Pedagogia delle differenza
Bollettino della Fondazione Fazio-Allmayer

http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Anno LIV, n. 1, gennaio-giugno 2025 – ISSN 2785-6895

Marianna Piccioli, Alessandra M. Straniero

L'educazione come atto di "opposizione" agli esiti di processi di etichettamento dei difetti

Come citare:
Piccioli M., Straniero A.M. (2025), *L'educazione come atto di "opposizione" agli esiti di processi di etichettamento dei difetti*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIV, 1, 45-60.

Abstract
The dichotomy between the medical-individual and social models of disability leads to a marked heterogeneity in the conceptual frameworks professionals adopt when designing their interventions. A rethinking of the relationship between the biological and social dimensions could open up new theoretical perspectives for the development of pedagogical approaches aimed at people with disabilities. A significant contribution offered by Vygotsky's perspective lies in its ability to address the challenges faced by individuals with disabilities without pathologizing the phenomenon, directing the intervention toward the person as a whole rather than toward a specific individual characteristic. [...]

Keywords: labeling processes, developmental theory, Vygotskij, defectology, inclusive education.

Marianna Piccioli* e Alessandra M. Straniero**

L'educazione come atto di "opposizione" agli esiti di processi di etichettamento dei difetti[1]

Abstract

La dicotomia tra i modelli medico-individuale e sociale della disabilità determina una marcata eterogeneità nelle concezioni che i professionisti adottano nell'elaborazione dei loro interventi. Una rielaborazione del rapporto tra dimensione biologica e sociale potrebbe dischiudere nuove prospettive teoriche per l'elaborazione di approcci pedagogici rivolti a persone con disabilità.

Un contributo rilevante offerto dalla prospettiva di Vygotskij risiede nella sua capacità di affrontare le problematiche che incontrano le persone con disabilità senza incorrere in una patologizzazione del fenomeno, orientando l'intervento verso la persona nella sua interezza, piuttosto che verso una specifica caratteristica individuale; approccio teoretico che si rivela fondamentale per riorientare l'attenzione, ridefinire le sfide e riprogettare gli interventi che non possono essere disgiunti dallo specifico contesto socio-culturale.

La teoria dello sviluppo di Vygotskij conserva ancora oggi la sua validità nell'affrontare tali sfide, in quanto si fonda sull'assunto che lo

*Dottoressa di ricerca presso l'Università di Vic – Università Centrale della Catalogna e presso l'Università degli Studi di Firenze, è ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". I suoi studi si concentrano su Disability Studies, progettazione scolastica partecipata, valutazione della qualità dell'inclusione scolastica e qualità educativa 0-6. Ha vinto il Premio Riccardo Massa nella III edizione del 2022, per la categoria "Monografie Junior".

**Dottoressa di ricerca presso la Sapienza Università di Roma, è ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università della Calabria. Si occupa inoltre di formazione degli insegnanti, con particolare attenzione alla progettazione didattica inclusiva e alle strategie educative volte a contrastare l'esclusione e la segregazione scolastica.

[1] Questo lavoro è il risultato di uno scambio culturale e professionale tra le autrici. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, la suddivisione dei paragrafi corrisponde a: i paragrafi 1, 2 e 5 sono di Alessandra M. Straniero e i paragrafi 3 e 4 sono di Marianna Piccioli.

sviluppo è caratterizzato da una considerevole variabilità di condizioni biologiche e sociali, ma che, attraverso un adeguato supporto educativo, è sempre possibile promuovere la realizzazione delle bambine e dei bambini in relazione a motivazioni e competenze pertinenti, valorizzate all'interno delle istituzioni sociali di cui essi sono parte integrante, capaci di andare oltre gli abituali processi di etichettamento.

Parole chiave: processi di etichettamento, teoria dello sviluppo, Vygotskij, difettologia, educazione inclusiva.

The dichotomy between the medical-individual and social models of disability leads to a marked heterogeneity in the conceptual frameworks professionals adopt when designing their interventions. A rethinking of the relationship between the biological and social dimensions could open up new theoretical perspectives for the development of pedagogical approaches aimed at people with disabilities. A significant contribution offered by Vygotsky's perspective lies in its ability to address the challenges faced by individuals with disabilities without pathologizing the phenomenon, directing the intervention toward the person as a whole rather than toward a specific individual characteristic. This theoretical approach proves essential for reorienting attention, redefining challenges, and redesigning interventions that cannot be separated from the specific socio-cultural context. Vygotsky's theory of development remains relevant today in addressing these challenges, as it is based on the assumption that development is characterized by a considerable variability of biological and social conditions. However, through appropriate educational support, it is always possible to foster the realization of children's potential in relation to meaningful motivations and competencies – recognized and valued within the social institutions to which they belong – thus enabling them to go beyond conventional processes of labeling.

