



Sara Gabrielli

Post-doc fellow | Roma Tre University | sara.gabrielli@uniroma3.it

Disabilità e Interculturalità. Riflessioni per la formazione dell'insegnante specializzata sul sostegno in ottica intersezionale

Disability and Interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective

Call

This paper aims to contribute to the ongoing discussion on the issues related to inclusion, as a process essential for the entire society. Specifically, it examines the connections between the intercultural perspective, critical pedagogy, and special education within the framework of the *Disability Studies* and the *Disability Critical Race Theory*. Based on this framework, this paper explores insights from both inclusive educational linguistic and inclusive pedagogy, focusing on the intersection of two conditions – considered as a form of double vulnerability: categorizing an individual as both having a migratory background and as disabled. This categorization can lead to a dual exclusion. Finally, in light of the lack of attention to an intersectional approach in Italian legislation, which has resulted in the omission of intersectionality in teacher training programs, the paper investigates some best practices for training of specialized teachers for educational support.

Keywords: Teachers' training, intersectionality, migratory background, disability.

Questo saggio mira a contribuire all'attuale discussione sui processi di inclusione, essenziali per l'intera società. Nello specifico, si esamina la connessione tra la pedagogia interculturale, la pedagogia critica e la pedagogia speciale, assumendo la prospettiva dei *Disability Studies* e della *Disability Critical Race Theory*. All'intero di questo quadro teorico, si esplora il contributo dell'educazione linguistica inclusiva e della pedagogia dell'inclusione, focalizzando l'intersezione tra due condizioni – considerate come forma di duplice vulnerabilità: le persone categorizzate come disabili e aventi origine migratoria. Questa categorizzazione può condurre a forme di esclusione multipla. Infine, tenendo conto della mancanza di attenzione all'intersezionalità nei programmi di formazione insegnanti, il contributo apre una riflessione su alcune buone pratiche per la formazione dell'insegnante specializzata nel sostegno.

Parole chiave: Formazione insegnanti, Intersezionalità, Intercultura, Disabilità..

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Gabrielli, S. (2024). Disability and Interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 92-102. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-08>

Corresponding Author: Sara Gabrielli | sara.gabrielli@uniroma3.it

Received: 26/11/2024 | **Accepted:** 09/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-08



1. Alcune premesse

In apertura di questo contributo appare necessario condividere alcune considerazioni di sfondo, che contestualizzano il quadro teorico di riferimento e orientano lo sguardo della prospettiva scelta. Si sceglie di guardare all'inclusione come promotrice di trasformazione dei processi scolastici e sociali (D'Alessio, 2011), come «un cambiamento sistemico, un processo trasformativo del sistema formativo (scolastico, universitario, professionale, ecc.) finalizzato a identificare (sul piano culturale, politico e delle prassi) e a rimuovere tutte le barriere e gli ostacoli che determinano tutte le forme di esclusione, di marginalizzazione o di discriminazione» (Bocci, 2016, p. 22; Guerini, 2020). In qualità di esseri umani, infatti, tendiamo a categorizzare il mondo in gruppi costituiti sulla base di similarità e differenze, in modo da ridurre la complessità degli stimoli che provengono dalla percezione del mondo reale (Cabras et al., 2022). La consapevolezza dell'esistenza delle categorie sociali, che costituiscono poi i gruppi sociali, è seguita dall'identificazione del gruppo (o dei gruppi) di appartenenza, in base al genere, all'etnia, ecc. (Szpunar et al., 2017). Attraverso l'interazione con i contesti sociali, le agenzie educative e le persone di riferimento (Bandura, 1964), già a partire dall'infanzia si sviluppa un processo di attribuzione di caratteristiche specifiche a specifici gruppi sociali – generando stereotipi (Vezzali et al., 2017). Sulla base di tali caratteristiche, è possibile attribuire un valore positivo o negativo ai gruppi sociali – generando pregiudizi (Allport, 1954). Stereotipi e pregiudizi influenzano i comportamenti agiti nella società e possono contribuire al processo di esclusione sociale e di discriminazione (Dovidio et al., 2010; Gabrielli et al., 2024). Tale processo è descritto in modo efficace dall'immagine di una Piramide dell'Odio (ADL, 2018), che rappresenta i gradini che conducono dalla categorizzazione sociale (Noi-Loro) alla discriminazione e alla violenza agita. La consapevolezza del processo di categorizzazione sociale, che qui prendiamo in prestito dalla psicologia sociale, consente di guardare ai concetti di disabilità, di diversità, di genere, ecc., come prodotti socio-storico-culturali (Guerini, 2020) scaturiti dalla base delle rappresentazioni e dell'attribuzione di valore date dai gruppi maggioritari ai gruppi minoritari.

