



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Intersectional “Mapping” of Classes. A Research-Training Experience

Una “mappatura” intersezionale delle classi. Un’esperienza di Ricerca-Formazione

di

Martina De Castro

martina.decastro@uniroma3.it

Francesca Gabrielli¹

francesca.gabrielli@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

Strong of the idea that the application of the intersectional construct (Crenshaw, 1989; 1991; Hill Collins, 2019) can have important repercussions on the educational paths of all those who inhabit school contexts (De Castro, Guerini & Straniero, 2022; De Castro, 2023; Migliarini & Elder, 2023) as well as on the gaze of scholars concerned with (re)reading, (re)interpreting and (re)inventing educational processes from an inclusive perspective (Medeghini et al., 2013; Bocci, 2021; Guerini, 2023), a group of 119 teachers attending the *Corso di Specializzazione sul Sostegno* at the Università degli Studi Roma Tre has been involved in an intersectional mapping activity of the class in which they were doing their internship. The aim was to intersect the identity variables of sex/gender and race with that of dis/ability, in order to understand the extent to which pedagogical devices such as IEPs and PDPs are drafted along colour or gender lines (Hall, 2011; Connor, Ferri & Annamma, 2016; Taddei, 2022). The contribution therefore not only presents the instrument, but also intends to

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini della riconoscibilità delle parti (laddove richiesto), si precisa che i paragrafi 1, 2 e 5 vanno attribuiti a Martina De Castro, mentre i paragrafi 3 e 4 a Francesca Gabrielli.

reflect on the preliminary outcomes of the research.

Keywords: intersectionality, Disability Studies, teacher training, inclusive processes, migration background.

Abstract²:

Fortè dell'idea che l'applicazione del costrutto intersezionale (Crenshaw, 1989; 1991; Hill Collins, 2019) possa avere importanti ricadute nei percorsi educativi di tuttə coloro che abitano i contesti scolastici (De Castro, Guerini & Straniero, 2022; De Castro, 2023; Migliarini & Elder, 2023) oltre che sullo sguardo deə studiosə che si occupano di (ri)leggere, (re)interpretare e (re)inventare i processi educativi in un'ottica inclusiva (Medeghini et al., 2013; Bocci, 2021; Guerini, 2023), un gruppo di 119 insegnanti frequentanti il Corso di Specializzazione sul Sostegno dell'Università degli Studi Roma Tre è stato coinvolto in un'attività di mappatura intersezionale della classe nella quale stavano svolgendo il tirocinio. L'obiettivo era quello di intersecare le variabili identitarie di sesso/genere e razza con quella di dis/abilità, al fine di comprendere in che misura dispositivi pedagogici come PEI e PDP vengano redatti secondo le linee del colore o di genere (Hall, 2011; Connor, Ferri & Annamma, 2016; Taddei, 2022). Il contributo, pertanto, oltre a presentare lo strumento, intende riflettere sugli esiti preliminari della ricerca.

Parole chiave: intersezionalità, Disability Studies, formazione insegnanti, processi inclusivi, background migratorio.

1. Introduzione. L'inclusione come questione intersezionale

In ambito scolastico, il termine inclusione è stato lungamente utilizzato – e in alcuni casi lo è tuttora – come sinonimo di integrazione (D'Alessio, 2011a; 2011b; Medeghini et al., 2013; D'Alessio et al., 2015; Bocci, 2016). Esso presuppone l'inserimento di un soggetto inatteso in un contesto omogeneo. Piuttosto che generare un riassetto dell'intero sistema, quest'ultimo viene perturbato dal nuovo elemento, il quale è costretto ad adattarsi e a raggiungere alcuni target prestazionali e corporei imprescindibili per dimostrare di poter entrare a far parte a tutti gli effetti della compagine deə studentə di quella specifica classe (Medeghini, 2018; Bocci, 2013; 2019). Qualora quell'individuo non raggiungesse i risultati attesi, verrebbe collocato al di fuori del consesso dei normali e diverrebbe oggetto di attenzioni particolari da parte di docenti e compagni. A scuola, questo destino non riguarda solamente le persone disabili, ma è condiviso anche da coloro che, ad esempio, provengono da altri contesti culturali o non si riconoscono nel binarismo di genere. Per queste ragioni, a nostro avviso, il tema dell'inclusione interpella le molteplici identità che possono essere performati a livello sociale, ma anche i rapporti di potere che hanno determinato la preferibilità di alcuni tratti rispetto ad altri. In questo senso, il costrutto di intersezionalità

² Convinte dell'esistenza di una molteplicità di generi e del fatto che l'uso del maschile sovraesteso sia tutt'altro che neutro o naturale, bensì celi secoli di dominio patriarcale in ambito sociale e culturale, le autrici – come scelta politica – hanno deciso di scrivere il presente contributo utilizzando lo schwa. Per ulteriori informazioni, si consiglia di consultare l'approfondimento per Treccani della linguista Vera Gheno (2022).

(Crenshaw, 1989; 1991) ci viene in soccorso, poiché, coniugando teoria e prassi, ci consente, da un lato, di guardare ai singoli soggetti – e ai particolari modi in cui le variabili identitarie (sesso, genere, razza, classe sociale, disabilità, ecc.) si combinano tra loro per dar vita a un individuo irripetibile – e, dall'altro, di interpretare i modi in cui i sistemi oppressivi (sessismo, razzismo, classismo, abilismo, ecc.) e le ingiustizie si sommano in quelle persone la cui identità si realizza al crocevia tra più tratti identitari socio-culturalmente percepiti come indesiderabili. L'approccio intersezionale, perciò, ci permette di assumere uno sguardo multiassiale e di dedicare una particolare attenzione alle soggettività multi-emarginate (De Castro, 2023).

Prendendo in prestito la definizione che danno Migliarini e Elder (2023) di educazione inclusiva intersezionale, possiamo dire che:

Per noi si tratta di un'epistemologia che porta a una comprensione critica delle intersezioni tra razzismo, abilismo, status migratorio e di cittadinanza e linguaggio a livello personale, interpersonale, strutturale e politico, e di come queste siano mediate dai discorsi e dalle materialità (Hernández-Saca et al., 2018). L'educazione inclusiva intersezionale illumina i livelli intersezionali di disumanizzazione, dati i retaggi della colonizzazione e le politiche e le pratiche di costruzione della nazione socialmente generate, storicamente sostenute da capitalismo, imperialismo e nazionalismo (p. 175).

