

Preventing school leaving. The school between teachers' beliefs and methodological proposals

Prevenire l'abbandono. La scuola tra credenze degli/delle insegnanti e proposte metodologiche

Martina De Castro^a, Ines Guerini^{b,1}

^a Università degli Studi Roma Tre, martina.decastro@uniroma3.it

^b Università degli Studi Roma Tre, ines.guerini@uniroma3.it

Abstract

Authors reflect on the possibility that an accurate methodological proposal can not only let didactics become inclusive but also to positively influence the educational and professional future of students with multiple identity characteristics who, on the contrary, risk to leave school. In this sense, we think that teachers' beliefs play an important role and that is very crucial detect teachers' type of stereotypes and prejudice they have. In this regard, we also present and discuss some results obtained by the Intersectional Questionnaire (De Castro, 2023a) used within the Course of Specialisation for Support Activities (from V to IX cycle).

Keywords: school leaving; educational guidance; beliefs; teachers; UDL.

Sintesi

Nel contributo le autrici ragionano attorno alla possibilità che un'adeguata proposta metodologica ha non solo di rendere la didattica inclusiva ma anche di influenzare positivamente il futuro educativo e professionale di allievi/e con plurime caratteristiche identitarie che, contrariamente, rischiano di abbandonare la scuola. A nostro avviso, le credenze degli/delle insegnanti svolgono un ruolo decisivo in tal senso e riteniamo sia importante rilevare il tipo di stereotipi e pregiudizi inerenti alle questioni identitarie di cui il corpo docente soffre. A riguardo, vengono anche presentati e discussi alcuni dei risultati ottenuti mediante il Questionario Intersezionale (De Castro, 2023a) impiegato nell'ambito del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno (dal V al IX Ciclo).

Parole chiave: abbandono scolastico; orientamento; credenze; insegnanti; UDL.

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici. Al solo fine dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Martina De Castro i paragrafi intitolati *Mappare credenze implicite personali attraverso il QuIn*, *Alcuni risultati* e *Riflessioni attorno al QuIn*. A Ines Guerini sono, invece, da attribuire l'Introduzione, il paragrafo intitolato *Una proposta metodologica* e le Conclusioni.

1. Introduzione

La letteratura scientifica da diverso tempo evidenzia come ansia, incertezza circa il proprio futuro e un senso generale di smarrimento accomuna sempre più ragazzi e ragazze in giovane età (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Mura, 2018). Una questione che, a seguito della situazione pandemica vissuta tra il 2020 e il 2022, sembra essersi accentuata anche tra i/le più piccoli/e, che ne hanno risentito sul piano del benessere e, più in generale, della salute mentale (Mancaniello, 2020; Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021; Vicari & Di Vara, 2021), e che, come è facile immaginare tra persone addette ai lavori, negli alunni/nelle alunne della secondaria è, in qualche modo, da ricollegare alle scarse (se non nulle) esperienze di orientamento formativo vissute a scuola. Difatti, ciò che sembra ancora mancare nelle pratiche di orientamento scolastico è l'approcciarsi a esse come ad attività in grado di supportare le persone lungo tutto l'arco della vita nelle scelte educative, formative e occupazionali, nonché nella gestione del proprio sviluppo professionale (OECD, 2004).

Una definizione, questa dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, rimarcata da studi e ricerche che da numerosi anni evidenziano come l'orientamento sincronico-finale sia un *modello da superare* in quanto essenzialmente inefficace per la crescita individuale di chi ne beneficia (Chiappetta Cajola, 2015; Domenici, 1998). In effetti, ciò che solitamente nei contesti educativi viene messo in atto fa riferimento alla presentazione delle scuole disponibili sul territorio (La Rocca, 2015) ad allievi/e delle ultime classi della scuola secondaria (di I e II grado). Questione che per la secondaria di I grado, il più delle volte, termina con il consigliare a chi ha esiti scolastici positivi di iscriversi ai Licei e con il suggerire, invece, gli Istituti Professionali a studenti e studentesse con esiti scolastici negativi, a quelli/e con disabilità o, ancora, a chi ha un percorso migratorio (Canevaro & Ianes, 2015; Mannese, 2019; Stillo, 2022).

Apriamo qui una parentesi relativa al fatto che tra le scelte orientative poco funzionali vi è certamente quella di indirizzare – al termine del percorso scolastico – ragazzi e ragazze con disabilità “verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile” (Mannucci, 2012, p. 47) rinunciando, in altri termini, a mettere in atto quella forma di accompagnamento nel mondo del lavoro che è necessaria per tutti/e, e imprescindibile per giovani con disabilità intellettiva (Guerini, 2022).

Tavola 6 - Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado - aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021						
Tipo scuola	a.s. 2021/2022			a.s. 2022/2023		
	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità	Alunni con disabilità	Totale alunni*	% alunni con disabilità
Licei	22.480	1.353.048	1,7	20.637	1.289.647	1,6
Istituti tecnici	25.262	893.845	2,8	26.722	888.825	3,0
Istituti professionali	36.876	460.433	8,0	37.634	449.164	8,4
Totale scuole sec. II grado	84.618	2.707.326	3,1	84.993	2.627.636	3,2
Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio degli alunni con disabilità per tipo scuola						
* non è incluso il totale alunni della provincia di Bolzano						

Figura 1. Frequenza istituzioni scolastiche alunni con disabilità (MIM, 2024b, p. 20).

Ancora, il convogliare verso gli Istituti Professionali alunni/e con voti bassi – e non anche quelli/e con voti alti – cela (neanche così tanto) ed alimenta (questo sì, molto) il pregiudizio rispetto a questa tipologia di scuola che la vuole come un'istituzione dove non serve

studiare poi così tanto. Il rischio è, dunque, che i/le docenti con i loro stereotipi e pregiudizi possano influenzare parecchio la scelta relativa alla scuola secondaria di alunni/e con disabilità e/o con percorso migratorio e, conseguentemente, anche il loro futuro educativo e professionale. Rischio, quello relativo alla scelta scolastica, che trova riscontro anche in quanto presentato dal MIM in *I principali dati relativi agli alunni con disabilità* dove in relazione alla scuola secondaria di II grado notiamo come il maggior numero di alunni/e con disabilità è iscritto/a negli Istituti Professionali (Figura 1).

Si tratta, a ben vedere, dell'8.4% degli/delle iscritti/e; mentre, per gli Istituti Tecnici il dato scende al 3%, arrivando solo all'1.6% dei/delle frequentanti per i Licei.