A partire da queste brevi riflessioni introduttive, nel presente contributo intendiamo prendere in considerazione l'intersezione tra differenti forme di categorizzazione, in particolare nelle persone etichettate come disabili e aventi origine migratoria, che possono portare a forme di esclusione multipla. Tale approccio intersezionale appare poco considerato nella recente normativa scolastica e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, costituendo un vulnus del nostro sistema formativo e delle azioni promosse dai decisori politici. In effetti, da questo punto di vista appare piuttosto carente il decreto del 30 settembre 2011 – contenente criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249 – che regola le conoscenze e le competenze che deve possedere l'insegnante specializzato per il sostegno sia gli insegnamenti, i laboratori e i tirocini che devono essere erogati dagli Atenei nell'ambito dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno. Nella struttura del corso e nella denominazione delle attività previste dal format ministeriale risulta assente un approccio intersezionale alla disabilità, sebbene questo possa essere considerato e trattato in altri insegnamenti o laboratori (ad esempio un riferimento a tali temi può emergere nell'ambito dell'insegnamento di *Pedagogia della relazione d'aiuto* – ex M-PED/01). Certamente tale vuoto risente anche del fatto che il format del percorso formativo, pur nella sua validità complessiva, mostra ormai i segni del tempo (Bocci, 2018; 2023; 2024) e lo stesso concetto di intersezionalità, certamente non nuovo nel dibattito internazionale, ha cominciato a farsi strada in Italia solo di recente a livello, per così dire, *mainstream*. Non vi è quindi dubbio che – anche alla luce delle nuove consapevolezze acquisite rispetto allo sguardo sulla disabilità anche grazie all'apporto dei Disability Studies nelle loro diverse articolazioni (Medeghini et al, 2013; AAVV, 2018; Bocci, 2019a; Valtellina, 2024) – nell'alveo delle competenze che caratterizzano il profilo dell'insegnante specializzato sul sostegno meriterebbero maggiore attenzione e spazio le questioni inerenti al rischio multiplo di esclusione che comporta la molteplice categorizzazione in gruppi marginalizzati; così come una focalizzazione sulla possibile ridefinizione di quello che intendiamo come processo di inclusione, che per-



mane ancora troppo ancorato al discorso dell'includere alcune persone e non come processo trasformativo del sistema scolastico e sociale nel suo insieme (Bocci, 2016; 2018; 2019b).

2. Migrazioni e disabilità

Nel contesto scolastico si intrecciano e si incontrano forme diverse di discriminazione, soprattutto in presenza di *intersezioni* tra differenti appartenenze a gruppi minoritari, tra cui quella tra disabilità e origine migratoria. Entrambe le condizioni, infatti, presentano rischi di esclusione sociale, povertà educativa e dispersione scolastica (Cavicchiolo et al., 2020; Coin, 2024; Roggero, 2024), in quello che è stato definito "un circolo vizioso" (Van Kampen et al., 2008, p. 19) per sottolineare il legame tra successo/insuccesso accademico e vantaggio/svantaggio sociale.

Secondo gli ultimi dati forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), le persone con cittadinanza non italiana rappresentano l'11,2% del totale della popolazione studentesca in Italia. Nello stesso anno scolastico, le persone con disabilità corrispondono al 4,1% del totale della popolazione studentesca in Italia (ISTAT, 2024)¹. Appare difficile ricavare i dati per lo stesso anno scolastico di riferimento, il 22/23, relativi alla sovrapposizione tra certificazione di disabilità e cittadinanza non italiana. Il più recente documento in cui viene considerata l'appartenenza a queste duplici categorie risale al 2022, quando il ministero di riferimento adottava ancora la denominazione di Ministero dell'Istruzione: «la percentuale di alunni stranieri con disabilità sul totale degli alunni certificati ai sensi della L.104/1992 è risultata pari al 14,3% nell'a.s. 2020/2021; tale percentuale appare elevata se confrontata con la percentuale degli alunni stranieri che frequentano in rapporto al totale degli alunni, pari al 10,3%» (MI, 2022, p. 17).

Il dato numerico restituisce il quadro di una importante presenza nel contesto scolastico, che potrebbe essere anche sottorappresentata, considerando la difficoltà di accesso alla certificazione ai sensi della L.104/1992 per le famiglie che provengono da percorsi migratori.