Diacronicamente, è stato il modello medico-individuale a definire le caratteristiche del corpo normale, atteso (Medeghini et al., 2013). Questo ha fatto sì che si affermasse un certo tipo umano come egemonico – il maschio, bianco, eterosessuale e abile – mentre a livello identitario chi è caratterizzato da altre variabili (donne, nerə, omo-lesbo-bisessuali, trans, disabili, ecc.) ha subito/subisce un processo di patologizzazione (Garland-Thomson, 2011; Bernardini & Casalini, 2022; De Castro, 2023). Nonostante la critica mossa a questo paradigma da parte dei Gender e dei Feminist Studies, della Critical Race Theory o dei Disability Studies, permane a livello sociale, ma anche all'interno di questi stessi filoni di studio, la credenza secondo la quale esista una scissione tra il biologico e il culturale. Così, tra le femministe, c'è ancora chi costruisce le proprie teorie partendo dal binomio sesso-genere, mentre nell'ambito degli studi sociali sulla disabilità, almeno quelli che si rifanno al modello inglese, ci sono teorice e attiviste che fondano i propri discorsi sulla distinzione tra *impairment* (la condizione biologica) e *disability* (le sovrastrutture culturali). Il dato biologico, perciò, da sempre giustifica tutte le ingiustizie che i corpi femminili, neri e disabili hanno dovuto e continuano a subire. Se già Mike Oliver (1990) dedicava qualche pagina alla particolare condizione vissuta dalle donne disabili e Chris Bell (1997) criticava la bianchezza dei Disability Studies aggiungendo ai due termini l'aggettivo White, è solamente con i Feminist Disability Studies (Hall, 2011), i DisCrit (Connor, Ferri & Annamma, 2016) e la Crip Theory (McRuer, 2006) che si è cominciato a porre attenzione alle intersezioni, rispettivamente, tra genere e disabilità, questioni razziali e disabilità, queerness e disabilità. In effetti, la tendenza a considerare un'unica variabile identitaria e a parlare a nome di soggetti universali è tipica di molteplici filoni femministi (le donne bianche si sono dimenticate a lungo di annoverare le particolari condizioni di vita delle donne nere, delle donne queer e delle donne disabili), degli studi sulla razza (l'uomo nero si è fatto portavoce di istanze che appiattivano le rivendicazioni più specifiche di donne nere e disabili – uomini e donne – nerə), ma anche nell'ambito degli studi queer (capita che si lascino sullo sfondo le oppressioni multiple subite, ad esempio, da queer disabili o nerə).

Questa griglia di lettura monofocale dei sistemi oppressivi e delle differenze identitarie viene adottata ancora oggi in quasi tutti i contesti di vita. Difatti, nel nostro paese, in ambito scolastico, il MIM e l'ISTAT, che si occupano di fotografare attraverso i dati lo stato dell'inclusione dea alunna con disabilità o con cittadinanza non italiana, rilasciano annualmente Report³ che non permettono di cogliere a pieno quanti sono a bambinæ e a ragazzæ che vivono situazioni potenziali di multi-marginalizzazione e di multi-emarginazione (Taddei, 2020). Nell'ultimo rapporto dell'ISTAT (2024), ad esempio, si legge:

Nell'anno scolastico 2022/2023 sono quasi 338 mila gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 4,1% degli iscritti, fonte MIUR), quasi 21mila in più rispetto all'anno precedente (+7%). Notevoli le differenze in termini di genere: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 229 ogni 100 femmine. Tale evidenza è in linea con le statistiche epidemiologiche che da tempo evidenziano sensibili differenze di genere in vari disturbi dello sviluppo neurologico, tra cui i disturbi dello spettro autistico e i disturbi del comportamento e dell'attenzione (p. 2).

Si segnala, perciò, che i maschi disabili sono di più rispetto alle femmine disabili, ma perché questo accade? Ci sembra significativo che l'ISTAT indichi proprio i disturbi del comportamento e dell'attenzione tra quelli che presentano delle importanti differenze di genere, effettivamente confermate dalle statistiche epidemiologiche. Dalla letteratura, però, abbiamo anche appreso che le aspettative comportamentali sono differenziate per genere (Giannini Belotti, 1973): dalle femmine, infatti, ci si aspetta che siano più composte, ubbidienti, aperte all'altro, meno irruente fisicamente. Ciò fa sì che le bambine siano più silenziose e creino meno problemi in classe. Apparati istituzionali (famiglia, scuola, ecc.) e forme della cultura (linguaggio, cinema, Internet, ecc.), perciò, fanno sì che il soggetto si adatti ai condizionamenti subiti e plasmi la propria identità sulla base di questi (De Lauretis, 1996). Questa riflessione ci spinge a domandarci in che misura tali aspettative di genere incidano sul numero e sul tipo di diagnosi che viene fatto a bambine e ragazze. Ciò che sembra emergere è che il dato culturale viene bypassato ricorrendo al modello medico.

Da un ulteriore Report dell'ISTAT (2022), inoltre, si evince che il numero di studentæ disabili diminuisce in maniera significativa quando questæ ragazzæ raggiungono la secondaria di secondo grado (Fig. 1), ma non sappiamo, ad esempio, se questo fenomeno riguardi in misura diversa maschi e femmine, quali ne siano le cause e quanto, anche in questo caso, le pressioni socio-culturali abbiano un impatto.

³ Ogni anno scolastico, l'ISTAT produce un Report dal titolo *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, nel quale si riporta il numero di studentæ disabili e di insegnanti di sostegno, ma anche la presenza o l'assenza nelle scuole di ausili didattici e di barriere architettoniche. Il MIM, dal canto suo, ha istituito un *Portale Unico dei Dati della Scuola* per mettere a disposizione dea utenti dati che riguardano scuole e studentæ. In particolare, dalla sezione studentæ è possibile ricavare informazioni numeriche riguardanti ciascun ordine e grado scolastico, ma anche il genere (seppur definito nei termini binari maschi/femmine) e la cittadinanza dea alunna.


ALUNNI CON DISABILITÀ PER ORDINE E ANNO SCOLASTICO. Valori per 100 alunni dello stesso ordine e grado

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI PRIMO GRADO	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s.16/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s.17/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s.18/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s.19/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5
a.s.20/21	2,4	4,4	4,4	3,0	3,6
a.s.21/22	2,5	4,8	4,7	3,1	3,8

2

Fig. 1: Istat (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2021/2022. Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf (istat.it) (ultima consultazione: 23/08/2024).

