

Teachers with disabilities: a systematic review of the international literature

Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale

Rosa Bellacicco^a, Dario Ianes^b, Vanessa Macchia^{c,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, rosa.bellacicco@unito.it

^b *Libera Università di Bolzano*, dario.ianes@unibz.it

^c *Libera Università di Bolzano*, vanessa.macchia@unibz.it

Abstract

Despite an increasingly heterogeneous student population, the teaching staff is still characterized by a high level of homogeneity and the under-representation of teachers with disabilities. Research on the issue is also quite limited. To fill this knowledge gap, in this article we present a systematic review conducted by selecting primary studies published between 1990 and 2018 investigating the experiences of teachers with disabilities. The 32 included studies were evaluated in terms of methodological rigor and analyzed through thematic analysis, from which 9 categories emerged. The latter highlight the full potential of these teachers, both in terms of teaching effectiveness and greater understanding of special needs in the classroom, but at the same time they underline the complexity of their careers in learning settings, still partly permeated by ableism and discriminatory practices.

Keywords: teachers with disabilities; systematic review; inclusion.

Sintesi

Pur a fronte di una popolazione studentesca sempre più eterogenea, il corpo docente è ancora caratterizzato da una forte omogeneità e dalla sottorappresentazione di insegnanti con disabilità/DSA. Anche la ricerca sul tema è assai limitata. Per colmare questo gap conoscitivo, in questo articolo presentiamo una *systematic review*, condotta selezionando gli studi primari pubblicati tra il 1990 e il 2018 sulle esperienze di docenti con disabilità/DSA. I 32 studi inclusi sono stati valutati dal punto di vista del rigore metodologico e analizzati mediante un'analisi tematica, da cui sono emerse 9 categorie. Queste ultime mettono in luce tutto il potenziale di questi insegnanti, sia sul fronte dell'efficacia didattica che della maggiore comprensione dei bisogni speciali in classe, ma allo stesso tempo sottolineano la complessità delle loro carriere in setting di apprendimento ancora in parte permeati da una cultura abilista e da pratiche discriminatorie.

Parole chiave: docenti con disabilità; docenti con disturbi specifici dell'apprendimento; revisione sistematica; inclusione.

¹ Tutti gli autori hanno collaborato alla stesura dell'articolo e in particolare del par. 4. Rosa Bellacicco si è poi occupata nello specifico dei par. 1, 2, 3, 5; Dario Ianes del par. 6, Vanessa Macchia dell'Appendice.

1. Introduzione

Nella ricerca internazionale si è sviluppata una crescente attenzione alla composizione del corpo docente da parte di molti ricercatori, che riflettono sulla presenza di una serie di caratteristiche degli insegnanti, in termini di genere, etnia, background socio-economico, abilità, orientamento sessuale, etc. (Ryan, Pollock, & Antonelli, 2009; Santoro, 2015). Un dato certo a livello mondiale è l'omogeneità della forza lavoro analizzata e l'alta concentrazione nella professione di persone di sesso femminile, bianche e appartenenti al gruppo socioeconomico prevalente nella società (Billingsley, Bettini, & Williams, 2019; Heinz, Keane, & Davison, 2017; Unesco, 2020).

L'argomento forte a sostegno di questa attenzione – su cui le analisi sociologiche sulla stratificazione sociale hanno versato, fin dagli esordi, fiumi di inchiostro – è che il ruolo dei docenti non è “neutro” nei processi di trasmissione e di selezione sociale (Barbagli & Dei, 1969). Ciò significa che gli insegnanti, in virtù del proprio background e delle credenze associate ad esso, possono contribuire con le loro azioni a riprodurre – o a contrastare – le disuguaglianze degli allievi. Ne deriva che un corpo docente con un profilo socio-demografico allocato prevalentemente nella classe culturale, etnica ed economica predominante rischia di legittimare, in modo più o meno consapevole, la struttura sociale esistente (quella di cui fa parte), anziché essere volano di mobilità sociale e della costruzione di setting scolastici valorizzanti tutte le differenze (Argentin, Barbieri, & Barone, 2017; Argentin, Abbiati, & Gerosa, 2018; Romito, 2016). Del resto, vari studi empirici hanno avvalorato questa ipotesi. Una recente indagine di Alesina, Carlana, La Ferrara e Pinotti (2019) mostra, ad esempio, che gli insegnanti di matematica con stereotipi negativi marcati verso gli studenti stranieri tendono ad assegnare voti inferiori a questi ultimi rispetto a quelli senza background migratorio, pur a fronte delle stesse prestazioni da parte dei due gruppi.

Tali analisi sono pregnanti anche per la nostra riflessione sul tema dei docenti con disabilità/disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e sulla loro sottorappresentazione nel corpo docente. Rispetto alle altre caratteristiche del corpo insegnante, l'esplorazione della questione dei docenti con disabilità/DSA ha una storia ancora più recente e scarsa importanza è stata attribuita dalla ricerca al loro contributo nel sistema educativo e formativo (Keane, Heinz, & Eaton, 2018). Pritchard (2010) osserva, al proposito, che le questioni di equità nell'istruzione si sono incentrate in gran parte sulla offerta di pari opportunità agli studenti con bisogni educativi speciali, mentre la salvaguardia della specificità del ruolo degli insegnanti con disabilità/DSA è rimasta sottovalutata, nonostante diversi pronunciamenti internazionali spingano verso il loro reclutamento. Per quanto concerne la disabilità, il primo documento che vi ha acceso i riflettori è stata la *Dichiarazione di Salamanca* (Unesco, 1994): essa ha esplicitato che la presenza di persone con disabilità nella comunità scolastica ha il potenziale di rimodellare le aspettative e le aspirazioni degli stessi studenti con difficoltà (punto 48). Successivamente, la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) ha espressamente indicato come fondamentale, nell'articolo 24 dedicato all'educazione (comma 4), l'adozione di “misure appropriate per impiegare insegnanti, *ivi compresi insegnanti con disabilità*, qualificati nel linguaggio dei segni e/o nel Braille e per formare i professionisti e il personale a tutti i livelli dell'istruzione” (corsivo aggiunto). Anche il *General Comment No. 4* ha tentato di far permeare, nell'immaginario collettivo, i principi del reclutamento e della formazione continua dei docenti con disabilità (ONU, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

Nella scarsa ricerca esistente in quest'area nel panorama internazionale, possono comunque essere individuati alcuni filoni. I risultati dello studio di Tal-Alon e Shapira-Lishchinsky (2019) suggeriscono ad esempio che gli insegnanti con disabilità lottano con quattro dilemmi etici: a) il dilemma della *disclosure*, ovvero del rivelare o meno la disabilità al personale scolastico; b) il dilemma della gestione della classe, ovvero se utilizzare la propria disabilità come strumento pedagogico o meno in classe; c) il dilemma tra uguaglianza e equità, ovvero tra il cercare di apparire “come tutti gli altri insegnanti” o il richiedere gli accomodamenti ragionevoli che a loro spettano di diritto; d) il dilemma *sè-salute*, ovvero tra il concentrarsi maggiormente sulla realizzazione professionale o sulle proprie esigenze mediche. Neca, Borges e Campos Pinto (2020), che hanno condotto una revisione non sistematica della letteratura – teorica ed empirica – sul tema tra il 1990 e il 2018, hanno individuato invece quattro grandi tematiche: le traiettorie di vita di tali insegnanti, le pratiche educative implementate e le sfide incontrate; la loro formazione; le percezioni relative al loro operato da parte di studenti, dirigenti scolastici, etc.; la loro sottorappresentazione nella letteratura. Un recente studio di Ware, Singal e Groce (2021), sulla base di interviste a docenti con disabilità/DSA, ha proposto alcune categorie in parte sovrapponibili alle precedenti, come le motivazioni sottese al diventare un insegnante o le barriere incontrate sul posto di lavoro, ma ha messo altresì in luce i vantaggi associati alla loro presenza in classe e alcuni elementi chiave per il successo professionale. In sostanza: gli insegnanti con disabilità/DSA mostrerebbero maggiore empatia e sensibilità pedagogico-didattica nei confronti degli allievi (specie se con bisogni educativi speciali). Più in generale, le esperienze negative che i docenti con disabilità/DSA hanno affrontato da studenti hanno avuto un notevole eco nella scelta e nella implementazione della professione. Tra le principali barriere, vengono segnalate una limitata comprensione da parte dei colleghi e l'assenza di accomodamenti ragionevoli. Gli elementi chiave del successo professionale si concretizzano invece nel supporto da parte della famiglia, dello staff scolastico ma anche dei supervisori universitari.

È quindi quanto mai importante che l'approfondimento del tema sia ancorato ad un duplice fronte – il percorso durante l'*iter* accademico, come studenti futuri insegnanti, e quello come professionisti a scuola –, in quanto le due linee di sviluppo fondamentale risultano intersecate. Con il fine di rendere più centrale la questione nell'agenda dell'educazione inclusiva del nostro paese, stiamo conducendo un progetto di ricerca denominato *Becoming a teacher with disability: from teacher education to the work-field (BECOM-IN)*², che sta affrontando questi due filoni convergenti mediante una indagine empirica sul territorio nazionale. Essa è stata preceduta da due revisioni sistematiche della letteratura relativa alle due tematiche.

