

Intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione epistemica nella formazione degli insegnanti di sostegno. Un'analisi critica di un laboratorio di didattica dell'area antropologica nel TFA Sostegno*

Intersectionality, Ethics of Care and Epistemic Decolonization in Support Teacher Training. A Critical Analysis of an Anthropological Area Didactics Laboratory in the TFA Sostegno Programme

Mariagrazia Verbicaro[^], Patrizia Oliva[°]

Riassunto

Il contributo analizza un laboratorio formativo condotto nell'ambito del TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, focalizzato sulla didattica dell'area antropologica. Fondato su un'epistemologia situata, il percorso ha impegnato i corsisti nella costruzione collaborativa di materiali didattici a basso costo attraverso una struttura a staffetta tra piccoli gruppi, integrando operativamente tre cornici teoriche: l'intersezionalità applicata alla formazione insegnanti, l'etica della cura come orientamento pedagogico relazionale e la decolonizzazione dei saperi disciplinari. Adottando la metodologia dell'analisi della prassi, si documentano tre dinamiche trasformative emergenti: la resistenza iniziale alla complessità intersezionale dei profili degli alunni, le tensioni sistemiche emerse nella fase di progettazione collaborativa e lo slittamento dal registro diagnostico a quello narrativo nel linguaggio professionale dei docenti in formazione. I risultati indicano che percorsi formativi se progettati con intenzionalità critica possono attivare processi di revisione epistemica nelle disposizioni professionali degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale.

Parole chiave: formazione insegnanti di sostegno; intersezionalità; etica della cura; decolonizzazione epistemica; analisi della prassi

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 2-3-4 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1-5.

[^] PhD student, Dipartimento DIMED, Università degli Studi di Messina. E-mail: mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it.

[°] Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Salute, Università "Magna Graecia" di Catanzaro. E-mail: poliva@unicz.it.

Abstract

This paper analyses a training laboratory conducted within the TFA Sostegno programme for lower secondary school, focused on the teaching of the anthropological area. Grounded in situated epistemology, the pathway engaged participants in the collaborative construction of low-cost teaching materials through a relay structure among small groups, operationally integrating three theoretical frameworks: intersectionality applied to teacher education, ethics of care as a relational pedagogical orientation, and the decolonization of disciplinary knowledge. Adopting a practitioner inquiry methodology, the paper documents three emergent transformative dynamics: initial resistance to the intersectional complexity of student profiles, systemic tensions arising during the collaborative design phase, and a shift from diagnostic to narrative registers in the professional language of prospective teachers. The findings suggest that training pathways designed with critical intentionality can activate processes of epistemic revision in the professional dispositions of prospective support teachers.

Keywords: support teacher education; intersectionality; ethics of care; epistemic decolonization; practitioner inquiry

Articolo sottomesso: 02/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

La formazione specialistica nel TFA Sostegno è stata oggetto di critiche ricorrenti per la tendenza a privilegiare approcci tecnico-procedurali rispetto a una formazione capace di interrogare i presupposti epistemici sottesi alle pratiche didattiche (Isidori, 2018; Ciraci & Isidori, 2017).

Muovendo da questa tensione irrisolta, il presente contributo restituisce e interpreta un laboratorio di didattica dell'area antropologica condotto nel TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, strutturato in venti ore di attività pratiche e fondato su tre quadri teorici complementari: intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione dei saperi disciplinari (Crenshaw, 1989; Annamanna et al., 2013). La scelta risponde alla necessità di dotare i futuri insegnanti di sostegno di strumenti concettuali capaci di leggere la disabilità non come dato isolato, bensì come esperienza che si intreccia con variabili di genere, origine culturale, condizione socioeconomica e appartenenza linguistica.

Il lavoro adotta la prospettiva della *practitioner inquiry* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Schön, 2006), fondando l'analisi sulla riflessività del formatore

rispetto alla propria prassi e sull'interpretazione teoricamente orientata delle dinamiche emergenti, con implicazioni trasferibili per la progettazione di percorsi formativi analoghi.

2. Intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione epistemica nella formazione degli insegnanti di sostegno

L'intersezionalità descrive l'esperienza vissuta come esito simultaneo di molteplici assi di potere e differenza, irriducibile a ciascuna delle sue componenti isolate (Crenshaw, 1989).