Parlando di doppia appartenenza alle categorie di migrante e disabile, è necessario anche evidenziare la molteplicità di persone cui ci si rivolge. Lo sguardo è diretto, infatti, sia a persone minori che adulte; di prima o seconda generazione; con impairment riconosciuto prima di compiere il viaggio migratorio o una volta in Italia. Nonostante l'assenza di attenzione nella normativa, alcune ricerche hanno indagato la doppia vulnerabilità di chi viene categorizzato come disabile e migrante. In particolare, è possibile identificare due diversi approcci, il primo di tradizione linguistica, il secondo di tradizione pedagogica, secondo quello che è stato definito un paradigma "meticcio" (Goussot, 2010), per favorire il dialogo tra diverse discipline e modelli culturali (Pennazio & Bochicchio, 2020).

2.1 La prospettiva della linguistica educativa

Chi viene categorizzato nei gruppi migrante e disabile può andare incontro ad una doppia difficoltà sul piano linguistico. Una prima difficoltà può essere legata all'apprendimento dell'italiano come L2, nei livelli indicati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), soprattutto in relazione al contesto culturale e linguistico di origine (precedente percorso scolastico, similarità e differenze tra lingue, ecc.). Una seconda difficoltà appare legata agli *impairment* che impattano l'apprendimento linguistico, poiché nei contesti educativi il linguaggio costituisce lo strumento comunicativo privilegiato (Daloiso, 2023).

La relazione tra competenza linguistica e inclusione sociale è dibattuta. Le politiche di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante sembrano aderire ancora ad una prospettiva assimilazionista/normalizzante (Caldin & Dainese, 2011), in cui il raggiungimento dell'italiano al livello A2

1 Si mantengono qui le espressioni *con cittadinanza non italiana* e *con disabilità*, adottate nei documenti ministeriali.



del QCER viene visto come requisito per l'accesso al permesso di soggiorno europeo di lunga durata. La competenza linguistica può quindi diventare contemporaneamente strumento di inclusione ed esclusione sociale: sebbene sia riconosciuto l'impatto positivo dell'abilità linguistica per guadagnare supporto sociale (Cavicchiolo et al., 2020), il possesso del requisito linguistico di livello A2 può diventare un ostacolo all'ottenimento di alcuni diritti e rappresentare una motivazione esclusivamente strumentale all'apprendimento della lingua (Colombo, 2019; Favaro, 2016; Sergio, 2011).

L'educazione linguistica ha recentemente sviluppato traiettorie che si rivolgono alla prospettiva dell'inclusione e dell'intersezione, rispondendo alla sfida sociale che richiede approcci e soluzioni efficaci per l'educazione linguistica nella contemporaneità (Daloiso & Mezzadri, 2021, p. 9). L'azione formativa è focalizzata su chi apprende ed è basata su una concezione plurale delle identità culturali e sociali (Benucci, 2021) per valorizzare la diversità delle competenze linguistiche (Bonvino & Fiorenza, 2021). Il costrutto di *Classi ad Abilità Differenziate* (Caon, 2008) ha inizialmente promosso un cambiamento di attenzione dalle difficoltà delle singole persone alle modalità in cui le differenze interagiscono in un sistema. Infatti, la Classe ad Abilità Differenziate viene descritta come «un modo di osservare la realtà delle classi». Queste sono considerate «non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso» e in cui «il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico» (Caon, 2008, p. XII).

In seguito alla normativa che introduce i *Bisogni Educativi Speciali*, si è posta attenzione all'educazione linguistica inclusiva (Daloiso, 2021), che si occupa delle persone in condizione di «svantaggio linguistico», sia in relazione a chi presenta disturbi del linguaggio e dell'apprendimento o disabilità che incidono sullo sviluppo linguistico, sia in relazione a persone non italofone collocate in contesti di deprivazione culturale (Gabrielli, 2024). Infatti, la condizione di migrante, che non dovrebbe di per sé costituire un ostacolo all'apprendimento della lingua italiana e uno svantaggio, necessita di un supporto specifico quando riferita a situazione di deprivazione socioculturale (Daloiso, 2021). È stato introdotto (Daloiso, 2013, p. 644) il concetto di Bisogni Linguistici Specifici (BiLS):