Questo articolo chiama in causa nello specifico gli insegnanti con disabilità/DSA già in servizio e fa seguito ad un altro contributo focalizzato sugli studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnanti, già pubblicato su questa rivista (Bellacicco & Demo, 2019). In questo paper viene presentata una *systematic review* degli studi primari condotti tra il 1990 e il 2018 sull'inclusione nella professione docente di persone con disabilità/DSA, con il fine di identificare alcune caratteristiche della ricerca svolta in termini di approcci metodologici, campioni coinvolti, principali temi esplorati ed eventuali somiglianze e divergenze con quelli messi sul tavolo nelle indagini sugli studenti futuri docenti.

² La ricerca, di cui è referente scientifico il prof. Dario Ianes, è condotta da un gruppo di ricerca della Libera Università di Bolzano (Facoltà di Scienze della Formazione), in partnership con l'Università di Torino.

2. Metodo

Questa revisione sistematica della letteratura è stata condotta, nel 2019/2020, seguendo le linee guida *PRISMA* (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & the PRISMA Group, 2009). In particolare, la *query* con le parole chiave inerenti al tema³ è stata inserita nei database *ERIC* e *Education Source* (i principali in ambito educativo).

Sono stati poi adottati i seguenti criteri per includere/escludere gli articoli dalla *review*:

- *disegno di ricerca*: gli studi potevano essere quantitativi (es. studi controllati randomizzati; disegni quasi sperimentali, etc.); qualitativi (es. studi di caso, ricerca azione); *mixed-method* o *multi-method*;
- *tema*: gli studi dovevano essere focalizzati su docenti, con qualsiasi tipo di disabilità o con DSA, già in servizio;
- *setting*: gli studi potevano essere condotti: a) in qualunque ordine e grado di scuola o in ambito universitario o in altri programmi di formazione; b) in setting inclusivi o speciali;
- *informatori*: gli studi potevano includere differenti informatori sulle esperienze dei docenti con disabilità/DSA, quali ad esempio, oltre agli stessi insegnanti con disabilità/DSA, Dirigenti scolastici, colleghi senza disabilità/DSA, studenti, genitori, etc.;
- *anni di riferimento*: gli studi dovevano essere stati pubblicati nel periodo compreso tra il 1990 e il 2018;
- *paese e lingua*: gli studi potevano essere stati condotti in qualsiasi paese; non sono stati inseriti vincoli relativi alla lingua di pubblicazione⁴;
- *tipo di pubblicazioni*: la ricerca non è stata limitata alle sole riviste peer-reviewed, con il fine di accedere anche a testi appartenenti alla letteratura grigia (si veda Pellegrini & Vivinet, 2018).

La ricerca iniziale nei database ha permesso l'identificazione di 250 abstract. Dopo la rimozione dei duplicati e lo screening delle risorse rimanenti, si è giunti ad analizzare il testo completo di 65 articoli, che soddisfacevano i criteri stabiliti (uno è stato aggiunto esaminando la bibliografia delle pubblicazioni selezionate). Al termine di questo ulteriore processo di selezione, 32 studi primari sono stati inclusi nella *systematic review* (Fig. 1).

I risultati delle pubblicazioni selezionate sono stati esaminati mediante un'analisi tematica, esplicitata dai tre autori. Le prime etichette di codifica, dopo il confronto tra i ricercatori e la definizione dei *patterns*, sono state assemblate in categorie, fino al livello massimo di saturazione teorica (Mortari & Ghirotto, 2019).

Oltre all'estrazione di alcune caratteristiche dei paper inclusi (ad esempio: il paese in cui le indagini sono state svolte; il disegno di ricerca adottato, la numerosità e le caratteristiche del campione, etc.; Tabella in Appendice 1), gli articoli sono stati esaminati dal punto di vista della qualità metodologica utilizzando gli *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields* (Kmet, Lee, & Cook, 2004).

³ “impaired teacher*” OR “teacher* with dyslexia” OR “teacher* with learning disabilit*” “teacher* with disability*” OR “blind teacher*” OR “deaf teacher*” OR “disabled teacher*” OR “teacher* with physical impairment*” OR “teacher* with learning difficult*” OR “teacher* with hearing impairment*” OR “teacher* with visual impairment*”.

⁴ Questa scelta è stata effettuata in virtù delle varie competenze linguistiche del gruppo di ricerca.

Sono stati applicati entrambi i protocolli messi a punto per le indagini sia di tipo quantitativo sia di tipo qualitativo.

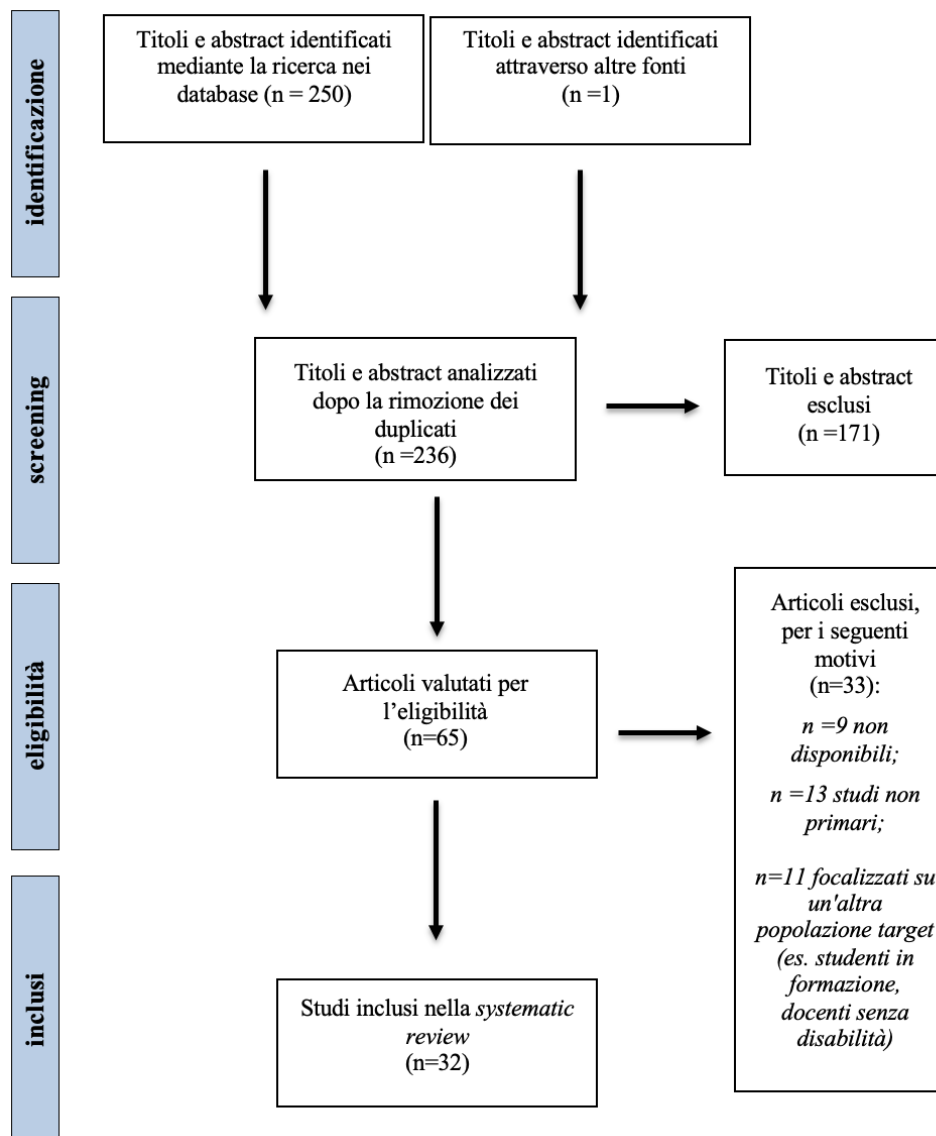


Figura 1. Processo di selezione degli articoli. Da Moher et al., 2009, p. 267.

Come anticipato, in accordo con alcuni esperti del settore che hanno riflettuto sull'*evidence-based education* in seno alla pedagogia speciale (Mitchell, 2012; Cottini & Morganti, 2015) abbiamo evitato un focus ristretto sui soli studi controllati randomizzati. Secondo tali autori, essi rischiano di oscurare la molteplicità di variabili che entra in gioco nei contesti educativi, così cruciale per l'educazione inclusiva, da un lato, e di ridurre i processi educativi complessi ad una questione di efficacia, trascurando l'effetto che gli interventi producono in contesti reali di didattica quotidiana e le modalità di applicazione degli stessi (*implementation*), dall'altro (Cottini & Morganti, 2015). Nonostante ciò, un dato su cui riflettere è che a ben sette studi sui 32 inclusi (uno quantitativo e sei qualitativi) sono state attribuite valutazioni molto basse (pari o inferiori a 0.5 su una scala da 0 a 1;

Tabella in Appendice 1), il che implica uno scarso rigore metodologico. Le aree di maggiore debolezza individuate includevano, ad esempio, una scarsa coerenza della strategia di campionamento scelta rispetto agli obiettivi di ricerca e una limitata chiarezza sul procedimento di raccolta e di analisi dei dati riportato. La decisione dei ricercatori di non escludere alcuno studio sulla base della valutazione della qualità metodologica è legittimata dal fatto che le ricerche sul tema sono, nel complesso, in numero limitato; inoltre, la conduzione di questa *systematic review* rispondeva ad una finalità esplorativa, orientata a descrivere la complessità del fenomeno in tutte le sue molteplici forme. In ogni caso, a fronte di questi elementi, la sintesi dei risultati va presa con cautela.

