, il nucleo marxiano della critica permane: lo stigma non è un accidente relazionale, ma un effetto sistemico, prodotto da rapporti di potere asimmetrici.

Assumere questa prospettiva non significa aderire a una visione deterministica o ridurre l'esperienza dei soggetti a una logica di classe rigida; al contrario, in una pedagogia laica, la lettura marxiana e quella dei Disability Studies vengono assunte come strumenti critici, utili per decostruire l'apparente neutralità dei processi educativi. Parlare di oppressi e oppressori non equivale a fissare identità antagonistiche, ma a rendere visibili le condizioni strutturali che rendono possibile la stigmatizzazione e a interrogare la responsabilità dei contesti nel riprodurla o nel contrastarla.

In questa direzione, l'educazione può configurarsi come spazio di potenziale opposizione ai rapporti di oppressione, non attraverso l'inversione gerarchica dei ruoli, ma mediante la messa in discussione delle norme che regolano l'accesso al riconoscimento e alla partecipazione. La pedagogia laica, dialogando criticamente con la tradizione marxiana e con i Disability Studies, si colloca così in una posizione che rifiuta tanto la normalizzazione dello stigma quanto la sua banalizzazione morale, assumendo l'oppressione come problema storico, sociale ed educativo da interrogare, piuttosto che come destino individuale da

amministrare.

Nel campo dei Disability Studies, il Cultural Model ha contribuito a spostare l'attenzione dalla disabilità come caratteristica individuale ai processi culturali e discorsivi che ne costruiscono il significato sociale (Goodley, 2014; Monceri, 2017; Medeghini et al., 2013). Lo stigma non rappresenta un'anomalia del sistema, ma una delle modalità attraverso cui esso si riproduce, stabilendo norme di desiderabilità e criteri impliciti di appartenenza. L'educazione, in quanto istituzione culturale, partecipa attivamente a tali processi, spesso in modo non intenzionale.

Un contributo particolarmente rilevante per comprendere le forme contemporanee di stigmatizzazione è offerto dal Modello del Contenuto degli Stereotipi (Stereotype Content Model) elaborato da Fiske e collaboratori (Fiske, Xu, Cuddy, & Glick, 1999; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Fiske, Cuddy, & Glick, 2007). Il modello evidenzia come le percezioni sociali dei gruppi si organizzino attorno a due dimensioni fondamentali: il calore e la competenza. La combinazione di tali dimensioni genera specifiche emozioni e orienta le intenzioni comportamentali nei confronti dei gruppi stessi. In forma sintetica, il Modello del Contenuto degli Stereotipi può essere rappresentato come in Figura 1.

		Competenza	
		Alta	Bassa
Calore	Basso	Ammirazione	Disprezzo
	Alto	Invidia	Pietà

Figura 1. Sintesi del Modello del Contenuto degli Stereotipi.

Questa rappresentazione risulta particolarmente utile in ambito pedagogico perché consente di rendere visibili le modalità attraverso cui gli stereotipi operano anche in assenza di ostilità manifesta. Numerose ricerche mostrano come le persone con disabilità fisica vengano spesso collocate nel quadrante “alto calore/bassa competenza”, suscitando emozioni di pietà e dando origine a forme di paternalismo che, pur apparendo benevole, producono effetti di svalutazione e dipendenza (Rohmer & Louvet, 2012; Canton, Hedley, & Spoor, 2023). Al contrario, le persone con disabilità psicosociali o con disturbi comportamentali e relazionali vengono più frequentemente percepite come carenti in entrambe le dimensioni, generando emozioni di disprezzo e pratiche di esclusione più esplicite.

L'introduzione del Modello del Contenuto degli Stereotipi consente di superare una lettura dicotomica dello stigma, fondata sull'opposizione tra accettazione e rifiuto, mettendo in luce la presenza di pregiudizi ambivalenti che risultano particolarmente insidiosi nei contesti educativi. La pietà, intesa nella sua matrice cattolico-confessionale come virtù della devozione e dono della mitezza verso l'altro, rischia paradossalmente di tradursi in un ostacolo allo sviluppo. In questa forma, essa può generare basse aspettative di

apprendimento e una riduzione delle opportunità di partecipazione, alimentando una forte resistenza a immaginare traiettorie di crescita che non siano già predefinite da categorie stigmatizzanti o da una visione del soggetto come destinatario passivo di compassione anziché come agente del proprio progetto di vita.

