

Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale

Promoting Social Justice in Education for Disabled Students: Rethinking Teaching Practices in Intersectional Terms

Valentina Migliarini

Lecturer in Education and Sociology, School of Education and Sociology, University of Portsmouth, UK, valentina.migliarini@port.ac.uk

This article explores the affordances of social justice theories to education, particularly emphasizing its impact on disabled children. It does so by focusing on the implementation of intersectional educational practices in the Italian context, whereby issues of social justice and intersectionality have recently been debated. The phenomenon of social justice in education gives rise to many questions, including: where did it originate? How did it grow? What and who does it encompass? And, what does it actually mean for disabled children and the educators who works with them? This article endeavors to answer these questions, while shifting the paradigm from giving voices to centering the voices of multiply-marginalized children- those that live at the intersections of multiple differences, to promote solidarity and expansive notions of justice within the classroom.

Key words: Social Justice in Education, Special Educational Needs, Intersectionality, Teacher Education, Inclusion.

abstract

Riflessione teorica 158

a. incontro con la storia
b. questioni epistemologiche

1. Introduzione

Negli Stati Uniti e in Europa Occidentale si è riscontrata, a partire dalla metà degli anni '80, una crescita significativa dell'interesse nell'applicare in campo educativo le teorie di giustizia sociale (*social justice*) (Connor, 2013). Il valore e l'impatto del concetto di giustizia sociale, si riscontra sia nei manuali (Ayres, Hunt, & Quinn, 1998; Ayre, Quinn, & Stovall, 2009), sia nelle riviste accademiche (es. *Education, Citizenship and Social Justice*) che nelle conferenze (es. *Conference on Equity and Social Justice*, 2012). Il fenomeno dell'educazione alla giustizia sociale fa sorgere, tuttavia, alcune domande come: dov'è nato? come si è sviluppato? e chi e cosa comprende? Ma la domanda forse più importante per i lettori di questo articolo è: quali sono le sue ricadute sul piano della didattica, soprattutto quando essa è calata in contesti dove si trovano soggetti disabili e la cui identità si colloca all'intersezione di molteplici differenze? Questo contributo intende rispondere a queste domande, affrontando tre aree interconnesse.

In primo luogo, esplorando le origini della giustizia sociale troviamo un collegamento sia in riferimento al concetto di intersezionalità sia alle questioni relative all'educazione speciale. Patricia Hill Collins (1998) offre la seguente definizione "invece di esaminare il genere, la razza, la classe sociale e la nazione come sistemi separati di oppressione, l'intersezionalità esplora come questi sistemi si costruiscono reciprocamente" (p. 63). Sono state infatti le femministe Nere Afro-Americane che, in seguito alla decostruzione dell'essentialismo (Erevelles & Minear, 2010), hanno coniato il concetto di intersezionalità per ripensare la teorizzazione dell'identità e delle sue molteplici differenze.

In secondo luogo, l'articolo riflette sulla necessità di riformulare il concetto di disabilità, andando oltre le definizioni restrittive della pedagogia speciale (Kauffman & Hallahan, 2010), e collegandolo intrinsecamente alla giustizia sociale.

Infine in terzo luogo, il contributo riflette sulla rilevanza dell'educazione alla giustizia sociale praticata attraverso una didattica caratterizzata da strategie che invitano gli educatori a pensare alla loro posizionalità. Con il termine posizionalità si intende una riflessione critica e radicale sui sistemi interconnessi di oppressione che influenzano la vita di alcuni soggetti, e sui pregiudizi impliciti e espliciti verso un individuo o un gruppo di individui. Tali strategie si dimostrano imprescindibili per la creazione di una personale e autentica filosofia pedagogica.

Il termine giustizia sociale fu usato per la prima volta nella metà dell'Ottocento da Luigi Tapparelli D'Azeglio, un prete siciliano, in risposta ai cambiamenti sociali avvenuti in seguito alla rivoluzione industriale, e alla posizione della Chiesa rispetto a tali cambiamenti (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). Vivendo in un'epoca tumultuosa di libero capitalismo, dove i movimenti socialisti si opponevano a condizioni di vita disumanizzanti, soprattutto nel sud Italia, Tapparelli parlava di giustizia sociale e denunciava la separazione fra moralità e "legge positiva", ovvero un sistema legale creato dall'uomo per concedere o rimuovere i privilegi di un particolare gruppo di persone nella società. Da tali origini, si possono intravedere chiaramente le intenzioni della giustizia sociale di promuovere e sostenere l'uguaglianza tra soggetti, per il bene comune.

Nella prima metà del Novecento si assiste ad una ulteriore e più sofisticata elaborazione del concetto di giustizia sociale sempre più connessa all'educazione, soprattutto con lo sviluppo del pensiero pedagogico di Dewey (Tarozzi, 2015). De-



wey (1916) sosteneva la necessità dell'educazione come strumento del cambiamento sociale e della democrazia come scopo e presupposto dell'istruzione. Più recentemente la Teoria Critica (*Critical Theory*) ha rilanciato l'approccio dell'educazione alla giustizia sociale in Nord America e in America Latina, partendo dalla riflessione e dall'azione educativa legata inizialmente alle lotte per i diritti civili dei Neri contro la segregazione razziale alle quali si sono aggiunte quelle femministe (Bell, 1992; Crenshaw, 1989; Freire, 1971; Steinem, 1969). A partire da questi ultimi sviluppi dalla fine degli anni Sessanta e per tutti gli anni Settanta e soprattutto nel contesto nordamericano, la giustizia sociale è stata connessa al tema delle minoranze culturali e alla questione della segregazione e della lotta alle discriminazioni (Connor, 2013; Tarozzi, 2015).