Applicata alla formazione insegnanti, nel *framework DisCrit* (Annamma et al., 2013) si teorizza la costruzione storica e istituzionale di razza e disabilità nei contesti scolastici, evidenziando quanto le categorie diagnostiche riproducano gerarchie di potere che la scuola raramente riconosce.

Nel contesto italiano, la ricerca ha documentato la necessità di superare modelli formativi che trattano la disabilità in modo isolato dalle sue implicazioni culturali e sociali, senza interrogarne le dimensioni di genere, origine e condizione socioeconomica (Isidori, 2018; Santomauro, 2026; Waitoller & King Thorius, 2016).

L'etica della cura, fondata sulla qualità concreta delle relazioni tra persone situate in contesti specifici, (Noddings, 1984), diventa responsabilità sociale distribuita che interroga le strutture istituzionali entro cui le relazioni si svolgono (Tronto, 1993).

Determinando, dunque, una prospettiva che nell'insegnamento di sostegno (Watson, 2021; Aldrup et al., 2022) assume rilevanza diretta, poiché la qualità della relazione con l'alunno con disabilità è spesso la variabile più determinante per i suoi processi di apprendimento e partecipazione (Meyers et al., 2019; Lambert & Imm, 2026).

La decolonizzazione epistemica interroga le gerarchie di sapere incorporate nei curricula scolastici, riconoscendo che i modelli conoscitivi trasmessi dalla scuola riflettono storicamente il punto di vista occidentale e ne incorporano le relazioni di potere coloniali, presentandosi come universali quando non lo sono (Mignolo, 2009).

Ripensare la ricerca e l'educazione a partire da prospettive indigene e marginalizzate significa trasformare le fondamenta di ciò che si considera sapere legittimo, non aggiungere semplicemente voci diverse a un canone che rimane immutato (Tuihwa Smith, 2012).

Nell'area antropologica, i libri di testo costruiscono una rappresentazione della storia e della geografia che esclude altre narrazioni, incorporando in modo non dichiarato le gerarchie culturali esistenti (Zhang, 2026).

Anche l'educazione alla cittadinanza globale, apparentemente neutrale, riproduce asimmetrie che vanno esplicitamente interrogate (Sant et al., 2026). Proprio in queste contraddizioni si aprono spazi di trasformazione, infatti, gli insegnanti appartenenti a minoranze culturali e religiose mostrano nella loro pratica quotidiana che è possibile recuperare e valorizzare saperi marginalizzati, restituendo loro legittimità all'interno dei contesti scolastici (Muff & Agbaria, 2026).

Per l'insegnante di sostegno l'urgenza è concreta, in quanto la diagnosi produce già di per sé una forma di marginalizzazione scolastica, e quando ad essa si aggiunge l'esclusione culturale l'invisibilità dell'alunno si fa doppia e ancora più difficile da riconoscere e contrastare (Dolmage, 2017; Kafer, 2013).

La formazione specialistica continua a fondarsi prevalentemente su un modello medico-clinico centrato sulla diagnosi e sul deficit, mentre la ricerca pedagogica internazionale ha consolidato da tempo modelli sociali e bio-psico-sociali che leggono la disabilità in relazione al contesto di vita della persona (Ciraci & Isidori, 2017).

Un dialogo sistematico tra i *framework* internazionali e le specificità del TFA Sostegno italiano resta ancora da costruire, in particolare, per la progettazione laboratoriale.

Il *DisCrit* viene adottato per leggere le intersezioni più rilevanti nel sistema scolastico italiano: lo status migratorio, la lingua parlata in famiglia, la classe sociale e l'origine geografica sono assi di differenza che, sommandosi alla diagnosi, producono forme di marginalizzazione documentate empiricamente ma sistematicamente trascurate nei percorsi di specializzazione (Annamma et al., 2013; Santomauro, 2026).

3. Riflessività sulla prassi, contesto istituzionale e progettazione del laboratorio

Il presente lavoro adotta la prospettiva della *practitioner inquiry* (Cochran-Smith & Lytle, 1999), collocando il formatore-ricercatore nella posizione di osservatore riflessivo della propria prassi (SchönNuzzaci, 2011) che può produrre conoscenza trasferibile ad altri contesti formativi.