In questo quadro si colloca il concetto di abilismo, inteso come sistema culturale che assume un modello normativo di corpo e mente “abili” come parametro implicito di piena umanità (Campbell, 2009). L’abilismo opera producendo standard di competenza che vengono naturalizzati e raramente interrogati, rendendo strutturale la svalutazione di tutto ciò che se ne discosta. La sua forza risiede proprio nella sua invisibilità: ciò che è conforme alla norma non viene percepito come costruito, ma come ovvio.

L’analisi della stigmatizzazione si complica ulteriormente quando si adotta una prospettiva intersezionale. Come mostrato da Crenshaw (1989) e successivamente sviluppato in ambito educativo e sociale, le diverse dimensioni identitarie non si sommano linearmente, ma si intrecciano producendo effetti qualitativamente differenti, mettendo in evidenza come l’intersezione tra stigma, abilismo e genere generi un effetto moltiplicatore, collocando alcune soggettività in posizioni di particolare vulnerabilità (Piccioli, 2025).

Anche il Modello del Contenuto degli Stereotipi consente di leggere tali intersezioni: alcune condizioni sono culturalmente associate a stereotipi “maschili” o “femminili”, modificando la percezione del calore e della competenza a seconda del genere della persona. Ciò produce configurazioni di stigma fortemente differenziate, che raramente trovano riconoscimento nelle pratiche educative standard. In questo senso, l’invisibilità intersezionale rappresenta una delle sfide più rilevanti per una pedagogia realmente inclusiva.

Nella prospettiva della pedagogia laica, l’uso del Modello del Contenuto degli Stereotipi non ha una funzione classificatoria, ma critica. Esso permette di interrogare le emozioni, le aspettative e le intenzioni comportamentali che attraversano le pratiche educative quotidiane, rendendo visibili forme di stigmatizzazione soft che sfuggono alle categorie tradizionali di discriminazione. La laicità pedagogica, infatti, non si limita a denunciare le disuguaglianze, ma esige una riflessione sulle cornici culturali che definiscono ciò che è considerato umano, desiderabile e degno di investimento educativo.

In questo orizzonte si colloca la possibilità di pensare l’educazione come spazio di decostruzione degli stereotipi e di messa in crisi dei regimi di desiderabilità, piuttosto che come luogo di mera compensazione. La pedagogia laica assume così una funzione politico culturale cruciale: non correggere i soggetti stigmatizzati, ma interrogare le norme che rendono possibile la loro stigmatizzazione.

6. Educazione come pratica di opposizione e responsabilità

Alla luce delle riflessioni sviluppate, l’educazione inclusiva non può essere compresa come semplice insieme di interventi tecnici finalizzati alla riduzione delle differenze o all’adattamento dei soggetti a norme predefinite. Nella prospettiva della pedagogia laica, l’educazione si configura piuttosto come una pratica intenzionale di opposizione ai dispositivi culturali, simbolici e organizzativi che producono esclusione, gerarchizzazione e stigmatizzazione. Tale opposizione non assume i tratti di una contrapposizione ideologica o di una negazione delle istituzioni, ma si radica nella responsabilità pedagogica collettiva e individuale di interrogare criticamente le condizioni che rendono alcuni percorsi di vita

più legittimi e desiderabili di altri.

L'educazione come pratica di opposizione implica, in primo luogo, il rifiuto della neutralità. Ogni scelta educativa, dalla progettazione didattica alle modalità di valutazione, dall'organizzazione degli spazi alla gestione delle relazioni, contribuisce a costruire un ordine simbolico che stabilisce confini tra normalità e devianza, competenza e incompetenza, successo e fallimento. Allo stesso modo, l'agire educativo traccia una linea di demarcazione tra la celebrazione del talento e la svalutazione della mancanza di talento; una dicotomia che spesso cristallizza le attitudini individuali in categorie innate, precludendo il riconoscimento del potenziale latente. Assumere una postura laica significa rendere visibili tali confini, riconoscendone il carattere storico e costruito, e sottrarli alla naturalizzazione che li rende invisibili e, quindi, difficilmente contestabili.

In questo senso, l'educazione come atto di opposizione non si rivolge primariamente ai soggetti etichettati o stigmatizzati, ma ai contesti che producono le categorie attraverso cui tali soggetti vengono interpretati. Opporsi non significa ignorare le difficoltà o negare i bisogni, bensì rifiutare che una singola caratteristica diventi il principio ordinatore dell'identità educativa di una persona (Piccioli & Straniero, 2025). Dunque, l'opposizione pedagogica si esercita nel continuo lavoro di decostruzione delle cornici interpretative che limitano le possibilità di sviluppo.

