

A cura di
ROSA BELLACICCO, DARIO IANES,
MARISA PAVONE

INSEGNANTI CON DISABILITÀ E DSA

DILEMMI, SFIDE E OPPORTUNITÀ



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli 



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Alain Goussot (Università di Bologna)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

A cura di
ROSA BELLACICCO, DARIO IANES,
MARISA PAVONE

INSEGNANTI CON DISABILITÀ E DSA

DILEMMI, SFIDE E OPPORTUNITÀ



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli 

Isbn digitale: 9788835132349

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835132349

Indice

| | | |
|--|------|----|
| Prefazione. Segui il colibrì, non il coniglio bianco! , di <i>Filippo Barbera</i> | pag. | 9 |
| 1. L'inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA in università: un processo in divenire , di <i>Marisa Pavone</i> | » | 13 |
| 1. Il paradigma inclusivo in università: principi e dati di realtà | » | 13 |
| 1.1. Verso l'inclusione e l'accessibilità | » | 13 |
| 1.2. Le comparazioni internazionali | » | 15 |
| 1.3. La situazione italiana | » | 16 |
| 2. La formazione universitaria a sostegno del progetto individuale di vita indipendente | » | 17 |
| 2.1. Le azioni orientate al successo accademico | » | 17 |
| 2.2. Le criticità da superare | » | 19 |
| 3. Raccogliere la sfida, rivedere le politiche | » | 21 |
| 3.1. Nuovi scenari scientifici | » | 21 |
| 3.2. Istanze nuove per l'offerta formativa accademica | » | 23 |
| 3.3. Settori di particolare attenzione | » | 24 |
| Bibliografia | » | 28 |
| 2. (Futuri) insegnanti con disabilità/DSA: lo stato dell'arte , di <i>Rosa Bellacicco, Heidrun Demo</i> | » | 33 |
| 1. Introduzione | » | 33 |
| 2. Revisione della letteratura | » | 38 |
| 2.1. Studentesse e studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnante | » | 38 |
| 2.2. Docenti con disabilità/DSA in servizio | » | 42 |

| | |
|--|---------|
| 3. Il dilemma sotteso alla presenza di persone con disa- bilità/DSA nella formazione e nella professione do- cente | pag. 50 |
| Bibliografia | » 56 |
| 3. Il progetto di ricerca “BECOM-IN”: metodo e con- testo dello studio , di <i>Rosa Bellacicco, Heidrun Demo, Dario Ianes</i> | » 63 |
| 1. La ricerca “BECOM-IN” | » 63 |
| 2. Il contesto della ricerca: specificità del “dilemma della competenza professionale” in Italia | » 65 |
| 2.1. Il polo degli accomodamenti ragionevoli | » 65 |
| 2.2. Il polo degli standard professionali | » 66 |
| 3. Metodo | » 69 |
| 3.1. Domande di ricerca | » 69 |
| 3.2. Tecniche di raccolta dei dati | » 70 |
| Bibliografia | » 71 |
| 4. I futuri insegnanti con disabilità/DSA visti dallo staff accademico: un questionario sul “dilemma della competenza professionale” e sugli atteggiamenti , di <i>Rosa Bellacicco</i> | » 74 |
| 1. Le basi teoriche del questionario | » 74 |
| 1.1. Campione | » 76 |
| 1.2. Il questionario e la procedura di somministra- zione | » 78 |
| 2. I risultati | » 81 |
| 2.1. I moduli I e II del questionario | » 81 |
| 2.2. I moduli III e IV del questionario | » 89 |
| 2.3. Analisi delle relazioni fra variabili e dati secon- dari di sfondo | » 91 |
| 3. Discussione | » 94 |
| Bibliografia | » 101 |
| 5. Futuri insegnanti con disabilità/DSA: un’analisi di esperienze e aspettative , di <i>Luca Decembrotto, Andrea Mangiatori</i> | » 104 |
| 1. Introduzione | » 104 |
| 2. Metodologia della ricerca | » 106 |
| 3. Analisi dei dati di ricerca | » 107 |
| 3.1. Barriere, facilitatori e strategie di <i>coping</i> incon- trati o sviluppati | » 107 |

| | |
|--|----------|
| 3.2. Il “dilemma della competenza professionale” a livello istituzionale e i modi per affrontarlo | pag. 113 |
| 3.3. Il futuro professionale, tra punti di forza e sfide | » 117 |
| 4. Conclusioni | » 121 |
| Bibliografia | » 122 |
| 6. Insegnanti con disabilità/DSA e colleghi: un'analisi delle esperienze dal percorso universitario a quello scolastico, di Ines Guerini, Clarissa Sorrentino | » 124 |
| 1. Introduzione | » 124 |
| 2. Metodologia | » 125 |
| 2.1. Campione | » 127 |
| 3. Analisi dei dati e discussione dei risultati | » 128 |
| 4. Conclusioni | » 136 |
| Bibliografia | » 137 |
| 7. L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani, di Fabio Bocci, Stefania Pinnelli | » 139 |
| 1. Premessa | » 139 |
| 2. Esperienze di ricerca e formazione all'Università degli Studi Roma Tre | » 140 |
| 2.1. Dal progetto all'azione | » 144 |
| 2.2. Qualche considerazione a margine di queste esperienze | » 147 |
| 3. Il Progetto Passport DSA Unisalento | » 148 |
| 3.1. Introduzione | » 148 |
| 3.2. Descrizione del Progetto Passport DSA Unisalento | » 149 |
| 3.2.1. Fasi e strumenti | » 150 |
| 3.2.2. Accoglienza e risultati parziali | » 151 |
| 3.3. Conclusione | » 156 |
| Bibliografia | » 159 |
| 8. Alcune implicazioni di policy dei risultati del progetto “BECOM-IN”, di Dario Ianes | » 163 |
| 1. Un nuovo sguardo | » 163 |
| 1.1. Implicazioni generali di sistema | » 163 |
| 1.2. Implicazioni per le università | » 164 |
| 1.3. Implicazioni per le scuole | » 166 |
| 1.4. Implicazioni comuni per università e scuola | » 166 |
| 1.5. Implicazioni per la ricerca | » 167 |
| Gli Autori | » 169 |

Prefazione

Segui il colibrì, non il coniglio bianco!

di *Filippo Barbera*

Keating: «Strappate, signori, strappate (...). Continuate a strappare, ragazzi. Questa è una battaglia, una guerra e le vittime sarebbero i vostri cuori e le vostre anime (...). E ora, miei adorati, imparerete di nuovo a pensare con la vostra testa, imparerete ad assaporare parole e linguaggio. Qualunque cosa si dica in giro, parole e idee possono cambiare il mondo».

In una sua lezione di poesia, l'insegnante John Keating invita le studentesse e gli studenti a strappare le pagine dell'introduzione scritta dal professore emerito Jonathan Evans Pritchard. Dopo un breve momento di esitazione, i ragazzi portano a termine lo stravagante compito assegnato dall'insegnante. Trovata eccessiva? Forse! Ma la lezione è stata appresa e l'obiettivo prefissato è stato raggiunto.

Con la speranza che questa mia introduzione abbia un destino completamente diverso rispetto a quella dell'esimio prof. Pritchard, cercherò di condividere con il lettore l'importanza di questo volume, potenziale motore di pensieri generativi. I pensieri generativi sono condizione necessaria, ma la loro efficacia è legata alla FEDE nella possibilità di migliorare lo stato attuale delle cose. Questa Fede non è un semplice desiderio o una speranza, ma una profonda convinzione nelle proprie capacità e nell'utilità del proprio contributo. C'è una storiella che racconta di un grande incendio scoppiato nella foresta al quale nessun animale tranne un piccolo colibrì, pensò di affrontare. Il colibrì dopo essersi tuffato nelle acque del fiume, ne prese una goccia e, alzandosi in volo, la lasciò cadere sopra la foresta invasa dal fumo. Il leone che lo stava osservando, gli chiese cosa stesse facendo. La risposta dell'uccellino fu: "cerco di spegnere le fiamme". Il leone rise e assieme agli altri animali iniziò a prenderlo in giro. Il colibrì, incurante delle risate e delle critiche continuò con la sua impresa. Voleva fare la sua parte. A quel punto un elefantino immerse la sua proboscide nel fiume, aspirò quanta più acqua poteva e la spruzzò su un cespuglio infuocato. Anche un giovane pellicano seguì l'esempio, riempiendosi il becco d'acqua

per rilasciarla su di un albero invaso dalle fiamme. Di lì a poco tutti gli animali seguirono l'esempio del colibrì e l'incendio fu domato.

Possiamo seguire l'esempio del colibrì, iniziando a fare la nostra parte nell'affrontare i nostri pregiudizi e stereotipi legati alle diversità. La disabilità, o più in generale la diversità, è una questione presente in ogni momento storico e viene affrontata in modi differenti in relazione alle culture, alle politiche e alle economie. Pensiamo, ad esempio, alla società contemporanea in cui i valori legati ai miti dell'immagine e del successo hanno rafforzato notevolmente le discriminazioni e lo sviluppo di pregiudizi nei confronti del diverso. Dobbiamo andare oltre la definizione di Disabilità e DSA (disturbo specifico dell'apprendimento)¹, oltre la visione del deficit e della diagnosi anche per scongiurare o ridurre i rischi dell'Effetto Pigmalione e delle etichette. L'Effetto Pigmalione, noto anche come effetto Rosenthal, indica la tendenza delle persone a comportarsi in modo conforme alle aspettative che gli altri hanno su di loro. A tal proposito, cito l'esempio della mia insegnante di Lettere delle medie, che si vantava di essere in grado di individuare da subito gli alunni con un basso o un alto profitto scolastico. Le sue previsioni erano sempre corrette semplicemente a causa dell'Effetto Pigmalione.