Chi ha condotto il laboratorio opera nella didattica dell'area antropologica con una prospettiva esplicitamente critica (Tuhiwai Smith, 2012), fondata su una concezione dell'educazione come pratica politica che interroga i presupposti valoriali e conoscitivi incorporati nelle culture professionali degli insegnanti.

L'analisi si fonda sulla descrizione del laboratorio, sull'interpretazione teoricamente orientata delle dinamiche osservate nelle venti ore di attività e sulla

riflessività rispetto alle scelte progettuali compiute, in coerenza con la tradizione della *scholarship of teaching and learning* che riconosce nell'insegnamento un oggetto legittimo di indagine critica (Boyer, 1990).

La *practitioner inquiry* è, dunque, valutabile attraverso criteri specifici che includono la rilevanza delle domande per la comunità professionale di riferimento, la riflessività rispetto al proprio posizionamento, la risonanza delle interpretazioni con l'esperienza di altri professionisti e la trasparenza del processo osservativo (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Il laboratorio ha coinvolto ventitré corsisti del TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, tutti docenti già abilitati nelle discipline dell'area umanistica o antropologica, con esperienze scolastiche eterogenee per ordine, grado e territorio. Distribuiti in cinque gruppi da quattro a cinque persone, i partecipanti sono stati selezionati valorizzando la diversità delle esperienze professionali quale risorsa progettuale deliberata.

La documentazione del percorso si è avvalsa di tre strumenti integrati: note di campo redatte al termine di ciascuna sessione con distinzione esplicita tra livello descrittivo e livello interpretativo, trascrizioni sintetiche delle restituzioni collettive elaborate sulla base di registrazioni audio acquisite previo consenso informato, e protocolli di riflessione scritta individuale raccolti al termine del percorso.

Tali materiali hanno costituito la base documentale per la riflessione critica sulla prassi, rendendo trasparente il processo osservativo (Schön, 2006).

Le dinamiche osservate nel laboratorio sono strettamente legate al contesto istituzionale in cui i corsisti operano. In Italia, la scelta operata dalla legge 517 del 1977 e consolidata dalla legge 104 del 1992 di inserire gli alunni con disabilità nelle classi ordinarie affiancati da un insegnante specializzato che condivide la titolarità con il docente curricolare rappresenta un modello strutturalmente distinto da quelli in cui gli alunni frequentano ambienti separati per parte della giornata o seguono programmi educativi individualizzati in contesti di *mainstreaming* parziale (D'Alessio, 2011).

Il TFA Sostegno è un percorso aggiuntivo alla formazione disciplinare, strutturalmente diverso sia dai modelli che prevedono una specializzazione inclusiva dedicata sin dalla formazione iniziale, sia da quelli che la integrano nella preparazione generale di tutti gli insegnanti.

Questa specificità lo rende un contesto particolarmente produttivo per l'analisi della formazione trasformativa (Mezirow, 1997): la maggior parte dei partecipanti sono professionisti con un'identità già formata e anni di esperienza in aula, chiamati a rivedere disposizioni professionali sedimentate, rendendo i processi di rielaborazione critica più espliciti e osservabili rispetto a quanto accade con studenti universitari alla prima esperienza.

Il laboratorio, strutturato in venti ore articolate in quattro sessioni da cinque ore ciascuna, è dedicato alla didattica dell'area antropologica, storia, geografia ed educazione civica, discipline che nell'ordinamento della secondaria di primo grado condividono una matrice conoscitiva orientata alla comprensione delle società umane, degli spazi e delle loro trasformazioni nel tempo.

Si tratta dell'area in cui le domande identitarie fondamentali trovano il loro spazio curricolare più diretto e, al contempo, quella in cui i rischi di etnocentrismo, di naturalizzazione della narrativa nazionale e di invisibilizzazione delle storie marginali sono più acuti e meno esplicitamente tematizzati nella formazione degli insegnanti.