Altra domanda alla quale non si trova risposta nei prospetti ufficiali riguarda il numero di femmine disabili con cittadinanza non italiana che frequentano le nostre scuole. In effetti, dal Portale Unico dei Dati della Scuola (MIM, ultimo aggiornamento 31/08/2023) è possibile evincere solamente quanti sono gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana (in totale 894.624, di cui 432.734 femmine e 461.890 maschi) per ordine scolastico (Tab. 1).

Tab. 1: studentesse e studenti con cittadinanza non italiana per ordine scolastico. Adattamento da: MIM (ultimo aggiornamento 31/08/2023). Portale Unico dei Dati della Scuola. [Esplora Dati \(istruzione.it\)](https://www.istruzione.it/EsploraDati) (ultima consultazione 26/08/2024).

Ordine scolastico	Totale	Femmine	Maschi
Scuola dell'infanzia	159.731	76.722	83.009
Primaria	325.309	156.515	168.794
Secondaria I grado	186.175	88.016	98.159
Secondaria II grado	223.409	111.481	111.928

L'attenzione riservata dai report a studente con cittadinanza non italiana è dovuta al fatto che questa ultima, come avviene per a studente disabili, concludono più difficilmente il ciclo di studi secondari rispetto a studente italiana (MIM, 2024), sono maggiormente a rischio di povertà educativa (Gabrielli, 2024) e sono più frequentemente vittime di fenomeni di micro e macro-esclusione. Nonostante queste evidenze, "Gli italiani mantengono un approccio color-evasive alla razza e al razzismo, cioè rifiutano di riconoscere la razza, il razzismo e l'abilismo come processi normalizzanti e interdipendenti che mantengono e riproducono la supremazia bianca" (Migliarini & Elder, 2023, p.

24).

Per concludere il discorso, perciò, ci preme tornare a riflettere sul costrutto di inclusione. Se si guarda solamente ai rapporti citati, infatti, sembrerebbe dominare ancora l'interpretazione secondo la quale ci sono alcuni soggetti "speciali", diversi, da includere e da riavvicinare – almeno a livello comportamentale, laddove non è possibile sul piano fisico – al gruppo maggioritario dei normali, dedicando loro attenzioni particolari. Di fatto, le scuole continuano a operare come agente sociale normalizzante e a essere “luogo in cui le disuguaglianze si verificano. Non sono un luogo in cui le disuguaglianze vengono ridotte o messe in discussione” (Migliarini & Elder, 2023, p. 174). Termini ombrello come Bisogni Educativi Speciali (BES) e dispositivi pedagogico-didattici come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) lavorano proprio in questa direzione.

2. Per la formazione di docenti intersezionali

L'etichetta Bisogni Educativi Speciali viene applicata a varie tipologie di studente, a quali necessitano di attenzioni didattiche ed educative particolari. Tra di esse, vi sono a) alunne con una diagnosi di disabilità, ai sensi della legge 104/92; coloro a) quali hanno un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, secondo la Legge 170/2010; a) studente che presentano uno svantaggio scolastico. Quest'ultima tipologia è, certamente, quella più ambigua, poiché può essere applicata con maggiore discrezionalità – anche di tipo politico – dalle insegnanti. Come si legge dal sito del MIM⁴, infatti,

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

In questa definizione, l'utilizzo del termine *deficit* ci porta nuovamente a riflettere sulla pervasività dell'approccio medico, mentre il rimando allo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale ci induce a ritenere che sono a) studente con background migratorio o con cittadinanza non italiana a finire più spesso in questa categoria. Effettivamente, come dimostrano i DisCrit, a) studente nero e altre soggettività oppresse sono sovrarappresentate nell'istruzione speciale (Migliarini e Elder, 2023; Roggero, 2024). D'altronde, rientrare nei BES significa essere destinatari di progettazioni scolastiche individualizzate e personalizzate. Difatti, per a) studente con disabilità viene redatto annualmente un PEI, mentre a) alunne con DSA o con svantaggio seguono quanto previsto in un PDP. Negli intenti del legislatore, probabilmente, questi dispositivi avrebbero dovuto garantire differenti percorsi, ma uguali risultati. Essendo previsti non per tutte a) studente, ma solamente per quelle la cui identità è caratterizzata da una o più variabili malaccette, socio-culturalmente percepite come poco desiderabili, purtroppo, nella pratica essi sono divenuti piuttosto dei dispositivi stigmatizzanti e orientati alla riabilitazione (Medeghini et al., 2013; Bocci, 2016). In questo modo, a) studente con cittadinanza non italiana o proveniente da famiglie povere vengono disabilitati e tale condizione lo espone a maggiori

⁴ [Altri Bisogni Educativi Speciali \(BES\) - Miur](#)

rischi di micro-esclusione a scuola e di multi-emarginazione a livello sociale (hooks, 2020; 2023). Inoltre, PEI e PDP sono documenti monoassiali e, per tale ragione, lasciano poco spazio a quei soggetti la cui identità si realizza all'intersezione di una molteplicità di variabili (le studentesse disabili, gli studenti disabili neri, le studentesse nere disabili, ecc.) e subisce una moltitudine di forme di oppressione. Al momento, perciò, ci sembra che i dispositivi pedagogico-didattici previsti dal nostro sistema d'istruzione per favorire l'inclusione di tuttə e ciascuna tengano in scarsa considerazione ə studentə multi-emarginatə.

Come abbiamo tentato di far emergere, la logica secondo la quale sono stati istituiti PEI e PDP è opposta a quella gardneriana e prevede di personalizzare solamente i percorsi di alcunə alunna, queə nei confronti deə quali si nutrono scarse aspettative, mentre la maggioranza segue una didattica standard. I PDP per svantaggio, inoltre, vengono spesso elaborati daə docenti più nella speranza di avere un ulteriore supporto in classe che con l'intento di applicare metodologie e strategie didattiche efficaci e motivanti. Per di più, essendo l'approccio medico-individuale quello ancora largamente dominante, PEI e PDP vengono utilizzati spesso daə docenti per deresponsabilizzarsi e per giustificare progressi più lenti da parte di studentə con BES.