Keywords: labeling processes, developmental theory, Vygotskij, defectology, inclusive education.

1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, il tema dell'etichettamento scolastico assume una rilevanza cruciale nel dibattito sulla pedagogia inclusiva e critica. Le pratiche diagnostiche e classificatorie, seppur animate dall'intento di offrire supporti specifici, spesso finiscono per irrigidire l'identità degli alunni entro categorie stigmatizzanti che ri-

ducono la complessità dei soggetti a deficit funzionali soprattutto quando queste pratiche sono sostenute da dispositivi burocratici e tecnici che ne garantiscono l'apparente oggettività (Goffman, 1963/1969; D'Alessio, 2013). Tali processi sono stati ampiamente analizzati dalla sociologia e dall'antropologia culturale, che ne hanno evidenziato la natura simbolica, performativa e relazionale.

In questo quadro teorico si inserisce il pensiero di Lev S. Vygotskij, che con la sua prospettiva storico-culturale e attraverso il concetto di difettologia, propone un ribaltamento paradigmatico: non sono i difetti primari a determinare lo sviluppo, ma il contesto socio-culturale in cui essi si articolano e le opportunità educative che vengono offerte agli individui. Particolarmente significativo, in tal senso, è l'uso del concetto di "opposizione", inteso come processo intenzionale e trasformativo che mira a promuovere le potenzialità dei soggetti, soprattutto di quelli con sviluppo atipico.

Il presente contributo si propone di esplorare criticamente il ruolo dell'etichettamento scolastico nei processi di costruzione dell'identità degli alunni, evidenziandone le implicazioni simboliche e strutturali. A partire dalla prospettiva vygotskijana, integrata con le riflessioni di Remotti, Fabietti e Bourdieu, si intende problematizzare l'uso delle categorie diagnostiche e mostrare come la pedagogia inclusiva possa configurarsi come un dispositivo di opposizione alle logiche normalizzanti. L'obiettivo è quindi duplice: da un lato, decostruire le narrazioni deficit-centriche implicite nei processi di etichettamento, dall'altro, individuare pratiche educative capaci di valorizzare la differenza come risorsa e possibilità di sviluppo.

2. Etichettamento e costruzione dell'identità

Nel contesto educativo contemporaneo, l'etichettamento rappresenta uno dei dispositivi più rilevanti – e al contempo più problematici – nella costruzione dell'identità degli alunni, in particolare di coloro che vengono riconosciuti (o percepiti) come "altri" rispetto alla norma implicita che regola l'istituzione scolastica. Lungi dall'essere un mero atto descrittivo o un passaggio tecnico per l'erogazione di supporti didattici, l'attribuzione di un'etichetta costituisce un'operazione simbolica carica di implicazioni identitarie, relazionali e politiche. Le categorie diagnostiche come DSA, ADHD, disabilità intellettiva o "bi-

sogni educativi speciali" si configurano come strumenti a doppio taglio: da un lato, nascono con l'intento di riconoscere specificità e fornire supporti; dall'altro, possono produrre effetti di cristallizzazione dell'identità, riducendo l'alunno a una sola delle sue caratteristiche, spesso letta in chiave di deficit. In questo processo, l'etichetta non solo nomina, ma costituisce il soggetto, incidendo sulla sua autopercezione, sulle aspettative del contesto e sulle possibilità di partecipazione al sapere e alla comunità (ivi).

L'antropologia culturale, con le riflessioni di Francesco Remotti, offre un paradigma alternativo e critico rispetto alle concezioni essenzialistiche dell'identità. In *Contro l'identità* (1996), Remotti afferma che attribuire (o attribuirsi) una identità significa, in fin dei conti, esercitare un potere: ovvero, selezionare, costruire, ma anche imporre modelli, narrazioni e gerarchie. Secondo questa prospettiva, l'identità non è un dato naturale, originario o immutabile, ma un processo di costruzione sociale che implica sempre dinamiche di inclusione ed esclusione, di appartenenza e marginalizzazione. Etichettare qualcuno – nel contesto scolastico, ad esempio, come "diverso" o "con bisogni speciali" – significa inserirlo in un circuito discorsivo e istituzionale che lo distingue dagli altri, spesso a partire da una presunta mancanza o anomalia. Non a caso, Remotti sottolinea l'importanza di decostruire l'illusione dell'identità unitaria, promuovendo invece una concezione pluralistica e relazionale del soggetto, capace di accogliere le contraddizioni e le ambivalenze della vita individuale e collettiva.