Anche le etichette possono condurre a profezie che si auto-avverano ed è molto difficile che la gente le cambi. Eccovi un esempio: quando ero studente immerso in mille difficoltà e brutti voti... la frase era: «Tu sei dislessico!» alludendo al fatto che dovevo stare al mio posto, che non avevo margini di miglioramento e che nella vita non avrei mai combinato nulla. Diventato maestro, la frase cambiò in: «Tu sei dislessico?» sottintendendo «ma come è possibile?», «come ci sei arrivato?», «chi ti ha aiutato?».

Come si può notare sono rimasti l'etichetta di dislessico e la connotazione negativa, ciò che è cambiato è solo la punteggiatura, evitando così alle persone di entrare in conflitto con quanto dichiarato in precedenza (e preservando il loro ego).

Il lavoro curato da Dario Ianes, Marisa Pavone e Rosa Bellacicco diventa importante, perché aiuta a trovare la “punteggiatura giusta”, mettendo in luce, con gli strumenti della ricerca, aspetti spesso invisibili anche agli occhi degli addetti ai lavori e aiuta a seguire l'esempio del colibrì. Vengono presentate risorse per intervenire e smantellare tutta una serie di pregiudizi e stereotipi che limitano ed ostacolano l'accesso all'insegnamento alle persone con DSA e disabilità. Non si può chiedere ai ragazzi di immaginare un futuro o di credere nelle loro potenzialità, se noi per primi non ci crediamo. Il ruolo giocato dall'istituzione scolastica è fondamentale

1. Pur nella consapevolezza delle differenze di funzionamento tra la condizione di disabilità e di DSA, abbiamo adottato nel testo un piccolo adattamento formale, ovvero l'uso della formula “persona/studente/studentessa/insegnante con disabilità/DSA”, per non appesantire la lettura e rendere omogeneo il volume.

per promuovere una nuova visione della diversità basata sulla valorizzazione delle differenze individuali come fonte di ricchezza, piuttosto che una demolizione delle stesse. La sfida che la diversità pone è complessa, inizia dentro di noi dal confronto delle nostre idee e dei nostri stereotipi. Perché è così difficile immaginare un insegnante dislessico, uno scrittore cieco o un pittore senza mani? In questo volume viene finalmente dimostrato che si può, che è possibile che un insegnante riesca ad insegnare con le proprie caratteristiche e che riesca pure a farlo bene.

Il libro *Insegnanti con disabilità e DSA: dilemmi, sfide e opportunità* raccoglie tutta la documentazione del progetto di ricerca “Becoming a teacher with disability (in breve BECOM-IN)”. Si tratta di un lavoro di ricerca – vale la pena ricordarlo – che nasce in risposta ad una significativa lacuna esistente nella letteratura scientifica italiana. Siamo assistendo ad una crescita esponenziale di studi e di interventi normativi sul tema dell’inclusione, ma quello che manca è lo sviluppo di una cultura nella scuola e nella società in grado di rispondere alla sfida delle diversità.

Questo volume raccoglie dati e informazioni sui percorsi formativi universitari finalizzati allo svolgimento della professione insegnante e sullo sviluppo della carriera professionale di docenti con disabilità e con DSA mediante un’indagine empirica sul territorio nazionale. Nell’ambito dell’indagine si dà spazio alla voce di studentesse e studenti e di docenti per comprendere maggiormente le dinamiche esistenti e per provare ad individuare le traiettorie percorribili per abbattere i muri esistenti.

Nella sua architettura complessiva, il disegno della ricerca BECOM-IN è multi-method. Vengono impiegate due tecniche di raccolta dati – il questionario e le interviste –, coinvolgendo diverse popolazioni target: membri dello staff accademico, studenti con disabilità/DSA in formazione, docenti con disabilità/DSA e colleghi senza disabilità/DSA, ma con esperienza in merito al fenomeno esplorato. Le domande delle interviste vertono in particolare su alcuni temi: difficoltà/supporti incontrati e strategie di *coping* e punti di forza sviluppati dalle/gli studentesse/studenti futuri insegnanti e dai docenti in servizio con disabilità/DSA durante l’insegnamento, nonché un costrutto che si ritrova nella letteratura internazionale, ovvero il cosiddetto “dilemma della competenza professionale” (tensioni che emergono tra la ricezione/offerta di specifici accomodamenti ragionevoli personalizzati e la necessità di diventare/essere un insegnante competente, secondo un profilo professionale standard), che si porta con sé anche il trade-off sotteso al rilevare o meno la disabilità/DSA nei contesti formativi o di lavoro.

Questo volume è “la prima pietra” su cui costruire progetti dedicati all’inserimento e alla valorizzazione di quei docenti con disabilità/DSA, con la consapevolezza, parafrasando la frase del libro *Un’insolita compagna la dislessia*, che disabilità/DSA non sono una porta murata, ma una porta chiusa a doppia mandata. Per aprirla bisogna trovare la chiave giusta. Buona lettura!

1. L'inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA in università: un processo in divenire

di *Marisa Pavone*

1. Il paradigma inclusivo in università: principi e dati di realtà

1.1. Verso l'inclusione e l'accessibilità

Nell'ultimo ventennio, nei paesi occidentali, l'istituzione universitaria ha raccolto la sfida della disabilità, nell'intento di rendersi progressivamente più accogliente e funzionale, attraverso una progettualità ad ampio spettro e una base di servizi e di accomodamenti, più o meno consolidata e articolata, in relazione ai contesti nazionali e alle tradizioni locali. Nel rapporto tra le studentesse e gli studenti con vissuti di disturbo personale e il sistema accademico, si osservano luci e ombre, un procedere discontinuo, sia con riferimento alla frequenza di corsi abilitanti alla professione – in particolare a quella di insegnante di scuola dell'infanzia e primaria, su cui si concentra la nostra pubblicazione – sia in generale, in relazione a tutti gli indirizzi di studio e alla qualità globale dell'offerta formativa.

L'indagine scientifica, le raccomandazioni internazionali e le buone pratiche confermano che la connotazione inclusiva delle università si misura, in buona parte, sulla loro capacità di trasformarsi, nell'ottica dell'accessibilità a tutto tondo – non solo di spazi e infrastrutture – altresì della progettualità, della comunicazione, degli aspetti organizzativi, della didattica, della fruibilità dei corsi e dei supporti tecnologici informatici e multimediali. Questo in duplice prospettiva: da un lato, al fine di rispondere alle esigenze della generalità della popolazione studentesca, senza dovere identificare nessuno come “speciale” per garantire tutele; dall'altro, nella convinzione che il cambiamento sollecitato dall'impatto con le *disabilities* può promuovere innovazione migliorativa in tutta la comunità accademica (Pace *et al.*, 2018).

Sul piano socioculturale, un impulso all'implementazione di sistemi educativi sempre più accessibili arriva dall'agenda dei principali organismi internazionali, che ne disegnano i significati complessi e impegnativi. L'adozione del modello inclusivo dalla scuola fino all'università e oltre – nell'ottica della formazione permanente – è un imperativo del ventunesimo secolo, proclamato dall'ONU nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (2006, art. 24), confermato con l'Agenda 2030 sui *Sustainable Development Goals* (2015; in specifico gli obiettivi 4: *Quality Education* e 8: *Decent work and Economic Growth*). Il Programma 2020-2030 dell'Unione Europea (2020) riprende il principio dell'inclusione delle categorie sottorappresentate, considerandolo criterio da adottare fra le strategie per la modernizzazione e l'innovazione dell'istruzione superiore, anche al fine di favorire l'occupazione, di ridurre la povertà e di incrementare lo sviluppo scientifico.

Grazie alla responsabilità diretta delle istituzioni accademiche e alle politiche governative dei diversi paesi – rivisitate in direzione antidiscriminatoria – o per titolarità condivisa tra entrambe, si va nella direzione di sviluppare sostegni all'inclusione di studentesse e studenti con bisogni formativi speciali secondo modalità via via più sistematiche, articolate e capillari. La letteratura rende conto di questi cambiamenti, attraverso studi longitudinali, quantitativi e qualitativi, tesi a rilevare le migliori condizioni per l'accesso e per il successo dei giovani con disabilità. Gli esperti identificano una molteplicità di fattori a giustificazione dell'indice di gradimento crescente di questa categoria verso l'istruzione post secondaria, dove è tradizionalmente sotto rappresentata; fra questi: l'avanzamento dei processi di democratizzazione nei sistemi di istruzione, fino a coinvolgere il terzo livello; l'implementazione progressiva dei principi di equità e di uguaglianza delle opportunità, per cui si riconosce che l'alta formazione può contribuire a ridurre le diseguaglianze socio-economiche, chiamandosi in causa riguardo al futuro dei giovani, con l'attuazione di modalità sempre più attente ai bisogni e alle caratteristiche personali (Ebersold, 2008); la convinzione che la formazione superiore rappresenti una leva strategica per la qualificazione culturale e professionale, nella prospettiva del *lifelong learning* (OECD, 2014). Il successo accademico viene sempre più correlato sia alla qualificazione occupazionale e alla qualità del progetto di vita (ANED, 2018; OECD, 2019; project *European Disability Expertise*, 2020), sia all'esercizio della cittadinanza attiva (Canevaro, 2006; Striano, 2013).

1.2. Le comparazioni internazionali

Tra gli effetti positivi di questi indirizzi e politiche, va annoverato il tasso di frequenza di studentesse e studenti con disabilità e con difficoltà di studio nelle università dei paesi OECD. Si tratta di evidenze non facili da reperire, in quanto le fonti di raccolta di dati comparativi sono poche, la tradizione a raccogliervi scarsa, non c'è l'abitudine a ragionare in modo sistematico sull'approccio alla disabilità nelle università, non tutti i paesi aderiscono regolarmente alla rilevazione (ad esempio, la Spagna, il Regno Unito, l'Italia stessa). Nell'ultimo decennio, le indagini Eurostudent, condotte a cadenza triennale (*Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Indagini V, 2012/15; VI, 2016/18 e VII, 2018/21) mostrano evidenze che aprono a interessanti interpretazioni.