- *Bisogni*: il focus si sposta non tanto sui singoli disturbi, secondo una prospettiva medico-sanitaria, quanto sui bisogni formativi che essi possono generare. L'ambito di ricerca in cui nasce la nozione di BiLS è, infatti, quello della pedagogia, seppur nella sua specificazione 'linguistica';
- *Linguistici*: il tipo di bisogno interessa in modo particolare la glottodidattica inclusiva;
- *Specifici*: si sceglie Specifici rispetto a Speciali (già utilizzato in glottodidattica, ad esempio in Daloiso, 2009, 2012) poiché il termine 'speciale' sul piano semantico si contrappone a 'normale', senza peraltro chiarire le ragioni per cui questi bisogni vadano distinti da quelli che comunemente ha una persona con uno sviluppo considerato tipico. I bisogni 'specifici' nascono in conseguenza di impairment strutturali o funzionali, che possono determinare ostacoli all'apprendimento linguistico non equiparabili alle difficoltà più generali date dall'apprendimento di una lingua.

Nella letteratura edu-linguistica è in uso anche il termine *accessibilità*, a cui rimanda la Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso, 2012), basata sul modello bio-psico-sociale ICF. Secondo tale teoria, si assume il punto di vista dell'apprendente e le difficoltà nell'apprendimento vanno interpretate come intreccio non ottimale di variabili personali e ambientali. Si focalizza il processo compiuto dall'insegnante per rendere accessibile l'input (materiali, percorsi, attività didattiche, ecc.) e per ridurre le barriere all'apprendimento (Daloiso, 2023).

L'intersezione tra competenza linguistica e disabilità si manifesta anche attraverso la possibilità di discriminare le eventuali difficoltà imputabili alla diagnosi specifica o all'abilità linguistica: è il caso della grammatica, dove notevoli sono le interferenze culturali (lingue in cui non sono presenti le doppie, lingue in cui vengono usati pochi periodi subordinati e più connettori, ecc) (Cappellin, 2016). Anche nell'iter diagnostico diventa centrale l'intersezione tra migrazione e impairment, dal momento che i test di valutazione diagnostica sono interamente svolti in italiano (Flamini & Pellicciari, 2019). È necessario, inoltre,



tenere in considerazione la dimensione culturale degli strumenti diagnostici come riconosciuto anche dal DSM-5, in cui alla voce *Inquadramento culturale* si legge: «la variazione culturale nei sintomi e nei modelli esplicativi associati ai concetti culturali può indurre i clinici a giudicare erroneamente la gravità di un problema o a formulare la diagnosi sbagliata» (American Psychiatric Association, 2014, p. 881). Sembra necessario, dunque, promuovere un approccio integrato tra disabilità e cultura d'origine (Goussot, 2010; Chieppa, 2019) e la transculturalità, come forma di dialogo tra le differenze, anche nella formulazione e somministrazione dei test. Sannipoli (2020) evidenzia la connotazione culturale di alcuni test, anche quando apparentemente *culture-free*, come quello di Rorschach (Merzagora, Travaini, Pizzoli & Caruso, 2016) o delle Matrici Progressive di Raven (Van de Vijver & Tanzer, 1997), dove il tema della traduzione linguistica si unisce all'universo di significato. Tenere conto delle variabili culturali appare essenziale per evitare di medicalizzare comportamenti culturali che non si comprendono e culturalizzare disturbi che non si riescono a vedere (Goussot, 2009, p. 125).

2.2 La prospettiva della pedagogia

Il tema della diversità e dell'uguaglianza consente di approfondire l'intreccio tra Pedagogia speciale, interculturale e dell'inclusione (Besio & Caldin, 2019; d'Alonzo & Caldin, 2012), intesa come pedagogia «centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché (...) la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma» (Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021, p. 52). La stessa normativa scolastica corre il rischio di accentuare i processi di categorizzazione, riconoscendo studente che rientrano tra chi ha *Bisogni Educativi Speciali* (BES)² – e dunque diritto a interventi di personalizzazione e individualizzazione della didattica – e chi non presenta situazione di svantaggio, sia esso socioeconomico, culturale, linguistico, con certificazione di disabilità ai sensi della legge 104/1992 o diagnosi di Disturbo Evolutivo Specifico ai sensi della legge 170/2010. Il rischio è anche quello che la dicitura BES possa tradursi in *etichetta*, che separa alcune persone dalle altre, quelle *normali*, guardando alla diversità come problema individuale piuttosto che come opportunità per il gruppo (Roggero, 2024, p. 188).