Un'analoga linea interpretativa si ritrova nelle analisi di Ugo Fabietti (2013), secondo cui l'identità culturale, lungi dall'essere una realtà oggettiva o autentica, è un dispositivo narrativo costruito attraverso operazioni di selezione e legittimazione. L'etichetta, in questo senso, diventa una forma narrativa imposta dall'esterno, che tende a ridurre la complessità del soggetto entro categorie semplificanti e spesso stigmatizzanti. Nel caso della disabilità, ciò si traduce nell'adozione di linguaggi medicalizzati o burocratici che trasformano l'individuo in "caso", in "profilo" o in "bisogno", eludendo la dimensione biografica e soggettiva dell'esperienza. Inoltre, Fabietti mette in guardia contro l'illusione che le etichette siano neutrali: esse operano sempre all'interno di un sistema di potere e riflettono i rapporti di forza che attraversano la società. Nominare significa ordinare il mondo, sta-

bilire cosa conta e cosa no, chi merita attenzione e chi può essere marginalizzato.

Pierre Bourdieu approfondisce questa dimensione attraverso il concetto di potere simbolico, ovvero la capacità di imporre significati e classificazioni socialmente riconosciute come legittime. Bourdieu analizza come le istituzioni – e la scuola in particolare – siano luoghi privilegiati di produzione e riproduzione delle disuguaglianze, proprio attraverso l'uso di etichette e classificazioni (Bourdieu, 1979/1983, 1972/2003; Bordieu, Passeron, 1964/1971). L'etichettamento, secondo Bourdieu, è una forma di violenza simbolica, una forza invisibile che agisce sui soggetti senza bisogno di coercizione, inducendoli ad accettare il proprio posto nel mondo come naturale. Quando una scuola definisce un alunno come "non adeguato" agli standard, lo sta collocando in una posizione subordinata che difficilmente potrà essere messa in discussione. L'etichetta, in tal senso, si sedimenta nell'habitus dell'individuo, orientando non solo il modo in cui è percepito dagli altri, ma anche le sue stesse aspirazioni, i desideri e le possibilità di azione.

L'habitus, per Bourdieu, è l'insieme delle disposizioni interiorizzate che guidano l'agire sociale (Bourdieu, 1979/1983). Quando un'etichetta viene reiterata nel tempo – da insegnanti, compagni, specialisti, familiari – essa finisce per plasmare l'habitus del soggetto, rendendo naturale ciò che è in realtà il risultato di un processo storico e sociale. In ambito scolastico, questo meccanismo potrebbe produrre ciò che la pedagogia critica chiama "profezia che si autoavvera" (Merton, 1948): il soggetto etichettato tende ad agire secondo le aspettative che l'etichetta stessa ha generato, confermando così il giudizio iniziale e rafforzando la struttura di disuguaglianza. Come evidenziano autori come Franco Frabboni (2000) e Raffaele Laporta (1992), la scuola, se non consapevole dei propri dispositivi selettivi, può contribuire alla cristallizzazione degli svantaggi iniziali. In linea con Paulo Freire (1970/1971), una pedagogia autenticamente emancipativa dovrebbe invece interrogare criticamente le aspettative implicite e promuovere percorsi di coscientizzazione e liberazione dai ruoli imposti. Di fronte a questa dinamica, la pedagogia inclusiva propone un rovesciamento radicale della prospettiva: non si tratta di adattare il soggetto all'etichetta, ma di trasformare i contesti educativi affinché possano accogliere la molteplicità delle traiettorie di apprendimento e di esistenza.

Il tema dell'etichettamento, analizzato attraverso le lenti antropologiche di Remotti, Fabietti e Bourdieu, si rivela centrale per comprendere i processi di costruzione identitaria nella scuola e per interrogare criticamente le pratiche educative che, pur animate da buone intenzioni, rischiano di riprodurre forme sottili di esclusione. Decostruire l'etichetta non significa negare la differenza, ma sottrarla alla logica del deficit e restituirla a un campo di senso più ampio, in cui l'identità possa essere pensata come relazione, possibilità e trasformazione.