La tradizione europea è da sempre stata caratterizzata dall'universalismo dei diritti e meno orientata verso la difesa delle minoranze e della diversità. In tutta Europa, infatti, ha prevalso più un'idea di giustizia sociale e di rispetto delle differenze principalmente attraverso un dialogo interculturale, considerato un approccio eminentemente didattico (Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015). Tale prospettiva ha affrontato il tema della differenza culturale prescindendo dalle relazioni sociali, economiche e politiche. Ciò l'ha portata ad ignorare le questioni dell'equità o a dare una visione limitata di alcuni temi chiave, come quello del razzismo, che, in questa visione, è considerato unicamente come una degenerazione dovuta a ignoranza o mancanza di comprensione delle relazioni fra gruppi. Michel Wievorka (2001) ha però sostenuto la giustizia sociale come presupposto ineludibile di ogni confronto con le diversità. Wievorka (2001) afferma che non esiste differenza senza inferiorizzazione o dominio e, quello di dominazione è un concetto che può essere applicato solo alle categorie collettive. Secondo questa concettualizzazione, il razzismo deve essere considerato come una forma di discriminazione radicata nella società.

È importante ricordare, come ha argomentato Tarozzi (2015), che l'Europa e l'Italia, in particolare, dovrebbero dare maggiore attenzione al tema dell'equità e della giustizia sociale nella scuola, proprio in ragione di una storica sottovalutazione della questione della gestione delle differenze tutte, non solo quella culturale. Perciò occorre (ri)pensare alla didattica come uno strumento per promuovere il successo formativo per tutti gli studenti, in linea con i principi costituzionali che garantiscono pari opportunità formative per i capaci e i meritevoli. Le istituzioni, inoltre, dovrebbero non soltanto enunciare principi egualitaristici, ma anche compiere azioni concrete per abbattere le barriere socioeconomiche che ostacolano il raggiungimento di questo obiettivo (ibid.).

1.1 Definire l'educazione alla giustizia sociale

Mentre molto è stato scritto e detto sulla necessità di una prospettiva di giustizia sociale nella comprensione del mondo, permangono dei dubbi su quale sia la più esaustiva definizione di giustizia sociale, nonché dell'educazione alla giustizia sociale. Ad esempio, Novak (2000) nota che «interi libri e trattati sono stati scritti sulla giustizia sociale, senza mai offrire una definizione precisa [...]». È come se si galleggiasse nell'aria e tutti riconoscessero un esempio di giustizia sociale quando appare» (p. 11). La studiosa Nieto (2010) afferma che ci sono state, in America,

delle significative controversie in ambito di educazione alla giustizia sociale poiché non è ben chiaro se il focus di quest'ultima sia la segregazione scolastica, l'educazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, l'educazione bilingue, o l'educazione alla parità di genere. Appare chiaro che gli obiettivi generali dell'educazione alla giustizia sociale comprendono queste e altre questioni, e dunque molti studiosi trovano estremamente problematico avere obiettivi così ampi. Chapman e Hobbel (2010) temono che l'uso eccessivo dei termini giustizia sociale o educazione alla giustizia sociale abbia portato ad una diffusione dei termini che li potrebbe rendere inefficaci e difficili da documentare attraverso la ricerca empirica.

Questo paradosso di onnipresenza, senza chiara definizione, ha portato molti studiosi di educazione alla giustizia sociale a definire cosa essa rappresenti per loro. Per esempio, Nieto e Bode (2007) descrivono l'educazione alla giustizia sociale come una filosofia, un approccio ed un insieme di azioni che impongono il trattamento di tutti gli esseri umani con rispetto, dignità, generosità e giustizia. L'elemento cruciale in questa definizione sono le azioni basate su una filosofia che guida uno specifico approccio didattico e di apprendimento. L'importanza di intraprendere tali azioni viene condivisa anche da altri studiosi come Steinberg (2009) che afferma come «gli insegnanti sono agenti di un cambiamento culturale e sociale (p. xiii). Ayers, Quinn e Stovall (2009) notano che l'educazione alla giustizia sociale è caratterizzata dalle tre 'R': Rilevanza, Rigore, Rivoluzione. E continuano affermando che «attraverso il cambiamento personale, passa il cambiamento del mondo» (p. xiv). Allo stesso tempo però, questi studiosi concludono che l'educazione alla giustizia sociale è ancora un *work in progress*, e forse per la sua natura sarà sempre così, perché nei «tentativi dinamici, imperfetti e umani, c'è sempre qualcosa da scoprire e espandere» (p. 275). Il paragrafo successivo definisce l'intersezionalità come quadro epistemologico per (ri)delimitare le caratteristiche contemporanee dell'educazione alla giustizia sociale.

2. Intersezionalità e Educazione alla Giustizia Sociale

Il concetto di intersezionalità è stato coniato dalla giurista Nera femminista Kimberlé Crenshaw nel saggio del 1989 *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, e le radici storiche di questa teoria risalgono alle problematiche evidenziate dall'abolizionista Sojourner Truth (1863/1997) e dalla studiosa di liberazione Nera Anna J. Cooper nel XIX secolo (Collective, C.R., 1986). Crenshaw (1989) teorizza che le identità di gruppi distinti (razza, genere, classe, ecc.) convergono a formare nuove e uniche categorie di oppressione. Ad esempio, l'oppressione sistemica vissuta da una donna Nera non è in alcun modo uguale a quella vissuta da un uomo Nero sommata a quella di una donna bianca. Oggi l'intersezionalità ha saturato il discorso femminista bianco, ma l'uso del termine è diventato vago, al limite dell'insignificante, soprattutto nel contesto Nordamericano.

Di fronte a questa evidenza, prima di esplorare la teoria dell'intersezionalità di Crenshaw, è fondamentale identificare chiaramente cosa non è e non può essere l'intersezionalità. Intersezionale non equivale a universale, e non tutte le intersezioni di identità sono identiche, specialmente quando un'intersezione



include la bianchezza. Indipendentemente dagli altri assi di discriminazione in gioco, la bianchezza conferisce un tale sostegno agli individui, che essi non possono sperimentare il pieno impatto dell'oppressione e della invisibilizzazione messi in luce dalla teoria intersezionale. L'intersezionalità non è semplicemente un modo colto di dire «prima di giudicare qualcuno, mettiti nei suoi panni», ma una teoria del potere sistemico e dell'oppressione. Inoltre, le/gli esponenti liberali della teoria intersezionale l'hanno separata dalla sua storia nel pensiero femminista Nero e nell'attivismo di base. Questa appropriazione del linguaggio intersezionale da parte della retorica femminista bianca è stata definita come violenza anti-Nera e colonizzazione.