Situazione simile a quella che si registra per gli/le alunni/e con percorso migratorio la cui presenza nei Licei è pari al 5.3% del totale e negli Istituti Professionali raggiunge il 13.7% (Figura 2).

Tavola 25 – Alunni con cittadinanza non italiana per percorso e settore di scuola Secondaria di II grado (valori assoluti e percentuali) – A.S. 2022/2023

Percorso / Settore	v.a.	% sul totale alunni
Liceo	74.883	5,3
Tecnico	89.471	10,4
Professionale	59.688	13,7
Professionale leFP	3.655	28,4
<i>Liceo Artistico</i>	10.387	7,9
<i>Liceo Classico</i>	2.786	1,8
<i>Liceo Europeo-Internazionale</i>	684	5,6
<i>Liceo Linguistico</i>	16.515	7,8
<i>Liceo Musicale e Coreutico</i>	745	3,8
<i>Liceo Scientifico</i>	15.601	4,3
<i>Liceo Scientifico opz. Scienze applicate</i>	13.416	6,1
<i>Liceo Scientifico Sportivo</i>	878	2,2
<i>Liceo Scienze Umane</i>	7.881	4,8
<i>Liceo Scienze Umane opz. Economico-Sociale</i>	5.990	7,0
<i>Ist. Tecnico Economico</i>	41.964	12,7
<i>Ist. Tecnico Tecnologico</i>	47.507	9,0
<i>Ist. Professionale Servizi</i>	4.625	16,6
<i>Ist. Professionale Industria e Artigianato</i>	1.612	19,4
<i>Ist. Professionale Nuovo Ordinamento</i>	53.451	13,4
<i>Percorsi leFP</i>	3.655	28,4
Totale	227.697	8,4

Figura 2. Frequenza istituzioni scolastiche alunni con percorso migratorio (MIM, 2024a, p. 44).

Tornando alle credenze degli/delle insegnanti e di come (e se) queste abbiano un'influenza sul percorso di apprendimento di allievi ed allieve, da alcuni anni stiamo portando avanti una ricerca che ci apprestiamo a presentare nel paragrafo successivo.

2. Mappare credenze implicite personali attraverso il Quln

Dall'anno accademico 2020/2021, siamo impegnate nella somministrazione alle/agli

specializzandi/e del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno di un Questionario Intersezionale, denominato QuIn (De Castro, 2023a), che intende tenere traccia delle loro opinioni in relazione alle variabili identitarie di sesso/genere, razza², orientamento sessuale e dis/abilità. Ciò che ci interessa comprendere è in che misura le/i docenti in formazione siano influenzate/i nel loro agire quotidiano da stereotipi e pregiudizi nei confronti di coloro – compresi/e i loro studenti e le loro studentesse – che appartengono a una o più minoranze.

Relativamente al campione della nostra ricerca, come è possibile evincere dalla Figura 3, la maggioranza dei/delle rispondenti è di genere femminile.

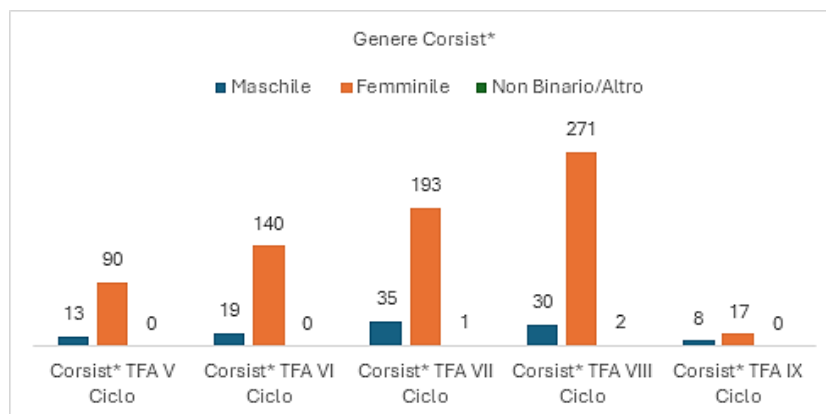


Figura 3. Genere Corsist*.

In continuità con quanto dimostrato da Barbagli e Dei nel lontano 1969, i dati confermano, ancora una volta, la tipizzazione sul piano di genere della professione docente. Inoltre, poiché nell’immaginario sociale le funzioni di cura – nel senso di accudimento assistenzialistico – del/della docente di sostegno sono ancora più accentuate rispetto a quelle assolute dal/dalla collega di classe (specie nelle secondarie), lo squilibrio in termini numerici tra donne e uomini cresce ulteriormente. A livello nazionale, questa tendenza è confermata dai dati aggiornati al 31 agosto 2023 e riportati nel Portale Unico della Scuola³: le docenti curricolari femmine (a quanto sembra il Ministero dell’Istruzione e del Merito mappa i/le propri/e dipendenti su base sessuale e non di genere) rappresentano l’80.4% del totale (sono 583.400 su 725.885), mentre le docenti impiegate su posto sostegno sono l’85.1% del totale (le femmine sono 185.267 su 217.796 insegnanti di sostegno). Chiaramente, è lo stesso assunto su cui si basa questa discrepanza a essere fondato su dei pregiudizi: a differenza di quanto sancito dalla normativa (Legge 104/92), l’insegnante di sostegno non viene percepita/o come contitolare della classe, bensì come insegnante cui è affidato/a l’alunno/a disabile (Bocci, 2024; De Castro & Gabrielli, 2024; Ianes & Tomasi,

² Nel corso di questa trattazione ricorre più volte il termine “razza” come traduzione del termine inglese *race*, adoperato nell’ambito degli studi culturali (Hall, 2015) e postcoloniali (Mellino, 2021; Said, 2013; Spivak, 2004), ma anche dal femminismo nero (hooks, 2023; Hill Collins, 2022; Davis, 2018; James, 2012, Crenshaw, 1989) per sottolineare l’intento politico e le rivendicazioni identitarie di chi lo utilizza. Quando utilizziamo il termine razza, infatti, facciamo riferimento ad essa come costruzione culturale che ha determinato l’oppressione sistematica dei non bianchi.

³ <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>.

2015). Questione che accentua sempre più il cosiddetto fenomeno della delega (Canevaro, 2006) e che alimenta quei meccanismi medicali e medicalizzanti che permeano ancora, purtroppo, tanto la scuola quanto l'intera società.

Di contro, se si guarda all'ordine scolastico nel quale si presta servizio o si vorrebbe lavorare in futuro (Figura 4), si nota una netta prevalenza di insegnanti in formazione della scuola secondaria di secondo grado (323), seguiti/e da quelli/e della scuola secondaria di primo grado (225), della scuola primaria (210), dell'infanzia (60) e del nido (1).