Rimanendo sul lato docente, un'altra questione che da tempo viene discussa riguarda lo squilibrio di potere in aula tra docente curricolare e di sostegno. Secondo il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, comma 5, "I docenti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di intersezione, di interclasse, di classe e dei collegi dei docenti". Nella quotidianità scolastica, però, ə docente specializzata, molto spesso, viene delegata completamente ə studentə disabile, il caso, e, ove possibile, anche tuttə ə studentə *problematica* (quellə con DSA, quellə che non padroneggiano l'italiano, ecc.), oltre al compito di redigere i documenti che la riguardano. Ə docente di sostegno, perciò, si occupa di agire una didattica *speciale* per studentə *speciali*, mentre ə docente di classe porta avanti la lezione per tuttə ə altrə.

Poiché si ritiene che qualsiasi insegnante debba avere a cuore l'inclusione di tuttə e ciascuna studentə con ə quali si trova a interagire e che la distinzione tra curricolare e di sostegno non abbia alcuna ragione di sussistere, l'insegnante inclusivə può essere immaginato come:

una figura capace di fronteggiare le sfide attuali dell'educazione, dell'istruzione e della formazione con la consapevolezza (perché, appunto, finalmente ne stiamo sempre più cogliendo la portata e il senso) che queste si caratterizzano per l'elevata (infinita?) eterogeneità e peculiarità dei modi con cui ciascuno/a persona (sia esso bambino/a, ragazzo/a, giovane, adulto) si *approccia al* e *abita il* proprio apprendimento e il proprio processo di crescita (Bocci, 2021, p. 178).

Per tutte queste ragioni, si reputa fondamentale far conoscere ə docenti in formazione, specie a coloro che si stanno specializzando, l'approccio intersezionale, di modo che essə sappiano riconoscere e dedicare la giusta attenzione ə studentə multi-emarginatə, attivare percorsi educativo-didattici personalizzati, che tengano conto simultaneamente di una molteplicità di assi identitari e intravedere i molteplici sistemi di oppressione che possono agire su un unico individuo minandone la reale inclusione. L'insegnante intersezionale, dunque, dovrebbe ambire alla decolonizzazione delle pratiche e al superamento di qualsiasi espressione abilista nelle proprie classi, avviando un vero e

proprio cambiamento sistemico orientato alla creazione di società più eque e più giuste. Parimenti, dovrebbe redigere PEI e PDP facendo attenzione ai potenziali rischi di multi-emarginazione, ma anche con lo sguardo critico di colui che è consapevole di compilare un documento potenzialmente stigmatizzante. Da ultimo,

si potrebbero sensibilizzare i/le docenti all'idea che "l'educazione non è mai politicamente neutra" (hooks, 2020, p. 69) e che, di conseguenza, il proprio sistema di valori potrebbe avere un impatto diretto sulle vite degli/delle alunni/e, soprattutto nella fase di acquisizione di consapevolezza della loro personale trama identitaria. Si potrebbe, poi, avviare un processo di coscientizzazione (Freire, 2018), al fine di invitare gli/le insegnanti a riflettere sulla simultaneità (Marchetti, 2013) dei principi di diversità e uguaglianza e ad agire sui rapporti di potere che, in classe, si instaurano non solo nella relazione che lega l'insegnante allo/a studente/essa, ma anche su quella che vincola la persona disabile al resto del gruppo, le ragazze ai ragazzi, i neri ai bianchi, e così via (De Castro, Guerini, Straniero, 2022, p. 15).

Al fine di condividere le potenzialità che l'approccio intersezionale potrebbe dischiudere in fatto di inclusione, si è ritenuto che a specializzandø potessero essere a destinatariø ideali per una formazione su questi temi. Proprio per questa ragione, è stato organizzato un intervento di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Benvenuto, 2015) nell'ambito del Corso di Formazione per il Conseguitamento della Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (VIII ciclo). In questa sede, si desidera presentare lo strumento di mappatura intersezionale delle classi proposto aø consistø e gli esiti preliminari ottenuti dalla sua somministrazione.

3. Metodologia

A partire da queste premesse, un gruppo di 119 insegnanti frequentanti il Corso di Specializzazione sul Sostegno dell'Università degli Studi Roma Tre è stato coinvolto in un'attività di mappatura intersezionale della classe nella quale stavano svolgendo il tirocinio. L'obiettivo era mettere in luce le possibilità che l'approccio intersezionale può aprire, offrendo nuove prospettive in termini di inclusione. In particolare, la domanda di ricerca alla quale si voleva rispondere è: come le variabili identitarie di sesso/genere e razza si intersecano con quella di dis/abilità e in che misura, dunque, i dispositivi pedagogici come PEI e PDP vengono redatti tenendo conto del genere o del background migratorio?

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di ricorrere alla Ricerca-Formazione, "intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Asquini, 2018, p. 9). La Ricerca-Formazione prevede la partecipazione sostanziale di tutti i soggetti interessati dall'indagine, al fine di promuovere un cambiamento e una trasformazione in senso positivo (Benvenuto, 2015). Più precisamente, "nella *ricerca-formazione* si mira maggiormente alla costruzione delle professionalità e quindi alla formazione in servizio e preservizio dell'operatore, sempre sulla base di azioni didattiche ed educative volte alla trasformazione e alla crescita di capacità critico-riflessive" (ivi, p. 161). La scelta di adottare tale stile di ricerca, dunque, è stata mossa dalla convinzione che l'adozione dell'approccio intersezionale possa influenzare positivamente i percorsi educativi di tuttø coloro che abitano i contesti scolastici, dando luogo a un cambiamento dell'agire educativo in ottica inclusiva.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16430

In particolare, data la natura descrittiva ed esplicativa dell'obiettivo dell'indagine, è stata adottata una prospettiva quantitativa, pur consapevoli dell'unicità dell'"angolazione visiva" (Corbetta, 1999, p. 74) attraverso cui è stata osservata la realtà e, quindi, della limitatezza della conoscenza acquisita. La procedura ha previsto l'utilizzo di un questionario strutturato, somministrato in forma autocompilata con rilevazione individuale. Nello specifico, è stato coinvolto un campione di convenienza di 119 insegnanti frequentanti il *Corso di Formazione per il Conseguimento della Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* (VIII ciclo) dell'Università degli Studi Roma Tre. In linea con il carattere di volontarietà che denota il campionamento di convenienza (Corbetta, 1999), i docenti hanno deciso liberamente di partecipare all'indagine e hanno riportato i dati relativi a 119 classi, per un totale di circa 2800 studenti.