Anzitutto, evidenziano l'ampia variabilità di incidenza delle studentesse e degli studenti con qualche forma di disabilità rispetto alla popolazione studentesca "tipica". Nel periodo considerato – dal 2012 al 2021 – la percentuale di studentesse e studenti che segnala una disabilità, menomazione, problema di salute anche di lunga data, o una limitazione funzionale poco o estremamente limitante negli studi, presenta una oscillazione variabile, rispettivamente, tra il 6% e il 33% (Indagine V; Riddell, Weedon, 2018), tra il 7% e il 39% (Indagine VI) e tra il 5% e il 31% (Indagine VII).

L'evidente differenza fra i tassi di frequenza va fatta risalire a cause molteplici. Alcuni paesi per tradizione si concentrano sulle evidenze statistiche, altri sui dati assoluti, altri su rassegne storiche. Più nel profondo, vengono alla luce le differenti rappresentazioni che i governi e le culture locali hanno della disabilità. Un termine "ombrello", che di per sé si presta a individuare varie condizioni esistenziali, in base a: tipologie di deficit/difficoltà considerate; riferimento solo ai disturbi severi, oppure estensione ai disturbi di apprendimento e/o di comportamento, o ai problemi di salute, o anche al disagio socioculturale; identificazione esclusivamente in esito a una diagnosi specialistica, oppure secondo l'auto-percezione. Per favorire il confronto, l'OECD (2007) ha adottato un sistema di classificazione transnazionale per sottocategorie, secondo il criterio causale: i disturbi organici (sottocategoria "A"); i disturbi di studio e di comportamento (sottocategoria "B"); lo svantaggio socioeconomico-linguistico e culturale (sottocategoria "C"). Fra le variabili da considerare, entra in gioco anche la scelta del paradigma di inclusione adottato. Per queste ragioni, i ricercatori raccomandano che i raffronti vengano condotti con cautela, in quanto la comparabilità è limitata; inoltre segnalano che, nell'intento di offrire condizioni per un accesso all'istruzione superiore promotore di successo accademico, occorre tenere conto delle sfide che non solo le tipologie di disabilità, ma le singole studentesse/i propongono.

Indipendentemente dalla percentuale di immatricolati che segnalano una disabilità, comunque emergono alcune situazioni comuni. In particolare, in quasi tutti i paesi europei, le disabilità più spesso segnalate sono i problemi di salute mentale, i disturbi sensoriali, le malattie fisiche croniche o altri problemi di salute di “vecchia data”; probabilmente, in relazione all’impatto reale o percepito sugli studi. Le disabilità motorie sono in media le meno frequentemente segnalate: in nessun paese, la percentuale di studentesse e studenti che dichiarano disturbi motori supera il 3% (Indagine VII, 2018/21). In effetti, si è modificato nel tempo lo spettro delle condizioni considerate come disabilità, fino a includere i disturbi cosiddetti “invisibili”: disturbi specifici di apprendimento, problemi psicologici e/o psichiatrici (ad esempio disturbi di attenzione, di ansia, dipendenze). Si tratta di situazioni esistenziali *emergenti*, che hanno contribuito a far crescere il contingente di studentesse e studenti con *disabilities* in diversi paesi; ad esempio, in Francia, Regno Unito, Paesi Bassi (Weedon, 2017; Parayre *et al.*, 2020).

L’osservazione sul periodo 2012-2018 evidenzia che nel 45% circa dei paesi, la quota di studentesse e studenti che indica una disabilità con limitazioni negli studi non varia nel tempo. Di contro, nel 40% di essi – ad esempio Paesi Bassi, Danimarca, Svezia, Romania – si rileva un incremento da 1 a 2 punti, fino a 4 punti; forse in relazione all’introduzione di nuovi regolamenti interni, tesi a migliorare i supporti erogati alle studentesse e agli studenti che ufficializzano la disabilità (Eurostudent V e VI). In alcuni paesi, la disabilità severa (o abbastanza severa) rimane al di sotto del 10% della popolazione studentesca “tipica”: ad esempio, in Francia (7%), Germania (intorno al 2%), Austria (6%), Romania (meno di 1%). Altri paesi invece registrano percentuali elevate: ad esempio Paesi Bassi, Islanda e Svezia (oltre il 13% e fino al 30% se si considera la disabilità un ostacolo, severo o lieve che sia; Eurostudent VI e VII).

1.3. *La situazione italiana*

Nel nostro paese, l’accesso al mondo accademico ha rappresentato il naturale completamento del processo di accoglienza degli allievi con deficit nel sistema scolastico normale, sedimentatosi dalla seconda metà degli anni Settanta. Anche in università l’inclusione ha preso il via con la disabilità (Legge n. 104/92 e n. 17/99), per poi riconoscere come aventi diritto a tutele anche i soggetti con difficoltà nei processi di base dell’apprendimento (Legge n. 170/2010). Diversamente da molti paesi europei e rispetto a quanto ammesso nel nostro stesso sistema scolastico, le studentesse e gli

studenti universitari con disturbi di attenzione/iperattività, comportamento, funzionamento intellettivo limite, disprassia, altri disturbi evolutivi specifici e quelli di categoria “C” non sono ricompresi nel novero delle attenzioni giuridicamente tutelate.

Sebbene vi sia scarsa tradizione a implementare archivi di rilevazioni sistematiche – questo spiega perché siamo spesso assenti dalle comparazioni internazionali (de Anna, 2016; Riddell, Weedon, 2018) – secondo le statistiche², nell’a.a. 2015/2016 studentesse e gli studenti con disabilità riconosciute³ erano n. 13.762 e quelli con DSA n. 4.685 (1,1% della popolazione studentesca universitaria); nell’a.a. 2019/20, in totale sono saliti a n. 33.087 (1,8% della popolazione studentesca universitaria). Se sconsideriamo anche le studentesse e gli studenti con invalidità inferiore al 66%, nel 2019/20 il totale sale a n. 36.370 (2% della popolazione studentesca universitaria). In vent’anni, le studentesse e gli studenti con disabilità nelle università italiane sono quadruplicati (da n. 4.443 nel 1999/2000 a n. 17.973 nel 2019/20), mentre negli ultimi anni l’incremento è modesto; quelli con DSA in quasi dieci anni si sono moltiplicati per 14 (da n. 983 nel 2011/12 a n. 14.441 nel 2019/20; dati MUR) e il *trend* di crescita prosegue.

Se consideriamo le frequenze dei corsi di I e II livello, il numero di studentesse e studenti sia con disabilità sia con DSA si riduce (ad esempio, nell’a.a. 2017/18 le studentesse e gli studenti con disabilità scendono da n. 16.476 a n. 370 e quelli con DSA da n. 8.648 a n. 47); è basso il numero degli iscritti con disabilità e con DSA nei corsi di dottorato/master, specializzazione: rispettivamente il 2% della categoria disabilità e 0,6% dei DSA (dati CENSIS, a.a. 2015/16).

2. La formazione universitaria a sostegno del progetto individuale di vita indipendente

2.1. Le azioni orientate al successo accademico

Una mission ineludibile per la formazione accademica – specie in una società in cui il sapere va alimentato lungo tutto il corso della vita – è favorire la valorizzazione del capitale umano, delle *capability* personali dei

2. Dati complessivamente ricavati dall’Ufficio Statistica del Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR) e dall’Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario (ANVUR).

3. Fra le studentesse e gli studenti con disabilità non sono considerati dal MUR coloro che hanno una invalidità inferiore al 66%; questi non usufruiscono di servizi comportanti dei costi.

giovani adulti (Sen, 1999), con particolare attenzione per quelli annoverati fra le fasce deboli; dunque sostenerli nella costruzione di un progetto individuale competente, ricco di senso, orientato alla cittadinanza attiva e solidale, focalizzato sul traguardo di un lavoro “dignitoso”, come condizioni di ben-essere. Le stesse studentesse e gli stessi studenti universitari con disabilità interpellati direttamente come protagonisti delle loro condizioni esistenziali, pur segnalando difficoltà nei percorsi accademici, riconoscono che l’alta formazione offre opportunità per accrescere la qualità di vita, le prospettive occupazionali e l’inclusione sociale (Beauchamp-Pryor, 2013; Morina *et al.*, 2015, 2016).

Interessata dal processo di emersione di un contingente crescente di studentesse e studenti con esigenze speciali, rispetto al quale si sta sempre meglio attrezzando, l’istituzione universitaria deve prendere atto che comunque permangono non poche criticità: le carriere sono più lunghe e discontinue di quelle dei compagni, è maggiore l’esposizione al *drop out*, le prestazioni risultano inferiori, le *chances* di accesso al mondo del lavoro ridotte (Kilpatrick *et al.*, 2017; Pavone *et al.*, 2019).

Fra i fattori protettivi rispetto alla progressione delle carriere, condividiamo con i paesi europei provvedimenti legislativi e investimenti economici, che si traducono nell’adozione di misure per qualificare l’accessibilità strutturale e comunicativa, l’erogazione di servizi e la messa a disposizione di personale, ausili, tecnologie per la didattica. In particolare, l’offerta di servizi specializzati da parte dei *Centri Servizi* di ateneo (consulenze sui piani di studi individuali, strumenti compensativi e misure dispensative, tutorato alla pari e specializzato, TIC, servizi accompagnamento, altro) è riconosciuta dalle studentesse e dagli studenti stessi come fondamentale per il raggiungimento di buone *performances* (Schreurer, Sachs, 2014; Collins, 2019).