La progettazione ha seguito tre principi guida derivati direttamente dalle cornici teoriche:

- a. la situatività, con attività riferite ad alunni reali rappresentati attraverso profili costruiti e a problemi autentici di progettazione didattica (Lave & Wenger, 1991);
- b. la collaborazione produttiva, realizzata attraverso una struttura a staffetta tra piccoli gruppi da quattro a cinque corsisti con circolazione obbligata dei prodotti parziali, che impedisce di ricominciare da zero e impone di costruire sullo sguardo altrui;
- c. la concretezza materiale, attraverso la realizzazione di tutti gli artefatti con materiali poveri e di riciclo, cartoncini, post-it, spago, pennarelli, forbici, incorporando nel percorso stesso una riflessione sulle disuguaglianze materiali tra scuole e sulla necessità di pratiche didattiche accessibili in qualsiasi contesto scolastico (Erhabor & Reis, 2026; Kolb, 1984).

4. Il laboratorio *Mappe di chi siamo*: struttura, strumento e dinamiche osservate

Il laboratorio si è articolato attorno a un'attività centrale denominata *Mappe di chi siamo*, ideata per rendere operativo il costruito teorico dell'intersezionalità nella pratica concreta della progettazione didattica per alunni con disabilità.

La classificazione ICF e il Piano Educativo Individualizzato offrono in linea di principio strumenti capaci di leggere la disabilità nella sua dimensione contestuale e partecipativa, ma nella prassi scolastica tendono a essere utilizzati in modo riduttivo: registrano prevalentemente le limitazioni funzionali della persona, lasciando sistematicamente fuori dalla documentazione informazioni cruciali come l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico e lo status migratorio.

Restituire, dunque, la complessità omessa è la condizione affinché la progettazione didattica raggiunga l'alunno reale.

L'attività è stata progettata con un'architettura intenzionalmente progressiva, perché i corsisti attraversassero posture cognitive distinte, dalla decostruzione dello sguardo alla progettazione situata, fino alla riflessione trasformativa sul senso dell'intera esperienza.

Il percorso prende avvio dalla distribuzione a ciascun gruppo di una scheda con il profilo incompleto di un alunno con disabilità, contenente la diagnosi, il profilo di funzionamento e alcune informazioni scolastiche di base, che esclude deliberatamente l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico, il genere, la religione e lo status migratorio.

Il compito dei corsisti non è inventare liberamente, bensì ragionare su quali assi di differenza la documentazione scolastica ordinariamente non registra e per quali ragioni strutturali questa lacuna si produce.

Il percorso prende avvio dalla distribuzione a ciascun gruppo di una scheda con il profilo incompleto di un alunno con disabilità, contenente la diagnosi, il profilo di funzionamento e alcune informazioni scolastiche di base, che omette deliberatamente l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico, il genere, la religione e lo status migratorio.

Il compito dei corsisti non è inventare liberamente, bensì ragionare su quali assi di differenza la documentazione scolastica ordinariamente non cattura e per quali ragioni strutturali tale omissione si produce.

Ogni asse identificato viene scritto su un cartoncino colorato, ad esempio *parla arabo a casa*, *famiglia in affitto con sfratto pendente*, *padre assente*, *comunità religiosa non cattolica* e appeso con lo spago a una struttura centrale di cartone che funge da mobile sospeso, crescendo man mano che il gruppo lavora.

A differenza di una lista scritta su carta, la struttura tridimensionale rende percepibile l'interdipendenza tra gli assi: ciascuno si connette agli altri costruendo una disposizione specifica e irripetibile per ciascun profilo, rendendo visibile in forma spaziale e tattile una complessità che il linguaggio astratto non avrebbe potuto restituire con la stessa efficacia (Vygotsky, 1978; Kolb, 1984).

Il lavoro prosegue con la rotazione dei gruppi secondo una struttura a staffetta: ciascun gruppo riceve il mobile costruito dal gruppo precedente e si trova a lavorare su un alunno che non ha contribuito a costruire.

Il compito è progettare e realizzare fisicamente un'attività didattica per quell'alunno nell'ambito dell'area antropologica, tenendo conto di almeno tre degli assi di differenza identificati.