3. Da difetti a potenziali canali di sviluppo

La teoria socio-culturale di Vygotskij sottolinea l'interdipendenza tra processi sociali e individuali nella costruzione della conoscenza. La mente umana è vista come un prodotto sia della storia che della cultura, con lo sviluppo individuale che si intreccia con quello sociale e storico evidenziando il fatto che la mente non sia un'entità isolata, ma piuttosto un costrutto sociale influenzato da interazioni culturali e storiche. La formazione dei concetti è un elemento centrale nel pensiero di Vygotskij, che considera il linguaggio e altri segni come mediatori fondamentali nello sviluppo cognitivo, dove la mediazione semiotica, attraverso l'uso di simboli e del linguaggio, diviene cruciale per lo sviluppo umano, permettendo la costruzione di significati condivisi e la trasmissione culturale (John-Steiner, Mahn, 1996; Subero *et al.*, 2018).

Il metodo dialettico di Vygotskij (1934/1987, 1931/2010; Vygotskij, Lurija, 1997) si manifesta nell'analisi genetico-sperimentale, che esplora lo sviluppo cognitivo attraverso quattro domini (filogenetico, culturale-storico, ontogenetico e microgenetico) posti come struttura per comprendere il progresso umano attraverso diverse scale temporali e contesti per studiare i processi cognitivi superiori.

- Il dominio filogenetico riguarda l'evoluzione naturale degli esseri umani come specie e si concentra su come le capacità cognitive si siano sviluppate nel corso dell'evoluzione umana (Marginson, Dang, 2017; Cole *et al.*, 2013).
- Il dominio culturale-storico esplora lo sviluppo delle funzioni psicologiche superiori attraverso l'attività sociale e culturale. Vygotskij sottolinea che la cultura e la storia influenzano profondamente lo sviluppo cognitivo, con cambiamenti che seguono

un modello lamarckiano, ovvero basato sulla teoria dell'ereditarietà dei caratteri acquisiti, per la quale un organismo, nel corso della sua vita, si adatta al suo ambiente sviluppando determinate caratteristiche utili o perdendone altre non necessarie, e questi mutamenti vengono poi trasmessi alla generazione successiva, portando a un'evoluzione graduale delle specie nel tempo. Secondo l'autore, le acquisizioni culturali vengono trasmesse attraverso le generazioni, seguendo sostanzialmente gli stessi processi di cambiamento e adattamento (Marginson, Dang, 2017; Doria, Simão, 2018; Cole *et al.*, 2013).

- Il dominio ontogenetico riguarda lo sviluppo individuale durante l'arco della vita di una persona, prendendo in considerazione come le esperienze personali e l'interazione con l'ambiente sociale contribuiscano allo sviluppo cognitivo come ibridazione tra i processi di cambiamento filogenetici e culturali-storici (Marginson, Dang, 2017; Karimi-Aghdam, 2017; Cole *et al.*, 2013).
- Il dominio microgenetico si concentra sugli eventi immediati e sui cambiamenti che avvengono in brevi periodi di tempo, spesso durante specifiche interazioni o attività, e osserva come le capacità cognitive si sviluppano e si trasformano attraverso esperienze dirette e interazioni sociali (Marginson, Dang, 2017; Shvarts, Abrahamson, 2019).

I quattro domini genetici di Vygotskij offrono una visione integrata dello sviluppo umano, considerando l'evoluzione naturale, l'influenza culturale e storica, lo sviluppo individuale e le interazioni immediate; supportando il processo di comprensione di come le funzioni psicologiche superiori si formino e si trasformino attraverso l'interazione continua tra natura, cultura e esperienza personale, attraverso l'interazione dinamica tra individuo e contesto sociale. Oltre a questo, Vygotskij enfatizza la storicità dell'essere umano, considerando lo sviluppo individuale come parte di un processo storico più ampio, partendo dal presupposto che l'evoluzione delle capacità cognitive è influenzata dalle condizioni storiche e culturali in cui l'individuo vive (Subero *et al.*, 2018).

La mediazione culturale è un concetto chiave nella teoria di Vygotskij, che vede gli strumenti culturali come mediatori dello svi-

luppo cognitivo, in cui l'educazione e l'apprendimento sono essi stessi processi mediati culturalmente come facilitatori dello sviluppo cognitivo (John-Steiner, Mahn, 1996).