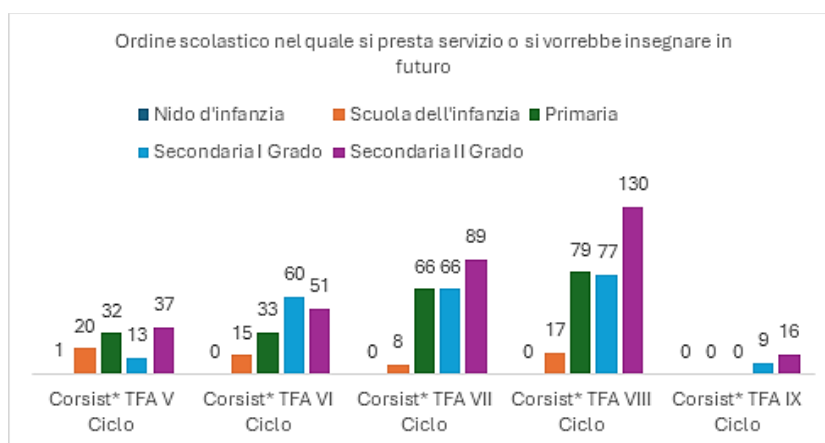


Figura 4. Ordine scolastico nel quale si presta servizio o si vorrebbe insegnare in futuro.

Queste differenze in termini di partecipazione sono giustificate sia dal numero di corsisti/e che annualmente accedono al Corso, che aumenta con il crescere dell'ordine scolastico, sia probabilmente dall'interesse che un tema come quello proposto può suscitare. Infatti, il Questionario, nel tentativo di non condizionare le risposte conformandole alle attese della conduttrice, è stato somministrato in apertura (e non al termine) di un ampliamento dell'offerta formativa sul tema dell'intersezionalità.

Entrando maggiormente nello specifico dello strumento, esso è costituito da 62 item: 10 domande indagano la dimensione sessuale e di genere, 12 quella di razza, 11 quella di orientamento sessuale, 10 quella della dis/abilità. A esse si aggiungono 10 quesiti concernenti le conseguenze della crisi pandemica e 9 inerenti alla fiducia nei mezzi di comunicazione di massa.

Il questionario è stato somministrato ai/alle corsisti/e a partire dal V Ciclo sotto forma di un Modulo di Google; nel momento in cui si scrive hanno risposto al QuIn 819 specializzande/i.

Il framework teorico che ha informato la costruzione del Questionario è quello intersezionale (Crenshaw, 1989; De Castro, 2023b) – tipico di alcuni femminismi (tra le altre, Davis, 2018; hooks, 2023; James, 2012), ma anche quello della Critical Race Theory (Hill Collins, 2022) e dei Disability Studies (Connor, Ferri & Annamma, 2016; Goodley et al., 2018; Hall, 2011; Medeghini et al., 2013) –, che muove una dura critica all'impianto capitalistico, che ha imposto la realizzazione di gerarchie sociali fondate su binomi identitari: maschio/femmina, bianc*/ner*, eterosessuale/omosessuale, produttiv*/improduttiv*, ricc*/pover*, giovane/vecchi*, abile/disabile, ecc. Coloro che rientrano nel secondo termine vengono costruiti/e sul piano culturale in maniera speculare (Irigaray, 2017) al primo e finiscono per rappresentare l'*Altro/a* in termini sociali (Hall, 2015); sono pertanto quelli/e che subiscono i rapporti di forza e vengono, di fatto,

marginalizzati/e ed esclusi/e poiché caratterizzati/e da uno o più tratti identitari indesiderati/indesiderabili.

2.1. Alcuni risultati

In questa sede riportiamo e commentiamo alcuni risultati, mettendo a confronto le risposte ottenute in differenti Cicli del Corso Sostegno alla stessa domanda, con l'obiettivo di comprendere se negli anni ci siano state delle fluttuazioni significative di senso. La scelta di soffermare la nostra attenzione sugli item che approfondiremo di seguito è dettata dal fatto che contengono proprio nella loro formulazione una comparazione tra due gruppi identitari, dei quali uno egemonico e l'altro subalterno. Dal canto loro, le/gli specializzande/i hanno potuto esprimere il loro punto di vista in merito all'affermazione stimolo dichiarando il grado di accordo attraverso una scala Likert a cinque punti (*completamente d'accordo, d'accordo, né in accordo né in disaccordo, in disaccordo, in completo disaccordo*).

Le prime risposte sulle quali ragioniamo sono quelle ottenute in riferimento alla questione numero 9 del QuIn: *Per i maschi, più che per le femmine, è importante avere successo nel lavoro. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?* Come ci si accorge immediatamente dalla Figura 5 (e come ci si aspetterebbe data la composizione assai particolare del campione, costituito quasi esclusivamente da donne), la maggioranza degli/delle intervistati/e si dichiara *in completo disaccordo* o *in disaccordo* (i valori oscillano tra il 67% espresso dai/dalle corsisti/e dell'VIII ciclo e il 79.3% di quelli/e del VI). Eppure, in tutti i cicli, c'è una percentuale non indifferente di persone che si dicono d'accordo o non prendono posizione (nell'VIII Ciclo addirittura il 12.9% si dice *completamente d'accordo* o *d'accordo* e il 20.1% *né in accordo né in disaccordo*).

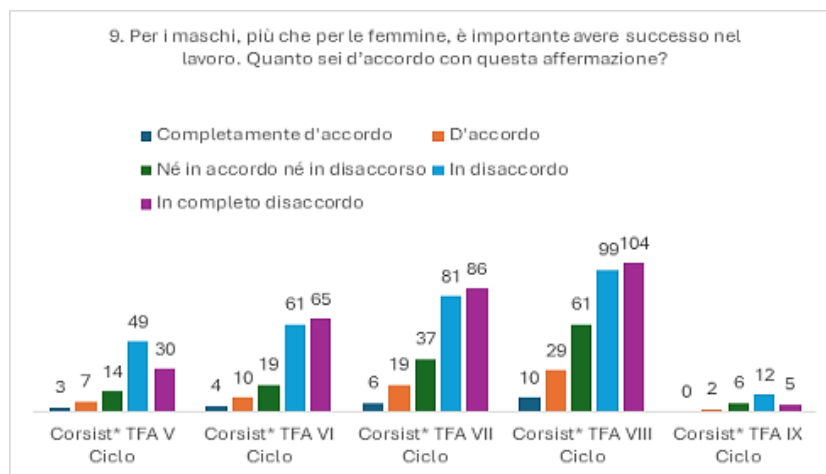


Figura 5. Risposte alla domanda 8 del QuIn.