Taddei e Alesi (2024) ricordano come l'approccio intersezionale (Crenshaw, 1989) sia legato ai principi della giustizia sociale e della pedagogia critica (McLaren, 1998), per l'intreccio delle discriminazioni e delle modalità attraverso cui la disabilità incontra altre forme di svantaggio sociale. Liasidou (2015) evidenzia che introdurre il discorso sulla giustizia sociale parlando di inclusione richiede di riflettere sui sistemi che promuovono abilismo, razzismo, esclusione, attribuendo diverso valore a diverse persone. La pedagogia critica appare, dunque, fortemente collegata ad una riflessione sui diritti umani. Come sottolinea Guerini (2020), la questione dell'inclusione – lungi dall'essere arrivata ad una connotazione di compiutezza – può essere considerata da differenti prospettive, tra cui quella bio-psico-sociale dell'ICF-CY (WHO, 2007) e quella dei Disability Studies. Già nel modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY il funzionamento delle persone con disabilità è considerato come risultante della reciproca interazione tra i fattori di tipo biologico e quelli contestuali (Taddei & Alesi, 2024), apportando un'innovazione rispetto al modello medico-individuale che non prende in considerazione i fattori contestuali, ambientali e personali (Chiappetta Cajola, 2015). I *Disability Studies* assumono che sia la società ad essere abilista e a produrre disabilità con barriere fisiche e culturali (Guerini, 2020). Si pone, dunque, in discussione la disabilità come condizione biologica individuale e si guarda alla società come generatrice di esclusione e discriminazione (Medeghini et al., 2013). In particolare, il concetto di intersezionalità – secondo cui genere, razza, disabilità sono interconnessi nella costruzione dell'identità – è approfondito dai *Critical Disability Studies* (Ferri, 2018). L'intersezione tra razza e disabilità, nello specifico, è osservata dalla *Disability Critical Race Theory* (DisCrit) (Annamma,

2 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, approfondita con le successive Indicazioni Operative contenute nella Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013.



Ferri & Connor, 2018). Nel contesto scolastico, pertanto, il focus dovrebbe essere orientato sulle caratteristiche che dovrebbe possedere l'ambiente – e la comunità educante al suo interno – per includere ogni persona (Canevaro, Ciambone & Nocera, 2021; Roggero, 2024).

3. La formazione dell'insegnante specializzata sul sostegno

Il contesto scolastico rappresenta un contesto privilegiato per il contrasto alla disuguaglianza sociale e lo stigma nei confronti di gruppi di persone, sulla base della razza, della classe sociale, del genere, della conformità a quella che viene identificata come *norma* – cui dovrebbe avvicinarsi lo studente ideale. L'approccio intersezionale considera il ruolo delle politiche sociali e dell'ambiente come fattori e variabili che producono stigma e pregiudizi, che hanno un impatto anche sul rendimento scolastico (Liasidou, 2015). La prospettiva che coniuga pedagogia speciale, interculturale e critica si dirige così verso una scuola inclusiva, in cui l'attenzione è posta alla diversità come occasione affinché si creino le condizioni favorevoli perché ogni persona possa raggiungere il proprio potenziale (Cosenza, 2024). Alla scuola spetta anche il compito di osservare e riconoscere i segnali delle difficoltà che possono riscontrare lo studente, su più piani e livelli (MIUR, 2011). Quando origine migratoria e disabilità si intersecano, però, non sempre chi insegna possiede le competenze per riconoscere i segnali e le loro cause (Roggero, 2024).

La formazione dell'insegnante appare, quindi, un elemento fondamentale per educare lo sguardo verso una scuola inclusiva, ponendo l'attenzione sull'aggiornamento continuo delle differenti competenze richieste all'insegnante (Bocci, 2021; Baldacci, 2023) e sull'eterogeneità che caratterizza le classi (Gabrielli, 2024). Competenze richieste non solo a insegnanti specializzati sul sostegno ma a tutto il personale docente e educativo, per valorizzare le differenti modalità espressive, capacità, abilità, personalità che si hanno di fronte (Simone, 2024). Tenendo in considerazione le premesse già illustrate, la riflessione dell'insegnante specializzato sul sostegno dovrebbe partire dalla conoscenza della propria rappresentazione della disabilità, degli stereotipi e dei pregiudizi che ne scaturiscono, determinando – in maniera più o meno consapevole – un'influenza sui comportamenti e le azioni. Assumendo, infatti, che la disabilità sia culturalmente determinata, va indagato il sistema di valori e aspettative di attori e contesti coinvolti, insieme alle rappresentazioni di insegnanti, famiglie, contesto d'origine – su cui influiscono anche le credenze religiose.