In riferimento specifico allo strumento, il questionario è costituito da sei domande, di cui: due domande a risposta chiusa relative all'ordine scolastico e alla classe in cui il docente coinvolto nell'indagine stava effettuando il tirocinio; una tabella a doppia entrata sull'intersezione tra la variabile genere e la variabile background migratorio; una domanda per rilevare l'età di arrivo in Italia dei studenti nati all'estero; una tabella a doppia entrata volta a indagare l'intersezione tra la variabile genere e la variabile sviluppo/funzionamento; e una tabella a doppia entrata mirata a esplorare l'intersezione tra la variabile background migratorio e la variabile sviluppo/funzionamento (Allegato A).

Con particolare attenzione alla variabile relativa al background migratorio, nella ricerca è stato accolto l'invito del documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), in cui si suggerisce di superare la classificazione giuridica di 'studente con cittadinanza non italiana', impiegata nei documenti dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, sostituendola con la più ampia definizione di 'studente proveniente da contesto migratorio', che meglio rappresenta la galassia di biografie cui si riferisce. Quest'ultima, infatti, annovererebbe anche tutti quei studenti "che non rientrano nella classificazione statistica 'con cittadinanza non italiana' [...] ma sono, con o senza riconoscimento formale della cittadinanza, portatori di sensibilità e provenienze che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane" (MI, 2022: 10). Nello specifico, la variabile del background migratorio è stata analizzata secondo gli assi di 'luogo di nascita' e 'cittadinanza dei genitori', generando quattro distinte modalità: nato in Italia da genitori italiani, nato all'estero da genitori italiani, nato in Italia da almeno un genitore non italiano e nato all'estero da almeno un genitore non italiano. Con riferimento alla variabile inerente allo sviluppo/funzionamento, sono state previste sei differenti modalità: a sviluppo tipico, con PEI, con DSA, con PDP per svantaggio socio-economico, con PDP per svantaggio linguistico-culturale, con un impairment fisico o psichico ad avviso dei docenti coinvolti nell'indagine anche se privo di certificazione, PEI o PDP. Infine, per il genere sono state considerate le modalità femminile, maschile e non binario/altro.

I dati sono stati elaborati utilizzando il software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e, in particolare, sono state condotte sia analisi monovariate, per descrivere il fenomeno studiato, sia analisi bivariate, per esaminare la relazione tra le variabili identitarie relative al genere e al background migratorio e la variabile dello sviluppo/funzionamento. Nel prosieguo del testo viene fornita un'analisi dettagliata di ciascun aspetto indagato attraverso il questionario.

4. Risultati

Con riferimento al campione dei 119 insegnanti coinvolti nell'indagine, esso risulta costituito prevalentemente da tirocinanti nella scuola secondaria di II grado (40,7%), a seguire nella scuola secondaria di I grado (29,7%) e primaria (23,7%) e, infine, nella scuola dell'infanzia (5,9%) (Fig. 2).

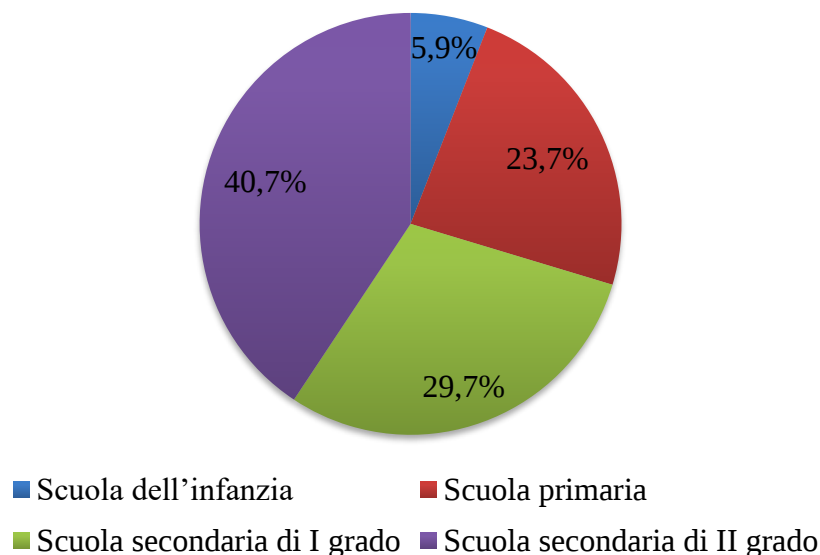


Fig. 2: Composizione del campione per grado scolastico

Θ insegnanti hanno riportato i dati relativi a 119 classi, per un totale di circa 2800 studenti. Le risposte valide per le variabili genere e background migratorio sono relative a un totale di 2555 studente: di queste, secondo e insegnanti il 44,8% si identifica nel genere femminile, il 54,9% in quello maschile e lo 0,3% non si identifica né nel primo né nel secondo, riconoscendosi nella categoria non binario/altro (Fig. 3). Inoltre, come mostrato in Fig. 4, circa i tre quarti de studenti (78,8%) sono nati in Italia da genitori italiani, il 14,5% è nato in Italia da almeno un genitore non italiano, il 4,4% è nato all'estero da almeno un genitore non italiano e il 2,3% è nato all'estero da genitori italiani; pertanto, il 93,3% è nato in Italia e il 6,7% è nato all'estero, mentre l'81,1% è nato da genitori italiani e il 18,9% è nato da almeno un genitore non italiano.