I corsisti costruiscono mappe su cartoncino che intrecciano i luoghi di origine della famiglia con le geografie studiate a scuola, giochi con carte disegnate a mano su identità e appartenenza culturale, linee del tempo realizzate con spago e post-it che collocano la storia personale e familiare dell'alunno accanto

agli eventi del periodo storico in programma, percorsi narrativi in cui la cittadinanza viene esplorata a partire dall'esperienza concreta di chi appartiene a più culture simultaneamente.

Nessuna di queste attività richiede tecnologie o risorse costose, infatti, tutto è pensato per essere portato direttamente in classe, in qualsiasi scuola indipendentemente dai mezzi disponibili (Erhabor & Reis, 2026).

La staffetta ha introdotto una costrizione produttiva di natura concettuale prima ancora che metodologica in quanto non si poteva ignorare il lavoro del gruppo precedente né ricominciare da zero, ma si doveva necessariamente partire da uno sguardo sull'alunno costruito da altri e trovare, a partire da esso, una risposta didattica che lo onorasse nella sua complessità.

Questo meccanismo ha prodotto quasi inevitabilmente una forma di prospettivismo cognitivo, la necessità di abitare temporaneamente un punto di vista non proprio, che costituisce esattamente la competenza che la formazione intersezionale si propone di sviluppare (Fornauf & Mascio, 2021), e che potrebbe essere sistematizzato quale strumento ricorrente in qualsiasi percorso di formazione insegnanti (McNiff, 2013).

Il laboratorio si è chiuso con la riunione del grande gruppo per la restituzione, condotta attorno a una domanda *Cosa hai dovuto mettere in discussione del tuo sguardo sull'alunno per poter progettare questa attività, formulata intenzionalmente in modo personale.*

La domanda sposta l'attenzione dal prodotto realizzato al processo riflessivo che lo ha generato, trasformando la restituzione in uno spazio di elaborazione collettiva del senso dell'esperienza (Schön, 2006; Nuzzaci, 2011).

Perché questo spazio funzioni, è necessario che il formatore sappia tollerare le resistenze dei corsisti e utilizzare i momenti di difficoltà come materiale di riflessione condivisa, piuttosto che come ostacoli da superare (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Il prodotto finale del laboratorio è l'insieme dei mobili sospesi con tutti gli assi di differenza identificati, accompagnato dalle attività didattiche costruite materialmente dai corsisti. Non si tratta di una raccolta di schede precostituite, ma della sedimentazione concreta di un processo di costruzione condivisa di significato, una cassetta degli attrezzi che i corsisti portano via maturata attraverso un lavoro collettivo su di sé prima ancora che sulle discipline.

Il formatore ha osservato alcune dinamiche ricorrenti, la più immediata delle quali riguarda la difficoltà con cui i corsisti si sono avvicinati al completamento dei profili.

In molti casi i gruppi, infatti, mostravano nelle prime fasi una tendenza a restare all'interno della logica funzionale, come se andare oltre i dati già presenti nella documentazione scolastica non fosse immediatamente compres-

bile. Solo progressivamente, attraverso il dialogo nel piccolo gruppo e la mediazione di chi conduceva il percorso, emergevano la presenza di una lingua minoritaria in casa, la provenienza da un contesto migratorio recente, la povertà materiale, l'appartenenza a una comunità religiosa non maggioritaria.

L'uso riduttivo degli strumenti documentali rivela una disposizione percettiva profondamente interiorizzata, per cui la disabilità continua a essere letta attraverso le sue limitazioni funzionali anche quando gli strumenti disponibili consentirebbero una lettura più ampia.

Nella fase di staffetta, quando i corsisti affermavano che l'alunno *non è realistico* o che *non si può tenere conto di tutto questo in una classe reale*, articolavano senza saperlo il conflitto tra la complessità reale degli alunni e la semplificazione che la documentazione scolastica tende a riprodurre.

Nella prassi professionale, il Piano Educativo Individualizzato viene spesso compilato privilegiando la descrizione dei deficit rispetto alle variabili contestuali che pure dovrebbe includere, e la resistenza dei corsisti rifletteva esattamente questa abitudine consolidata, piuttosto che una carenza di buona volontà.

La preoccupazione per classi numerose e risorse limitate rivelava analogamente quanto i vincoli sistemici vengano interiorizzati come confini invalicabili della progettazione, oscurando la loro natura di condizioni politicamente modificabili (Tronto, 1993).