3. Caratteristiche degli studi inclusi

La maggior parte degli studi sono stati condotti nel contesto statunitense ($n = 17$) e, più in generale, nel Nord e Sud America, considerando anche le tre ricerche effettuate, rispettivamente, in Brasile, Messico e Canada. In linea di massima, quasi tutte le macro-aree continentali sono rappresentate, in quanto la restante parte⁵ delle indagini è stata svolta nei seguenti paesi: otto nell'area europea e medio orientale (tre nel Regno Unito, tre in Finlandia, uno in Norvegia, uno in Israele); due nei paesi africani (uno in Etiopia, uno in Uganda) e due nei paesi asiatici (uno in Malesia e uno in Nepal).

La dimensione del campione varia di molto negli studi; più precisamente la numerosità va da 3.227 partecipanti a uno negli studi di caso singoli. La porzione più rilevante delle ricerche è di stampo qualitativo ($n = 23$).

Per quanto concerne il tipo di disabilità degli insegnanti coinvolti, la maggior parte degli studi fa riferimento a docenti con disabilità uditiva ($n = 15$). Una quota importante si rivolge anche a insegnanti con dislessia/DSA ($n = 11$), mentre meno rappresentati sono quelli con disabilità visiva ($n = 4$) e fisica ($n = 2$). Serve anche evidenziare che una parte non trascurabile dei contributi si concentra su docenti con disabilità reclutati per insegnare a studenti con le medesime difficoltà ($n = 10$). Di questi, ben sette ricerche si riferiscono a docenti con disabilità uditiva che lavorano con allievi sordi, due a docenti con disabilità visiva con alunni non vedenti e uno a docenti con disabilità fisiche con studenti con analoga difficoltà.

Inoltre, una questione rilevante è relativa al segmento di istruzione in cui essi sono collocati. Negli studi si riscontra in genere il coinvolgimento di docenti operativi in più ordini e gradi di scuola. Al primo posto per numerosità si posizionano in ogni caso gli articoli su insegnanti della scuola secondaria di secondo grado ($n = 11$), mentre sono inferiori quelli ascrivibili alla scuola dell'infanzia ($n = 6$)⁶.

Guardando, infine, ai partecipanti alle indagini, poco più della metà ha circoscritto l'analisi ad un unico informatore ($n = 18$): in genere, gli stessi insegnanti con disabilità/DSA che raccontano le loro esperienze o i loro studenti. Nell'altra metà circa delle ricerche ($n = 14$)

⁵ Tuttavia, alcuni studi sono comparativi e quindi sono stati condotti in più paesi.

⁶ Precisamente, solo cinque indagini su 11 coinvolgono docenti impegnati esclusivamente nella scuola secondaria di secondo grado e solo uno sui sei indicati si riferiscono a insegnanti impegnati solo nella scuola dell'infanzia.

sono stati sollecitati, invece, diversi interlocutori (nella maggior parte dei casi, oltre agli insegnanti con disabilità/DSA, i loro colleghi).

4. Risultati

Dall'analisi dei risultati degli studi inclusi sono emerse nove aree tematiche:

- comprensione empatica delle situazioni degli alunni (specie se con disabilità/DSA);
- efficacia didattica nel produrre apprendimenti negli alunni (specie se con disabilità/DSA);
- modelli di ruolo positivi;
- autobiografia e motivazioni sottese alle scelte professionali;
- *disclosure* della disabilità/DSA;
- strategie di coping sviluppate;
- atteggiamenti di colleghi/studenti sul posto di lavoro;
- supporti implementati da parte della istituzione scolastica;
- presenza di diversità nel corpo docente.

Nei paragrafi seguenti saranno discusse le evidenze principali per ciascuna delle aree individuate.

4.1. Comprensione empatica

Numerosi articoli tra quelli selezionati (Burns & Bell, 2010; 2011; Compton, 1997; Ferri, Keefe, & Gregg, 2001; Ferri et al., 2005; Gerber, 1992; Glazzard & Dale, 2015; Hickman & Brens, 2014; Lamichhane, 2016; Roald, 2002; Smith, 2017; Smith & Ramsey, 2004; Sutton-Spence & Ramsey, 2010; Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011) riportano una condizione di vantaggio psicologico nei docenti con disabilità/DSA, dovuta alla loro esperienza personale che li rende capaci di comprendere direttamente ed empaticamente il mondo psicologico, affettivo e culturale degli alunni, specie se con la loro stessa disabilità/DSA (*insider status*), nonché di creare una base comunicativa e relazionale con tutti gli allievi piuttosto positiva.

Per esempio, nello studio di Vogel e Sharoni (2011), gli insegnanti etichettano il disturbo specifico di apprendimento come un "dono", in quanto ha conferito loro un valore aggiunto, in termini di empatia, rispetto ai colleghi. Risultati simili, in termini di maggiore empatia e *direct understanding* della specifica situazione degli alunni sordi, si sono riscontrati anche nei docenti con sordità (Roald, 2002; Sutton-Spence & Ramsey, 2010). In 2 studi i docenti evidenziano addirittura che questa particolare sensibilità ha permesso loro di identificare le difficoltà degli allievi ancor prima della diagnosi ufficiale (Burns & Bell, 2010; Smith, 2017).

4.2. Efficacia didattica

Gli studi esaminati evidenziano, da parte degli insegnanti con disabilità/DSA, una maggiore competenza nell'uso di varie strategie di insegnamento, efficaci nel produrre apprendimenti negli alunni con difficoltà (ma non solo). I docenti con disabilità/DSA sembrano utilizzare i propri punti di forza e la conoscenza diretta dei profili di

apprendimento di tali allievi per sviluppare proposte formative efficaci e rispondenti alle proprie esigenze e a quelle degli studenti.

Tra gli approcci didattici riportati in particolare dagli insegnanti con DSA, è interessante osservare come essi abbiano puntato sul coinvolgimento attivo degli allievi nei diversi compiti (ad esempio, verifica congiunta insegnante-studente dell'ortografia dei testi prodotti), privilegiato il feedback orale/con codice colore piuttosto che quello scritto e pianificato lavori in piccoli gruppi. Riferiscono, inoltre, un forte investimento su linguaggi diversi, attività pratiche e input visivi (ad esempio figure, acronimi o video per illustrare l'argomento discusso), nonché sull'uso di checklist/calendari per un'organizzazione accurata e autoregolata di tempi e materiali (Burns & Bell, 2011; Burns, Poikkeus, & Aro, 2013; Gerber, 1992; Glazzard & Dale, 2015; Hickman & Brens, 2014; Smith, 2017; Vogel & Sharoni, 2011).

Altri studi estendono questa riflessione, mettendo in luce anche la maggiore efficacia degli insegnanti non vedenti nell'apprendimento degli allievi, con e senza deficit visivo. Essa assume una diversa connotazione rispetto agli elementi delineati sopra: viene infatti sottolineato il loro stile comunicativo chiaro e la loro capacità di offrire spiegazioni molto dettagliate e coinvolgenti, accompagnate, laddove necessario, dalla messa a disposizione di esperienze tattili e sensoriali (Lamichhane, 2016; Villanueva & Di Stefano, 2017).

Anche tra gli insegnanti sordi si conferma una notevole efficacia nella strutturazione degli apprendimenti e nel coinvolgimento degli studenti (Compton, 1997), in particolare: elevate competenze di organizzazione didattica e gestione della classe e aspettative nei confronti degli studenti più alte rispetto ai colleghi (Marlatt, 2002), nonché buona capacità espressiva corporea (Roald, 2002; Smith, 2008). Rispetto a questo ambito comunicativo vi sono evidenze del fatto che insegnanti sordi segnano ottengono risultati migliori nell'apprendimento della lingua dei segni rispetto ad insegnanti udenti ugualmente qualificati (Daniels, 2004). Anche nell'insegnamento delle scienze, gli insegnanti sordi ottengono migliori *outcomes* rispetto ai docenti udenti, nelle situazioni di insegnamento a studenti sordi (Kurz, Schick, & Hauser, 2015). Negli studi di Ducharme e Arcand (2010) e di Marlatt (2004) si documenta come vi siano differenze significative sia nel lavoro sulla lettura e comprensione del testo svolto da insegnanti udenti e sordi sia nelle strategie di gestione della classe, anche se i due gruppi non vengono comparati in termini di efficacia. Nello studio di Marlatt (2004), nello specifico, emerge che gli insegnanti sordi si percepiscono maggiormente focalizzati sul regolare il comportamento degli studenti non udenti in aula, mentre i docenti udenti si vedono attenti solo al curriculum e al coinvolgimento degli alunni nei contenuti proposti. In un articolo di Roberson e Serwatka (2000) non sono invece state riscontrate differenze significative nei livelli di rendimento dei 90 studenti esaminati in base al fatto che gli insegnanti fossero sordi o meno.