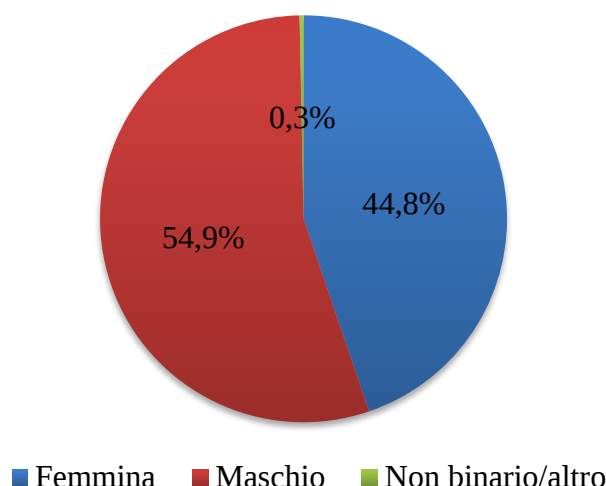


Fig. 3: Genere studenta

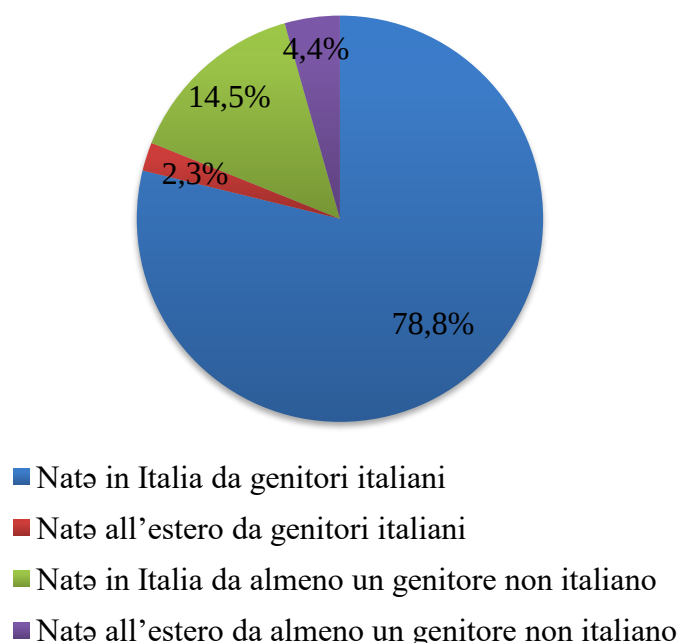


Fig. 4: Background migratorio studenta

Come accennato nel precedente paragrafo, nel questionario sono presenti una tabella a doppia entrata finalizzata a esplorare l'intersezione tra la variabile genere e la variabile sviluppo/funzionamento e una tabella a doppia entrata volta a indagare l'intersezione tra la variabile background migratorio e la variabile sviluppo/funzionamento. Con riferimento alla prima (Tab. 2), confrontando le distribuzioni di frequenza percentuali dei tre sottocampioni relativi al genere, è possibile notare che il valore dello sviluppo tipico è maggiore nel genere non binario o altro (63,6%), cui seguono il genere femminile (62,9%) e, infine, quello maschile (58,2%); viceversa, le percentuali di studenta con PEI, DSA o PDP sono maggiori nel sottocampione degli alunni di genere maschile rispetto al sottocampione delle studentesse di genere femminile e dei soggetti identificati nel genere non binario o altro; infine, il valore percentuale di chi ha un impairment fisico o psichico ad avviso dei docenti coinvolt, anche

se priva di certificazione, PEI o PDP, è maggiore nel genere non binario o altro (36,4%), cui seguono quello femminile (14,8%) e quello maschile (13,6%). Pertanto, emerge un'associazione tra le variabili 'genere' e 'sviluppo/funzionamento': tale associazione, verificata mediante il test del Chi-quadrato, risulta essere significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del Chi-quadrato ($\chi^2 = 23,4$) e del p-value ($p = 0,009$), sebbene sia caratterizzata da una forza moderata (V di Cramér = 0,1).

Dunque, è possibile dedurre che la variabile identitaria del genere influisca nella redazione di dispositivi pedagogici come PEI e PDP; sarebbe interessante indagare, attraverso un futuro approfondimento qualitativo, in che misura ciò avvenga e quali fattori abbiano un peso maggiore in questa dinamica.

Tab. 2: Intersezione tra genere e sviluppo/funzionamento

	Femmina		Maschio		Non binario/altro		Totale	
	v.a.	% su genere	v.a.	% su genere	v.a.	% su genere	v.a.	% su genere
A sviluppo tipico	807	62,9	879	58,2	7	63,6	1693	60,3
Con PEI	75	5,8	142	9,4	0	0,0	217	7,7
Con DSA	92	7,2	129	8,5	0	0,0	221	7,9
Con PDP per svantaggio socio-economico	83	6,5	106	7,0	0	0,0	189	6,7
Con PDP per svantaggio linguistico-culturale	37	2,9	49	3,2	0	0,0	86	3,1
Con impairment fisico o psichico ad avviso dei docenti coinvolti, anche se privi di certificazione/PEI/PDP	190	14,8	206	13,6	4	36,4	400	14,3
Totale	1284	100,0	1511	100,0	11	100,0	2806	100,0

Per quanto concerne l'intersezione tra la variabile background migratorio e la variabile sviluppo/funzionamento (Tab. 3), dall'analisi dei dati sono emersi alcuni aspetti degni di nota. Considerando le distribuzioni di frequenza percentuali degli studenti a sviluppo tipico, emerge che il valore maggiore è nei studenti nati in Italia da genitori italiani (64,4%), a seguire nei nati in Italia da almeno un genitore non italiano (52,3%), nei nati all'estero da genitori italiani (37,4%) e nei nati all'estero da almeno un genitore non italiano (36,8%). Pertanto, assume un maggiore peso il luogo di nascita degli studenti rispetto alla cittadinanza dei genitori: in particolare, gli studenti a sviluppo tipico sono prevalentemente nati in Italia e, tra questi, quelli con genitori italiani; seguono quelli nati all'estero, tra i quali, similmente, ha una maggiore incidenza la cittadinanza italiana dei genitori.

Con riferimento agli studenti con PEI, le distribuzioni di frequenza percentuali seguono un andamento diverso: difatti, il valore più alto è tra gli studenti nati all'estero da genitori italiani (11,5%), cui seguono gli nati all'estero da almeno un genitore non italiano (10,9%), gli nati in Italia da genitori italiani (9,1%) e gli nati in Italia da almeno un genitore non italiano (7,9%). Anche in questo caso, dunque, ha un peso maggiore il luogo di nascita, ma prevalgono gli studenti nati all'estero; in secondo luogo, incide la cittadinanza italiana dei genitori.

Passando al caso degli studenti con DSA, è possibile notare che la frequenza percentuale maggiore è

neə studentə natə in Italia da almeno un genitore non italiano (11,8%), successivamente neə natə in Italia da genitori italiani (9,4%), neə natə all'estero da almeno un genitore non italiano (8,3%) e neə natə all'estero da genitori italiani (6,9%). Dunque, anche in questa modalità ha una maggiore incidenza il luogo di nascita, con una prevalenza deə studentə natə in Italia; in seconda battuta pesa la cittadinanza dei genitori, con una maggiore frequenza di coloro ə quali hanno una nazionalità diversa da quella italiana.