La teoria storico-culturale sottolinea l'importanza del contesto sociale e culturale nello sviluppo cognitivo, prospettiva che ha implicazioni significative per le pratiche educative inclusive, in quanto promuove l'idea che l'apprendimento e lo sviluppo siano processi sociali e culturali e che questi influiscano significativamente sullo sviluppo intellettuale e sui processi di conoscenza, intesi come un prodotto culturale interiorizzato attraverso interazioni sociali (Confrey, 1995; De Camargo, Galbiatti, 2021).

Secondo il pensiero vygotskijano, il linguaggio rappresenta lo strumento principe per la mediazione culturale e lo sviluppo del pensiero (Confrey, 1995; Montesó-Ventura, 2016) che vengono posti in un rapporto relazionale-causale, evidenziando come il linguaggio influenzi il pensiero e viceversa (Confrey, 1995). In questa prospettiva, il linguaggio non è solo un mezzo per esprimere il pensiero, ma un elemento che lo struttura e lo sviluppa (Howe, 1996; Zhuravlev, 2021; John-Steiner, Mahn, 1996), uno strumento che non solo comunica pensieri già formati, ma che aiuta a formare e sviluppare il pensiero stesso attraverso un processo dinamico in cui il linguaggio e il pensiero si evolvono insieme (Zhuravlev, 2021; Stafford, 2013). Il linguaggio, quindi, gioca un ruolo cruciale nel processo di interiorizzazione, trasformando le esperienze sociali in processi mentali interni (John-Steiner, Mahn, 1996; Fernyhough, 2008), permettendo la trasformazione delle interazioni sociali in pensiero individuale, facilitando lo sviluppo di funzioni mentali superiori (Zhuravlev, 2021; John-Steiner, Mahn, 1996). Le pratiche discorsive possono quindi diventare risorse generative culturali che aiutano gli individui a formulare identità individuali e collettive (Putney, 2007), diventando fondamento per lo sviluppo cognitivo sia dei singoli che della collettività.

Il multi-prospettico pensiero vygotskijano, oltre ad offrire una robusta struttura teorica che mette al centro la natura sociale della mente e il ruolo della cultura nello sviluppo cognitivo, si sofferma sui processi di sviluppo atipici dei bambini con disabilità attraverso un approccio biosociale e critico, in grado di integrare teorie moderne e postmoderne (John-Steiner, Mahn, 1996; Leonardo, Manning, 2017) attraverso la

difettologia (Vygotskij, 1929/1986). Per l'autore, per comprendere come le disabilità influenzino lo sviluppo psicologico e sociale degli individui, è necessario distinguere tra difetti primari (*impairment* organico) e difetti secondari (distorsioni delle funzioni psicologiche superiori dovute a fattori sociali). I difetti primari sono legati a un "*impairment* organico", ovvero una limitazione di natura biologica o fisiologica e sono direttamente responsabili di alcune disfunzioni nel substrato morfofisiologico del bambino. I difetti secondari, invece, sono distorsioni delle funzioni psicologiche superiori che derivano da fattori sociali e non sono causati direttamente dall'*impairment* organico, ma sono il risultato delle interazioni sociali e culturali che il bambino sperimenta e che possono avere un'influenza notevole sul suo sviluppo psicologico (Gindis, 1995; Lebedinskii, 1997). Dopo aver concentrato la propria attenzione sul "difetto", l'autore esplora la relazione tra difetto e compensazione, sottolineando come i difetti possano essere compensati attraverso l'interazione sociale e culturale e attraverso l'educazione, promuovendo lo sviluppo delle funzioni psicologiche superiori (Gindis, 1995) e sottolineando come l'ambiente sociale e culturale sia cruciale per lo sviluppo dei bambini a sviluppo atipico, fino a sostenere che le differenze cognitive non sono difetti, ma canali di sviluppo che si discostano dalla norma evolutiva (Smagorinsky, 2012; Gindis, 1995). In questa visione i processi di compensazione vengono considerati come veri e propri atti di "opposizione", di "*defect-overcompensation*", di cambiamento qualitativo, di apprendimento e di opportunità di sviluppo: dei processi di sviluppo dei singoli individui a sviluppo atipico; della crescita umana delle persone coinvolte nei processi di compensazione; degli stessi processi educativi chiamati a doversi modificare. Questo approccio sottolinea l'importanza di affrontare i processi compensativi di "opposizione" come parte integrante del processo educativo e incoraggia i docenti a fornire agli studenti esperienze che li mettano di fronte a richieste sfidanti per stimolare il loro potenziale di crescita e di sviluppo, per promuovere il cambiamento e lo sviluppo cognitivo attraverso l'esperienza di "*overcompensation*", superando le loro carenze e raggiungendo un livello superiore di apprendimento e comprensione.