Più in generale, viene menzionato che la loro inclusione nel corpo docente può condurre ad una riflessione critica delle pratiche pedagogico-didattiche quotidiane e può tradursi in un cambiamento generativo (Compton, 1997).

4.3. Modelli di ruolo positivi

Gli studi in questa categoria mostrano come gli insegnanti con disabilità/DSA siano dei modelli di comportamenti positivi, che si esplicitano in una serie di dimensioni: il *self empowerment*, l'assertività, l'affermazione dei propri diritti (*self advocacy*), l'intenso impegno e la forte motivazione.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che il loro successo nel superare gli ostacoli incontrati nella vita personale e professionale rappresentano un esempio significativo per gli studenti (Burns & Bell, 2011; Burns et al., 2013; Compton, 1997; Ferri et al., 2001; Gerber, 1992; Glazzard & Dale, 2015; Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011). Nel caso dei docenti non vedenti, è ben documentato il loro valore aggiunto, rispetto agli alunni con analoghe condizioni, in termini di modelli di ruolo e di *self advocacy*, oltre che di insegnamento di una serie di strategie adattive, come gli spostamenti in autonomia (Lewis et al., 2003).

In virtù della loro esperienza, gli insegnanti ritengono inoltre di trovarsi in una posizione privilegiata per promuovere, negli allievi con difficoltà, la comprensione dei loro punti di forza e l'accettazione di eventuali limiti (Burns & Bell, 2010, 2011; Compton, 1997; Ferri et al., 2001; Glazzard & Dale, 2015; Smith, 2017; Smith & Ramsey, 2004; Valle et al., 2004), nonché per attivare processi virtuosi di imitazione in alunni con analoghe difficoltà, ad esempio disabilità motorie nello studio di Green, Kimbrough, e White (2008). In un articolo di Roberson e Serwatka (2000), gli studenti sordi della scuola secondaria dichiarano una preferenza per gli insegnanti non udenti, che sembrano essere in generale modelli di ruolo più efficaci (Roald, 2002; Smith, 2008).

Altri articoli evidenziano che il loro intenso impegno nella professione costituiscono una fonte di ispirazione, oltre che per gli alunni, anche per i colleghi (Burns & Bell, 2011; Gerber, 1992; Lamichhane, 2016), utile a contrastare pregiudizi e stigmi sociali (Ferri et al., 2005; Glazzard & Dale, 2015; Valle et al., 2004). Altri autori si concentrano sul supporto che questi docenti offrirebbero ai genitori, incoraggiandoli a maturare aspettative elevate nei confronti dei figli con difficoltà (Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011).

4.4. Autobiografia e scelte professionali

In questa categoria rientrano quegli elementi di storia personale, legati principalmente alle vicende dei docenti nei contesti educativi e di relazione con i sistemi sanitario/sociale, che hanno in qualche modo orientato, sulla base in genere di vissuti di esclusione e difficoltà, le loro scelte professionali verso l'insegnamento.

Tipicamente, nelle esperienze passate degli insegnanti si registrano infatti sentimenti di vergogna, angoscia e stigma sociale connessi alla disabilità/DSA e correlati a *iter* formativi non sempre inclusivi e caratterizzati da un supporto limitato (Burns & Bell, 2011; Ferri et al., 2005; Hankebo, 2018; Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011). Un paio di studi si soffermano, nello specifico, sul processo di valutazione diagnostica, riportando reazioni differenti e ambivalenti: per alcuni si è trattato *tout court* di un passaggio liberatorio (Burns & Bell, 2010; Valle et al., 2004), per altri ha migliorato la consapevolezza di sé ma, allo stesso tempo, ha sottolineato in modo formale i problemi presenti (Vogel & Sharoni, 2011).

Negli articoli inclusi c'è consenso sul fatto che tutte queste vicissitudini hanno modellato la successiva vita professionale, ma ancora una volta con esiti differenti. In qualche docente sembrano aver veicolato maggiori difficoltà nell'agire in classe (Hankebo, 2018). In altri, esse hanno invece avuto un'influenza positiva e trasformativa, alimentando il senso di autoefficacia (Burns et al., 2013; Compton, 1997; Ferri et al., 2001; 2005; Gerber, 1992; Glazzard & Dale, 2015; Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011) e la determinazione a diventare degli insegnanti "diversi" da quelli con cui avevano fatto esperienza e in grado di fornire agli allievi un'esperienza educativa più soddisfacente e inclusiva (Burns & Bell, 2011; Compton, 1997; Ferri et al., 2001; 2005; Glazzard & Dale, 2015; Valle et al., 2004).

4.5. Disclosure

Questa categoria comprende le informazioni relative al processo di decisione e realizzazione della comunicazione pubblica ed ufficiale al contesto professionale della condizione di disabilità/DSA.

Negli articoli selezionati la discussione appare incentrata sulla ambivalenza nei confronti del processo di *disclosure*. I partecipanti di alcuni studi sembrano rivelare con più facilità le proprie difficoltà agli studenti, se ritengono di usare la loro esperienza come esempio positivo, come già tratteggiato in precedenza (Burns & Bell, 2010; Ferri et al., 2001; Valle et al., 2004). Non sorprende invece che la *disclosure* sia meno frequente nei confronti dei datori di lavoro e dei colleghi e che essa avvenga, in genere, dopo aver conseguito un certo successo nell'ambiente; ricorrono timori di discriminazione e la paura di essere considerati meno professionali (Burns & Bell, 2010; Ferri et al., 2005; Valle et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011). La minaccia degli standard di competenza funge anche da deterrente alla *disclosure* (Glazzard & Dale, 2015).

Alla dichiarazione del Disturbo Specifico di Apprendimento si dedicano in particolare due articoli, confermando il fatto che essa può essere piena di ostacoli (Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005). Ferri et al. (2005) sono piuttosto esplicitivi al proposito: i setting scolastici, secondo loro, “non sono ancora necessariamente spazi sicuri per gli insegnanti con DSA, che rischiano di essere visti come ‘inadeguati’” (p. 76). Proprio a causa del perpetuarsi di una cultura normalizzante e oppressiva nei confronti di chi è “diverso”, i docenti con DSA spesso decidono di mascherare le loro caratteristiche.

Occorre tuttavia sottolineare che gli insegnanti che si sono aperti ai colleghi hanno sviluppato interazioni più profonde con quei docenti e instaurato un clima più positivo sul posto di lavoro, anche se rivelare la disabilità/DSA dopo un lungo periodo potrebbe rendere i colleghi diffidenti (Glazzard & Dale, 2015; Smith, 2017; Valle et al., 2004).

4.6. Strategie di coping

In questa categoria si raccolgono le informazioni su come gli insegnanti con disabilità/DSA abbiano affrontato i vari compiti professionali e quali strategie positive abbiano utilizzato con successo a fronte delle difficoltà/barriere incontrate.

Sono numerose le situazioni avvertite come problematiche dai docenti con disabilità/DSA nello svolgimento dei compiti professionali. La prima categoria di barriere annoverate negli studi è legata alla specifica disabilità/disturbo. Tra queste: difficoltà nel mantenimento della disciplina in classe, nella descrizione delle immagini, nell'uso della lavagna, etc., per i docenti con disabilità visiva (Lamichhane, 2016); difficoltà nella scrittura spontanea, nel calcolo e lentezza nella lettura; difficoltà di memoria, di concentrazione, etc., per gli insegnanti con DSA (Burns & Bell, 2010; Burns et al., 2013; Vogel & Sharoni, 2011); difficoltà nell'organizzazione delle lezioni, nella comunicazione con gli alunni, specie se con disabilità, etc., per i partecipanti non udenti (Hankebo, 2018; Smith & Ramsey, 2004). Anche le grandi dimensioni delle classi implicano sforzi aggiuntivi di gestione per tali insegnanti (Burns & Bell, 2010; Hankebo, 2018; Lamichhane, 2016; Smith & Ramsey, 2004).

Un'altra categoria di sfide si colloca poi sul versante del mondo interiore dei docenti (Hankebo, 2018; Smith, 2017). Ad esempio, Smith (2017) riporta che la profonda paura di sbagliare, di fronte agli studenti, degli insegnanti con dislessia coinvolti nel suo studio interferisce nella attività di insegnamento.

Al fine di superarle, insieme agli accorgimenti didattici già messi in rilievo in precedenza, gli studi evidenziano che gli insegnanti con disabilità/DSA riescono ad attivare strategie mirate (Compton, 1997; Glazzard & Dale, 2015). Le modalità sono molte e diverse. L'investimento di una maggiore quantità di tempo in tutte le fasi dell'insegnamento – dalla pianificazione delle lezioni alla preparazione e archiviazione meticolosa del materiale, dalla lettura dei compiti all'assegnazione dei voti – è identificato, in numerosi articoli, tra i principali fattori per realizzare azioni educative efficaci (Burns et al., 2013; Lewis et al., 2003; Smith, 2017; Vogel & Sharoni, 2011). È utile citare al proposito il sentimento maturato dai partecipanti non vedenti dello studio di Lewis et al. (2003), che percepivano di avere due lavori: essere insegnanti, il primo, e prepararsi all'insegnamento, il secondo.