Possono essere identificate alcune buone pratiche che sembrano particolarmente significative nell'intersezione tra origine migratoria e disabilità.

Appare indispensabile ma non sufficiente (Taddei & Alesi, 2024) progettare la didattica secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Dal punto di vista prettamente linguistico, sia in caso di impairment che coinvolge le abilità di letto-scrittura sia in caso di bisogno di rafforzare la competenza linguistica dell'italiano come L2, potrebbe risultare vantaggioso utilizzare l'*Easy to Read* (Guerini, 2024).

Un'attenzione particolare andrebbe rivolta alla stesura dei PEI e dei PDP, dove è stata registrata l'assenza di riferimenti alle intersezioni di genere (Taddei, 2022) e origine migratoria (Chieppa, 2019). Andrebbero considerate le competenze linguistiche del contesto d'origine e le rappresentazioni culturali e familiari sulla disabilità, approfondendo un'analisi transculturale. A tal fine, può essere utile dedicare tempo alla fase di accoglienza e inserimento (Chieppa, 2019) e la documentazione scolastica potrebbe essere tradotta nella lingua d'origine della famiglia migrante o in una lingua ponte.

Il rapporto scuola-famiglia in situazione di intersezionalità è stato attenzionato dalla recente letteratura (Goussot, 2010), riconoscendone le differenti sfaccettature. Come evidenziato da Pennazio e Bochicchio (2020), alcune famiglie affrontano la migrazione per costruire un progetto di vita migliore e si scontrano con l'esperienza della disabilità, altre invece affrontano il viaggio in cerca di pratiche inclusive che possano supportare l'esperienza della disabilità. È necessario attenzionare anche la rete di supporto amicale o familiare, di cui le persone migranti appaiono spogliate nell'arrivo in un Paese ospitante (Bini, 2017), che impatta sull'inserimento sociale e lavorativo e isola la famiglia migrante. È quindi importante promuovere



la possibilità di fare rete per fronteggiare: le difficoltà linguistiche, economiche, lavorative; l'assenza di supporto amicale/familiare; la scarsa informazione sui diritti delle persone disabili; la difficoltà di comprensione dell'iter burocratico, anche in relazione alle differenze tra servizi sanitari e servizi educativi.

La figura dea mediatora potrebbe supportare il dialogo scuola-famiglia, per l'accompagnamento ai servizi anche da un punto di vista burocratico (Zanfrini & Formichi, 2023). Inoltre, dovrebbe essere incoraggiata la collaborazione tra l'insegnante specializzata sul sostegno e l'insegnante di italiano come L2.

A partire dall'a.s. 2025/2026, il DL 71 del 31 maggio 2024 prevede l'assegnazione di «un docente dedicato all'insegnamento dell'italiano per stranieri per le classi aventi un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al sistema nazionale di istruzione ovvero che non sono in possesso di competenze linguistiche di base nella lingua italiana almeno pari al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), pari o superiore al 20 per cento degli studenti della classe» (articolo 11, comma 1). A tal fine, le scuole del primo e secondo ciclo possono chiedere supporto ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che da tempo prevedono percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana ai livelli A1 e A2 del QCER per un'utenza adulta³. In virtù di questa collaborazione, si auspica per il futuro una maggiore facilità anche da parte dei CPIA di accedere alle risorse necessarie per richiedere insegnanti specializzati sul sostegno anche nelle classi di alfabetizzazione destinate all'utenza adulta, da cui – di fatto – l'insegnante di sostegno non è escluso, ma numerose sono le difficoltà riscontrate (Poliandri & Epifani, 2023), sia quando lo studente sono già in possesso di certificazione sia quando sarebbe necessario indirizzare ad un percorso di riconoscimento istituzionale dell'impairment – particolarmente complesso nel caso della triplice intersezione tra età adulta, origine migratoria e impairment. Le istituzioni scolastiche, inoltre, potrebbero promuovere la partecipazione delle famiglie a percorsi di apprendimento dell'italiano come L2, anche collaborando con i CPIA.

Per concludere, è necessario rimandare al ruolo fondamentale del Progetto di Vita, nelle sue molteplici prospettive e tenendo anche presente che in un sistema familiare i progetti di vita delle persone adulte e minori si intersecano (Canevaro, 2020).