Vygotskij giunge così a proporre un approccio educativo come "differenziale positivo" che mira a compensare i difetti primari e la perso-

nalità complessiva dei bambini con sviluppo atipico attraverso lo sviluppo delle funzioni psicologiche superiori (Smagorinsky, 2012), introducendo, inoltre, il concetto di "zona di sviluppo prossimale" per aiutare i bambini con disabilità a sviluppare al massimo il loro potenziale attraverso l'interazione sociale e l'educazione culturale come alternativa ai processi standardizzati (Gindis, 1995).

Il concetto di "zona di sviluppo prossimale" è uno dei principi fondamentale della teoria di Vygotskij sullo sviluppo umano, in cui viene sottolineata l'importanza del contesto sociale e culturale nell'apprendimento e nello sviluppo cognitivo. Questa zona, secondo l'autore, è radicata nel contesto sociale, culturale e storico, e riflette l'origine sociogenetica di tutte le funzioni mentali umane; rappresenta l'area in cui un bambino può sviluppare nuove capacità attraverso la collaborazione con altri, piuttosto che attraverso l'apprendimento individuale (Eun, 2019; Kostogriz, Veresov, 2021); è in linea con un approccio dialettico per analizzare i fenomeni psicologici, considerando lo sviluppo del bambino come un'unità di relazioni contraddittorie tra il livello attuale di sviluppo e il potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto di altri (ivi); viene utilizzata come strumento metodologico per diagnosticare e valutare le capacità di un bambino, non per misurare i risultati, ma per identificare le potenzialità future (Zaretsky, 2021); è in grado di evidenziare la relazione intrinseca tra educazione e sviluppo, suggerendo che l'educazione guida lo sviluppo delle funzioni intellettuali, creando opportunità per costruire capacità future (Kostogriz, Veresov, 2021; Chaiklin, 2003).

Tenere in considerazione questo concetto è fondamentale per comprendere come l'interazione sociale e culturale, tipica del dominio culturale-storico, influenzi lo sviluppo cognitivo e come i bambini, siano essi a sviluppo tipico oppure a sviluppo atipico, possano espandere le proprie capacità oltre il loro livello attuale, oltre il livello di sviluppo caratteristico del dominio filogenetico, dimostrando che l'educazione non solo riflette lo sviluppo, ma lo guida attivamente verso uno sviluppo interconnesso proprio del dominio ontogenetico.

4. Educazione come atto di "opposizione"

L'analisi critica del concetto di etichettamento nel contesto educativo contemporaneo rivela come questo processo, apparentemente neutrale,

sia in realtà un potente strumento di costruzione identitaria che può portare a forme di esclusione e limitazione del potenziale degli alunni, specialmente per coloro che vengono percepiti come "altri". Le categorie diagnostiche, seppur nate con l'intento di fornire supporto, rischiano di reificare l'identità degli studenti, focalizzandosi sul deficit e oscurando, invece, la loro complessità.

Come precedentemente discusso, le riflessioni di Remotti, Fabietti e Bourdieu contribuiscono a decostruire l'etichetta come costruzione discorsiva, mettendo in luce il suo ruolo nell'orientare l'identità e le aspirazioni degli studenti all'interno di sistemi di potere simbolico.

Rileggere Vygotskij secondo una rinnovata visione che tenga in considerazione queste premesse, ci porta a comprendere che la difettologia non può essere scissa dalla teoria storico-culturale, in quanto lo studio dei difetti non può tralasciare la comprensione del contesto. Inoltre, quella che ci viene offerta dall'autore, è una visione positiva e inclusiva dell'educazione perché considera il contesto socio-culturale come elemento capace di travalicare i difetti primari attraverso l'adozione intenzionale di azioni di "opposizione" allo sviluppo naturale, capace quindi di promuovere lo sviluppo di capacità superiori.