Molto simile al precedente è il quesito 13: *In generale i maschi bianchi sono più adatti a ricoprire ruoli di leadership rispetto ai maschi di altre etnie. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?* (Figura 6). In questo caso, forse un po' a sorpresa ma in modo coerente con il riferimento alla leadership, aumentano ulteriormente le occorrenze con cui ricorrono le voci *in completo disaccordo* e *in disaccordo* e diminuiscono quelle di accordo e quella *né in accordo né in disaccordo*. A essere percepita come trainante sembra essere la variabile sessuale e, pertanto, trattandosi di maschi, il colore della pelle, il fatto di avere

un background migratorio o di avere altre tradizioni sembrano passare in secondo piano.

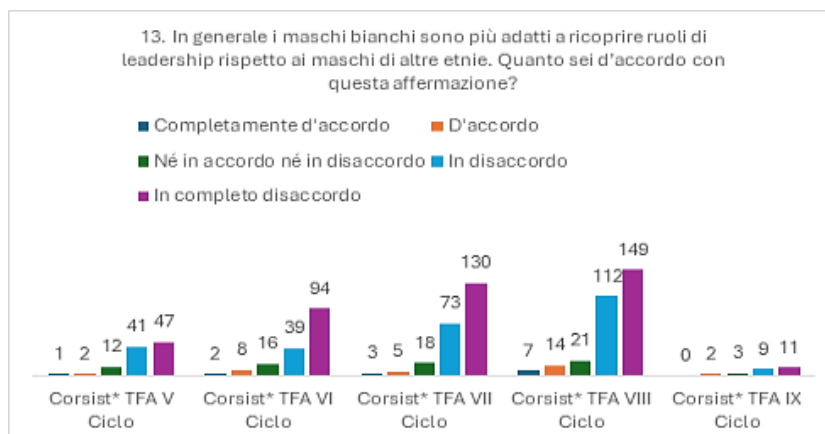


Figura 6. Risposte alla domanda 13 del QuIn.

Continuando a indagare gli assi sesso e razza, le domande che seguono (Figure 7 e 8) hanno due formulazioni distinte perché sono state riviste nel corso degli anni. Le forme *In questo periodo di crisi i datori di lavoro danno la precedenza nelle nuove assunzioni ai maschi rispetto che alle femmine. Se questa fosse la strategia adottata, in che misura concordi?* (46) e *In questo periodo di crisi i datori di lavoro danno la precedenza nelle nuove assunzioni alle/agli italiane/i rispetto che alle/agli straniere/i. Se questa fosse la strategia adottata, in che misura concordi?* (49) sono state proposte nei Cicli V, VI e VII, che si sono svolti in piena emergenza pandemica, mentre a partire dall’VIII Ciclo si è proposto per un’enunciazione più neutra, parlando in maniera generica di *un periodo di crisi*.

Anche la numerazione appare diversa perché, con il passare degli anni, due delle domande più direttamente legate al Covid-19 sono state eliminate in quanto avevano perso significatività.

La grande differenza nelle risposte riguarda il fatto che le/i rispondenti accetterebbero maggiormente di buon grado l’eventualità che in un periodo di crisi si desse precedenza nelle assunzioni su base etnica/razziale piuttosto che sessuale (“prima gli/le italiani/e” recita l’oramai celebre slogan di uno dei ministri della nostra Repubblica).

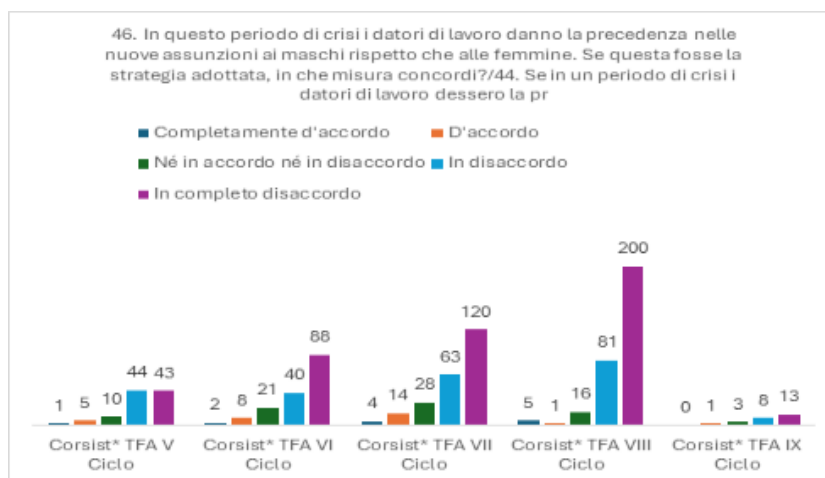


Figura 7. Risposta alla domanda 46/44 del QuIn.

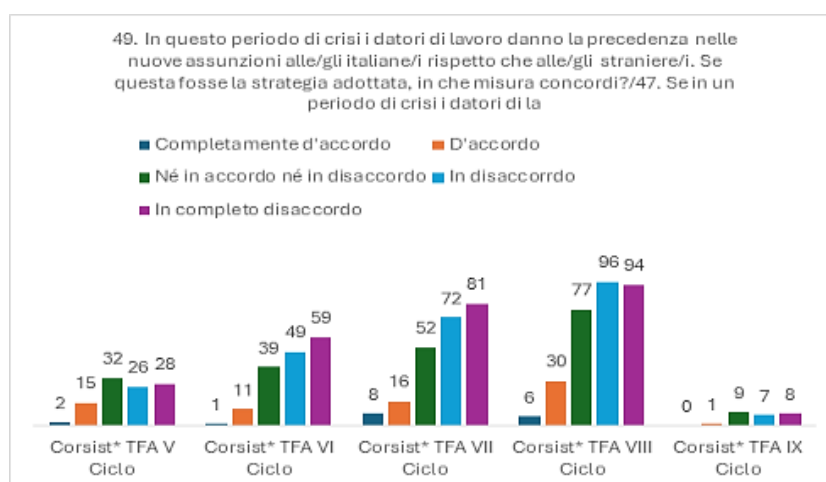


Figura 8. Risposta alla domanda 49/47 del QuIn.

I dati, infatti, ci dicono che aumentano notevolmente coloro che rispondono *completamente d'accordo* o *d'accordo* o preferiscono assumere una posizione mediana (*né in accordo né in disaccordo*) in Figura 8 rispetto a Figura 7.