Crenshaw nel saggio summenzionato del 1989 e nel successivo del 1991, *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Colour* introduce l'intersezionalità domandandosi se un individuo sia visibile all'interno di un particolare sistema legale. Attraverso il concetto di intersezionalità, la Crenshaw si chiede se tutti gli individui possano trarre potere dalle garanzie legali e dal servizio pubblico che dovrebbe proteggerli e sostenerli. Ad esempio, in *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, Crenshaw richiama l'attenzione sul modo in cui le donne Nere siano inesistenti nelle politiche contro la discriminazione nel diritto del lavoro. Nello specifico, esamina un caso giudiziario in cui cinque donne nere intentarono una causa contro General Motors (GM) per discriminazione sessista e razzista sul lavoro: GM «semplicemente non ha assunto donne nere prima del 1964 e tutte [...] le donne nere assunte dopo il 1970 hanno perso il lavoro in un sistema di licenziamento basato sull'anzianità» (Crenshaw, 1989, p. 141). Infine, il tribunale respinse il caso delle donne: da un lato, la compagnia aveva assunto donne bianche prima del 1964, quindi la corte decise che non esisteva alcuna discriminazione basata sul sesso; d'altra parte, la corte ha raccomandato che il caso delle donne nere venisse presentato nuovamente assieme a un'altra causa di discriminazione razziale contro GM, guidata da uomini Neri.

Partendo da questo caso come esempio, Crenshaw (1989) sostiene che l'esperienza delle donne nere non era contemplata dalla legge, e che la loro particolare intersezione di identità era visibile agli occhi della corte solamente in maniera distorta e letta attraverso le esperienze di donne bianche o uomini neri. Crenshaw conclude che mentre l'intersezione dell'identità delle donne nere combina il sessismo e il razzismo, le donne nere sono protette dalla legge solo quando la discriminazione nei loro confronti coincide con la discriminazione nei confronti delle donne bianche o dei neri.

Crenshaw (1989) si preoccupa, quindi, del fatto che la pratica femminista e la pratica antirazzista spesso procedono come se il gruppo di identità che rappresentano fosse monolitico: ad esempio, i casi in cui le persone che subiscono sessismo ma mantengono privilegi bianchi o le vittime di razzismo che però mantengono il privilegio maschile, vengono considerati come la norma. Nella sua analisi del 1991 sull'intersezionalità, Crenshaw (1991) afferma che la teoria emancipatoria femminista o antirazzista non riesce a riconoscere i modi in cui il razzismo e il sessismo spesso si intersecano e si mescolano nella vita quotidiana di quelle persone che la loro teoria pretende di rappresentare, le persone doppiamente (o più) marginalizzate finiscono escluse sia dalla società tradizionale sia dai tentativi di riformarla.

Il concetto di intersezionalità ha delle implicazioni importantissime in ambito educativo, e nella promozione dell'educazione alla giustizia sociale che sono state documentate da ricerche qualitative condotte principalmente negli Stati Uniti (Annamma, 2018; Collins, 2003; Erevelles, 2006), e nel Regno Unito (Youdell, 2012), e recentemente anche in Italia (Migliarini, 2018). Tale nozione infatti permette di far luce su come le varie identità degli studenti, in termini di genere, razza, disabilità, status migratorio ed orientamento sessuale, interagiscano fra loro e impattino la loro esperienza educativa e il loro successo accademico. Ma anche come queste identità influiscano nelle relazioni sociali con i pari e con gli insegnanti, già a livello della scuola d'infanzia (Bradbury, 2010). L'intersezionalità permette di meglio cogliere i processi di costruzione di certi studenti come 'devianti' e come non aventi alcun valore né per la società né per la scuola (Erevelles, 2006). Per affrontare adeguatamente il concetto di intersezionalità, l'educazione alla giustizia sociale dovrebbe opporsi alla violenza sistemica che ha l'obiettivo di emarginare, criminalizzare e soggiogare corpi non bianchi, disabili, trans, poveri, omosessuali e soprattutto ogni corpo che si trova all'incrocio di queste identità. Concretamente, una didattica volta alla giustizia sociale e all'intersezionalità si asterrà dal prendere decisioni strutturali nella speranza di aiutare le persone emarginate, e cercherà invece, prima di tutto, di includere pienamente e porre al centro le voci emarginate nello sviluppo di tale pratica, convertendo in tal modo la teoria e l'identità intersezionale in una pratica quotidiana di messa in discussione dei privilegi. La sezione successiva affronta il corpus di questo articolo, ovvero: che significato ha la giustizia sociale per gli alunni con disabilità?

3. Giustizia Sociale, Pedagogia Speciale e Alunni Disabili

Alcuni lettori potrebbero obiettare che, nel contesto Nord-Americano, le origini e lo sviluppo sia della pedagogia speciale sia dell'educazione speciale, sono in realtà forme di giustizia sociale. Dopo tutto, dagli anni '70, l'emanazione, a livello nazionale, della legge sull'Integrazione Scolastica e, a livello internazionale, della Dichiarazione di Salamanca sui Bisogni Educativi Speciali del 1994, garantiscono un'istruzione pubblica gratuita e appropriata per tutti e soprattutto per gli alunni disabili. Infatti, ci sono studiosi più tradizionalisti che lavorano nel campo dell'educazione speciale, i quali sostengono che tali politiche a livello internazionale costituiscono un esempio di giustizia sociale (Anastasiou & Kauffman, 2011).