L’altra polarità strategica chiama in causa il corpo docente. La gestione della didattica – cioè il complesso delle attività del corso (lezioni, esami, laboratori, tirocini, *stages*) e l’impiego di materiali differenziati (slide, dispense, organizzatori grafici dei contenuti, libri in formato digitale, tecnologie multimediali, altro) – insieme agli atteggiamenti verso le studentesse e gli studenti più fragili connotano il livello di adeguatezza alle esigenze anche speciali di un’aula eterogenea. Nel nostro paese, diversi atenei si stanno attrezzando in questo settore, attraverso l’elaborazione di apposite indicazioni per una didattica flessibile e adeguata ai bisogni particolari; vengono inoltre attivate iniziative di formazione dei professori e dei ricercatori, soprattutto di nuova nomina; si favorisce l’avvio di gruppi/commissioni di auto-mutuo aiuto per lo scambio di buone prassi didattiche, sia all’interno degli atenei, sia inter-atenei.

Una peculiarità tutta italiana – legislativamente regolata – è la nomina in ogni università di un docente delegato del Rettore, con funzioni di *coordinamento, monitoraggio e supporto* delle iniziative inclusive (Legge n. 17/99, art. 1, comma 3). Il complesso delle attività di supervisione delle politiche integrative attivate ha trovato sostegno e amplificazione grazie alla *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati all’Inclusione degli Studenti con Disabilità e con Disturbi Specifici dell’Apprendimento* (CNUDD, costituitasi nel 2001); ricordiamo in particolare l’emanazione di “Linee Guida” didattiche (2014)⁴.

Oltre alle prassi istituzionali, gli atteggiamenti positivi e le aspettative dei docenti e dei compagni sono fattori di impatto rilevante sul successo accademico delle studentesse e degli studenti con difficoltà (Gibson, 2012; Langørgen, Magnus, 2018). Occorre ricordare anche l’incidenza positiva degli aiuti informali provenienti dalle reti amicali e dai famigliari (Moriña, 2016). Un peso specifico importante viene riconosciuto al protagonismo delle studentesse e degli studenti stessi, in termini di manifestazione di competenze personali come la conoscenza di sé, l’autodeterminazione, l’autoregolazione e l’assertività (Tremblay, Loisel, 2016).

2.2. Le criticità da superare

Nonostante gli indubbi passi in avanti, l’istituzione accademica prende atto che vi è non poca strada da compiere. È indubbio che il portato culturale dei pronunciamenti di importanti organismi internazionali, insieme al progresso scientifico e all’evoluzione sociale abbiano favorito il cambiamento evolutivo in direzione inclusiva. Tuttavia, la radicalità del modello dei diritti richiede un impegno non esaurito di comprensione e di adeguamento: il mutamento di prospettiva sollecitato è profondo, valoriale oltre che pratico e organizzativo. A conferma, le ricerche indicano che il contesto universitario non sempre è un ambiente accogliente per la fascia di popolazione con disabilità: la quota di studentesse e studenti che lamenta un senso di non appartenenza è più alta tra coloro che segnalano un disturbo personale, rispetto ai coetanei (Hauschildt *et al.*, 2020; Parayre *et al.*, 2020). In media, un quarto delle studentesse e degli studenti con disabilità si sente “fuori posto”, con 10 punti percentuali in più rispetto ai compagni “tipici” (Eurostudent, VII).

4. Il documento è consultabile al link: www2.cruis.it/cruis/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

Nelle comunità accademiche la disabilità rappresenta una sfida, soprattutto là dove prevale il paradigma medico, di impostazione assistenziale-prestazionale (Ebersold, Cabral, 2016). Ad esempio, in alcuni paesi – fra cui l’Italia – il primo dovere dei nuovi immatricolati con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento, se desiderano usufruire di tutele, è di accreditarsi svelando e documentando l’entità del disturbo. Tale obbligo, giuridicamente imposto, in parte giustifica la resistenza degli interessati a rendere pubblica la condizione – soprattutto nel caso di disabilità non evidenti – e dunque la segnalazione tardiva, solo se e quando lo considerino necessario, per ottenere le tutele ritenute indispensabili a superare gli esami (Eurostudent, VI; Parayre *et al.*, 2020).

Secondo gli esponenti dell’area di ricerca dei *Disability Studies*, l’approccio difettologico trova espressione anche nella “filosofia” che presiede al funzionamento dei *Centri Risorse* di molti Atenei, i quali si configurano come avamposti di contenimento del problema e di salvaguardia del sistema, più che come presidi di raccolta dati, di consulenza e di orientamento (Medeghini *et al.*, 2013). Ne deriva che l’azione di accompagnamento e di sostegno si riassume nell’offerta di prestazioni e di risorse compensative, erogati a richiesta, in proporzione alla severità della condizione personale. In media, nei paesi Eurostudent, il 36% delle studentesse e degli studenti con disabilità giudica il sostegno istituzionale ricevuto come non sufficiente; il 18% ritiene che sia almeno in parte sufficiente, mentre il 21% lo considera pienamente sufficiente; un quarto dichiara di non volere o di non avere bisogno di sostegni (Indagine VII). In quasi tutti i paesi, le studentesse e gli studenti con disturbi fortemente limitanti e, all’opposto, quelli con difficoltà meno evidenti, sono i meno soddisfatti del sostegno fornito (Indagine VI).

Più raramente si fa riferimento alle pratiche di insegnamento e le modalità degli esami, alle sinergie tra servizi e didattica e tra formazione e ricerca, alla formazione dei docenti, alla solidarietà con i compagni. Per citare un esempio, un’indagine condotta nell’Università di Torino nel 2005, rilevava che non tutti i professori in aula mostrano attenzione alle esigenze delle studentesse e degli studenti con difficoltà, o forniscono slide, appunti, suggerimenti per uno studio efficace (Muttini, Marchisio, 2005). Dopo oltre un decennio, una seconda ricerca ha evidenziato sensibili miglioramenti: secondo il punto di vista delle studentesse e degli studenti, sono abbastanza soddisfacenti la frequenza delle lezioni, la messa a disposizione di materiale integrativo per lo studio, il trattamento individualizzato agli esami. Tuttavia, il raggiungimento di buone *performances* rimane prevalentemente imputabile all’offerta di servizi “dedicati e speciali” (ad esempio: tutor alla pari e/o specializzato, accompagnatore, salone riservato;

Bellacicco, 2018), piuttosto che a scelte in ottica inclusiva, secondo le indicazioni del paradigma sociale della disabilità. Anche quando ci si muove verso progetti innovativi, i dispositivi adottati non sono sufficienti e non fanno sistema (Murgioni, 2009).

Ricerche internazionali confermano che una parte del corpo docente adotta atteggiamenti poco accoglienti: è riluttante a modificare l'azione didattica di insegnamento e di valutazione abituale e ad autorizzare l'impiego di strumenti compensativi e misure dispensative; è preoccupata soprattutto del rispetto dei vincoli temporali del programma, o dei vissuti dei compagni di corso; è diffidente verso le richieste delle studentesse e degli studenti le cui disabilità non risultano evidenti; ha ridotte aspettative verso le studentesse e gli studenti in difficoltà; ha scarso interesse per le didattiche alternative (Black *et al.*, 2014; Lombardi *et al.*, 2015; Pillion *et al.*, 2016).

In sostanza, l'orientamento ancora radicato nell'alta formazione – giuridicamente regolato – è di sostenere le studentesse e gli studenti i cui disturbi sono accreditati con diagnosi clinica, ricorrendo a un apparato di compensazioni, di tutorato o di dispense – cui affidare l'onere principale di riequilibrare il *gap* prestazionale. Secondo un approccio che potremmo considerare *minimalista* – a studentesse/i “speciali” servono presidi “speciali” – il sostegno negli studi viene a identificarsi con l'erogazione di misure “dedicate”. Tale visione trova eco nella constatazione – già sopra evidenziata – che i percorsi universitari di questi giovani sono più discontinui – in termini di frequenza, intensità di studio, esami superati, tempi per acquisire il titolo (Järkestig *et al.*, 2016; Bergbäck *et al.*, 2016; Eurostudent, VII) – così come meno è agevole la transizione al mercato del lavoro (Weedon, 2017; Pavone *et al.*, 2019).

3. Raccogliere la sfida, rivedere le politiche

3.1. Nuovi scenari scientifici

L'adozione privilegiata del modello prestazionale/assistenziale può rappresentare una scelta “tecnica” favorevole allo status quo, utile a porre in secondo piano l'attenzione verso azioni più radicali, indirizzate a incrementare l'accessibilità e la capacità inclusiva dell'istituzione nel suo complesso.

Diverse sono le istanze scientifiche e culturali che, nel nostro ventennio, spingono per un cambiamento di prospettiva, dal modello medico verso l'adozione di un paradigma ecologico-sociale. In campo scientifico, gli studi sul funzionamento cerebrale profondo e sui processi di apprendimen-

to dei soggetti con disabilità si sono arricchiti di feconde contaminazioni interdisciplinari, anche grazie ai progressi in campo neuro-scientifico. Nello specifico, il concetto di “neurodiversità” (Singer, 1999; Armstrong, 2011) vuole mettere in luce la condizione di differenza tra i funzionamenti delle persone a sviluppo cosiddetto “tipico” e “atipico”, operando uno spostamento di fuoco, che consente di vedere gli individui con etichette di disturbi evolutivi o di disabilità più vicini alla generalità delle persone. L'intento è favorire l'allargamento dello sguardo dalla mancanza alle potenzialità, all'interno di modelli descrittivi comuni. L'espressione “neurodiversità” induce a superare i limiti del modello medico, per aderire a un modello teorico di connotazione sociale. Dal concetto di malattia si transita al concetto di differenza, evidenziando la variabilità neuro-cognitiva come patrimonio della popolazione, come componente della diversità umana piuttosto che fragilità di pochi. Secondo gli studiosi e le associazioni di categoria nordamericani – le ricerche sul tema hanno avuto origine e maggiore impatto sociopolitico negli Stati Uniti –, la neurodiversità attiene a particolari categorie di persone: con disturbo dello spettro autistico, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD), sindrome di Tourette. Tali diversità possono essere importanti sul piano neuro-cognitivo: spetta al contesto che le accoglie – scolastico, universitario, sociale – l'impegno di armonizzare i soggetti portatori. Negli ultimi anni, anche il sistema sanitario – cui compete la formulazione delle diagnosi di disabilità – ha compiuto passi avanti verso un paradigma descrittivo dei disturbi di impianto “ecologico”. Accanto ai tradizionali manuali di classificazione, di impostazione medica (*International Classification of Diseases, 11th Revision* - WHO, 2019; *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Revision* - edizione italiana, Biondi, 2014), è stato elaborato un modello bio-psico-sociale, ispirato a disegnare il profilo di funzionamento della persona nel suo contesto di vita, in rapporto alle barriere/facilitatori posti dall'ambiente, rispetto alla manifestazione delle potenzialità soggettive e in particolare allo studio (*International Classification of Functioning, Disability and Health* - WHO, 2001).