Altra variabile identitaria sulla quale le/i docenti in formazione sono state/i chiamate/i a riflettere è quella di orientamento sessuale. Interessante ci sembra l'andamento delle risposte fornite all'item 33 (Figura 9) nel quale si rovescia la narrazione dominante presentando le coppie eterosessuali come potenzialmente a rischio di perdere la loro centralità. Seppure le/gli specializzande/i dimostrino una certa sensibilità nei confronti delle questioni inerenti alla comunità LGBTQIA+ – tanto da essere quasi tutte/i d'accordo con la necessità di affrontare in classe il tema delle differenze di genere e delle rivendicazioni della comunità LGBTQI (con percentuali di risposte positive che superano l'80% per ciascun Ciclo) –, circa una/o su tre asserisce di essere *completamente d'accordo* o *d'accordo* o preferisce non assumere alcun posizionamento relativamente all'affermazione *La grande attenzione mediatica ai diritti della comunità LGBTQI può determinare forme di discriminazione nei confronti delle coppie eterosessuali*.

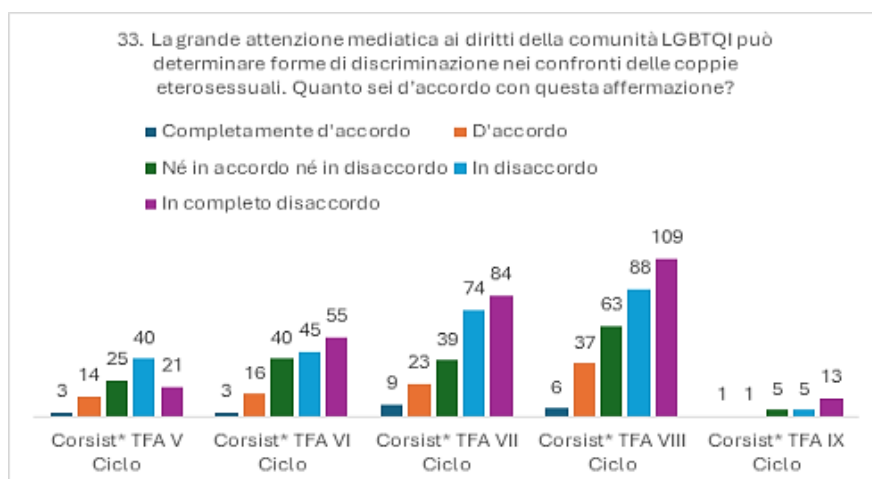


Figura 9. Risposta alla domanda 33 del QuIn.

Questo timore deriva certamente dalla presunzione che l'eterosessualità rappresenti

l'orientamento sessuale "naturale" e non un insieme di caratteri culturali oppressivi che sono stati posti a fondamento delle società occidentali. Per dirla con le parole di Monique Wittig (2019):

La società eterosessuale si fonda sulla necessità del diverso/altro [different/other], a tutti i livelli. In assenza del diverso/altro, non potrebbe infatti funzionare né economicamente né simbolicamente, né linguisticamente, né politicamente. E per quell'intero conglomerato di scienze e di discipline che definisco 'pensiero eterosessuale', la necessità del diverso/altro è di tipo ontologico (p. 49).

Rinunciare a questa differenza significherebbe, in effetti, rinunciare al proprio privilegio.

Pur trattandosi di docenti di sostegno in formazione (molte/i delle/dei quali già in servizio), le risposte fornite alle domande sulla variabile della dis/abilità risultano le più problematiche. In particolare, la domanda 36 – *Le persone disabili, quando riescono a ottenere lo stesso successo di quelle abili, possono essere ritenute delle/i supereroine/i. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?* – le/li sollecita a riflettere sulla retorica del supercrip (Vadalà, 2013). Circa il 60% delle/dei rispondenti per ogni Ciclo (a eccezione delle/dei corsiste/i del IX Ciclo, la cui percentuale si ferma al 48%), però, non sembra cogliere il riferimento (Figura 10), tanto da rispondere in senso affermativo o da non esprimersi. Questo dato ci permette di constatare la persistenza dei *bias* anche a seguito della partecipazione a un percorso formativo – come quello del Corso di Specializzazione del Sostegno – orientato a decostruire le narrazioni *mainstream* riguardanti la disabilità.

In effetti, pregiudizi e stereotipi sono particolarmente resistenti alla prova del tempo e, anche a seguito di nuove esperienze formative, difficilmente vengono messi in discussione o sono oggetto di revisione.

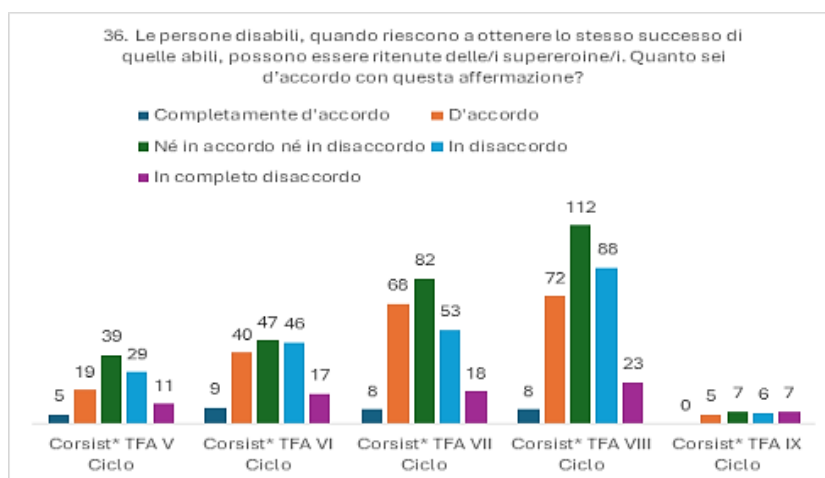


Figura 10. Risposta alla domanda 36 del QuIn.

2.2. Riflessioni attorno al QuIn

I dati presentati poc'anzi ci permettono di ragionare sul fatto che anche i/le docenti soffrono di una serie di stereotipi e pregiudizi che attengono a questioni identitarie, che possono sfociare in trattamenti diseguali e valutazioni distorte di studentesse e studenti.

Selezionare e applicare un certo approccio metodologico-didattico, così come stabilire una specifica prova di valutazione, infatti, rappresentano delle forme di gestione del potere (Corsini, 2023) di cui i/le docenti dovrebbero avere consapevolezza e che andrebbero

amministrate in maniera etica.