La nozione di responsabilità assume qui un significato preciso e impegnativo. Essa non va intesa come semplice rispetto di norme o adempimento di obblighi professionali, ma come capacità di assumere le conseguenze delle proprie scelte educative, anche quando esse si discostano da prassi consolidate o da soluzioni istituzionalmente legittimate. La pedagogia laica non offre al docente o all'educatore rifugi rassicuranti in metodologie prescritte o in diagnosi oggettivate, ma richiede un'assunzione di responsabilità che passa attraverso il dubbio, la riflessività e la disponibilità a rivedere costantemente le proprie posizioni.

In questa prospettiva, l'opposizione educativa si intreccia strettamente con l'equità. Contrastare i processi di stigmatizzazione e di abilismo non significa semplicemente correggerne gli effetti più evidenti, ma mettere in discussione i criteri stessi attraverso cui vengono valutati gli apprendimenti, riconosciute le competenze e attribuito valore ai diversi modi di essere e di partecipare. L'attenzione alle dimensioni di Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri, le 3-P, assume, qui, un ruolo cruciale, poiché consente di spostare l'asse dell'azione educativa dalla performance individuale alla qualità dei contesti e delle relazioni che essi rendono possibili.

L'educazione come pratica di opposizione si configura, dunque, come spazio di tensione permanente tra ciò che è dato e ciò che può essere trasformato. In questa tensione risiede la sua dimensione profondamente politica, intesa non come appartenenza ideologica, ma come impegno a costruire condizioni di maggiore equità e giustizia simbolica e sociale. La pedagogia laica non promette soluzioni definitive né modelli universalmente validi, ma mantiene aperta la possibilità di pensare altrimenti l'educazione, sottraendola alle logiche di adattamento e normalizzazione che ne limitano il potenziale emancipativo.

7. Conclusioni

Il percorso sviluppato in questo contributo ha inteso interrogare criticamente l'educazione inclusiva a partire da una prospettiva pedagogica di matrice laica, assumendo come oggetto privilegiato di analisi i dispositivi culturali e simbolici che orientano le pratiche educative

contemporanee. Lontano da una concezione tecnica o procedurale dell'inclusione, il lavoro ha messo in evidenza come equità, etichettamento e stigma non possano essere considerati elementi accessori dell'agire pedagogico, ma costituiscano nodi strutturali attraverso cui si definiscono i confini della partecipazione e del riconoscimento.

La pedagogia laica, intesa come postura epistemologica ed etico-politica, consente di sottrarre l'educazione a logiche dogmatiche e normalizzanti, richiamando alla responsabilità delle scelte e alla necessità di assumere il carattere situato e contingente dell'agire educativo. Il ricorso ai principi del "relativo" e del "dipende" non equivale a una rinuncia a criteri orientativi, ma rappresenta una condizione necessaria per evitare che modelli astratti e standardizzati producano nuove forme di esclusione e marginalizzazione.

L'attenzione ai processi di etichettamento e stigmatizzazione ha permesso di evidenziare come molte pratiche scolastiche, pur orientate all'inclusione, rischino di rafforzare gerarchie di valore implicitamente fondate su norme di competenza, autonomia e desiderabilità umana. L'introduzione del Modello del Contenuto degli Stereotipi ha offerto uno strumento concettuale particolarmente efficace per rendere visibili forme di stigmatizzazione ambivalente, spesso invisibili nei contesti educativi, ma capaci di incidere profondamente sulle aspettative e sulle traiettorie di sviluppo degli studenti.

In questo quadro, assumere l'educazione come pratica di opposizione responsabile significa spostare lo sguardo dai soggetti etichettati ai contesti che producono le categorie interpretative attraverso cui essi vengono letti. Appaiono necessarie pratiche educative situate, capaci di interrogare concretamente i contesti scolastici e ciò implica ripensare la valutazione, la progettazione didattica e l'organizzazione dei contesti alla luce delle dimensioni di Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri. L'opposizione pedagogica non si configura come rifiuto delle istituzioni o dei saperi specialistici, ma come esercizio continuo di vigilanza epistemologica sulle norme implicite che regolano l'accesso al sapere, alla partecipazione e al riconoscimento.