Tuttavia, l'educazione speciale nel contesto nord-americano e anche europeo è stata aspramente criticata per la materializzazione di strutture speciali per educare gli alunni disabili (Skrtric, 1991). Nonostante le buone intenzioni di queste leggi e delle dichiarazioni internazionali, le relative esperienze e risultati per gli alunni disabili mettono in luce la necessità di un cambiamento (Migliarini et al, 2019). Ad esempio, rispetto ai loro coetanei non disabili, fra gli alunni nel sistema dell'educazione speciale si registrano alti tassi di abbandono scolastico (Thurlow, Sinclair & Johnson, 2002), basse percentuali di lauree e conclusione del percorso di studi (Advocates for Children, 2005), tempi più lunghi per il completamento scolastico (US Department of Education, 2005), minor probabilità di entrare all'università (Gregg, 2007), disoccupazione (Moxley & Finch, 2003), e più alto tasso di detenzione (Children's Defense Fund, 2007). Molti alunni nel sistema dell'edu-



cazione speciale continuano a sperimentare la segregazione sulla base della loro disabilità, mentre studenti Neri e appartenenti a diversi gruppi linguistici e culturali vengono ancora inseriti in contesti educativi più restrittivi o sono soggetti a micro-esclusioni (Losen & Orfield, 2002; Migliarini, 2018). Ferri e Connor (2005) sostengono, quanto è diventato illegale segregare gli alunni in base alla razza e all'appartenenza etnica, sottolineando quanto le esclusioni per le disabilità si siano materializzate come una scappatoia legale per continuare le discriminazioni su base razziale.

Per molti studiosi interessati all'educazione e alla disabilità il concetto stesso di educazione speciale risulta problematico perché implica il monopolio di pensieri e idee riguardanti questi temi, ed ha una varietà di significati diversi per persone diverse: da un benevolo sistema che abilita, protegge e offre servizi (Kauffman & Hallahan, 1995), ad una struttura oppressiva, invalidante che funge da precursore alla disoccupazione, ed in molti casi alla prigione (Karagiannis, 2000). Ciò è preoccupante e si ripete drammaticamente in diversi paesi del mondo, come si è visto recentemente nelle ricerche condotte in Austria, Regno Unito, Germania, Svezia, Sudafrica, India, Kenya, Argentina e Italia (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011; Migliarini et al, 2018; D'Alessio, 2011; Medeghini et al, 2013). Tali risultati ci ricordano la denuncia di Slee (2001), il quale ha sostenuto che la ricerca educativa deve essere più esplicita nelle sue connessioni con la giustizia sociale.

Sebbene le divisioni nell'ambito dell'educazione speciale siano esistite sin dal suo inizio (es. Danforth, 2009), il settore si è rivelato ostile alle critiche, mettendo spesso a tacere le discussioni potenzialmente produttive, limitando così una pluralità di prospettive e imponendo una sorta di 'ortodossia' ideologica (Gallagher, Heshusius, Iano & Skrtic, 2004). Alla svolta del ventunesimo secolo, eminenti studiosi in educazione speciale si sono incontrati per discutere della divisione fra sottogruppi di tradizionalisti e riconcettualisti. Tali sottogruppi hanno evidenziato la profondità di questo scisma: il primo desideroso di rimanere nel sistema stabilito, mentre il secondo invocava i principi della giustizia sociale nel desiderio di re-immaginare e riqualificare l'educazione speciale (Andrews et al, 2000).

Parallelamente, un gruppo importante di educatori speciali, che abbracciano una visione più critica, e quindi motivati dal desiderio di sviluppare metodi alternativi di teorizzazione e ricerca sulla disabilità, che possano influire sulla pratica della didattica e sulla politica, si è unito nel rifiutare i limiti autoimposti nell'ambito dell'educazione speciale. Influenzati dalla prospettiva teorica multidisciplinare dei Disability Studies (DS), questi studiosi hanno iniziato i Disability Studies in Education (DSE) nel contesto Statunitense (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011). Inizialmente, i DSE hanno criticato l'educazione speciale come fondamento per rivendicare le pratiche didattiche. Successivamente sono cresciuti fino a far valere la propria identità, affermando la disabilità come una forma di diversità umana e in linea con le problematiche affrontate dall'educazione alla giustizia sociale e dall'educazione inclusiva (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008).

Le persone con disabilità hanno a lungo criticato le concettualizzazioni, la disposizione, e le motivazioni di chi fa ricerca sulla disabilità, richiamando l'attenzione sul minimo impatto che la ricerca stessa ha materialmente sulla vita dei disabili. Oliver (1996) ha definito la maggior parte delle ricerche relative alla disabilità come "nel migliore dei casi irrilevante, e nel peggiore, opprimente" (p.

129). Questa affermazione ha provocato la creazione del mantra degli attivisti in relazione alla ricerca sulla disabilità: «*Nothing about us without us*» (Charlton, 2000, p. 3). Molti studiosi della disabilità, essendo loro stessi disabili, fanno collegamenti espliciti fra le loro vite personali e professionali e i temi della giustizia sociale, fra i quali l'attivismo, l'inclusione e l'accesso.

L'articolo continua presentando delle strategie didattiche inclusive e intersezionali ripensate alla luce del quadro teorico dei Disability Critical Race Theory (DisCrit) in Education, che combina i Disability Studies in Education con la Critical Race Theory e il concetto di intersezionalità. DisCrit fa luce su come l'abilità sia distribuita sulla base della razza e dell'appartenenza a un determinato gruppo etnico di un alunno. DisCrit riconosce le oppressioni interconnesse che sono affrontate dagli studenti che vivono agli interstizi di differenze multiple (Annamma, Connor & Ferri, 2013). Più un alunno è vicino alla norma prestabilita (ad esempio bianco, uomo, eterosessuale), più l'alunno è immaginato come abile e capace e meno sottoposto a norme disciplinari e ad esclusioni. Così gli alunni vicino alla norma sono supportati in una miriade di modi. DisCrit evidenzia quindi come supportare tutti gli studenti, e come aiutare gli insegnanti ad interpretare le azioni degli alunni, soprattutto degli alunni disabili, come strategie di resistenza (Connor, Ferri & Annamma, 2016).