Dalla letteratura, sappiamo che la valutazione può essere caratterizzata da distorsioni, alcune delle quali dovute proprio a convinzioni, credenze e giudizi alterati che possono riguardare una o più caratteristiche identitarie. de Landsheere (2008), ad esempio, ritiene che l'effetto alone presenti "un dichiarato carattere passionale. Spesso, si sopravvalutano le risposte di un alunno di bel portamento, dallo sguardo franco, dalla dizione gradevole" (p. 13). In questo caso, sono alcune caratteristiche personali, ritenute socialmente auspicabili, a indurre il valutatore/la valutatrice in errore, spingendolo/a ad accentuare alcuni attributi e a generalizzare la valutazione (Benvenuto, 2008). Altrettanto falsate sono le interpretazioni che subiscono l'effetto di stereotipia, che "consiste nella scarsa alterabilità dell'opinione che ci si fa di un allievo, dal punto di vista cognitivo o non cognitivo, così che ogni giudizio potrebbe risentire positivamente o negativamente della generalizzazione dell'opinione originaria" (Domenici, 2008, p. 16).

Abbiamo introdotto l'elemento della valutazione perché essa ha un impatto diretto sulla motivazione degli/delle studenti/esse a intraprendere o a continuare un percorso d'apprendimento: il fallimento, se non riletto in chiave critica e positiva, crea sfiducia nelle proprie possibilità e disaffezione nei confronti della scuola (Gardner, 2022), culminando negli episodi, noti tanto in letteratura quanto nella prassi quotidiana, di abbandono scolastico.

Il sesso/genere di una persona è uno di quei criteri identitari che genera aspettative sociali in molteplici ambiti e obbliga maschi e femmine a performare determinati ruoli (Biemmi, 2017; Dello Preite, 2013; Guerrini, 2015; Nanni & Di Genova, 2023).

Come descritto magistralmente da Elena Gianini Belotti (1973) in *Dalla parte delle bambine*, questo processo di ingenerazione, che produce tendenza a conformarsi alle attese del gruppo maggioritario, si avvia assai precocemente a causa dei pungoli che riceviamo sia in famiglia che a scuola. Ricorriamo a un esempio per spiegarci meglio:

Tendenzialmente, se un bambino ottiene un buon voto in matematica, l'evento viene attribuito alla sua bravura ('è portato per natura!'), ma se ottiene un insuccesso, questo è imputato alla carenza di impegno. Viceversa, se il bel voto è ottenuto da una bambina è più probabile che venga attribuito al suo impegno ('studia sempre tanto!'), e l'insuccesso sia invece scusato per la mancanza di capacità (Yee & Eccles, 1988). Le due spiegazioni non si equivalgono affatto, perché se da un lato la capacità o il talento sono di solito percepiti come tratti stabili e connaturati alla persona, e consentono quindi di predire eguali successi o in successi in occasioni future, l'impegno è percepito come una caratteristica controllabile e facilmente modificabile, e dunque poco utile per fare previsioni (Tomasetto, 2013, p. 20).

Altri filoni di studio – come quello dei DisCrit (Connor, Ferri & Annamma, 2016) – dimostrano che le/gli insegnanti hanno differenti aspettative sul successo scolastico dei/delle propri/e studenti/esse basate su criteri di vicinanza o distanza dalla bianchezza auspicata o dall'abilità attesa. Le/Gli allieve/i non bianche/i e quelle/i disabili sono maggiormente a rischio di abbandono precoce del proprio percorso scolastico.

Questa tendenza è confermata anche nelle scuole italiane. In effetti, i dati ci dicono che, seppure il tasso di scolarità degli/delle studenti/esse con cittadinanza non italiana sia simile a quello degli/delle italiani/e nelle fasce d'età 6-13 anni e 14-16 anni, esso diviene assai diverso nella fascia 17-18 anni (corrispondente agli ultimi due anni di Secondaria di II grado): il tasso di scolarità degli/delle studenti/esse con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 74.8% rispetto all'81.6% degli/delle studenti/esse italiani/e (MIM,

2024a). Più di un quarto degli/delle studenti/esse con cittadinanza non italiana, perciò, non si diploma. Altro tema sul quale riflettere è che il fenomeno dell'abbandono scolastico riguarda prevalentemente i maschi: "Si osservano [...] differenze di genere a partire dalla fascia 14-16 anni (95.6% per le femmine con cittadinanza non italiana e 90.9% per i maschi) e successivamente nella fascia 17-18, dove il divario aumenta notevolmente (86.4% per le femmine e 65.6% per i maschi)" (MIM, 2024a, p. 13). Significativa è anche che la percentuale di alunni/e "stranieri/e" (questa è la dicitura riportata nel documento del Ministero) con disabilità sul totale degli/delle alunni/e disabili: nell'a.s. 2022/2023, essa è pari al 15.8%, mentre la percentuale degli/delle alunni/e stranieri/e in rapporto al totale degli/delle alunni/e è dell'11.2% (MIM, 2024b). Ciò implica che – probabilmente a causa degli stessi stereotipi e pregiudizi delle/degli insegnanti – vi sia una maggiore tendenza a segnalare e a diagnosticare come disabili studenti e studentesse con background migratorio.

Se con la nostra ricerca abbiamo tentato di far emergere le principali credenze caratterizzanti il pensiero delle/dei docenti in formazione, poiché esse potrebbero avere delle ricadute dirette nel favorire l'abbandono scolastico precoce, nel prossimo paragrafo cercheremo di articolare una proposta volta a favorire l'accessibilità attraverso la riduzione delle barriere, la ristrutturazione dei contesti, dei contenuti e dei linguaggi e la valorizzazione delle differenze.

3. Una proposta metodologica

Sulla pagina Internet, il CAST dichiara che la propria mission è quella di progettare esperienze di apprendimento eque e inclusive ricorrendo al framework dell'Universal Design for Learning (UDL), mentre la vision è quella di realizzare progettazioni che insistano sui punti di forza e riducano le barriere in qualunque contesto di apprendimento per far sì che tutte le persone possano esprimere il proprio potenziale e avere successo⁴. A riguardo, le Linee Guida dell'UDL si organizzano attorno a tre principi:

- fornire molteplici mezzi di coinvolgimento;
- fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
- fornire molteplici mezzi di azione ed espressione.

In questa sede, desideriamo ragionare sul principio relativo alla rappresentazione, che si basa sul riconoscere le diverse modalità di percezione, comprensione ed elaborazione delle informazioni esperite dagli/dalle apprendenti. Si tratta di differenze causate da plurimi fattori identitari che necessitano di opportune strategie di rappresentazione di modo che la comprensione e la costruzione della conoscenza da parte di studenti e studentesse ne sia agevolata. Giusto per fare un esempio, in un contesto di apprendimento inclusivo l'insegnante deve ricorrere tanto al canale verbale quanto a differenti altri codici comunicativi (quali, ad esempio, immagini, rappresentazioni grafiche, simboli e suoni) per presentare i contenuti informativi.