Tali orientamenti pongono al nostro sistema accademico istanze nuove, sul versante del riconoscimento e del supporto all'apprendimento per le studentesse e gli studenti con disabilità; in particolare, rispetto al criterio – rigidamente normato – per cui il complesso dei servizi va garantito solo a coloro in possesso di una diagnosi o dichiarazione di invalidità. Abbiamo visto che l'universo della popolazione studentesca universitaria in difficoltà è più ampio di quelli in possesso di una certificazione, allargandosi a comprendere, ad esempio, le studentesse e gli studenti con disturbi metacognitivi, problemi di attenzione e psichici medio-lievi, disprassie, problemi di

salute. E allora: come comportarsi nei loro confronti? Ignorarne le esigenze, o autorizzare solo suggerimenti metodologici a cura dei docenti, oppure sostenerli comunque, al di fuori della norma, attraverso l'erogazione di servizi, come avviene in molti paesi europei e occidentali?

3.2. Istanze nuove per l'offerta formativa accademica

In una prospettiva progettuale ad ampio raggio, idee stimolanti giungono dal modello *Universal Design for Learning* (UDL), ispirato a collocare la “diversità” al centro dell'assetto programmatico, curricolare, organizzativo, didattico dell'istituzione formativa, nella convinzione che questa categoria possa diventare stimolo a migliorare la qualità dell'offerta e il tasso di inclusione in tutto il sistema. Il progetto di ricerca, elaborato dal *Centre for Applied Special Technology* (CAST; Rose, Meyer, 2002), nell'ultimo decennio ha trovato consensi nella scuola (Savia, 2016) e gradualmente nel mondo universitario (Kats, Sugden, 2013; Craddock *et al.*, 2018; Bencini *et al.*, 2018).

I sostenitori evidenziano che il paradigma UDL può contribuire al rinnovamento trasformativo del contesto accademico, con impatto sulla generalità delle sue articolazioni – strutturale, educativa, comunicativa, culturale, rappresentativa e sociale – e su diversi piani. Anzitutto a livello “macro” – politiche, regolamenti, aspetti progettuali di insieme, scelte strutturali e infrastrutturali, standard di esito, accordi quadro con il territorio –, così che le scelte di indirizzo centrali mettano a disposizione un'impalcatura su cui innestare l'operatività dei comparti interni, nonché le pratiche di insegnamento/apprendimento e di valutazione (Craddock, McNutt, 2021).

L'UDL può sollecitare il cambiamento anche a livello di “meso-sistema” universitario: qui il focus è sui comparti e sulle risorse interni e in interfaccia con il territorio, che intervengono a tessere la trama reticolare dell'offerta formativa e, di conseguenza, possono contribuire a dare corpo all'identità dell'istituzione universitaria come comunità educante in cammino (ad esempio: vita dei Dipartimenti, Curricula, rapporti interdipartimentali, tra i Corsi di Studi e tra gli Uffici e le Direzioni; oltre che rapporti tra università e istituzioni scolastiche, enti locali e mondo del lavoro).

Nel “micro-sistema” d'aula si giocano la didattica del quotidiano, le scelte metodologiche e tecnologiche, le dinamiche tra docente, studentesse/studenti e figure di supporto e i processi valutativi. La connotazione inclusiva dell'UDL istruisce che molte delle risorse e degli adattamenti necessari per gli studenti e le studentesse con bisogni speciali possono essere

progettati con vantaggio per tutto il gruppo (Craddock, McNutt, 2021). Invece di aspettarsi che soggetti con un'ampia gamma di differenze imparino da uno stesso curriculum, pensato per un ipotetico studente “medio”, l'UDL suggerisce di elaborare un percorso che garantisca la massima flessibilità possibile nei traguardi di apprendimento, nei metodi, negli strumenti multimediali e nella valutazione, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento di ciascuno e di tutti.

Fra le caratteristiche del modello, il ricorso alla tecnologia è fondamentale per la sua implementazione, in virtù dell'alto grado di flessibilità adattiva; tuttavia, il progetto non si esaurisce in una “tecnologia assistiva” a beneficio degli studenti con difficoltà; piuttosto, il dispiego di apparati tecnologici multimediali rende disponibile una varietà di strumenti di *scaffolding*, adattabili ai diversi stili di pensiero (Meyer *et al.*, 2014). Secondo gli esperti, l'*Inclusive Design* in ambienti universitari, resi sempre più complessi dall'incremento delle diversità individuali, risponde alla sfida di elaborare ricerca tesa a conciliare due criteri apparentemente contrastanti: creare progettazione didattica integrata e nello stesso tempo adattabile alle diversità personali, di cui la disabilità è una manifestazione. Ciò risulta più facile in contesti digitalmente e tecnologicamente mediati, dove si adottano *Open Education Resources* – curricula differenziati, libri di testo con licenza aperta, personalizzazione dei traguardi, comunità interattive, ecc. –, che garantiscono un tessuto connettivo dinamico, multimodale e multimediale (Treviranus, 2018).

3.3. Settori di particolare attenzione

Come abbiamo cercato di evidenziare, il processo trasformativo indotto, nel mondo universitario, dalle istanze di accessibilità e di inclusione delle studentesse e degli studenti con esigenze complesse sollecita azioni di cambiamento strutturali e infrastrutturali. A questo proposito, risulta opportuna la scelta di diversi Atenei, che hanno collocato l'inclusione tra gli obiettivi strategici della programmazione pluriennale, impegnandosi a individuare indicatori che consentano una rilevazione concreta e attendibile dei risultati progressivamente raggiunti. Ogni confine è infatti destinato a essere superato in ragione delle evoluzioni scientifiche, culturali e sociali, rispetto alle quali la disabilità è tema sensibile.

La letteratura testimonia l'ampiezza dei settori di ricerca coinvolti, anche se il terreno della didattica rimane il più scandagliato e approfondito. Fare didattica significa condurre ricerca didattica, attivando un dialogo tra docente e studentessa/e – dall'inizio e per tutto lo svolgimento del corso

e non solo “qualche giorno prima degli esami” – con il proposito di co-costruire insieme il migliore “accomodamento ragionevole” (Convenzione ONU, 2006, art. 2) tra il piano di studi personalizzato disciplinare, i traguardi dell’insegnamento che non vanno disattesi e le competenze del docente sulla disabilità. In questo percorso sono spesso coinvolte altre figure – il tutor, il Centro risorse, a volte i compagni – e presidi tecnologici anche altamente sofisticati.

Tenuto conto del livello debole di preparazione del corpo insegnante universitario a gestire la sfida delle disabilità in aula, la formazione dei docenti è indubbiamente un filone prioritario e strategico di cui prendersi cura, con particolare attenzione alla gestione della didattica (presentazione dei contenuti, modalità e mezzi di azione e di espressione, gestione delle attività integrative, coinvolgimento e forme di aggregazione delle studentesse/i), agli atteggiamenti e, in generale, alle conoscenze sulle tipologie dei disturbi più presenti. Si tratta di competenze che possono condizionare il successo accademico, soprattutto dei soggetti più fragili, contribuendo a tracciare il discrimine tra prosecuzione degli studi o abbandono, palese e occulto (Love *et al.*, 2015; Moriña, Carballo, 2017).

Una circostanza favorevole, nonché di forte stimolo a ripensare la didattica accademica nella prospettiva di incrementarne il tasso di accessibilità e di inclusione, può venire dall’impatto senza precedenti, provocato dalla prolungata emergenza sanitaria sulle pratiche di insegnamento-apprendimento, oltre che sul *management* dei sistemi formativi, nel nostro paese come oltre confine. Sottoposta ad uno *stress test* radicale e inatteso, la didattica universitaria si è dovuta trasformare e adattarsi alla modalità a distanza, con declinazioni inconsuete su diversi fronti; per citare i più evidenti: ricorso a tecnologie e a piattaforme comunicative non tradizionali, problemi di loro funzionalità, trasformazione delle lezioni e degli esami, modificazione dell’interazione con le studentesse/studenti, riduzione dei contatti.

Alla luce del paradigma *Universal Design for Learning*, numerose indagini mettono in luce le potenzialità e le criticità indotte dalla transizione dal modello didattico in presenza verso la distanza (DAD). Emergono valutazioni positive sull’impiego delle ICT per le studentesse e per gli studenti con disabilità, in riferimento ad esempio a: utilizzo delle audio-videoregistrazioni in sincrono e asincrono, disponibilità di materiale differenziato e flessibile digitalizzato, sottotitolazione, assistenza di tutor specializzati a distanza, adattamento digitale dei libri di studio (Bencini *et al.*, 2021). Tra le criticità, si rilevano difficoltà socio-emotive, soprattutto nelle studentesse e negli studenti più fragili, per la ridotta interazione con i docenti e con i coetanei. Diversi studiosi segnalano che l’univocità del modello ha fatto

mancare l'esperienza dell'università come comunità, orientata alla formazione non solo accademica e professionale, ma anche personale e umana e vivificata da relazioni di prossimità sociale (Arengi *et al.*, 2020; Favieri *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020).