4. Conclusioni

Compito della comunità scientifica pedagogica è anche di ragionare per indirizzare il legislatore e il decisore politico (Arduini & Bocci, 2019; Bocci, 2017). Si evidenzia in quest'ottica la necessità di una auspicabile revisione del format per la formazione dell'insegnante specializzata e, più in generale, per l'insegnante inclusivo (Bocci, 2018; 2021), infatti «nonostante da più parti si dichiari come ineludibile una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti curricolari o su posto comune e gli insegnanti specializzati per il sostegno» (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021, p. 8).

Appare dunque necessario continuare a fare ricerca e a promuovere l'adozione di uno sguardo inclusivo, che possa essere anche multidisciplinare e interdisciplinare, intersecando – termine che usiamo volutamente – le *pedagogie* che caratterizzano la formazione dea insegnanti. Un rimando in questa prospettiva può essere fatto al numero della rivista *Educazione Interculturale* qui più volte citato (volume 18, numero 2 del 2020) che ha ospitato diversi saggi di pedagogisti speciali, in quello spirito di collaborazione multidisciplinare auspicato da Andrea Canevaro – che ha contribuito a quel numero.

Lo sguardo inclusivo, l'idea canevariana che *l'inclusione non si ferma, cammina sempre* (SIPeS, 2024), deve aprire dunque la strada a un ripensamento, a una riconfigurazione e a una revisione del format che inquadra e orienta la formazione dell'insegnante specializzata (Bocci, 2024) – che a sua volta deve ri-

3 Possono iscriversi ai CPIA: persone adulte che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o del secondo ciclo di istruzione; persone adulte che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; persone che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.



orientare quella dell'insegnante inclusiva tout court – introducendo la prospettiva intersezionale e quindi operando una desettorializzazione dell'inclusione, come se questa potesse essere condotta per compartimenti stagni. Come rileva infatti Beth Ferri, una delle massime studiose internazionali sui processi inclusivi in ottica di *Disability critical race theory*, se si vuole superare l'attuale sistema che genera discriminazioni multiple, è necessario abbracciare una teoria e un approccio all'inclusione e all'equità che riconosca e affronti in modo non separato i «molteplici sistemi di oppressione sperimentati dagli allievi nelle scuole e, in particolare, la natura collusiva della razza e della disabilità» (Ferri, 2018, p. 13). Lo studio delle intersezioni fra teoria critica della razza e Disability Studies nel contesto educativo evidenzia come razzismo e abilismo non siano scollegati ma collusivi e interdipendenti. In altre parole, afferma Beth Ferri, «la razza e la disabilità si informano a vicenda e si basano l'una sull'altra, generando particolari forme di esclusione e stigmatizzazione che una delle due condizioni non potrebbe spiegare da sola. Così, la razza e l'etnia non esistono al di fuori della capacità, e la capacità è forgiata dalle ideologie della razza. Ognuna è costruita sulla percezione dell'altra...» (Ferri, 2018, p. 14).

Pensiamo sia possibile e utile ripartire da qui per una formazione del *corpo docente*, che abbia senso e non sia sganciata dalle questioni che interpellano la nostra attualità.

Bibliografia

- A.A.V.V. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- ADL (2018). *Pyramid of hate*. Disponibile online: <https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf> (ultimo accesso 13 settembre 2024).
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Annamma, S. A., Ferri, B., & Connor, D. (2018). Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education*, 42.1, 46-71. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>
- Arduini, G., & Bocci, F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa Multimedia
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 7-13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>
- Benucci, A. (2021). Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'. In M. Daloso & M. Mezzadri (eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Besio, S., & Caldin, R. (Eds.) (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*. Roma: Carocci.
- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e studi del sociale*, 2(2), 203-211. <https://www.cussoc.it/journal/article/view/51>
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Disability Studies. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia: Scholé.
- Bocci, F. (2019b). 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.