Relativamente ə studentə con PDP per svantaggio socio-economico, emerge che il valore maggiore è tra ə studentə natə all'estero da almeno un genitore non italiano (12,4%), cui seguono ə natə in Italia da almeno un genitore non italiano (10,0%), ə natə all'estero da genitori italiani (5,3%) e ə natə in Italia da genitori italiani (2,6%). Dunque, in questo caso ha un peso maggiore la cittadinanza dei genitori rispetto al luogo di nascita deə studentə: difatti, ə studentə con PDP per svantaggio socio-economico sono prevalentemente coloro ə quali hanno almeno un genitore non italiano e, tra questi, ə nati all'estero; seguono quelli con genitori italiani, tra ə quali, allo stesso modo, ha una maggiore incidenza la nascita in un Paese diverso dall'Italia.

In merito ə studentə con PDP per svantaggio linguistico-culturale, il valore più alto è neə studentə natə all'estero da almeno un genitore non italiano (16,6%), successivamente neə natə all'estero da genitori italiani (8,4%), neə natə in Italia da almeno un genitore non italiano (5,8%) e neə natə in Italia da genitori italiani (2,9%). Com'era da attendersi, quindi, anche in questo caso ha un peso maggiore il luogo di nascita, con una prevalenza deə studentə natə all'estero; dopodiché, incide la cittadinanza non italiana dei genitori.

Infine, ə studentə con un impairment fisico o psichico ad avviso deə docenti coinvoltə, anche se privə di certificazione, PEI o PDP, sono maggiori tra ə natə all'estero da genitori italiani (30,5%), cui seguono ə natə all'estero da almeno un genitore non italiano (15,0%), ə natə in Italia da almeno un genitore non italiano (12,3%) e ə natə in Italia da genitori italiani (11,5%). Dunque, anche in questa modalità ha una maggiore incidenza il luogo di nascita, con una prevalenza deə studentə natə all'estero; tuttavia, in questo caso il fattore relativo alla cittadinanza dei genitori non ha alcun peso.

In sintesi, solo nella modalità relativa a studentə con PDP per svantaggio socio-economico pesa maggiormente la cittadinanza dei genitori rispetto al luogo di nascita deə studentə: tale andamento potrebbe essere dovuto al fatto che le caratteristiche dell'ambiente socio-economico deə studentə dipendono maggiormente dal titolo di studio e dalla professione dei genitori, così come dalla presenza in casa di determinati beni materiali considerati come misura di prossimità di un contesto favorevole all'apprendimento (Campodifiori *et al.*, 2010), spesso associati al luogo di nascita dei propri genitori (ISTAT, 2023). Viceversa, in tutte le altre modalità ha una maggiore incidenza il luogo di nascita deə studentə. Pertanto, emerge un'associazione tra le variabili 'background migratorio' e 'sviluppo/funzionamento': tale associazione, verificata mediante il test del Chi-quadrato, risulta essere significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del Chi-quadrato ($\chi^2 = 216,2$) e del p-value ($p < 0,001$), sebbene sia caratterizzata da una forza moderata (V di Cramér= 0,2). È quindi possibile desumere che anche la variabile identitaria del background migratorio abbia un impatto sulla redazione di alcuni dispositivi pedagogici, dando luogo a una sovrapposizione tra razzismo e abilismo (Migliarini, D'Alessio, & Bocci, 2020, cit. in Roggero, 2024); anche in questo caso, sarebbe interessante approfondire quale sia la misura di tale influenza e quali fattori abbiano la maggiore incidenza in questa dinamica.

Tab. 3: Intersezione tra background migratorio e sviluppo/funzionamento

	Nato in Italia da genitori italiani		Nato all'estero da genitori italiani		Nato in Italia da almeno un genitore non italiano		Nato all'estero da almeno un genitore non italiano		Totale	
	v.a.	% su b.m.	v.a.	% su b.m.	v.a.	% su b.m.	v.a.	% su b.m.	v.a.	% su b.m.
A sviluppo tipico	1096	64,4	49	37,4	226	52,3	71	36,8	1442	58,7
Con PEI	155	9,1	15	11,5	34	7,9	21	10,9	225	9,2
Con DSA	160	9,4	9	6,9	51	11,8	16	8,3	236	9,6
Con PDP per svantaggio socio- economico	44	2,6	7	5,3	43	10,0	24	12,4	118	4,8
Con PDP per svantaggio linguistico- culturale	50	2,9	11	8,4	25	5,8	32	16,6	118	4,8
Con impairment fisico o psichico ad avviso dei docenti coinvolti, anche se privi di certificazione/PEI/PDP	196	11,5	40	30,5	53	12,3	29	15,0	318	12,9
Totale	1701	100,0	131	100,0	432	100,0	193	100,0	2457	100,0

5. Conclusioni

Da un'analisi preliminare dei dati ottenuti dall'applicazione della mappatura intersezionale nelle classi nelle quali 119 insegnanti partecipanti alla ricerca hanno svolto il tirocinio, ci sembrano emergere alcuni elementi significativi: la patologizzazione dei studenti che non si riconoscono nel binarismo di genere e che provengono da un background migratorio, ma anche la tendenza dei docenti a trattare lo straniero e le soggettività queer come disabili (Roggero, 2024).

Questi risultati, seppur parziali, confermano l'enorme diffusione di stereotipi sessisti, razzisti, omosessobitransfobici e abilisti tra i docenti che animano le nostre scuole e che dovrebbero essere i fautori di culture, politiche e pratiche inclusive (Booth e Ainscow, 2014). Inoltre, ci pare che il processo di disabilitazione di tutti coloro che non corrispondono pienamente ai canoni identitari egemonici venga agito, più o meno inconsapevolmente, da parte dei docenti, da un lato, con il desiderio di aiutare lo studente che non raggiungono gli obiettivi didattici costruiti su misura dell'allievo *normale*, personalizzandone il processo di insegnamento-apprendimento, ma, dall'altro, con l'intento di tutelarsi nel caso non raggiungessero i risultati prefissati e senza considerare lo stigma (Goffman, 2018), spesso indelebile, che purtroppo colpisce ancora coloro che seguono un PEI o un PDP.

La presentazione della mappatura al specializzando dell'VIII ciclo è avvenuta nell'ambito di un'esperienza di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Benvenuto, 2015). Attraverso la partecipazione diretta alla ricerca, infatti, si presuppone che essi possano raggiungere maggiore contezza dei sistemi di potere che entrano in gioco nei processi di multi-marginalizzazione (che si verificano anche nei contesti educativi formali) di tutti quei soggetti giudicati "non conformi" dalla cultura dominante.