Modalità multiple di rappresentare le informazioni non solo facilitano, ma rendono più efficace l'apprendimento in quanto agevolano le connessioni all'interno di un concetto e tra concetti differenti. Pertanto, nella pratica didattica i contenuti di apprendimento

⁴ <https://udlguidelines.cast.org/>.

andrebbero sempre presentati sfruttando tanto il canale visivo quanto quello uditivo e dovrebbero essere forniti dei materiali in grado di sollecitare intelligenze e canali percettivi differenti per approfondire i contenuti (testi scritti per l'intelligenza linguistica; video e immagini per l'intelligenza visuo-spaziale; grafici per l'intelligenza logico-matematica, ecc.). Via libera, quindi, a presentazioni PowerPoint o comunque interattive, a immagini, video e grafici che supportino la lezione frontale.

Quindi, per definire meglio la proposta metodologica che qui stiamo avanzando, potremmo immaginare di essere in una classe seconda della scuola secondaria di I grado (ma, chiaramente, con gli opportuni aggiustamenti la proposta è valida anche per gli altri ordini e gradi scolastici). La classe è frequentata da 24 alunni/e, tra questi/e sono presenti due alunni giunti da poco dal Bangladesh che parlano molto bene l'inglese ma ancora poco l'italiano, un'alunna con disturbo specifico della lettura e un'alunna con disabilità uditiva che necessita molto spesso di essere guidata e accompagnata nella comprensione del testo scritto. Seguendo l'approccio dell'Universal Design for Learning e, più specificatamente, facendo ricorso al principio relativo alla rappresentazione, potremmo ipotizzare di presentare le nuove informazioni alla classe avvalendoci di un PowerPoint supportato da brevi video in lingua inglese e da immagini esplicative. Le slides del PowerPoint, inoltre, dovrebbero essere scritte in accordo ai principi dell'*easy-to-read* (Guerini et al., 2025; Guerini, in stampa; Inclusion Europe, 2019), espressione traducibile in italiano con *lingua facile* o *linguaggio facile da leggere e da capire* di modo che le informazioni risultino accessibili a tutti/e⁵. Le attività in classe (e a casa) potrebbero poi proseguire con un lavoro di gruppo mediante cui studenti e studentesse fanno ulteriori ricerche sull'argomento trattato e/o si occupano di effettuare delle interviste qualora siano compatibili con l'ambito di studio. A casa, mediante apposita piattaforma moodle, i differenti gruppi potrebbero cimentarsi in delle discussioni circa i temi indagati. Infine, rispetto alla restituzione dei contenuti da parte dei/delle discenti, al fine di tenere alto il loro interesse verso gli argomenti studiati, potrebbe essere prevista anche una modalità di gruppo attraverso cui ragazzi e ragazze hanno la possibilità di presentare un lavoro (multimediale o meno) da loro prodotto e che tenga conto delle diverse caratteristiche individuali che compongono il gruppo stesso. Si tratta, a ben vedere, di una proposta metodologica che certamente risponde alla necessità di fornire molteplici mezzi di rappresentazione – ma anche a quelle di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento e di espressione – e che, senza dubbio, ha il merito di valorizzare le differenze individuali, insegnando contestualmente l'apporto che le differenze possono dare al gruppo stesso. L'auspicio è, chiaramente, quello che ragazzi e ragazze imparino a superare quegli stereotipi e quei pregiudizi che, inevitabilmente (complice la didattica tradizionale e, dunque, il clima competitivo che si respira in aula), aleggiano ancora a scuola (anche tra i/le giovanissimi/e).

In tal senso, è utile ricordare che rappresentare correttamente l'informazione significa considerare attentamente le numerose e diverse prospettive culturali, identitarie e conoscitive che animano la società attuale. Detto altrimenti, dovremmo sempre ricordare

⁵ Per ragioni di spazio, in relazione alla lingua facile, rimandiamo ai riferimenti bibliografici citati tra parentesi. Qui ci limitiamo a scrivere che, agendo sul lay-out e sul contenuto del testo (con delle semplificazioni linguistiche, ad esempio), è possibile presentare delle informazioni che risultino più facilmente leggibili e, quindi, più facilmente comprensibili a chiunque. Si tratta, cioè, di una questione necessaria per alcuni/e (coloro che presentano una disabilità intellettiva, ad esempio) ma che risulta opportuna per tutti/e (esattamente come l'Universal Design for Learning ci suggerisce).

che le persone alle quali insegniamo abitano e attraversano gli spazi pubblici con i loro corpi. A seconda delle variabili che le caratterizzano (sesso/genere, razza, etnia, orientamento sessuale, disabilità, classe sociale...) e delle modalità con le quali esse scelgono di performarle, ci possiamo imbattere in persone che rivendicano con orgoglio la propria appartenenza a una certa minoranza e altre che invece agiscono delle strategie per tentare di sembrare più aderenti agli standard di *normalità*. Di conseguenza e in considerazione del fatto che quello di *normalità* è un costrutto culturale stabilito sulla base di rapporti di potere e in grado di determinare una serie di disuguaglianze sociali, in quanto educatrici/educatori, è nostro compito promuovere contesti rispettosi delle molteplicità identitarie. Il linguaggio differenziato per genere è una delle possibili strade perseguibili per evitare di alimentare comportamenti sessisti, razzisti, abilisti. A riguardo, nella pratica didattica dovremmo, ad esempio:

- preferire un linguaggio ampio sul piano di genere – ricorrendo a espressioni generiche (quali, persona, soggetti), all'utilizzo del maschile/femminile, a soluzioni grafiche o simboli (quali, asterisco, chiocciola, schwa, ecc.) in sostituzione del maschile sovraesteso⁶;
- evitare l'uso di termini e locuzioni abiliste (quali, ad esempio, *affetto da, portatore di, costretto in carrozzina, non vedente/non udente*, ecc.) o razziste (quali, ad esempio, *di colore, extracomunitario, straniero*, ecc.).

4. Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo inteso ragionare sulle credenze implicite degli/delle insegnanti che svolgono un ruolo determinante (anche se molto spesso del tutto inconsapevole) sul destino educativo dei/delle loro studenti/studentesse. Lo abbiamo fatto attraverso i risultati emersi e le riflessioni scaturite da una ricerca che da diverso tempo stiamo conducendo (De Castro, 2023a; 2023b) e che ha coinvolto, finora, 819 persone impegnate nella formazione del Corso di Specializzazione sul Sostegno (molte delle quali lavorano già a scuola in qualità di docente curriculare o di sostegno).