La trasformazione più significativa riguarda il registro con cui i corsisti descrivevano gli alunni, indicatore affidabile delle strutture cognitive che orientano la progettazione didattica (Lambert & Imm, 2026).

All'avvio del laboratorio, un corsista descriveva l'alunno nei termini di *ha una disabilità intellettiva lieve con difficoltà nella memoria di lavoro e nell'astrazione, necessita di supporto strutturato e di tempi dilazionati*, una relazione tecnicamente accurata ma che riduceva l'alunno alla diagnosi.

Al termine del percorso, lo stesso corsista presentava l'attività prodotta con queste parole *viene da una famiglia che ha vissuto tre traslochi in quattro anni, parla una lingua diversa a casa, e ama le storie, abbiamo costruito una linea del tempo che parte dalla sua famiglia e arriva alla storia del quartiere*.

La consapevolezza della disabilità si è inserita in un contesto narrativo in cui l'alunno aveva una storia, delle appartenenze, delle risorse, superando il *deficit thinking* nella progettazione didattica inclusiva (Lambert et al., 2021).

Un cambiamento profondamente concettuale, poiché implica una diversa teoria implicita dell'alunno e una diversa logica progettuale (Mascitti et al., 2025), suggerendo che percorsi formativi se realizzati con intenzionalità critica possono effettivamente aprire degli spazi di revisione professionale.

Le attività prodotte hanno rispecchiato questa trasformazione: i gruppi che avevano lavorato su profili con assi di differenza culturale e linguistica hanno prodotto attività centrate sulla narrazione autobiografica, mappe dei luoghi di

origine, linee del tempo che intrecciano storia familiare e storia scolastica, giochi sull'appartenenza culturale, dando voce a storie non canoniche accanto a quelle del curriculum ufficiale (Sant et al., 2026; Muff & Agbaria, 2026), mentre quelli che avevano lavorato su profili con assi di differenza socioeconomica tendevano verso artefatti concreti e fisicamente manipolabili, privilegiando forme di sapere pratico accanto a quelle astratte.

La differenziazione didattica adatta il modo di insegnare ai bisogni dell'alunno senza mettere in discussione cosa si insegna. La decolonizzazione fa un passo ulteriore: interroga quali storie il curriculum racconta, da quale punto di vista e a chi dà voce.

Le attività costruite dai corsisti nel laboratorio hanno aperto spazio a storie e prospettive che il curriculum ordinario esclude, includendo ciò che normalmente rimane invisibile, come ad esempio, la storia familiare, i luoghi di origine, le appartenenze culturali (Mignolo, 2009; Tuhiwai Smith, 2012).

La dimensione della relazione ha attraversato l'intero percorso, manifestandosi nell'attenzione alla complessità dell'alunno reale durante la costruzione dei profili, nel rispetto per il lavoro dei colleghi durante la staffetta e nella disponibilità a nominare le proprie resistenze durante la restituzione.

Non si tratta di disposizioni spontanee ma di competenze che si costruiscono attraverso l'esperienza diretta: si educa alla cura vivendola, non enunciandola (Noddings, 1984).

Il laboratorio ha offerto uno spazio in cui questo processo è diventato visibile, dimostrando che la formazione degli insegnanti di sostegno può essere progettata in modo da rendere la cura una pratica professionale consapevole e non una semplice inclinazione personale.

5. Conclusioni

Lo slittamento osservato nel linguaggio dei corsisti, dalla descrizione per deficit alla descrizione per complessità, documenta che percorsi formativi progettati con intenzionalità critica possono aprire spazi di revisione professionale che altrimenti resterebbero chiusi.

È tuttavia necessario precisare che le dinamiche osservate sono esiti contingenti di una specifica situazione formativa: un gruppo diverso di corsisti, un contesto istituzionale differente o un formatore con un posizionamento teorico meno esplicito avrebbero potuto produrre traiettorie diverse.