L'esperienza prolungata della didattica online lascia in eredità un patrimonio fecondo e una base di confronto, nella prospettiva di un'auspicabile riconfigurazione dell'offerta didattica universitaria in ottica inclusiva. Nella fase post-emergenziale, merita dunque cogliere l'occasione del cambiamento, per avviare un processo di trasformazione innovativa della prassi di insegnamento-apprendimento – in parte in presenza in parte a distanza – che tenga conto dell'eterogeneità delle esigenze e del necessario adeguamento su diversi piani: progettuale, didattico, comunicativo, tecnologico, psico-sociale (Hästbacka, Nygård, Nyqvist, 2016).

Snodi sensibili, rispetto ai quali occorre incrementare in modo sistematico e qualificare le azioni sono le traiettorie verticali di collegamento e integrazione tra il percorso accademico e le esperienze pregresse e successive delle studentesse e degli studenti. Il focus è sulla transizione dalle classi terminali della scuola secondaria superiore all'università e sull'accompagnamento dall'università al mondo del lavoro. Sono passaggi orientativi di impatto strategico sul progetto personale di ogni individuo, fasi delicate che per i giovani adulti con disabilità si rivelano più fragili di quanto non accada ai compagni tipici. Nell'attualità, la transizione sembra affidata più ai supporti informali – *network* sociali, famiglie – che a quelli professionali (docenti, personale tecnico e amministrativo; CENSIS, 2017; Bellacicco, Pavone, 2020).

In ottica virtuosa, alcuni atenei hanno implementato con sistematicità progetti di orientamento e continuità verticale tra le classi terminali della scuola superiore e il mondo accademico, nell'ottica di disegnare – in un contesto di discontinuità – uno spazio/tempo mentale, progettuale, organizzativo e relazionale, finalizzato a favorire e supportare il passaggio, con l'accompagnamento nella scelta dell'indirizzo di studi più adeguato e nell'ambientamento nel nuovo contesto formativo. Nell'esperienza dell'Università di Torino, il progetto ha come coordinatore un tutor esperto, che segue lo studente/essa da quando frequenta la scuola secondaria fino all'immatricolazione, e coinvolge in modo sistemico i docenti referenti e i Corsi di studio coinvolti, oltre a istituzioni territoriali (Ufficio Scolastico, Città Metropolitana, Centri per l'impiego; Pavone, 2013). Fra gli aspetti più positivi delle azioni di continuità in ingresso, vengono individuate la centratura sull'*empowerment* della studentessa e dello studente; le relazioni fra pari; il tutorato di docenti e di compagni degli anni terminali di corso; la disponibilità dei professori a conoscere le caratteristiche e le difficoltà per-

sonali; l'attivazione di reti fra le istituzioni del territorio (Garrison-Wade, 2012; Shawn, Wessel, 2013).

Guardando al *post lauream*, il lavoro si connota come componente essenziale della vita delle persone e della società, se si realizza in contesti che consentono identità professionale, opportunità di crescita, inclusione, reddito equo, cittadinanza attiva; in sostanza: migliore qualità della vita. Nella società della complessità, in rapida evoluzione scientifico/tecnologica, con rischi di competitività e disomogeneità sociale, il mondo accademico ha responsabilità ineludibili nell'attivazione di buone pratiche di orientamento *in itinere* e in uscita verso tutti le studentesse e gli studenti, specie quelli più vulnerabili. Si tratta di promuovere interventi idonei a far emergere e a valorizzare le potenzialità individuali, anche nell'ottica dell'inserimento nell'attività produttiva, in contrasto a forme di de-umanizzazione, che costituiscono il processo erosivo delle energie psicosociali e dei livelli di salute.

Rispetto ad altre variabili – età, titolo di studi, *background* culturale/professionale dei genitori, tempi di conclusione del percorso accademico, voto di laurea – la disabilità rappresenta ancora la condizione che maggiormente riduce la probabilità di trovare un lavoro dignitoso e coerente con il titolo professionale conseguito (Bellacicco, 2020). Il canale privilegiato per i giovani con esigenze speciali sembra rimanere l'intraprendenza personale; seguono le opportunità di *stages* e l'inserimento per quote normativamente regolato (Bocuzzo, Fabbris, Nicolucci, 2011).

Diverse ricerche sulla fase *post lauream* segnalano, in particolare, la scarsa efficacia di molte azioni congiunte tra i Centri servizi per le disabilità e i *Job Placement* di ateneo e la carenza di interfacce sistematiche tra università e mondo produttivo. Da più parti si sollecita un cambiamento culturale presso il personale tecnico/amministrativo e il corpo docente – con ricadute coerenti sulle pratiche professionali ordinarie – nell'ottica di coltivare maggiori aspettative e di allestire adeguate condizioni operative, finalizzate alle possibilità di successo lavorativo dei giovani adulti con difficoltà. La *Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori* (CNUDD) di recente ha assunto l'accompagnamento al lavoro per laureati con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento, come impegno prioritario condiviso fra gli atenei italiani – in termini di ricerca e di terza missione – per arricchire di significati l'esperienza accademica e per diffondere e favorire la cultura dell'inclusione a tutti i livelli: accademico, scolastico, sociale⁵. E

5. L'investimento sul tema ha preso il via con il Convegno: *Un ponte tra Università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, svoltosi il 25 ottobre 2021; per il suo valore scientifico e sociale, l'evento è stato insignito della "Medaglia del Presiden-

su questo terreno entra in gioco anche il nostro sforzo di riflettere sui temi specifici dell'inclusione, ancora in fieri, delle studentesse e degli studenti nei corsi di laurea di formazione degli insegnanti (per la scuola dell'infanzia e primaria) e la loro transizione al mondo professionale ed il contestuale ingresso nella forza lavoro docente.

Bibliografia

- Academic Network of European Disability Experts. (2018). *European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities*. www.disability-europe.net/theme/eu2020.
- Arengi, A., Bencini, G., & Garofolo, I. (2018). Implementing Universal Design and the ICF in Higher Education: Towards a Model That Achieves Quality Higher Education for All. In G. Craddock, C. Doran, L. McNutt & D. Rice (a cura di), *Universal Design and Higher Education in Transformation Congress: learning from the past, designing for the future: vol 256, Studies in Health Technologies and Informatics* (pp. 464-472). Amsterdam: IOS Press.
- Arengi, A., Bencini, G., & Garofolo, I. (2021). Is My University Inclusive? Towards a Multi-Domain Instrument for Sustainable Environments in Higher Education. In I. Verma (a cura di), *Universal Design 2021: From Special to Mainstream Solutions, Fifth International Conference on Universal Design* (pp. 137-143). Amsterdam: IOS Press.
- Arengi, A., Bencini, G., Pavone, M., & Savarese, G. (2020). DaD in università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 48-67.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Perseus Books.
- Azmat, F., Collins, A., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso un'università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellacicco, R. (2020). L'educational match/mismatch nei laureati con disabilità e DSA dell'Ateneo di Torino. Un approfondimento quantitativo e qualitativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 104-125.
- Bellacicco, R., & Pavone, M. (2020). After higher education: exploring the transition to employment for graduates with disabilities. *Alter. European Journal of Disability Research*, 14(3), 159-174.

te della Repubblica". A seguire, sono previste iniziative a livello regionale e interregionale, in collaborazione con imprese, aziende, agenzie del Terzo settore, Associazioni di categoria, enti pubblici.

- Bergbäck, E., Järkestig Berggren, U., & Rowan D. (2016), Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 1-18.
- Biondi, M. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Raffaello Cortina.
- Black, R.D., Weinberg, L.A., & Brodwin, M.G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24, 48-64.
- Boccuzzo, G., Fabbris, L., & Nicolucci, E. (2011), Il capitale umano dei laureati disabili. In L. Fabbris (a cura di), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie* (pp. 129-162). CLEUP.
- Brenner, J., Heißenberg, S., Poskowsky, J., & Zaussinger, S. (2018). *Data collection on the situation of students with disabilities and chronic illness 2016/17*. Deutsches Studentenwerk.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Erickson.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). “Bringing everyone on the same journey”: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.
- Craddock, G., & McNutt, L. (2021). Embracing Universal Design for Transformative Learning. In I. Verma (a cura di), *Universal Design 2021. From special to Mainstream Solutions* (pp. 176-182). IOS Press.
- Craddock, G., Doran, C., & McNutt, L. (2018). *Transforming our World Through Design, Diversity and Education: Proceedings of Universal Design and Higher Education in Transformation Congress 2018*. IOS Press.
- De Anna, L. (2016). Le esperienze internazionali sull'accoglienza degli studenti con disabilità (SEN). In L. De Anna (a cura di), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 117-144). FrancoAngeli.
- DZHW (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent V 2012-2015 / Synopsis of Indicators*. www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf
- DZHV (2019). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VI 2016-2018/ Synopsis of Indicators*. https://media2-col.corriereobjects.it/dataroom/2019/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf
- DZHV (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VII 2018-2021/Synopsis of Indicators*. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5896>
- Ebersold, S. (2008). Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. In OECD (a cura di), *Higher Education to 2030, Volume 1, Demography* (pp. 221-240). OECD Publishing,

- Ebersold, S., & Cabral, L.S.A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Education et francophonie*, XLIV(1), 134-153.
- European Commission (2020). *Project European Disability Expertise*. www.humanconsultancy.com/projects/european-disability-expertise-edu
- Favieri, F., Forte, G., Tambelli, R., & Casagrande, M. (2020). *The Italians in the time of Coronavirus: Psychosocial aspects of unexpected Covid-19 pandemic*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3576804
- Garrison-Wade, D.F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113- 125.
- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369.
- Hästbacka, E., Nygård, M., & Nyqvist, F. (2016). Barriers and facilitators to societal participation of people with disabilities: A scoping review of studies concerning European countries. *Alter. European Journal of Disability Research*, 10, 201-220.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Cras, F. (2020). *The social dimension of student life in the European Higher Education Area in 2019*. DZHW.
- Kats, J., & Sugden, R. (2013). The three-block model of universal design for learning implementation in a high school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141, 2-28.
- Kilpatrick, S., Katersky Barnes, R.S., & Fischer, S. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 747-762.
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals!: Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617.
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460.
- Love, T.S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M., Eujin, J., Burge Penny, L., & Culver, S.M. (2015). STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38.
- Medeghini, R., Valtellina, E., D'Alessio, S., & Vadalà, G. (2013). *Disability Studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Professional Publishing.
- Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., Cortés-Vega, D., & Molina, V.M. (2015). Faculty Training: An Unavoidable Requirement for Approaching More Inclusive University Classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806.

- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77-83.
- Murgioni N. (2009). *Integrazione, Disabilità, Università: Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*. Aracne.
- Muttini, C., & Marchisio, C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (a cura di), *Domande di qualità: Le istanze degli studenti universitari*. Pensa Multimedia.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. www.oecd.org/education/school/40299703.pdf
- OECD (2014). *State of Higher Education 2014*. www.oecd.org/education/imhe/StateofHigherEducation2014.pdf
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880den.pdf?expires=1638049403&id=id&accname=guest&checksum=5F44EA937FA48CB6E6424C114AEACA43
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini D. (2018). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. FrancoAngeli.
- Parayre, S., Serina-Karsky, F., & Mutuale, A. (2020). *De la pédagogie universitaire inclusive: L'université et le handicap*. L'Harmattan.
- Pavone, M. (2013). L'Università degli Studi di Torino per gli studenti con DSA. Dall'erogazione di servizi al sostegno al progetto accademico. In E. Genovese et al. (a cura di), *Discalculia nei giovani adulti* (pp. 101-108). Erickson.
- Pavone, M., Bellacicco, R., & Cinotti, A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special for Inclusion*, 7(2), 124-140.
- Phillion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations des professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 215-237.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2018). The inclusion of disabled students in higher education in Europe: progress and challenges. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 34-44). FrancoAngeli.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning*. Erickson.
- Schreuer, N., & Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 27-40.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. OUP.
- Shawn, P., & Wessel, R.D. (2013). Faculty mentorship and transition experiences of students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 105-118.

- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In M. Corker, & F. Sally (a cura di), *Disability Discourse* (pp. 59-67). McGraw-Hill Education.
- Striano, M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. In P. Valerio *et al.* (a cura di), *Nessuno escluso: Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 3-17). Liguori Editore.
- Tremblay, S., & Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 9-23.
- Treviranus, J. (2018). Realizing the potential of inclusive education. In S. Pace, M. Pavone, & D. Petrini (a cura di), *UNIversal Inclusion: Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 231-244). FrancoAngeli.
- Weedon, E. (2017). The construction of under-representation in UK and Swedish higher education: Implications for disabled students. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 75-88.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Erickson.
- WHO (2019). *International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health*. <https://icd.who.int/en>
- Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., Dey, A.K. *et al.* (2020). *How Does Covid-19 impact Students with Disabilities/Health Concerns?* <https://arxiv.org/abs/2005.05438>

2. (Futuri) insegnanti con disabilità/DSA: lo stato dell'arte

di Rosa Bellacicco, Heidrun Demo¹

1. Introduzione

L'omogeneità della professione docente è un fenomeno di particolare rilievo a livello mondiale, essendo perlopiù il corpo insegnanti di genere femminile e appartenente al background etnico e socio-economico medio prevalente (Schleicher, 2014; Billingsley *et al.*, 2019; UNESCO, 2020). I dati parlano chiaro: con riferimento ad esempio al genere, il 68% in media degli insegnanti nei paesi OECD, nel 2018, erano donne e in ciascuno di essi la maggioranza era di sesso femminile (OECD, 2020). L'*American Community Survey* rileva che, nel 2015, poco più della metà dei bambini statunitensi di età compresa tra 5 e 17 anni erano bianchi, ma quasi l'80% dei giovani insegnanti (docenti dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria, di età compresa tra 25 e 34 anni, con un diploma di laurea) erano bianchi.

La promozione di una maggiore diversità del profilo sociodemografico della forza lavoro docente è stata quindi oggetto di crescente interesse sia nelle politiche dei diversi paesi sia – anche se più in sordina, come vedremo – nella ricerca (Keane, Heinz, 2015; Keane, Heinz, 2016; Keane *et al.*, 2018). Tuttavia, la discussione sulla *diversity* degli insegnanti si era finora concentrata su genere ed etnia, con pochissima attenzione ad altri aspetti quali l'orientamento sessuale e la disabilità (Heinz *et al.*, 2017; Makris,

1. Il presente contributo è l'esito del lavoro congiunto delle due autrici. Si specifica tuttavia che i paragrafi *Introduzione* e *Docenti con disabilità/DSA in servizio* sono da attribuire a Rosa Bellacicco. I paragrafi *Revisione della letteratura*, *Studentesse e studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnante* e *Il dilemma sotteso alla presenza di persone con disabilità/DSA nella formazione e nella professione docente* sono da attribuire a Heidrun Demo.

2018; Ware *et al.*, 2020). In particolare, il ruolo e il contributo degli insegnanti con disabilità/DSA sono stati ampiamente sottovalutati e sottoindagati (Pritchard, 2010), nonostante diversi pronunciamenti internazionali si siano espressi molto chiaramente a favore del loro reclutamento. Già la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) esplicitava:

[...] gli studenti con bisogni speciali hanno bisogno di opportunità di interagire con adulti con disabilità che hanno raggiunto il successo in modo che essi possano modellare il proprio stile di vita e le proprie aspirazioni su aspettative realistiche. [...] I sistemi educativi dovrebbero quindi cercare insegnanti qualificati da reclutare e altro personale educativo che abbia una disabilità e dovrebbero anche cercare di coinvolgere individui con disabilità di successo all'interno della regione nell'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali (punto 48).

Ciò è in linea con quanto successivamente menzionato anche dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006, articolo 24, punto 4), che suggerisce l'adozione di misure appropriate per impiegare insegnanti con disabilità. Più recentemente, l'istanza è stata rafforzata da due documenti della *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) del 2011 e del 2012, i quali esprimono l'importanza di abbracciare la diversità delle studentesse/studenti e degli insegnanti quale valore fondamentale. Nel 2020, ancora, in un documento dell'*International Disability Alliance* viene dedicato ampio spazio al fatto che i docenti con disabilità fanno parte di una strategia “*win-win-win* per l'educazione inclusiva”, per via del loro essere modelli di ruolo significativi e risorse esperte dei processi di inclusione. Nei pronunciamenti sembra quindi emergere una comune tendenza verso la comprensione dei processi di attuazione dell'educazione inclusiva riferita a tutti coloro che partecipano ai setting scolastici e non solo alle studentesse e agli studenti. Inoltre, si solleva il fatto che non si può più limitarsi a parlare di educazione inclusiva, ma appare necessario porre particolare attenzione a tutti i livelli del progetto di vita delle persone con disabilità/DSA, compreso il diritto alla vita indipendente e alla inclusione sociale e lavorativa.

In questo clima culturale sono nati e si stanno consolidando, almeno sulla carta, alcuni piani d'azione per annoverare docenti e candidati con profili diversi nella professione e nei corsi di formazione degli insegnanti. Un impegno specifico in questa direzione domina ad esempio le politiche adottate dal *Council for Exceptional Children* (CEC), la principale organizzazione professionale statunitense per educatori/insegnanti per l'educazione speciale. Il suo documento *Policy on Educators with Disabilities* (2016) afferma l'importanza di supportare gli educatori con disabilità nella

professione insegnante, citando le loro «intuizioni uniche e potenti basate sulle loro esperienze personali» e la capacità di «fungere da modelli di ruolo, aiutando gli studenti con disabilità a formare identità positive di se stessi» (p. 311). La stessa EADSNE (2012) aveva posto l'accento sulla necessità di tutelare le studentesse e gli studenti con disabilità che accedono ai programmi di formazione dei docenti, “scardinandone” i requisiti selettivi iniziali e sviluppando percorsi flessibili di insegnamento. Si tratta di far sì che le strategie di reclutamento affrontino le questioni relative alla diversità della popolazione studentesca e siano volte ad attrarre candidati insegnanti con background diversi. Questo input assomiglia molto anche alle posizioni espresse nel *Piano nazionale irlandese per l'equità di accesso all'istruzione superiore* (2015-2019), che dedica ampio spazio alla eterogeneità della popolazione studentesca nella formazione insegnanti e spinge per incrementare l'accesso da parte delle studentesse e degli studenti appartenenti ai gruppi sottorappresentati (HEA, 2015). Più recentemente, anche *The Education Commission* – un'iniziativa globale che impegna leader mondiali, responsabili politici e ricercatori nel raggiungimento di pari opportunità educative in linea con l'obiettivo 4 dello Sviluppo Sostenibile dell'*Agenda 2030* – ribadisce che una popolazione studentesca sempre più eterogenea ha bisogno di una forza insegnante diversificata (Education Commission, 2019).