Si ritiene che la prospettiva intersezionale rappresenti un nuovo paradigma di senso, che dovrebbe essere applicato a scuola per reinterpretare il costrutto stesso di inclusione. Infatti,

Occorre [...] che gli insegnanti acquisiscano consapevolezza della fondamentale funzione sociale alla quale sono chiamati, ossia quella di reinterpretare in ottica critica le narrazioni dominanti. Dovrebbero, pertanto, divenire coscienti di quell'insieme di pregiudizi e stereotipi di cui ancora soffrono e dei quali, probabilmente, si fanno portavoce in classe, immaginando delle traiettorie di insegnamento orientate all'invenzione e alla realizzazione di società più giuste, eque e sostenibili (De Castro, 2023, p. 190).

In tal modo, ò insegnanti valorizzerebbero effettivamente le eterogeneità presenti in classe e, attraverso una spinta dal basso, si renderebbero protagonisti di una vera e propria rivoluzione di senso. O, almeno, è quello che ci auspichiamo accada.

Riferimenti bibliografici:

- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bell, C. (1997). *Introducing White Disability Studies. A Modest Proposal*. christopherbell-introducing-white-disability-studies-a-modest-proposal.pdf (behives.org) (ultima consultazione: 25/08/2024).
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Bernardini, M.G., & Casalini, B. (2022). Genere e disabilità. (Ri)costruzioni. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 14(1), 7-26.
- Bocci, F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In L. D'Alonzo, P. Aiello, F. Bocci, R. Caldin, F. Corona, P. Crispiani, F. Falcinelli Di Matteo, S. Maggiolini, R. Militerni, S. Visentin, & M. Sibilio, *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali* (pp. 15-30). Milano: ETAS.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-63). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Campodifiori, E., Figura, E., Papini, M., & Ricci, R. (2010). *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia, Working paper n. 2*. INVALSI. <https://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf> (ultima consultazione: 08/08/2024)
- Connor, D.J., Ferri, B.A., & Annamma, S.A (2016). *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York and London: Teachers College Press.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- 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, 139-167.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- D'Alessio, S. (2011a). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2011b). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini, & W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 69-94). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- De Castro, M. (2023). *Culture, intersezioni, reti. Riflessioni pedagogiche ed esperienze di formazione per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- De Castro, M., Guerini, I., & Straniero, A.M. (2022). Il ruolo del PEI nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con impairment. *QTimes*, 1, 6-18
- Gabrielli, F. (2024). *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio*. Roma: Roma TrE-Press.
- Ghenò, V. (2022). *Schwa: storia, motivi e obiettivi di una proposta*. Schwa: storia, motivi e obiettivi di una proposta - Treccani.
- Giannini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman, E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombrecorte.
- Guerini, I. (ed.). (2023). *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*. Roma: Roma Tre Press.
- Hall, K.Q. (ed.). (2011). *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham and London: Duke University Press.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2023). *Non sono una donna, io. Donne nere e femminismo*. Napoli: Tamu.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2021-2022*. Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf (istat.it) (ultima consultazione: 23/08/2024).
- ISTAT (2023). *Stranieri e naturalizzati nel mercato del lavoro italiano*. Istituto Nazionale di Statistica. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/02/Focus_stranieri-e-naturalizzati-nel-mondo-del-lavoro.pdf (ultima consultazione: 08/08/2024).
- ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2022-2023*. Statistica-report-alunni-con-disabilita-as.-22-23.pdf (istat.it) (ultima consultazione 21/08/2024).
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (ultima consultazione: 08/08/2024).

- MIM (ultimo aggiornamento 31/08/2023). *Portale Unico dei Dati della Scuola. Esplora Dati (istruzione.it)* (ultima consultazione 26/08/2024).
- MIM (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. A.S. 2022/2023. *Microsoft Word - NOTIZIARIO Stranieri 2223 (miur.gov.it)* (ultima consultazione 27/08/2024).
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness And Disability*. New York: New York University Press.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Tichkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, & R. Medeghini. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 2025-230). Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(6), 887-900.
- Migliarini, V., & Elder, B.C. (2023). *The Future of Inclusive Education. Intersectional Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Roggero, D. (2024). "In fact, we often treat the foreigner as a disabled person". Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 185-196.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: Franco Angeli.
- Taddei, A. (2022). Gli stereotipi di genere nell'educazione di bambine e ragazze con disabilità. Questioni aperte e traiettorie possibili. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 14(1), 27-42.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. UN: New York.

Allegato A

Mappatura classe nella quale svolge il tirocinio

Ordine scolastico nel quale si sta effettuando il tirocinio:

- ☐ scuola dell'infanzia
☐ scuola primaria
☐ scuola secondaria I grado
☐ scuola secondaria II grado

Classe nella quale si sta effettuando il tirocinio:

- ☐ sezione mista scuola dell'infanzia
☐ sezione omogenea bambini 3 anni scuola dell'infanzia
☐ sezione omogenea bambini 4 anni scuola dell'infanzia
☐ sezione omogenea bambini 5 anni scuola dell'infanzia
☐ I
☐ II
☐ III
☐ IV
☐ V

Completa la tabella

N. di studente	Genere femminile	Genere maschile	Genere non binario/altro
nato in Italia da genitori italiani			
nato all'estero da genitori italiani			
nato in Italia da almeno un genitore non italiano			
nato all'estero da almeno un genitore non italiano			

Per ogni studente nato all'estero indicare l'età in cui è arrivato in Italia:

- A. _____
 B. _____
 C. _____
 D. _____
 E. _____

Completa la tabella

N. di studente	Genere femminile	Genere maschile	Genere non binario/altro
a sviluppo tipico			
con PEI			
con DSA			
con PDP per svantaggio socio-economico			
con PDP per svantaggio linguistico-culturale			
che ad avviso tuo o dei docenti hanno un			

impairment fisico o psichico, ma non hanno certificazione, PEI o PDP			
---	--	--	--

Completa la tabella

N. di studente	Nato in Italia da genitori italiani	Nato all'estero da genitori italiani	Nato in Italia da almeno un genitore non italiano	Nato all'estero da almeno un genitore non italiano
a sviluppo tipico				
con PEI				
con DSA				
con PDP per svantaggio socio- economico				
con PDP per svantaggio linguistico- culturale				
che ad avviso tuo o dei docenti hanno un impairment fisico o psichico, ma non hanno certificazione, PEI o PDP				