La pedagogia laica non propone soluzioni definitive né modelli universali, ma mantiene aperto uno spazio critico in cui l'inclusione può essere pensata come processo fragile, conflittuale e mai concluso la cui traduzione operativa richiede ulteriori sviluppi di ricerca, anche di natura empirica, capaci di verificare le categorie proposte nei contesti educativi concreti. È proprio in questa tensione che risiede la sua forza: nel rifiuto della normalizzazione come orizzonte ultimo dell'educazione e nella possibilità di immaginare contesti educativi capaci di riconoscere la pluralità delle esperienze umane come fondamento, e non come eccezione, della vita scolastica e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Congreso Guztientzako Eskola: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: actas del Congreso: San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003*, (19–36).
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Barnes, C., & Mercer, G. (1996). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Polity Press.

- Bleazby, J. (2011). Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's Ideals of Truth and Meaning in Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453–466. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00567.x>
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva: Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angeli, C. Fregola, D. Olmetti, & U. Zona (Eds.), *Rizodidattica: Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2024). Disabilità. Il triangolo scuola, democrazia, inclusione. In C. Raimo (Ed.), *Alfabeto della scuola democratica* (pp. 54-71). Laterza.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. (3rd ed.) Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1983). *La distinzione: Critica sociale del gusto*. Il Mulino.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guaraldi.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canton, E., Hedley, D., & Spoor, J. R. (2023). The stereotype content model and disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 163(4), 480–500. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2017253>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-342-6>
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202–217.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53–70.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Fabietti, U. (2013). *L'identità etnica: Storia e critica di un concetto equivoco*. Carocci.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.005>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking:

- Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55(3), 473–489. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00128>
- Gindis, B. (1995). Viewing the disabled child within a sociocultural milieu: Vygotsky's quest. *School Psychology International*, 16(2), 155-166.
- Gindis, B. (1995). Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu: Vygotsky's Quest: Vygotsky's Quest. *School Psychology International*, 16(2), 155-166.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall.
- Goodley, D. (2014). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Erickson.
- Marx, K. (2011). *Il capitale: Critica dell'economia politica* (D. Cantimori, Trans.). Editori Riuniti. (Original work published 1867).
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini (Eds.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205–230). Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Morcelliana.
- Movimento della pedagogia laica. (2026). Manifesto della pedagogia laica. *Pedagogia più Didattica*, 12(1), 1–18. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/it/visualizza/pdf/1728>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Piccioli, M. (2020). *Relational model e cultural model come incontro tra integrazione e inclusione: Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Edizioni ETS.
- Piccioli, M. (2021). Presenza, partecipazione e progresso con gli altri nella didattica a distanza. *IUL Research*, 2(3), 59-71. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.122>
- Piccioli, M. (2022). Dimensioni e indicatori di inclusività per la progettazione e realizzazione del PEI in una prospettiva critico-trasformativa. *QTimes Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(1), 19–32. https://doi.org/10.14668/QTimes_14104
- Piccioli, M. (2024a). De/costruzione: La pedagogia del “relativo” e del “dipende”. In F. Salis & M. Sannipoli (Eds.), *Interazioni dialogiche. Parole rinnovate per la pedagogia speciale* (pp. 105-117). Pensa MultiMedia.
- Piccioli, M. (2024b). *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Piccioli, M. (2025). Lo stigma e le sue intersezioni: Effetti moltiplicatori di abilismo e genere. In I. Biemmi & A. Viviani (Eds.), *Le parole della discriminazione* (pp. 77-88). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0715-7.09>
- Piccioli, M., & Straniero, A. M. (2025). L'educazione come atto di opposizione agli esiti

- dei processi di etichettamento dei difetti. *Pedagogia delle differenze*, 54(1), 45–60.
- Piccioli, M., Micheletta, S., & Menichetti, L. (2026). Il “dipende” nella didattica. Una scelta consapevole delle strategie di intervento. In A. Valenti, L. Montesano, A. M. Straniero, & C. Giaconi (Eds.), *La pedagogia speciale per l'inclusione: Sfide attuali e prospettive future* (pp. 291-302). Editoriale Anicia.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Laterza.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit measures of the stereotype content associated with disability. *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 732–740.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02087.x>
- Valtellina, E. (2024). Disability Studies: Prospettive critiche. In E. Valtellina (Ed), *Teorie critiche della disabilità. Uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive* (pp. 11–48). Mimesis
- Valtellina, E. (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. UTET Università.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, Trans.). Laterza (Original work published 1934).