La *practitioner inquiry* aspira alla trasferibilità riflessiva, ossia alla possibilità che altri formatori riconoscano nelle dinamiche descritte elementi pertinenti per la propria prassi (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Se tale revisione persista nelle pratiche d'aula successive rimane una questione aperta che chiama a un investimento di ricerca ancora assente nel panorama italiano (McNiff, 2013; Foschi & Cecchinato, 2026). L'assenza di triangolazione attraverso osservatori multipli, la natura monocontestuale del caso esaminato e l'impossibilità di verificare la persistenza degli effetti formativi nel tempo circoscrivono la portata del contributo, ma in modo coerente con l'approccio adottato: la *practitioner inquiry* non rivendica generalizzabilità statistica bensì la possibilità che altri formatori riconoscano nelle dinamiche descritte elementi pertinenti per la propria prassi (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Nel contesto italiano, dove la riflessione sulla decolonizzazione della didattica e sull'intersezionalità nella formazione degli insegnanti di sostegno è ancora in una fase iniziale, l'area antropologica rappresenta un terreno disciplinare particolarmente fertile per sperimentare pratiche di revisione curricolare con i futuri insegnanti, poiché è l'area in cui le domande di identità, appartenenza e riconoscimento trovano la loro collocazione disciplinare più diretta (Sant et al., 2026).

Formare insegnanti di sostegno capaci di vedere l'alunno nella sua complessità culturale, relazionale e contestuale prima ancora che nella sua diagnosi è una scelta politica che definisce quale idea di inclusione si intende praticare e a chi si riconosce il diritto di essere pienamente visto dentro una classe.

Una scelta che la letteratura sulla *teacher education* trasformativa colloca al cuore della formazione professionale e che chiama a una revisione epistemica che non riguarda solo i contenuti disciplinari trasmessi, ma la cultura professionale di chi è chiamato a trasmetterli.

Riferimenti bibliografici

- Annamma S. A., Connor D., & Ferri B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and disability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1): 1-31.
- Aldrup K., Carstensen B., & Klusmann U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3): 1177-1216.
- Boyer E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Ciraci A. M., & Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 217-234.
- Cochran-Smith M., & Lytle S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24: 249-305.

- 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*, 139-167.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Dolmage J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Erhabor N. I., & Reis G. (2026). Low-cost educational materials and university student teachers' recycling knowledge and attitudes: A quasi-experimental study. *Education Sciences*, 16(2), 325.
- Fornauf B. S., & Mascio B. (2021). Extending DisCrit: A case of Universal Design for Learning and equity in a rural teacher residency. *Race Ethnicity and Education*, 24(5): 671-686.
- Foschi L. C., & Cecchinato G. (2026). Validity and reliability of peer-grading in in-service teacher training/Validità e affidabilità del peer-grading nella formazione di insegnanti in servizio. *Italian Journal of Educational Technology*.
- Isidori M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *Formazione & Insegnamento*, 16(3): 245-258.
- Kafer A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lambert R., & Imm K. (2026). Teachers rehumanizing mathematics for students with disabilities: The role of empathy. *Instructional Science*, 54(1), 14.
- Lambert R., Imm K., Schuck R., Choi S., & McNiff A. (2021). UDL is the what, design thinking is the how: Designing for differentiation in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3): 54-77.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mascitti M., Messina S., & Panciroli C. (2025). Post-critical media literacies in teachers: Identify ableism in generative AI and educational practices. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(1).
- McNiff J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Meyers S., Rowell K., Wells M., & Smith B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3): 160-168.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74: 5-12.
- Mignolo W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8): 159-181.
- Muff A., & Agbaria A. (2026). Spiritual and indigenous funds of knowledge: How Palestinian Muslim teachers reclaim Islam and citizenship education in Israel. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 20(1): 104-120.
- Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3): 9-26.
- Sant E., Pashby K., & Shultz L. (2026). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Santomauro G. (2026). Educazione interculturale e vulnerabilità: una chiave di lettura efficace per l'inclusione scolastica?. *Federalismi.it*, 4: 246–268.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Tuhiwai Smith L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waitoller F. R., & King Thorius K. A. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389.
- Watson A. (2021). Care in mathematics education: Alternative educational spaces and practices. *Springer Nature*.
- Zhang Y. (2026). Constructing the nation through textbook discourse: Social representations of China in middle school civics education. *Linguistics and Education*, 92, 101506.