È importante sottolineare che anche l'uso delle ICT, laddove presenti, o di altri strumenti (es. lenti di ingrandimento) per accedere alle informazioni, nonché il supporto della rete di familiari, amici e colleghi sono comunemente citati come risorse indispensabili (Burns & Bell, 2010; Burns et al., 2013; Glazzard & Dale, 2015; Lamichhane, 2016; Lewis et al., 2003; Smith, 2017; Vogel & Sharoni, 2011; Wormnæs & Sellæg, 2013).

Un'altra possibilità interessante è rappresentata dalla attuazione di strategie personalizzate, tra cui tecniche mnemoniche e di visualizzazione, utili ad esempio a rievocare i diversi passaggi e contenuti delle lezioni, e dallo sviluppo di una forte resilienza (Burns et al., 2013; Glazzard & Dale, 2015; Hickman & Brens, 2014; Smith & Ramsey, 2004; Vogel & Sharoni, 2011).

4.7. Atteggiamenti dei colleghi/staff della scuola e degli studenti

In questa categoria sono ricompresi gli studi che portano informazioni su atteggiamenti e comportamenti dei colleghi, dello staff della scuola e degli studenti nei confronti degli insegnanti con disabilità/DSA.

Gli articoli concordano sul fatto che atteggiamenti e comportamenti positivi della comunità scolastica rivestono un ruolo chiave nel facilitare e rendere proficuo l'esercizio della professione da parte dei docenti con disabilità/DSA (Burns & Bell, 2010; Ferri et al., 2005; Gerber, 1992; Hankebo, 2018; Lamichhane, 2016; Valle et al., 2004).

Tuttavia, i risultati profilati sul campo sono contrastanti. Da un lato, emerge una radicale fiducia percepita dagli insegnanti da parte dell'ambiente lavorativo (Gerber, 1992; Lamichhane, 2016); dall'altro, nella maggior parte dei contesti sembrano annidarsi ancora opinioni pregiudiziali e una scarsa valorizzazione delle loro competenze (Burns & Bell, 2010; Ferri et al., 2005; Glazzard & Dale, 2015; Hankebo, 2018; Pereira, Bizelli, & Pereira Leite, 2017; Romário & Dorziat, 2018; Valle et al., 2004). Nello studio di Ferri et al. (2005), come già anticipato, gli insegnanti con DSA coinvolti riconoscono di doversi confrontare con una ideologia che definisce ancora il Disturbo di Apprendimento sulla base del modello medico, come un deficit, una mancanza. A più di un decennio di distanza, Romário e Dorziat (2018), rilevano similmente che, pur rivestendo un ruolo sociale nell'istituzione scolastica, gli insegnanti sordi sono soggetti a dinamiche di potere e le loro azioni subiscono ripetutamente interferenze da parte dei professionisti udenti.

4.8. Supporto da parte della scuola/università

In questa categoria sono presenti informazioni riguardanti specifiche azioni positive da parte dell'organizzazione scolastica nei confronti degli insegnanti con disabilità/DSA, con lo scopo di sostenere le loro competenze ed azioni professionali.

In alcune pubblicazioni viene esplicitamente sottolineata l'assenza di risorse o di interventi peculiari implementati dal setting scolastico, quali interpreti LIS/assistenti alla comunicazione, testi e documenti in formato accessibile o strumenti tecnologici/formazione all'uso degli stessi (Ferri et al., 2005; Hankebo, 2018; Lamichhane, 2016). Gli insegnanti non vedenti dello studio di Lewis et al. (2003) hanno scoperto, ad esempio, che il pagamento degli assistenti era loro responsabilità, tant'è che alcuni hanno impiegato autisti e familiari come lettori.

Tra le soluzioni pratiche di sostegno menzionate, Lamichhane (2016) riporta l'importanza di assegnare ai docenti una materia di insegnamento che valorizzi le loro abilità e che non richieda l'impiego di strumenti a loro preclusi. Ciò significa, ad esempio, evitare il *match* tra docenti con disabilità visiva e discipline come matematica o scienze, che prevedono più di altre la spiegazione di formule/immagini o l'uso della lavagna.

Gerber (1992) afferma inoltre che, per il successo di un insegnante al primo anno lavorativo, il mentoring/supervisione è un ingrediente necessario. La natura burocratica e rigida dei sistemi scolastici è frustrante per tutti, ma un insegnante principiante con DSA ha bisogno di una peculiare flessibilità nel sistema. Nello studio di Pereira, Bizelli e Pereira Leite (2017), infine, i docenti con disabilità intervistati paiono soddisfatti della posizione conseguita in una università pubblica, grazie al sistema delle quote di assunzioni riservate loro dalla legge; tuttavia, denunciano la mancanza di preparazione – umana, materiale e amministrativa – del luogo di lavoro.

4.9. Presenza di diversità nel corpo docente

Le condizioni di disabilità motoria, uditiva e visiva, nonché di Disturbo Specifico dell'Apprendimento sono sottorappresentate nel corpo docente, con percentuali molto inferiori a quelle degli studenti nelle stesse condizioni. Nel caso dei docenti sordi si può parlare di "apartheid" (p. 385), intesa dagli autori come esclusione degli alunni con sordità da un ambiente linguisticamente e culturalmente stimolante per loro, in quanto la percentuale di tali docenti è ancora largamente inferiore alla percentuale di studenti con analoghe condizioni (Simms et al., 2008), ma lo stesso vale per gli insegnanti con minorazioni visive (Lee, Abdullah, & Mey, 2011). In generale, i dati relativi alla popolazione con disabilità/DSA impegnata nella professione insegnante sono scarsi (Pereira, Bizelli, & Pereira Leite, 2017).

5. Discussione

Un documento di *policy* del *Council for Exceptional Children* (2016) ribadisce la grande importanza che deve essere assegnata al supporto delle persone con disabilità/DSA affinché possano intraprendere la carriera di insegnanti, dato il valore aggiunto che esse portano nella professione; istanza già sostenuta, come abbiamo visto, fin dagli anni Novanta dalla *Dichiarazione di Salamanca* e poi dalla stessa *Convenzione ONU*. Nonostante queste posizioni, e nonostante si stia diffondendo in molti paesi un trend positivo verso l'educazione inclusiva, risulta evidente dalla nostra *review* una sottorappresentazione di insegnanti con disabilità e DSA in servizio, come già osservato in Neca et al. (2020) o in Bellacicco e Demo (2019), per quanto concerne gli studenti impegnati in percorsi universitari di formazione alla professione. Sebbene questa sottorappresentazione sia una caratteristica condivisa con altre minoranze (Keane et al., 2018), dai nostri studi si deduce che gli insegnanti con disabilità/DSA risultano *invisibili* anche tra esse (Pritchard, 2010).

Questo fenomeno è potenziato oltretutto dalla mancanza di dati ufficiali sul numero di insegnanti con disabilità/DSA impiegati nel sistema scolastico, che caratterizza molti paesi (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2019).

Un ambito di ricerca interrelato a questo aspetto, oltre che al formarsi di un'identità professionale, è quello delle motivazioni autobiografiche che li hanno spinti verso la professione insegnante. Una evidenza che scorgiamo – e che fa eco ai risultati di Ware et al. (2021) e di Neca et al. (2020) – è il desiderio di rivalsa rispetto alle sofferenze e ingiustizie subite nella vita scolastica. Ciò ha fatto maturare in molti insegnanti con disabilità/DSA il desiderio di diventare docenti completamente “diversi” da quelli che avevano avuto, assieme ad una spinta valoriale verso una scuola che sia davvero un luogo di giustizia sociale.

Inoltre, dai risultati della rassegna il tema della *disclosure* e dell'affermazione positiva della propria condizione nel posto di lavoro emerge con tutta l'ambivalenza e difficoltà riscontrate in altri studi (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2019) e anche negli studenti universitari con disabilità/DSA in formazione (Bellacicco e Demo (2019)). La paura degli atteggiamenti scettici, della discriminazione e dello stigma è ancora ben presente e in alcuni casi è più forte, specie se il contesto lavorativo è caratterizzato da relazioni di potere che riproducono uno scarso riconoscimento pubblico della professionalità della forza lavoro con disabilità/DSA. Gli insegnanti con disabilità/DSA, infatti, spesso si sono sentiti confinati come *outsider* sul posto di lavoro (Makris, 2018). Nascondere la propria disabilità/DSA, tuttavia, richiede un grande sforzo e può significare rinunciare agli accomodamenti ragionevoli (e, di conseguenza, ripercuotersi sulle possibilità di una piena inclusione nella professione) o causare isolamento sociale (Wilson, Sokal, & Woloshyn, 2018). Paradossalmente, la decisione sulla rivelazione delle proprie difficoltà appare, nei nostri studi, meno complessa nei confronti degli studenti, forse in virtù del fatto che i docenti sembrano attingere alle proprie esperienze personali per apportare cambiamenti inclusivi alla prassi didattica (Dvir, 2015; Moore et al., 2020). Questi insegnanti insistono sull'importanza di incorporare la disabilità/DSA nella propria identità professionale, senza problematizzare la questione in termini negativi, come invece risulta in altre indagini (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2019).