In questa prospettiva, che anticipa di molto l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001), i difetti primari non determinano di per sé il processo di sviluppo di un individuo se non posti in relazione al contesto socio-culturale in cui tale processo di sviluppo avviene. Quale può quindi essere il valore di un processo di etichettamento che non tenga in considerazioni entrambe le variabili? Se i processi educativi compensativi intenzionalmente diretti all'"opposizione" dello sviluppo naturale sono capaci di promuovere lo sviluppo di capacità superiori, come può rispondere il processo di etichettamento alla dinamicità degli apprendimenti? Nel processo di etichettamento quale valore viene attribuito ai processi di co-costruzione dello sviluppo di capacità superiori di natura ontogenetica?

Queste domande aprono a possibili ulteriori approfondimenti che necessariamente dovranno tenere in considerazione il fatto che l'identità personale non può essere confinata all'interno di categorie etichettanti rivolte esclusivamente a certificare la presenza di difetti primari, ma dovranno considerare la dinamicità delle caratteristiche degli individui, delle caratteristiche dei contesti, delle relazioni, delle possi-

bilità che vengono fornite agli individui, delle potenziali infinite trasformazioni che gli individui possono manifestare grazie anche a interventi educativi inclusivi che si "oppongono" alla staticità categoriale etichettante.

Di fronte a queste dinamiche, la pedagogia inclusiva propone un cambio di paradigma radicale, focalizzandosi sulla trasformazione dei contesti educativi per accogliere la diversità delle traiettorie di apprendimento. Decostruire l'etichetta non significa negare la differenza, ma liberarla da una logica deficitaria per restituirla a una concezione più ampia dell'identità come relazione e possibilità di trasformazione.

Le riflessioni presentate evidenziano la necessità di un approccio educativo consapevole dei rischi insiti nei processi di etichettamento e capace di adottare prospettive teoriche che valorizzino la complessità dell'identità e le potenzialità di sviluppo di ogni studente, in particolare di quelli con disabilità, attraverso la promozione di contesti inclusivi e la valorizzazione del ruolo fondamentale del contesto socio-culturale.

5. Conclusioni

L'analisi proposta ha evidenziato come l'etichettamento scolastico non sia un mero atto tecnico o neutrale, ma un processo profondamente simbolico che influisce sulla costruzione dell'identità, sulle aspettative sociali e sulle traiettorie educative degli alunni. A partire dalla teoria storico-culturale di Vygotskij, e in particolare dalla sua riflessione sulla difettologia e sullo sviluppo microgenetico, è stato possibile reinterpretare il concetto di "difetto" non come limite statico, ma come punto di partenza per una crescita mediata socialmente.

In tale prospettiva, l'educazione assume una funzione strategica e trasformativa, configurandosi come atto di "opposizione" agli esiti escludenti dell'etichettamento. Questa opposizione non è negazione del limite, ma riconoscimento del suo potenziale trasformativo all'interno di contesti relazionali e culturali che sostengano l'accesso alla conoscenza, al riconoscimento simbolico e alla piena partecipazione.

Il contributo sottolinea quindi la necessità di una pedagogia che sappia farsi carico della complessità dei processi identitari, decostruendo i dispositivi classificatori e promuovendo ambienti educativi inclusivi, aperti al pluralismo delle traiettorie di sviluppo.

In prospettiva futura, si invita a un approfondimento empirico delle

pratiche educative che meglio incarnano questa tensione "oppositiva", nonché a una riflessione interdisciplinare che tenga insieme psicologia culturale, antropologia dell'educazione e pedagogia critica, al fine di elaborare dispositivi realmente emancipatori e trasformativi.

Riferimenti bibliografici

– Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédée de trois études d'ethnologie kabile*, Genève, Droz (trad. it. *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).
– Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de minuit (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, il Mulino, 1983).
– Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit (trad. it. *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi, 1971).
– Chaiklin S. (2003), *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*, in A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
– Cole M., Downing-Wilson D., Pelaprat E., Rosero I., Vadeboncoeur J., Packer M. (2013), *NCT and culture-conscious developmental science: the Laboratory of Comparative Human Cognition*, in "Developmental science", 16 (2), 322-323.
– Confrey J. (1995), *A theory of intellectual development*, in "For the learning of mathematics", 15 (1), 38-48.
– D'Alessio S. (2013), *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, in R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
– De Camargo E., Galbiatti D. (2021), *O conhecimento em Vigotski: uma contribuição à compreensão do referencial histórico-cultural*, in "Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias", 16 (1), 128-139.
– Doria N., Simão L. (2018), *Differing times and differing measures:*