4. Strategie per una Didattica Inclusiva e Intersezionale

165

In questa sezione, l'articolo presenta una serie di stimoli per la formazione degli insegnanti per una didattica intersezionale. Si prende spunto dalle attività svolte con insegnanti in formazione iscritti ad un corso di *Classroom Management* presso l'Università del Kansas, dal titolo *Managing and Motivating Learners in Middle and Secondary Classroom* nell'anno accademico 2017-2018. Queste attività sono state riadattate per una serie di contributi al corso Modelli di Mediazione Didattica, rivolto a studenti iscritti al corso di laurea in Educatore Sociale e Culturale presso l'Università di Bologna, nell'anno accademico 2018-2019. Le strategie per una didattica inclusiva e intersezionale e volta alla promozione dell'educazione alla giustizia sociale intendono aiutare gli insegnanti in formazione a comprendere come i diversi marcatori d'identità degli studenti possano influenzare il loro percorso educativo. Le strategie proposte agli insegnanti in formazione riguardano: (1) riflettere sulla posizionalità degli insegnanti/educatori, (2) riconoscere e affrontare i pregiudizi impliciti e espliciti. Queste due strategie sono state presentate come funzionali per l'elaborazione di una filosofia pedagogica che sia autentica per ciascun insegnante, al fine di riconoscere la complessa matrice di oppressione che caratterizza alcuni studenti. A partire dalla riflessione critica su questi punti, gli insegnanti in formazione possono praticare una didattica che risponda ai bisogni di tutti gli studenti e non solo di quelli marginalizzati.

4.1 Acquisire consapevolezza della propria posizionalità come insegnanti

Al fine di sviluppare una didattica che promuova in modo autentico l'educazione alla giustizia sociale in ottica intersezionale, gli insegnanti in formazione sono stati

Riflessione teorica: a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche



invitati inizialmente a riflettere su ciò che potesse rendere visibile i costrutti della pedagogia della patologizzazione (Annamma, 2018). La patologizzazione degli studenti marginalizzati segna «le origini, le cause, gli sviluppi, le conseguenze, e le manifestazioni di deviazione da alcune norme immaginarie» (Erevelles, 2000, p. 84). È definita come una pedagogia della patologizzazione perché riconosce i problemi di certi studenti come interni agli studenti stessi, ignorando le disuguaglianze strutturali. Inoltre, identifica certi corpi come indesiderati e che necessitano di redistribuzione in spazi meno visibili (Annamma, 2018). Attuare la pedagogia della patologizzazione, significa identificare e escludere corpi percepiti come non docili dal contesto e dalla relazione educativa.

Partendo da questi presupposti, gli insegnanti in formazione hanno riflettuto sul significato di rispetto, e come questo possa variare a seconda delle norme sociali condivise da diversi gruppi sociali. Attraverso attività in piccoli gruppi e con l'intera classe, gli insegnanti in formazione hanno condiviso le loro prospettive e argomentato su come le strategie didattiche debbano adattarsi a questo modello socialmente costruito di rispetto. Ciò ha guidato la comprensione di come le disuguaglianze educative e sociali sono riprodotte nella classe e nei contesti educativi e sociali. Quando gli insegnanti in formazione hanno acquisito una buona conoscenza della riproduzione sistemica delle disuguaglianze, sono stati supportati nel comprendere come le opinioni e i pregiudizi personali riguardo i comportamenti di soggetti marginalizzati influenzino le loro strategie didattiche, e portino spesso all'attuazione di pratiche disciplinari e escludenti. Attraverso degli esercizi di scrittura iniziali di tipo individuale e vari dibattiti collettivi, gli insegnanti in formazione hanno riflettuto sulla loro posizionalità e il loro potere (in quanto bianchi e italiani e non disabili) rispetto ai soggetti marginalizzati con i quali si confronteranno. In particolare, è stato chiesto agli insegnanti in formazione di elaborare un breve testo scritto su come la loro posizionalità potesse influenzare la definizione della loro iniziale filosofia pedagogica. Gli artefatti prodotti in classe sono stati condivisi con l'intera classe e con i docenti. Di seguito si riportano le filosofie pedagogiche iniziali di 3 studenti selezionati fra i frequentanti il corso di "Modelli di Mediazione Didattica" presso il Dipartimento di Educazione dell'Università di Bologna. Gli studenti saranno definiti, *Studente #1*, *Studente #2*, *Studente #3*.

Elaborando la sua iniziale filosofia pedagogica, lo *Studente #1* afferma:

Non possiedo un attuale filosofia pedagogica, in quanto la considero come la filosofia di vita formata da esperienze, conoscenze e saperi che si sta co-costruendo in itinere. Un insieme di valori professionali (e anche applicati quando possibile nella vita personale) che danno regime ad una didattica, intesa come quel 'come' che identifichi il mio 'cosa', ovvero quell'insieme di valori.

(*Studente #1*)

Come è comune in questi esercizi iniziali di scrittura (si veda Migliarini & Annamma, 2019), lo *Studente #1* non ha una filosofia pedagogica ancora definita, anche perché spesso non viene chiesto agli insegnanti in formazione di elaborarne una che sia 'propria' e autentica per loro stessi. La posizionalità dello *Studente #1* si può evincere dall'espressione «filosofia di vita co-costruita». Lo *Studente #1* intende canalizzare le sue esperienze di vita e i suoi valori all'interno della sua filosofia pedagogica. Vuole creare dei valori professionali anche condivisi nella vita

privata, su cui basare le sue strategie didattiche. Ciò è molto importante, tuttavia lo Studente #1 non sembra aver colto i propri privilegi, ma anche i propri sistemi di oppressione, in quanto donna bianca, italiana, e come ciò possa influenzare la relazione educativa con i soggetti (marginalizzati o no) con i quali andrà a confrontarsi.

Lo Studente #2, invece, sembra avere già delle idee più chiare, rispetto alla propria filosofia pedagogica:

La mia filosofia pedagogica si basa sulla comprensione dell'altro attraverso un atteggiamento empatico e una visione aperta, senza pregiudizi e distinzioni. Per la risoluzione di un ipotetico problema credo sia importante una didattica dell'inclusione e che nel caso di bambini, permetta loro di superare autonomamente le difficoltà attraverso percorsi che prevedono l'aiuto reciproco tra bambini/compagni ma anche una fiducia nell'insegnante educatore.