Il tema della *disclosure* è connesso, come anticipato, a quello delle risorse istituzionali *on the job* per un buon sviluppo professionale, che risultano in molti casi non attivate dalle scuole: i docenti coinvolti nelle ricerche selezionate hanno notato una mancanza di flessibilità nei compiti e nelle mansioni lavorative, una scarsa preparazione del contesto occupazionale alla loro presenza e una limitata offerta di accomodamenti ragionevoli, il che riflette una visione medica secondo cui essi sarebbero i soli responsabili del superamento di eventuali difficoltà sul luogo di lavoro (Neca et al., 2020). Altri studi che hanno sollevato questioni simili sottolineano che l'ideologia *normalizzante* e l'interpretazione della disabilità come deficit sono barriere significative che esitano in riluttanza ad erogare gli accomodamenti ragionevoli e in atteggiamenti negativi (Mellifont et al., 2019; Saltes, 2020).

D'altra parte, per fronteggiare le barriere sul posto di lavoro, le indagini esplorate hanno messo in luce il ruolo preponderante rivestito dalle strategie di *coping*. La preparazione aggiuntiva nelle diverse fasi dell'insegnamento, l'appoggio a reti di supporto o l'uso di tecnologie o altri ausili appaiono irrinunciabili per svolgere il loro ruolo in modo efficace e valorizzano la pluralità di modi di operare nelle pratiche quotidiane di insegnamento-apprendimento.

Ma l'area maggiormente rappresentata nei nostri studi è rappresentata dai benefici connessi al reclutamento di questi insegnanti, in particolare nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali. I vantaggi si articolano sostanzialmente su tre grandi ambiti. Il primo è il riconoscimento del valore unico che un insegnante con disabilità/DSA mostra nel contrastare e decostruire con la propria vita e professione i vari pregiudizi e rappresentazioni negative egemoniche che ancora esistono rispetto alle disabilità e ai DSA, e nel promuovere direttamente lo sviluppo di una cultura inclusiva negli alunni (Hayashi & May, 2011). Il secondo è quello della capacità di entrare in una migliore sintonia personale ed emotiva con i vissuti degli allievi, di ascoltarli, aiutarli e motivarli negli sforzi di apprendimento e relazione sociale. Addirittura viene riportata una particolare sensibilità "diagnostica", che permetterebbe loro di cogliere molto precocemente dei segni subclinici di analoghe difficoltà in qualche alunno. L'altro grande ambito è quello della maggiore efficacia didattica, della capacità cioè di organizzare situazioni di apprendimento più flessibili, creative e differenziate a seconda del profilo degli studenti, capacità anche questa basata sulla personale esperienza di alunno con disabilità/DSA che ha sperimentato approcci non adeguati ai propri bisogni. Questa maggiore sensibilità pedagogico-didattica dei docenti con disabilità/DSA, sottolineata anche in altre indagini (Griffiths, 2012; Moore et al., 2020; Ware et al., 2021), è un tratto distintivo: essa potrebbe infatti favorire il successo formativo degli alunni con difficoltà, ribaltando le basse aspettative eventualmente nutrite dal personale scolastico sulle loro capacità e potenzialità educative che, come abbiamo anticipato nell'introduzione, finiscono per rafforzare le disparità sociali (per es. Romito, 2016). Il dato in ogni caso andrebbe indagato più a fondo, mettendo in relazione le percezioni degli insegnanti con disabilità/DSA con quelle degli alunni e delle famiglie ed i risultati oggettivi in termini di apprendimento e partecipazione alla vita di classe. Molto spesso, inoltre, questa percezione di maggiore efficacia didattica si riporta nella situazione "insegnante con disabilità/DSA-alunno con disabilità/DSA", ad esempio insegnante sordo-alunno sordo: sarebbe da studiare questo effetto positivo anche su altri alunni. Oltretutto, questo *match*, come sottolinea anche Santoro (2015) con considerazioni relative ai docenti con background migratorio (ma estendibili anche a quelli con disabilità/DSA), rischia di delegare agli insegnanti "diversi" la responsabilità delle questioni riguardanti la popolazione studentesca con bisogni educativi speciali, spingendoli a lavorare solo nel campo dell'intercultura o dell'educazione speciale e impedendo loro progressioni di carriera in altri ambiti.

Un aspetto, invece, che sembra poco discusso (tranne in Glazzard & Dale, 2015) è il discorso sugli standard professionali e sulle implicazioni che essi hanno sugli insegnanti con disabilità/DSA. Pare mancare in particolare una riflessione sul dilemma "diritto ad un percorso universitario abilitante con i necessari accomodamenti ragionevoli vs. diritto degli alunni ad avere un insegnante perfettamente competente", che invece è assai diffuso nei formatori dei futuri insegnanti, i quali si pongono il problema di quale sarà la reale competenza professionale di chi ha una disabilità/DSA (Bellacicco & Demo, under review). Probabilmente il fatto che il quadro delle competenze essenziali della professione per i docenti già in servizio è meno normato, in molti paesi, rispetto a quello di riferimento per l'*iter* formativo accorda ai Dirigenti una maggiore libertà nel valutare la loro professionalità nella pratica didattica quotidiana (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2019). Un'altra possibile spiegazione è legata al fatto che la maggior parte delle indagini vede protagonisti gli stessi insegnanti con disabilità/DSA, insieme al loro senso di riuscita nella carriera e ad un forte orgoglio professionale che forse superano la percezione delle difficoltà incontrate nel raggiungimento degli standard professionali e fanno emergere un quadro largamente positivo di competenza.

6. Conclusioni

Questa *systematic review* ha analizzato 32 studi primari relativi all'inclusione nella professione docente di persone con disabilità/DSA, coprendo un ampio arco temporale (1990-2018) e geografico (anche se l'Italia non compare). In breve, la ricerca analizzata lascia intravedere tutto il potenziale di questi insegnanti, sia sul fronte didattico sia della creazione di un clima positivo in classe sia, infine, dell'investimento contro forme di ingiustizia. Allo stesso tempo, i risultati dello studio confermano la complessità delle carriere degli insegnanti con disabilità/DSA: i setting di apprendimento sembrano ancora caratterizzati da dinamiche di discriminazione ed esclusione, che li percepiscono spesso come insegnanti deficitari, di serie B. A ciò si aggiunga, tuttavia, che la nostra letteratura converge nell'assegnare un ruolo centrale alle strategie di *coping* individualmente predisposte dai docenti, che dovrebbero condurli, insieme agli accomodamenti ragionevoli (se erogati), verso lo sviluppo delle competenze di base fondamentali e la realizzazione, il più possibile, del pieno sviluppo del loro specifico potenziale.

L'importanza del campo di indagine è talmente rilevante che non si può non cogliere la discrepanza con la sostanziale assenza di dati empirici esistenti sul numero e sulle caratteristiche di questi insegnanti, nonché la scarsità di studi robusti, ben fondati metodologicamente. Innanzitutto risulta evidente la necessità di un'analisi approfondita, che deve tener conto della varietà e delle profonde differenze nelle condizioni di disabilità. Infatti le situazioni di docenti con minorazioni visive, uditive, motorie o disturbi dello spettro autistico sono ben diverse ed hanno specificità da cogliere ed analizzare, mentre finora sono stati considerati come gruppo unico (Tal-Alon & Shapira-Lishchinsky, 2019). Anche le situazioni di insegnanti con DSA sono ben differenziabili, si pensi ad un insegnante con dislessia, uno con discalculia e uno con disortografia/disgrafia. Oltre a ciò andrebbe tenuto conto dell'intersezionalità delle diversità, in particolare rispetto al genere, età ed etnia.

Molti studi considerati hanno il limite che descrivono situazioni di scuole speciali, dove si combinano spesso insegnanti-alunni con analoga situazione; il caso più largamente rappresentato è evidentemente quello della sordità (Brueggemann, Garland-Thomson, & Kleege, 2005). I livelli diversi di scuole sono poco rappresentati, infatti la gran parte delle ricerche considera la scuola secondaria, in particolare di secondo grado. Infine, le metodologie usate sono prevalentemente qualitative, ma comunque si trova raramente il confronto con una pluralità diversificata di voci, ad esempio gli studenti stessi e soprattutto le famiglie.

La panoramica effettuata rappresenta senz'altro uno stimolo a produrre maggiori evidenze sul tema, con un approccio più rigoroso e critico, ma dovrebbe anche non farci più distogliere lo sguardo dalla valorizzazione delle differenze degli insegnanti, insieme a quelle degli alunni, come scelta di civiltà, di cultura e di politica della convivenza umana.