dimensions of historical time in Vygotsky's work, in "Theory & Psychology", 28 (6), 757-779.
– Eun B. (2019), *The zone of proximal development as an overarching concept: a framework for synthesizing Vygotsky's theories*, in "Educational Philosophy and Theory", 51 (1), 18-30.
– Fabietti U. (2013), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.
– Fernyhough C. (2008), *Getting vygotskian about theory of mind: mediation, dialogue, and the development of social understanding*, in "Developmental Review", 28 (2), 225-262.
– Frabboni F. (2000), *La scuola dell'autonomia. Cultura pedagogica e organizzazione*, Roma, Carocci.
– Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Montevideo, Tierra nueva (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 1971).
– Gindis B. (1995), *Viewing the disabled child in the sociocultural milieu: Vygotsky's quest*, in "School Psychology International", 16 (2), 155-166.
– Goffman E. (1963), *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, New York (NY), Simon & Schuster (trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Bari, Laterza, 1969).
– Howe A. (1996), *Development of science concepts within a vygotskian framework*, in "Science Education", 80 (1), 35-51.
– John-Steiner V., Mahn H. (1996), *Sociocultural approaches to learning and development: a vygotskian framework*, in "Educational Psychologist", 31 (3-4), 191-206.
– Karimi-Aghdam S. (2017), *Rethinking vygotskian cultural-historical theory in light of pepperian root metaphor theory: dynamic interplay of organicism and contextualism*, in "Human Development", 59 (5), 251-282.
– Kostogriz A., Veresov N. (2021), *The zone of proximal development and diversity*, in "Oxford Research Encyclopedia of Education", published online: June 28.
– Laporta R. (1992), *Educazione e democrazia. Scritti di pedagogia civile*, Milano, FrancoAngeli.
– Lebedinskii V. (1997), *Autism as a model of abnormal emotional development*, in "Journal of Russian and East European Psychology", 35 (5), 52-60.

– Leonardo Z., Manning L. (2017), *White historical activity theory: toward a critical understanding of white zones of proximal development*, in "Race Ethnicity and Education", 20 (1), 15-29.
– Marginson S., Dang T. (2017), *Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization*, in "Asia Pacific Journal of Education", 37 (1), 116-129.
– Merton R.K. (1948), *The self-fulfilling prophecy*, in "The Antioch Review", 8 (2), 193-210.
– Montesó-Ventura J.R.M. (2016), *La teoría histórico-cultural de Vygotski desde una perspectiva fenomenológica*, in "Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología", 13 (13), 107-126.
– OMS (2001), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
– Putney L. (2007), *Discursive practices as cultural resources: formulating identities for individual and collective in an inclusive classroom setting*, in "International Journal of Educational Research", 46, 129-140.
– Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.
– Shvarts A., Abrahamson D. (2019), *Dual-eye-tracking Vygotsky: a microgenetic account of a teaching/learning collaboration in an embodied-interaction technological tutorial for mathematics*, in "Learning, Culture and Social Interaction", 22, 100316.
– Smagorinsky P. (2012), *"Every individual has his own insanity": applying Vygotsky's work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion*, in "Learning, Culture and Social Interaction", 1 (2), 67-77.
– Stafford C. (2013), *What's on your mind? How private speech mediates cognition during initial non-primary language learning*, in "Applied Linguistics", 34 (2), 151-172.
– Subero D., Llopart M., Siqués C., Esteban-Guitart M. (2018), *The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A vygotskian perspective*, in "Oxford Review of Education", 44 (2), 156-170.
– Vygotskij L.S. (1934), *Мышление и речь*, Moskva–Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Èkonomičeskoe Izdatel'stvo (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza, 1987).

– Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia* (ed. orig. 1929), Roma, Bulzoni.
– Vygotskij L.S. (2010), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (ed. orig. 1931), Firenze, Giunti.
– Vygotskij L.S., Lurija A.R. (1997), *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Roma-Bari, Laterza.
– Zaretsky V. (2021), *One more time on the zone of proximal development*, in "Cultural-Historical Psychology", 17 (2), 37-49.
– Zhuravlev I. (2021), *Vygotsky, Ilyenkov and the problem of correlation between thought and word*, in "Journal of Psycholinguistic", 2 (48), 130-143.