Abbiamo visto, anche grazie alla letteratura scientifica relativa all'orientamento, alla formazione e ai fenomeni cosiddetti di *drop-out*, come stereotipi e pregiudizi del corpo docente rischiano di inficiare il percorso scolastico di quanti/e (per ragioni diverse) non vengono identificati/e come corpi conformi.

Con la finalità di promuovere contesti di apprendimento equi ed accessibili, abbiamo presentato l'Universal Design for Learning (focalizzandoci sul principio relativo alla rappresentazione) quale metodologia in grado di incidere sul comportamento delle persone impegnate nel contesto formativo: studenti e studentesse nel nostro caso. A riguardo, basti pensare alle identità culturali, linguistiche, di genere e sociali che influenzano non solo il modo in cui i contenuti vengono percepiti, ma anche il modo in cui vengono trasmessi e valorizzati. Di conseguenza, un'attenzione al linguaggio e alla modalità in cui le informazioni vengono presentate è quanto mai importante per interrompere quel perpetuarsi di pratiche abiliste, sessiste e razziste. La scuola e l'Università, a nostro avviso, non possono sottrarsi da questo compito.

⁶ Come, lungo il presente contributo (e, a dire il vero, in tanti altri) abbiamo provato a fare.

Referimenti bibliografici

- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino.
- Benvenuto, G. (2008). Idòla (effetti distorsivi) nella valutazione interna. In G. Benvenuto, & A. Giacomantonio (Eds.), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni. Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione* (pp. 20-23). Nuova Cultura.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Bocci, F. (2024). La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro. Editoriale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 6-14.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-34). Anicia.
- Connor, D. J., Ferri, B. A., & Annamma, S.A (2016). *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. Teachers College Press.
- Corsini, C. (2023). Gli inciampi della valutazione: sortirne insieme. *Pedagogia oggi*, XXI(1), 13-14.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Davis, A. (2018). *Donne, razza e classe*. Alegre.
- De Castro, M. (2023a). Genere, razza e disabilità. Per una formazione intersezionale delle/dei docenti specializzate/i nel sostegno. In I. Guerini (Ed.), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 79-106). Roma TrE-Press.
- De Castro, M. (2023b). *Culture, intersezioni, reti. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- De Castro, M., & Gabrielli, F. (2024). Una "mappatura" intersezionale delle classi. Un'esperienza di Ricerca Formazione. *QTimes*, XVI(4), 393-411.
- de Landsheere, G. (2008). Stereotipi ed effetti di alone. In G. Benvenuto, & A. Giacomantonio (Eds.), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni. Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione* (pp. 12-14). Nuova Cultura.
- Del Bianco, N. (2018). Le Linee Easy-To-Read per l'inclusione: prospettive di ricerca internazionali e percorsi di formazione per docenti. In C. Giaconi, & N. Del Bianco (Eds.), *Inclusione 3.0*. (pp. 31-41). FrancoAngeli.

- Dello Preite, F. (2013). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, XI(3), 207-214.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Domenici, G. (2008). I limiti delle prove [...] di accertamento delle conoscenze. In G. Benvenuto, & A. Giacomantonio (Eds.), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione* (pp. 15-19). Nuova Cultura.
- Gardner, H. (2022). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Feltrinelli.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marrra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Guerini, I. (2022). *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*. *Studium Educationis*, XXIII(1), 57-66.
- Guerini, I. (in stampa). *Lingua facile e sviluppo identitario delle persone con disabilità intellettuale*. FrancoAngeli.
- Guerini, I., De Castro, M., Zona, U., Agrusti, F., & Bocci, F. (2025). Progettare ambienti digitali inclusivi mediante il linguaggio facile da leggere e da capire. In B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale* (pp. 148-155). Roma TrE-Press.
- Guerrini, V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & Insegnamento*, XIII(2), 209-218.
- Hall, K. Q. (Ed.). (2011). *Feminist Disability Studies*. Indiana University Press.
- Hall, S. (2015). *Cultura, razza, potere*. Ombre Corte.
- Hill Collins, P. (2022). *Black Feminist Thought, 30th Anniversary Edition: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- hooks, b. (2023). *Non sono una donna io. Donne nere e femminismo*. Tamu.
- Ianes, D., & Tomasi, J. (Eds.). (2015). *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?* Erickson.
- Inclusion Europe. (2009). *Information for all European standards for making information easy to read and understand*. https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/EN_Information_for_all.pdf
- Irigaray, L. (2017). *Speculum. Dell'altro in quanto donna*. Feltrinelli.
- James, S. (2012). *Sex Race and Class. The Perspective of the Winning. A Selection of Writings 1952-2011*. PM Press.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14), 157-174.

- Mancaniello, M.R. (2020). Adolescenti al tempo del COVID-19: una riflessione sul significato di vivere 'attimi della catastrofe adolescenziale' in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 21-51.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Mannucci, A. (2012). Lavoro e qualità di vita: strategie educative per i diversamente abili. In V. Boffo, S. Falconi, & T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 45-56). Firenze University Press.
- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Rivista internazionale di Edaforum*, 6(2).
http://rivista.edaforum.it/numero6/monografico_margottini.html
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei Postcolonial Studies*. Meltemi.
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Portale Unico dei Dati della Scuola*.
<https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023. Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023 - MIM*
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024b). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. AA.SS. 2021/2022-2022/2023. I principali dati relativi agli alunni con disabilità - I principali dati relativi agli alunni con disabilità - MIM*
- Mura, A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (Ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). FrancoAngeli.
- Nanni, S., & Di Genova, N. (2023). Scuola e socializzazione dei ruoli di genere: elementi per il contrasto alla povertà educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 272-285.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance_9789264015210-en
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2021). *COVID-19 e adolescenza*. Istituto degli innocenti.
- Said, E. (2013). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Feltrinelli.
- Spivak, G. C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Meltemi.
- Stillo, L. (2022). Equità e inclusione a scuola. Lineamenti e prospettive interculturali. In I. Guerini (Ed.), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche* (pp. 77-92). Edizioni Conoscenza.
- Tomasetto, C. (2013). *Matematica per i maschi, italiano per le femmine: Stereotipi di*

genere e atteggiamenti verso le materie scolastiche tra genitori e figli. *The Inquisitive Mind*, 5, 19-24.

Vicari, S., & Di Vara, S. (Eds.). (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Erickson.

Wittig, M. (2019). *Il pensiero eterosessuale*. Ombre Corte.