Appendice 1

Autori, anno, Paese	Focus	Ordine e grado di scuola	Disegno di ricerca e raccolta dati	Campione	Punteggio qualità metod. (0-1)
------------------------	-------	--------------------------------	--	----------	---

1. Gerber (1992) (Virginia)	Analisi delle pratiche di insegnamento di un insegnante con DSA in una classe di persone con DSA	Scuola primaria	Ricerca qualitativa	1 insegnante con DSA	0.70
2. Compton (1997) (USA)	Analizzare la descrizione di come 4 donne sorde danno un senso alla loro vita di insegnanti mentre rivelano le loro convinzioni sull'insegnamento, la loro sordità e la loro connessione con la comunità sorda	Non menzionato	Ricerca qualitativa	4 insegnanti con disabilità uditiva	0.50
3. Roberson & Serwatka (2000) (Florida; Pennsylvania)	Esaminare le differenze nei risultati di apprendimento degli studenti in base alle caratteristiche dei loro insegnanti (non udenti o udenti)	Scuola secondaria di II grado	Ricerca quantitativa	22 insegnanti con disabilità uditiva + 90 studenti con disabilità uditiva	0.83
4. Ferri, Keefe & Gregg (2001) (USA)	Esplorare le percezioni dei partecipanti su come le loro esperienze passate di ricezione di servizi di educazione speciale abbiano influenzato la loro pratica di insegnanti	Scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado	Ricerca qualitativa	3 insegnanti con DSA	0.70
5. Marlatt (2002) (USA)	Analisi delle percezioni circa i ruoli dell'insegnante, degli studenti e della classe da parte di docenti in servizio e in formazione con disabilità uditiva	Scuola dell'infanzia + Scuola primaria	Ricerca quantitativa	163 insegnanti con e senza disabilità uditive (pre-servizio e in servizio: 70)	0.81
6. Roald (2002) (Norvegia)	Esplorare l'apprendimento delle scienze da parte di studenti sordi attraverso le percezioni di insegnanti sordi	Scuola secondaria di II grado	Ricerca qualitativa	5 insegnanti con disabilità uditiva	0.65
7. Lewis, Corn, Erin & Holbrook (2003) (USA)	Determinare le strategie che gli insegnanti con disabilità visive hanno sviluppato per affrontare i problemi di trasporto da e verso la scuola, accesso alle	Non menzionato	Ricerca qualitativa	14 insegnanti con disabilità visiva	0.5

	informazioni, valutazione e responsabilità didattiche in aula				
8. Daniels (2004) (USA)	Valutare l'effetto dell'insegnamento della lingua dei segni americana (ASL) sull'alfabetizzazione uditiva tipica dei bambini	Scuola dell'infanzia	Ricerca quantitativa	41 bambini senza disabilità + 2 insegnanti con disabilità uditiva + 1 Dirigente scolastico senza disabilità (osservatore)	0.67
9. Marlatt (2004) (USA)	Esaminare le relazioni tra insegnanti udenti e sordi, le loro concezioni dell'insegnamento e le pratiche didattiche in aula	Non menzionato	Survey	48 insegnanti con disabilità uditiva + 115 insegnanti senza disabilità	1
10. Smith & Ramsey (2004) (USA)	Identificare e descrivere le caratteristiche del discorso in classe di un insegnante sordo che usa la lingua dei segni americana (ASL) come mezzo di insegnamento	Scuola primaria	Ricerca qualitativa	9 studenti con disabilità uditiva + 1 insegnante con disabilità uditiva	0.75
11. Valle, Solis, Volpitta & Connor (2004) (USA)	Indagare i fattori influenzanti la <i>disclosure</i> degli insegnanti con DSA all'interno dell'ambiente scolastico	Scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado	Ricerca qualitativa	4 insegnanti con difficoltà di apprendimento	0.75
12. Ferri, Connor, Solis, Valle & Volpitta (2005) (USA)	Esaminare voci/visioni/ negoziazioni del Disturbo di apprendimento nei discorsi usati dagli insegnanti con DSA	Scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado	Ricerca qualitativa	4 insegnanti con DSA	0.80
13. Green, Kimbrough & White (2008) (Texas)	Indagare se gli stereotipi su – e gli atteggiamenti verso – gli insegnanti con disabilità motoria possano influenzare l'efficacia di una	Università	Ricerca quantitativa	190 studenti con e senza disabilità fisica	0.90

lezione di educazione fisica					
14. Simms, Rusher, Andrews & Coryell (2008) (USA)	Raccogliere dati descrittivi riguardanti la diversità tra i professionisti dell'educazione sordi e le implicazioni per le pratiche educative e di insegnamento	Ogni ordine e grado	Survey (confronto dei risultati di uno studio del 1993 e la sua replica del 2004)	877 Dirigenti (1993) + 461 Dirigenti (2004) + 5166 insegnanti con disabilità uditiva (1993) + 2766 insegnanti con disabilità uditiva (2004)	0.66
15. Smith (2008) (USA)	Esaminare i comportamenti e le credenze di un insegnante con disabilità uditiva nei confronti di studenti sordi	Scuola secondaria di II grado	Ricerca qualitativa	7 studenti con disabilità uditive + 1 insegnante con disabilità uditiva	0.80
16. Burns & Bell (2010) (Finlandia, Inghilterra)	Esplorare le sfide che gli insegnanti con dislessia devono affrontare nella pratica di insegnamento e le loro percezioni dell'essere un insegnante con dislessia	Università	Ricerca qualitativa	4 insegnanti con dislessia (dalla Finlandia) + 2 insegnanti con dislessia (dall'Inghilterra)	0.60
17. Ducharme & Arcand (2010) (Canada)	Esplorare quali strategie potrebbero essere più utili per gli studenti sordi segnanti la LSQ (Langue des signes québécoise) nell'apprendimento della lettura	Scuola secondaria di II grado	Ricerca qualitativa	2 insegnanti (1 con disabilità uditiva, 1 udente) + 3 studenti con disabilità uditive	0.90
18. Sutton-Spence & Ramsey (2010) (Gran Bretagna; USA; Messico)	Esplorare come le diverse pratiche sociali ed educative di tre paesi incidono sui modelli e sulle credenze popolari dei docenti con disabilità uditiva in merito all'apprendimento dei bambini sordi	Scuola primaria + scuola secondaria di I grado	Ricerca qualitativa	6 insegnanti con disabilità uditive	0.35
19. Burns & Bell (2011)	Indagare come i docenti con dislessia usano risorse narrative per creare e negoziare	Università	Ricerca qualitativa	5 insegnanti con dislessia (dalla Finlandia) +	0.60

(Finlandia, Inghilterra)	le loro identità professionali di insegnanti			3 insegnanti con dislessia (dall'Inghilterra)	
20. Lee, Abdullah & Mey (2011) (Malesia)	Esplorare le abilità e le caratteristiche psicologiche necessarie alle persone con disabilità per ottenere un lavoro e le barriere all'occupazione in particolare nell'insegnamento	Non menzionato	Ricerca qualitativa	24 insegnanti con disabilità visiva	0.05
21. Vogel & Sharoni (2011) (Israele)	Esplorare come gli insegnanti con DSA percepiscono il disturbo e il suo impatto su se stessi come bambini, come studenti in formazione e come insegnanti	Non menzionato	Ricerca qualitativa	12 insegnanti con DSA	0.65
22. Burns, Poikkeus & Aro (2013) (Finlandia)	Indagare le strategie di resilienza esibite dagli insegnanti con dislessia e comprendere come tali strategie possano essere associate agli aspetti pratici della professione	Università	Ricerca qualitativa	6 insegnanti con dislessia	0.85
23. Wormnæs & Sellæg (2013) (Uganda)	Esplorare come i video educativi audio-descritti possano supportare i processi di apprendimento inclusivi e riflessivi per gli insegnanti non vedenti e, in generale, per i docenti in formazione	Non menzionato	Ricerca qualitativa	12 insegnanti con disabilità visiva + 6 insegnanti senza disabilità	0.25
24. Hickman & Brens (2014) (Gran Bretagna)	Esplorare le esperienze di insegnanti di arte e design con dislessia	Scuola secondaria di II grado	Ricerca qualitativa	6 insegnanti con dislessia	0.40
25. Glazzard & Dale (2015) (Gran Bretagna)	Esplorare i modi in cui le esperienze personali di dislessia possono avere un impatto sull'identità professionale di insegnanti	Università	Ricerca qualitativa	1 insegnante con dislessia	0.70

26. Kurz, Schick & Hauser (2015) (USA)	Confronto dell'apprendimento degli studenti sordi rispetto a due modalità di istruzione: istruzione interpretata vs. istruzione diretta, utilizzando lezioni di scienze.	Scuola secondaria di I grado	Ricerca quantitativa	19 studenti sordi + 2 insegnanti (1 udente; 1 con disabilità uditiva)	0.54
27. Lamichhane (2016) (Nepal)	Esplorare le sfide e i punti di forza di insegnanti con disabilità visive in scuole inclusive	Scuola secondaria di I e II grado	Ricerca qualitativa e quantitativa	3022 studenti con disabilità visiva e senza disabilità + 5 insegnanti con disabilità visiva e senza disabilità + 2 Dirigenti scolastici	Ricerca qualitativa 0.65 Ricerca quantitativa 1
28. Pereira, Bizelli & Pereira Leite (2017) (Brasile)	Esplorare come avviene l'inclusione di insegnanti con disabilità sul posto di lavoro	Università	Survey	21 insegnanti con disabilità fisiche, visive e uditive	0.25
29. Smith (2017) (USA)	Indagare le strategie di coping degli insegnanti con dislessia	Scuola secondaria di I e II grado	Ricerca qualitativa	6 insegnanti con dislessia	0.70
30. Villanueva & Di Stefano (2017) (Maryland)	Esplorare come gli insegnanti, con e senza disabilità visiva, promuovono l'interesse per le STEM tra gli studenti non vedenti	Scuola secondaria di II grado	Ricerca qualitativa	5 insegnanti con e senza disabilità visiva	0.85
31. Hankebo (2018) (Etiopia)	Esplorare le esperienze di insegnanti sordi in una classe inclusiva	Scuola primaria	Ricerca qualitativa	7 insegnanti con disabilità uditiva e 2 Dirigenti scolastici senza disabilità	0.85
32. Romário & Dorziat (2018) (Brasile)	Problematizzare le relazioni di potere cui sono soggetti gli insegnanti sordi che lavorano in un Servizio Educativo Specializzato delle scuole pubbliche	Non menzionato	Ricerca qualitativa	3 insegnanti con disabilità uditiva + 3 insegnanti senza disabilità	0.40