(Studente #2)

Questa filosofia pedagogica contiene elementi importanti come la comprensione, l'empatia, una didattica dell'inclusione che favorisca relazioni significative fra bambini e educatori/insegnanti. Tutti requisiti fondamentali per l'elaborazione di strategie didattiche intersezionali. Tuttavia, ciò che emerge è una dichiarazione di intenti, piuttosto che una analisi delle tensioni fra gli obiettivi da raggiungere attraverso la didattica (inclusione, empatia), e l'esistenza di pregiudizi impliciti di cui lo Studente #2, così come ogni insegnante, è portatore. In questa filosofia pedagogica manca, dunque, una riflessione chiara e diretta della posizionalità dello Studente #2. Tuttavia, anche questo è ricorrente nei primi esercizi di riflessione e scrittura chiesti agli insegnanti in formazione. Perciò è fondamentale riproporre tale scrittura riflessiva in momenti strategici della formazione degli insegnanti e educatori: all'inizio del percorso di formazione, a metà e alla fine. Questo permette di cogliere efficacemente l'evoluzione della loro riflessione su sé stessi e sulla filosofia pedagogica che intendono mettere in atto attraverso specifiche pratiche didattiche.

167

In ultimo, lo Studente #3 scrive:

Il mio intento/finalità è quella di cercare di coinvolgere tutti/e i soggetti con cui mi trovo a lavorare, consapevole che ciascuno/a è un soggetto attivo e presente. La didattica come strumento di apprendimento, deve essere sviluppata in modo attivo, ricordandosi che gli alunni/e non sono tanto oggetti quanto soggetti di tale processo. Per questo la didattica deve saper far riflettere (su di sé, sul contesto, sulle relazioni, sull'agire) e valorizzare le differenze esistenti nelle relazioni su cui la didattica si basa.

(Studente #3)

Anche in questo caso lo Studente #3 descrive obiettivi inclusivi importanti da raggiungere, descrive come dovrebbe essere applicata la didattica, ma non descrive molto sé stesso in relazione a tali obiettivi. È interessante notare come nell'artefatto consegnato, sopra al paragrafo scritto, lo Studente #3 ha scritto "chi sono io?". Forse intendeva scrivere più rispetto a se stesso/a e non ha avuto tempo sufficiente, oppure ha avuto modo di cominciare -almeno a livello mentale -



una riflessione sulla sua posizionalità senza metterla per iscritto.

La sezione successiva di questo capitolo affronta gli esercizi proposti agli studenti per affrontare i temi del pregiudizio implicito e esplicito, ai fini di praticare una didattica intersezionale.

4.2 Affrontare il pregiudizio implicito e esplicito

Gli insegnanti in formazione hanno cominciato una riflessione su come affrontare il pregiudizio implicito e esplicito con una attività di gruppo, che è facilmente riutilizzabile nel contesto classe o in contesti extra-scolastici, il cosiddetto “esercizio della scarpa sinistra”. L’esercizio comporta che un numero di persone formino un cerchio e che i componenti di questo cerchio si tolgano la scarpa sinistra e la metano all’interno del cerchio. Il docente poi seleziona casualmente ciascuna scarpa, ridistribuendole non al proprietario ma agli altri componenti del cerchio. Tutti hanno così due scarpe, che però non sono della taglia giusta. Questo esercizio stimola dunque la riflessione sul nostro pregiudizio rispetto a ciò che noi pensiamo sia l’uguaglianza (tutti hanno due scarpe), e ciò che comporta invece l’equità (tutti hanno due scarpe della taglia giusta), quindi un’attenzione ai bisogni e alle caratteristiche individuali di ciascuno, in un sistema inclusivo. Agli insegnanti in formazione è poi stato dato il tempo di riflettere criticamente su questa essenziale differenza fra uguaglianza e equità, principio cardine dell’educazione alla giustizia sociale.

Successivamente gli insegnanti in formazione hanno avuto degli stimoli dalla letteratura, principalmente nord-Americana, per riflettere sul significato di razzismo inconscio (King, 1991), sul pregiudizio implicito nella gestione dei contesti educativi (Gilliam, Maupin, Reyes, Accavitti & Shic, 2016), e sull’importanza di rinforzare una conoscenza critica per combattere i pregiudizi impliciti che conducono a forme di discriminazione e disuguaglianza (King, 2004). Sono stati forniti strumenti chiave per contrastare l’abitudine al pregiudizio implicito, riferiti ad azioni raggiungibili individualmente:

1. Intenzionalità: riconoscere che ciascuno di noi ha pregiudizi impliciti. L’intenzionalità solidifica la motivazione al cambiamento;
2. Attenzione: riconoscere manifestazione di risposte o assunti basati su stereotipi;
3. Tempo: per praticare le strategie designate a scardinare le associazioni automatiche.

Gli insegnanti in formazione hanno quindi familiarizzato con le strategie multilivello per la “rottura” delle abitudini al pregiudizio implicito. Tali strategie includono:

1. *Sostituzione dello stereotipo*: un individuo riconosce che lei o lui sta rispondendo a una situazione o a una persona in modo stereotipato, considera le ragioni e sostituisce attivamente questa risposta con una non stereotipata;
2. *Immaginazione contro-stereotipata*: una volta che una persona individua una

risposta stereotipata pensa a degli esempi famosi o conosciuti personalmente dalla persona che dimostrano che lo stereotipo è inaccurato;

3. *Individuazione*: questa strategia comporta la raccolta di informazioni molto specifiche sul background, i gusti e gli hobby di una persona e la sua famiglia, in modo che i giudizi su di essa si basino sui dettagli di quella persona particolare, piuttosto che sulle caratteristiche del gruppo di appartenenza;
4. *Assunzione di prospettiva*: implica l'addentrarsi nei panni di una persona che subisce gli stereotipi. Utile per valutare l'impatto emotivo su individui che sono costantemente stereotipati in modo negativo;
5. *Aumentare le opportunità per un contatto positivo*: una strategia finale per ridurre i pregiudizi impliciti e cercare attivamente situazioni in cui è probabile che siano esposti a esempi positivi di soggetti che normalmente vengono stereotipati.