- Bocci, F. (2023). Una ulteriore riflessione sul corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico. L'impegno della comunità scientifica tra certezze e criticità. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (eds.). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Bocci, F. (2024). Il ruolo dell'insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo, C. Giacconi (eds.), *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21 (1), 8-23. [[10.13128/form-10463](https://doi.org/10.13128/form-10463)].
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2021). Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili? In M. Daloso, M. Mezzadri (eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ed. Ca' Foscari.
- Cabras, C., Atzara, S., Muggianu, F., & Mosca, O. (2022). *Insegnanti, stereotipi di genere e pratiche educative inclusive. Progetto PARIS: la Parità impariamola a Scuola*. Cagliari: UniCAPress.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Cappellin, J. (2016). Disabilità e L2: il caso di Aisha. *Bollettino ITALIS*, 14 (66), 251-261.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Il contributo dell'ICF per individuare, documentare nel portfolio e certificare le competenze dell'allievo con disabilità. Alcuni dati di ricerca. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale*, 7(1), 122-143. [10.14605/EI1621908](https://doi.org/10.14605/EI1621908)
- Coin, F. (2024). Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane. *EL.LE*, 13(2), 207-224. [10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/005](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/005)
- Colombo, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle università. In M. Colombo & F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cosenza, B. (2024). What Future? The Challenge of Inclusion after Compulsory School. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 203-211. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-19>
- 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.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Daloso, M. (2009). Lingue straniere e bisogni speciali: Le politiche educative dell'Unione Europea. *Scuola e lingue moderne*, 8-9.
- Daloso, M. (2012). Verso la 'glottodidattica speciale': Condizioni teoriche e spazio epistemologico. *EL.LE: Educazione linguistica. Language Education*, 1 (3). <http://doi.org/10.14277/2280-6792/32p>
- Daloso, M. (2013). Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'. *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>
- Daloso, M. (2021). Linguistica Educativa e bisogni speciali. Origini e stato dell'arte della ricerca italiana. In M. Daloso & M. Mezzadri (a cura di). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Daloso, M. (2023). Educazione linguistica e inclusione: una bussola teorica per orientarsi. In M. Daloso & Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva (20-42)*. Trento: Erickson.
- Daloso, M., & Mezzadri, M. (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V.M. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New Delhi: Sage.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di



- formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>
- Ferri, B. A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In A.A.V.V, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Flamini, S. & Pellicciari, M. (2019). Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione. Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). *L'Uomo società tradizione sviluppo*, 9(1), 73-93.
- Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione. L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Roma: Edizioni Conoscenza. ISBN: 9791281898004.
- Gabrielli, S., Zava, F., Vecchio, G.M., Perucchini, P., & Maricchiolo, F. (2024). La riduzione dei pregiudizi intergruppo attraverso interventi educativi a scuola. In A.M., Ciraci, V. Domenici, & A. Petagine (a cura di). *Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. RomaTrE-Press.
- Goussot, A. (2009). Famiglie immigrate e disabilità. In M. Pavone (a cura di). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp.125-148). Trento: Erickson.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1-26. <http://digital.casalini.it/-10.1400/190929>
- Guerini, I. (2020). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 36-52. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-04>
- Guerini, I. (2024). Easy-to-Read as tool to promote inclusive processes. An exploratory research. *Qtimes*, XVI (1), 621-636. [10.14668/QTimes_16146](https://doi.org/10.14668/QTimes_16146)
- ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*. <https://www.istat.it/-it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Liasidou, A. (2015). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-178.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- Medeghini R., D'Alessio S., & Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (a cura di). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Merzagora, I., Travaini, G., Pizzoli, S. & Caruso, P. (2016). Il perito e lo straniero. *Italian Journal Of Criminology*, 10(4), 247-256.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*. Disponibile online: https://www.miim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Nuova ediz. Firenze: Le Lettere.
- Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2020). Promuovere l'inclusione interculturale delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. *Educazione Interculturale*, 18(2), 14-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11757>
- Poliandri, D. & Epifani, E. (2023). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Milano: Franco Angeli.
- 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*, XII, 1, 185-196. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-17>
- Rose, D., Meyer, A. & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accesible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sannipoli, M. (2020). A partire dai genitori: la dimensione inclusiva tra logica riparatoria e promozionale nei primi anni di vita. *Educazione Interculturale*, 18(2), 26-35. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11758>
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53-64. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1228>
- Simone, M.G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), (2024) (a cura di). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 13 (29), 13-30. <https://doi.org/10.19241/>



Ill.v13i29.64

- Taddei, A., & Alesi, B. (2024). The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 107-114. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-10>
- Valtellina, E. (2024). *Teorie critiche della disabilità. Uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Van de Vijver, F. & Tanzer, N.K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 47(4), 263-270.
- Van Kampen, M, Van Zijverden, I.M, & Emmett, T. (2008) Reflections on poverty and disability: A review of literature. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 19-37.
- Vezzali, L., Di Bernardo, G.A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Torino: UTET.
- Zanfrini, L., & Formichi, C. (2023). *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?* Milano: Fondazione ISMU.