Riferimenti bibliografici

- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2019). *Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools* (No. w25333). National Bureau of Economic Research.
<https://www.eui.eu/Documents/DepartmentsCentres/Economics/Seminarsevents/AlesinaCarlanaLaFerraraPinotti2019-August1.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Argentin, G., Abbiati, G. M., & Gerosa, T. (2018). *Non proprio la stessa scuola: Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*.
<https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/768205/1570474/Argentin%20Abbiati%20Gerosa%20libro%20INVALSI.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Argentin, G., Barbieri, G., & Barone, C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Social Policies*, 4(1), 53–74.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe medi*. Bologna: Il Mulino.
- Bellacicco, R. & Demo, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 186–206.
- Bellacicco, R., & Demo, H. (under review). Students with disabilities in initial teacher training and the dilemma of professional competence. A systematic review. *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap/European Journal of Disability Research*.
- Billingsley, B. S., Bettini, E. A., & Williams, T. O. (2019). Teacher racial/ethnic diversity: Distribution of special and general educators of color across schools. *Remedial and Special Education*, 40(4), 199–212.
- Brueggemann, B. J., Garland-Thomson, R., & Kleege, G. (2005). What her body taught (or, teaching about and with a disability): A conversation. *Feminist Studies*, 31(1), 13–33.
- *Burns, E., & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 529–543.
- *Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27, 952–960.
- *Burns, E., Poikkeus, A.M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77–85.
- *Compton, M.V. (1997). Constructions of Educational Meaning in the Narratives of Four Deaf Women Teachers. *American Annals of the Deaf*, 142(5), 356–362.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Council for Exceptional Children (2016). CEC's policy on educators with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), 311–312.
- *Daniels, M. (2004). Happy hands: The effect of ASL on hearing children's literacy. *Literacy Research and Instruction*, 44(1), 86-100.

- *Ducharme, D.A., & Arcand, I. (2010). How Do Deaf Signers of LSQ and Their Teachers Construct the Meaning of a Written Text?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 47–65.
- Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56–65.
- *Ferri, B.A., Connor, D.J., Solis, S., Valle, J., & Volpitta, D. (2005). Teachers with LD: Ongoing Negotiations with Discourses of Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 62–78.
- *Ferri, B.A., Keefe, Ch.H., & Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32.
- *Gerber, P.J. (1992). Being learning disabled and a beginning teacher and teaching a class of students with learning disabilities. *Exceptionality*, 3(4), 213–231.
- *Glazzard, J., & Dale, K. (2015). ‘It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments’: Exploring One Teacher Educator’s Personal Experiences of Dyslexia. *DYSLEXIA*, 21, 177–192.
- *Green, R., Kimbrough, S., & White, M. (2008). Effects of an Instructors’ Wheelchair Use on Communicating Concepts to College Students. *Palaestra*, 24(2), 8–10.
- Griffiths, S. (2012). ‘Being Dyslexic Doesn’t Make Me Less of a Teacher’. School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65.
- *Hankebo, T. (2018). Being a Deaf and a Teacher: Exploring the Experiences of Deaf Teachers in Inclusive Classrooms. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490.
- Hayashi, R., & May, G. E. (2011). The Effect of Exposure to a Professor with a Visible Disability on Students’ Attitudes Toward Disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 10(1), 36–48.
- Heinz, M., Keane, E., & Davison, K. (2017). Sexualities of initial teacher education applicants in the Republic of Ireland: Addressing the hidden dimension of diversity in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 99–116.
- *Hickman, R., & Brens, M. (2014). Art, Pedagogy and Dyslexia. *iJADE*, 33(3), 335–344.
- Keane, E., Heinz, M., & Eaton, P. (2018). Fit (ness) to teach?: disability and initial teacher education in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 819–838.
- Kmet, L., Lee, R., & Cook, L. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Edmonton: Alberta Heritage Foundation for Medical Research.
- *Kurz, K.B., Schick, B. & Hauser P.C. (2015). Deaf Children’s Science Content Learning in Direct Instruction Versus Interpreted Instruction. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 18(1), 23–37.

- *Lamichhane, K. (2016). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 16–31.
- *Lee, M.N., Abdullah, Y., & Mey, S.Ch. (2011). Employment of people with disabilities in Malaysia: drivers and inhibitors. *International Journal of Special Education*, 26(1), 112–125.
- *Lewis, S., Corn, A.L., Erin, J.N., & Holbrook, M.C. (2003). Strategies Used by Visually Impaired Teachers of Students with Visual Impairments to Manage the Visual Demands of Their Professional Role. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 157–168.
- Makris, S. (2018). *Intersectionality narratives in the classroom: “Outsider teachers” and teaching others*. Cham: Palgrave Macmillan.
- *Marlatt, E.A. (2002). Images of Teacher, Students, and the Classroom Held by Preservice and In-Service Educators of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 347–360.
- *Marlatt, E. A. (2004). Comparing Practical Knowledge Storage of Deaf and Hearing Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 349–357.
- Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J., Raffaele, M., & Williamson, P. (2019). The ableism elephant in the academy: A study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, 34(7-8), 1180–1199.
- Mitchell, D. (2012). *What really works in special and inclusive Education?* London-New York, NY: Routledge.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & the PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269.
- Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A., Kimball, E. W., Abbott, J. A., Troiano, P. F. & Newman, B. M. (2020). Constructing a sense of purpose and a professional teaching identity: Experiences of teacher candidates with disabilities. *The Educational Forum*, 84(3), 272–285.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2020). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779> (ver. 15.03.2022).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (ver. 15.03.2022).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2016). *General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education (CRPD/C/GC/4)*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (ver. 15.03.2022).

- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- *Pereira, C.E.C., Bizelli, J.L., & Pereira Leite, L. (2017). Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. *Educ. Soc. Campinas*, 38(138), 99–115.
- Pritchard, G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), 43–51.
- *Roald, I. (2002). Norwegian Deaf Teachers' Reflection on Their Science Education: Implications for Instructions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 57–73.
- *Roberson, J. L., & Serwatka, T. S. (2000). Student Perceptions and Instructional Effectiveness of Deaf and Hearing Teachers. *American Annals of the Deaf*, 145(3), 256–262.
- *Romário, L., & Dorziat, A. (2018). Diferença surda e relações de poder na prática docente [Deaf difference and relations of power in teaching practice]. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 13(3), 750–768.
- Romito, M. (2016). I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di primo grado. Un caso a parte? *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 31–54.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks and Glass Ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 512–538.
- Saltes, N. (2020). 'It's all about student accessibility. No one ever talks about teacher accessibility': Examining ableist expectations in academia. *International Journal of Inclusive Education*, 1–27. doi: 10.1080/13603116.2020.1712483.
- Santoro, N. (2015). The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18(6), 858–876.
- *Simms, L., Rusher, M., Andrews, J. F., & Coryell, J. (2008). Apartheid in Deaf Education: Examining Workforce Diversity. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 384–395.
- *Smith, B.M. (2017). A Phenomenological Study of Teachers with Dyslexia, *ProQuest LLC*.
- *Smith, D. H. (2008). Giving the Spoon Back: Higher Teacher Expectations of Achievement for Students Who Are Deaf. *The Qualitative Report*, 13(4), 657–694.
- *Smith, D. H., & Ramsey, C. L. (2004). Classroom Discourse Practices of a Deaf Teacher Using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39–62.
- *Sutton–Spence, R., & Ramsey, C. (2010). What we should Teach Deaf Children: Deaf Teachers' Folk Models in Britain, the USA and Mexico. *Deafness & Education International*, 12(3), 149–176.
- Tal–Alon, N., & Shapira–Lishchinsky, O. (2019). Ethical dilemmas among teachers with disabilities: A multifaceted approach. *Teaching and teacher education*, 86(102881), 1–11.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education/files/2014/06/UNESCO-Salamanca-Statement-1994.pdf)

[education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf](https://www.unesco.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf) (ver. 15.03.2022).

- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2020). *Percentage of Female Teachers by Teaching Level of Education*. <http://data.uis.unesco.org> (ver. 15.03.2022).
- *Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D., & Connor, D. J. (2004). The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of “Coming Out”. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4–17.
- *Villanueva, I., & Di Stefano, M. (2017). Narrative Inquiry on the Teaching of STEM to Blind High School Students. *Education sciences*, 7(89), 1–16.
- *Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). ‘My success as a teacher amazes me each and every day’ – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495.
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*. doi: 10.1080/09687599.2020.1867074.
- Wilson, A., Sokal, L., & Woloshyn, D. (2018). (Re)-defining ‘teacher’: preservice teachers with disabilities in Canadian teacher education programs. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 17–29.
- *Wormnaes, S., & Sellaeg, N. (2013). Audio-described educational materials: Ugandan teachers’ experiences. *The British Journal of Visual Impairment*, 31(2), 164–171.