Gli insegnanti in formazione hanno successivamente riflettuto sull'impatto potenziale di queste strategie in ambito educativo e soprattutto didattico, in piccoli gruppi e nel collettivo classe. Hanno poi cercato di integrare queste strategie in una rielaborazione della loro filosofia pedagogica. Come è evidente, gli artefatti prodotti dagli insegnanti in formazione nell'ultimo intervento nel corso sono molto più concentrati su una maggiore attenzione alla loro posizionalità, e i privilegi che essa comporta, nella relazione educativa:

Il pregiudizio implicito è radicato in ognuno di noi, tutti abbiamo pregiudizi, perché ci sono stati trasmessi o semplicemente perché derivano dalla cultura del nostro paese. Ritengo che sia importante come educatrice compiere un lavoro di decostruzione dei miei pregiudizi e cercare di avere sempre un approccio di 'apertura' verso l'altro. E' importante porsi in relazione con l'altro con la volontà di ascoltarlo e comprenderlo così da poter evirare il pregiudizio o addirittura interromperlo nel caso in cui fosse già radicato. Dal punto di vista educativo ritengo che sia importante utilizzare una didattica che offra un superamento dei pregiudizi, grazie a strategie multilivello. Educare al rispetto delle differenze e al riconoscere che le differenze ci valorizzano come esseri umani inimitabili e unici, può essere un buon punto di partenza per evitare che si generino pregiudizi impliciti.
(Studiante #3)

Il passaggio da un focus esterno dell'artefatto precedente a uno più interno e personale è particolarmente evidente in questo ultimo scritto dello Studente #3: sembra aver finalmente colto l'importanza di essere cosciente di sé e del proprio potere e pregiudizio per la scelta di strategie didattiche autentiche e che rispondano a principi di intersezionalità e equità. In tal modo, la didattica può rispondere a una filosofia dell'educazione che è concentrata, come dice James Baldwin (1963), a "creare una persona la cui abilità è di guardare il modo per sé stesso, di prendere le proprie decisioni autonomamente, di dire autonomamente questo è nero e questo è bianco" (p. X).



5. Conclusioni

Il presente articolo ha esplorato le origini della giustizia sociale, connettendole alle questioni più salienti della contemporaneità, quali intersezionalità e educazione speciale. Successivamente, l'articolo ha riflettuto sulla necessità di ripensare la definizione di disabilità, e di diversità più in generale, attraverso l'educazione alla giustizia sociale in chiave intersezionale. Sulla base di questa nuova e intersezionale definizione di disabilità e diversità, il contributo ha presentato alcune strategie didattiche per la realizzazione di una didattica inclusiva ispirata ai principi dell'educazione alla giustizia sociale. Ciò è stato seguito dalle reazioni di alcuni insegnanti in formazione rispetto all'applicazione di tali strategie nell'ambito del corso in Modelli di Mediazione Didattica, tenutosi presso l'Università di Bologna nell'anno accademico 2019/2020.

Nel gergo dei Disability Studies, *'cripping the curriculum'* significa problematizzare il curriculum e le pratiche educative esistenti, con l'intenzione di avere maggiori e più accurate informazioni sulle rappresentazioni della disabilità e della diversità. Basandosi su una prospettiva culturale, *'cripping'* implica (1) creare una lente analitica sulla disabilità, composta principalmente dal modello sociale, (2) decostruire rappresentazioni e significati negativi della diversità e della disabilità e (3) creare nuove connessioni e significati che vedono la disabilità come una parte integrante della varietà umana (Ware, 2001). In conclusione significa sfidare il concetto di norma attraverso una rivalutazione della disabilità e della differenza in chiave intersezionale e i DS creano delle opportunità per ripensare a come interpretiamo e costruiamo significati riguardo alle differenze, e le implicazioni profonde che questo ha sugli studenti.

Ritornando ad una delle domande centrali di questo articolo - che significato ha la giustizia sociale sia per gli studenti disabili che per gli insegnanti ed educatori che lavorano con loro? - si auspica che i suggerimenti avanzati in questo articolo possano servire come un punto di partenza per riflettere sulla questione cruciale relativa alla concettualizzazione della differenza. Sembra ironico che per molti alunni l'educazione speciale abbia esacerbato i loro 'problemi', piuttosto che contribuire alla soluzione, cioè quella di comprendere la diversità (Keefe, Moore & Duff, 2006). Il lavoro degli studiosi critici dell'educazione speciale richiama l'attenzione su come l'educazione speciale sia concettualizzata, messa in pratica e generalizzata. Come Sapon-Shevin (2000) argomenta, "gli insegnanti devono trascendere le discussioni sulla diversità come un problema della classe, e interpretarla come naturale e inevitabile, come un'esperienza di arricchimento degli alunni e degli insegnanti" (p. 34). Fino a quando questo non avverrà, gli alunni disabili resteranno parte integrante del movimento per la giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Advocates for Children (2005). *Leaving School Empty Handed: A report of graduation rates for students who receive special education services in New York City*.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.K. (2011). A Social constructionist approach to disability: implications for special education. *Exceptional Children*, 77 (5), 367-384.

- Andrews, J.E., Carnine, D. W., Coutinho, M.J., Edgar, E.B., Forness, S.R., Fuchs, L. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21, 5, 258-267.
- Annamma, S., Connor, D., Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Journal of Race, Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31.
- Annamma, S.A. (2018). *The Pedagogy of Pathologisation. Dis/abled Girls of Color in the School-to-Prison Nexus*. New York: Routledge.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., & Waitoller, F.R. (Eds) (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ayres, W., Hunt, J.A., & Quinn, T (Eds) (1998). *Teaching for Social Justice: A democracy and education reader*. New York, NY: New Press.
- Ayres, W., Quinn, T., Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, NY: Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J., Connor, D.J., & Gallagher, D. (2011). Disability Studies and special education: the need for plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32, 4, 267-278.
- Baldwin, J. (1963). 'A Talk to Teachers'. *The Saturday Review*.
- Bell, D. (1992). *Faces at the Bottom of the Well: The permanence of racism*. New York: Basic Books. Roma: Carocci.
- Chapman, T. & Hobbel, N. (Eds.) (2010) *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Charlton, J.I. (2000). *Nothing About Us Without Us*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Children's Defense Fund (2007). *American's Cradle to Prison Pipeline*. Washington, DC: Author.
- Collective, C. R. (1986). *The Combahee River collective statement: Black feminist organizing in the seventies and eighties*. Kitchen Table.
- Collins, K.M. (2003). *Ability Profiling and School Failure: One Child's Struggle to Be Seen as Competent*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Connor, D.J, Ferri, B., Annamma, S.A. (2016). *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*, New York: Teachers College Press.
- Connor, D. J. (2013). Social Justice in Education for Students with Disabilities. In Florian, L. (Ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. Sage.
- Connor, D.J., Gabel, S., Gallagher, D., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education- implications for theory, research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 15-6, 441-457.
- 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.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and the violence against the women of colour. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Danforth, S. (2009). *The Incomplete Child: An Intellectual History of Learning Disabilities*, New York: Peter Lang.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Erevelles, N. (2006). How does it feel to be a problem? Race, disability and exclusion in policy. In E.A. Brantlinger (Ed.), *Who Benefits from Special Education? Remediating (fixing) other people's children*. (pp. 77-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erevelles, N., & Minear, A. Unspeakable Offenses. Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. *Journal of Literacy & Cultural Disability Studies*, 4.2, 127-146.
- Ferri, B.A., & Connor, D.J. (2010). Tools of Exclusion: Race, Disability and (Re) segregated Education. *Teachers College Record*, 107, 3, 453-474.



- Fiorucci, M. (2015). The Italian way for intercultural education. In Catarci, M., Fiorucci, M. (Eds.) *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Freire, P. (1971). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gallagher, D.J., Heshusius, L, Iano, P., Skrtic, T.M. (2004). *Challenging Orthodoxy in Special Education*. Denver, CO: Love Publishing.
- Gilliam, W.S., Maupin, A.N., Reyes, C.R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do Early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions? *Yale Child Study Center*, 991-1013.
- Gregg, N. (2007). Undeserved and unprepared: postsecondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 4, 219-228.
- Hill Collins, P. (1998). "It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation". *Hypatia*, 13, 3, 62-82.
- Kauffman, J.M, Hallahan, D.P. (Eds) (1995). *The Illusion of Full Inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro Ed.
- Karagiannis, A. (2010). Soft disability in schools: assisting or confining at risk children and youth? *Journal of Educational Thought*, 34, 12, 113-134.
- King, J.E. (1991). Dysconscious racism: ideology, identity and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- King, J. E. (2004). Dysconscious Racism. In G. Ladson-Billings & D. Gillborn (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education* (pp. 71-83). London: Routledge.
- Lorde, A. (1984). Age, race, class, and sex, 116. *Sister outsider: Essays and speeches by Audre Lorde*. Freedom, CA: Crossing.
- Losen, D. J. & Orfield, G. (Eds) (2002). *Racial Inequality in Special Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadala, G., Valtellina, E. (A cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Migliarini, V. (2018). Colour-evasiveness and Racism without Race: the disablement of asylum-seeking children at the edge of Fortress Europe. *Race, Ethnicity and Education*, 21, 4. Routledge, Taylor & Francis, 438-457. <https://doi.org/10.1080/1361332-4.2017.1417252>.
- Migliarini, V., D'Alessio, S. & Bocci, F. (2018). SEN Policies and Migrant Children in Italian Schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>.
- Migliarini, V., Stinson, C., D'Alessio, S. (2019) 'SENitizing' Migrant Children in Inclusive settings: Exploring the Impact of the Salamanca Statement Thinking in Italy and the United States, *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 23, Issue 7-8, Special Issue: *Salamanca Statement: 25 Years on*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.16-22804>.
- Moxley, D., Finch, J. (Eds) (2003). *Sourcebook of Rehabilitation and Mental Health Practice*. New York, NY: Plenum.
- Nieto, S. (2010) Foreword. In Chaoman, T. & Hobbel, N. (Eds). *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum* (pp. xi-x). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, pp. 11-13.
- Oliver, M. (1996). Understanding the hegemony of disability. In M. Oliver (Ed). *Understanding Disability: From Theory to Practice*, (pp. 126-144). New York, NY: St. Martin's Press.
- Slee, R. (2001) Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The case of inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 5, (2-3), 167-177.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO: Love Publishing Company.

- Steinem, G. (1969). After Black Power, women's liberation. *New York Magazine*. Retrieved from <http://nymag.com/news/politics/46802/index2.html>.
- Steinberg, S. (Ed.) (2009). *Diversity and Multiculturalism: A reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'Intercultura alla Giustizia Sociale. Per un Progetto Pedagogico e Politico di Cittadinanza Globale*. Milano: Franco Angeli.
- Thurlow, M.L., Sinclair, M.F., Johnson, D.R. (2002). Students with disabilities who drop out of school. Implications for policy and practice. *Issue Brief*, 1, 2, Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.
- Truth, S. (1863/1997). Ain't I a Woman?.
- US Department of Education (2005). *25th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*.
- Wieviorka, M. (2001). *La Difference*. Paris: Les Editions Balland.
- Youdell, D. (2012). Intelligibility, Agency and the Raced-Rationed-Religined Subjects of Education. In K. Bhopal & J. Preston (Eds.), *Intersectionality and "Race" in Education*. New York: Routledge, (pp. 192- 212).
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Education and Social Justice: issues of liberty and global culture. In Zajda, J. (Ed.), *Social Justice and Education* (pp. 1-12). Dordrecht, The Netherlands: Springer.