In sintesi, ci sono due motivazioni di base sottese al movimento volto a promuovere la *diversity* nel corpo docente: da un lato, garantire l'equità di accesso – alle persone con disabilità – nella formazione insegnanti e nella carriera; dall'altro, riconoscere che esse possono incarnare valori e pratiche inclusivi e apportare competenze ed esperienze di valore. I docenti con disabilità/DSA hanno grandi potenzialità in questo senso (Menter *et al.*, 2006). Glazzard e Dale (2015), al proposito, esplicitano che tali insegnanti possono essere «agenti di cambiamento in termini di avanzamento di un'agenda per l'inclusione educativa» (p. 179) e contribuiscono al superamento degli atteggiamenti pregiudiziali dominanti e negativi sulla disabilità e su altri gruppi minoritari (Campbell, 2009; Villegas, Irvine, 2010). Un numero crescente di contributi afferma anche che di questi insegnanti beneficiano in particolare alcuni gruppi di alunni, quelli in condizione di svantaggio. È interessante osservare che gli allievi stranieri spesso ottengono risultati più elevati nei test standardizzati, hanno una frequenza più regolare e vengono sospesi meno quando si confrontano con almeno un insegnante della stessa etnia. Ciò può implicare la messa in campo di comportamenti diversi da parte delle studentesse e degli studenti o l'aver ricevuto un diverso trattamento da parte dei docenti o entrambi (Egalite *et*

al., 2015; Lindsay, Hart, 2017; Holt, Gershenson, 2019). Gershenson *et al.* (2018) dimostrano anche alcuni risultati a lungo termine: se uno studente maschio nero con un background svantaggiato ha almeno un insegnante nero negli anni della scuola primaria è molto più probabile che consegua il titolo nella scuola superiore e si iscriva ad un college quadriennale². Avere in classe modelli di ruolo della stessa minoranza pare quindi possa essere una fonte di ispirazione significativa per le studentesse e per gli studenti dello stesso gruppo e possa influenzare le aspettative degli insegnanti stessi nei confronti di tali alunni; questo, per estensione, può valere anche per i docenti con disabilità/DSA.

Avvallando tali riflessioni, non si vuole certo sostenere in modo semplicistico che l'incremento della *diversity* della forza lavoro insegnante sia una panacea in termini inclusivi. Alcuni autori hanno messo in guardia dal pericolo relativo al fatto che tali docenti siano considerati modelli di ruolo per il gruppo minoritario di appartenenza e come ciò possa portare a costruzioni riduttive delle loro identità e ad identificarli solo con l'etichetta di "esperto" della cultura di riferimento o del loro disturbo, per quanto attiene agli insegnanti con disabilità/DSA. Hanno anche argomentato che questo approccio di "matching" delle diversità esiterebbe nel "delegare" tutte le questioni relative ai bisogni educativi speciali a questi insegnanti (Santoro, 2015)³. Queste complesse sfaccettature della questione convivono tuttavia con il ruolo unico e indiscusso che i docenti appartenenti ai gruppi sottorappresentati possono svolgere nel rimodellare le aspettative e le aspirazioni verso/delle studentesse e verso/degli studenti con difficoltà e, nel caso specifico dei docenti con disabilità/DSA, nel combattere gli atteggiamenti discriminatori abilisti ancora diffusi a scuola, con la loro presenza quotidiana all'interno delle classi (Storey, 2007; Campbell, 2009; Pritchard, 2010).

Un ultimo punto concerne la sottorappresentazione degli insegnanti con disabilità/DSA. Nonostante l'agenda verso una maggiore *diversity* nella popolazione insegnante sia, come si è detto, in espansione, i docenti con disabilità/DSA sono ancora così poco numerosi da essere "invisibili" anche tra quelli delle altre minoranze (Pritchard, 2010; Keane *et al.*, 2018). Alcu-

2. In dettaglio, l'esposizione di un maschio nero svantaggiato ad almeno un insegnante nero nella scuola primaria aumenta, in modo significativo, la sua probabilità di conseguire il titolo nella scuola superiore di quasi il 9%.

3. Keane e Heinz (2016) sottolineano al proposito che gli sforzi per diversificare la professione docente dovrebbero essere accompagnati da un'esplorazione critica dei discorsi sull'identità degli insegnanti "diversi" e da una migliore preparazione di *tutti* i docenti, indipendentemente dalla loro posizione socio-demografica, a diventare efficaci nella valorizzazione delle differenze degli studenti in un contesto di giustizia sociale.

ni studi parlano di “apartheid” o di “oppressione intellettuale” legate all’assenza di docenti con la stessa disabilità delle studentesse e degli studenti, il che li priverebbe di alcuni stimoli culturalmente necessari per il successo formativo.

In realtà, per quanto riguarda le studentesse e gli studenti in formazione, i pochissimi dati disponibili hanno riscontrato un positivo incremento – dal 5,9% nel 2013 all’8,9% nel 2014 – nella proporzione di iscritti con disabilità ai corsi *post lauream* per l’insegnamento nella scuola secondaria in sette istituzioni irlandesi (Keane, Heinz, 2015; Keane *et al.*, 2018). In Canada il trend è analogo, ma non in tutte le istituzioni (Holden, Kitchen, 2018). Discorso leggermente diverso vale per chi si candida ai test selettivi: sempre gli studi irlandesi evidenziano che la percentuale (nel 2014) varia dal 7,0% al 12,2%, a seconda del corso, ma le persone con disabilità hanno, ad esempio, significativamente meno probabilità di essere accettate nel programma specifico per la scuola primaria rispetto a quelle senza (8,9% di domande non accettate rispetto al 4,8% degli ingressi successivi; Keane *et al.*, 2018).

Ma è con riferimento ai docenti in servizio che i dati a disposizione – sempre esigui – destano più preoccupazione. Una survey condotta nel 2004 da Simms *et al.* (2008) osserva un incremento di meno del 10%, rispetto al 1993, di professionisti sordi (docenti e amministratori) impiegati nei programmi educativi di ogni ordine e grado per non udenti. Di questi insegnanti di minoranza, solo il 2,5% erano inoltre persone sorde e di colore. Più recentemente, Ware *et al.* (2020) riportano le stime del Censimento del 2016 svolto dal Dipartimento di Educazione in Inghilterra, secondo cui solo lo 0,5% del personale docente – poco più di 2mila insegnanti – avrebbe dichiarato di avere disabilità (Department for Education, 2017)⁴. Tuttavia, è anche vero che solo il 50% delle scuole aveva compilato la sezione relativa alla disabilità del corpo docente. Sul fronte dunque della rilevazione dei dati statistici, così come sul versante della ricerca, dobbiamo fare ancora molti passi per comprendere il fenomeno.

4. I dati sono più affidabili per quanto riguarda, invece, l’etnia del corpo docente. Stime recenti mostrano che il 15% degli insegnanti, in Inghilterra, si è descritto come appartenente ad un gruppo etnico di minoranza. Si tratta di un aumento dell’11% dal 2010 (*School workforce in England*, 2021; <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england>).

2. Revisione della letteratura

Alla base del percorso di ricerca descritto in questo libro, vi è un lavoro strutturato di analisi della letteratura attraverso l'approccio della *systematic review*, metodologia volta a sintetizzare in modo trasparente e replicabile i risultati di studi primari dedicati ad uno stesso tema (Pellegrini, Vivanet, 2018).

Nello specifico, sono state condotte due *systematic review*: una prima dedicata alle studentesse e agli studenti con disabilità nella formazione insegnanti e una seconda focalizzata sugli insegnanti con disabilità nel mondo del lavoro. Per entrambi i filoni è stato considerato il periodo di tempo compreso fra il 1990 e il 2018 e sono stati inclusi rispettivamente 22 e 32 studi primari. I risultati dettagliati delle *review* sono stati pubblicati in tre articoli (Bellacicco, Demo, 2019; Bellacicco, Demo, under review; Bellacicco *et al.*, under review), che offrono la possibilità di approfondire lo stato dell'arte che sarà più brevemente tracciato in questo capitolo.

2.1. Studentesse e studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnante

In questo filone di indagine, la questione degli accomodamenti è quella maggiormente indagata e discussa negli studi primari analizzati. I risultati di ricerca forniscono una risposta tendenzialmente coerente e positiva alla domanda relativa al fatto che gli Atenei mettano a disposizione di studentesse e studenti con disabilità/DSA delle forme di accomodamento ragionevole. Ciò è in linea con le indicazioni della Convenzione ONU (2006) e molti regolamenti e/o indicazioni legislative locali (Morgan, Rooney, 1997; Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011; Csolì, Gallagher, 2012; Griffiths, 2012). Fa eccezione un solo studio già piuttosto datato (Komesaroff, 2005). Direttori di corsi di laurea e corpo docente esprimono la disponibilità generale a fornire strumenti e strategie compensativi come il tempo supplementare in sede d'esame, un supporto per gli appunti in aula o tecnologie assistive (Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011). Il dato è confermato dagli studi che si focalizzano sul punto di vista delle studentesse e degli studenti che, completando il quadro, confermano questa disponibilità e mettono anche in positivo la percezione che l'accesso agli accomodamenti non sia legato ad esperienze di stigmatizzazione o marginalizzazione (Csolì, Gallagher, 2012; Griffiths, 2012).

Questa rappresentazione complessivamente incoraggiante rispetto ad una formazione insegnante impegnata in un percorso di sviluppo inclusivo mostra però, attraverso le lenti della ricerca empirica, anche due elementi di criticità su cui può essere interessante riflettere con maggiore profondità. Lo studio di Baldwin (2007), condotto in Gran Bretagna coinvolgendo 60 Direttori di corsi di laurea dedicati alla formazione insegnanti, rivela maggiore resistenza ad attivare forme di differenziazione che alterino la natura della consegna negli esami o modifichino il piano di studi. Attraverso un questionario, i rispondenti hanno indicato quanto considerassero eticamente accettabili una serie di accomodamenti diversi. Da qui è emerso come misure che implicano modifiche più profonde (per esempio il cambiamento dei criteri di valutazione o la sostituzione di una disciplina con un'altra nel piano di studi) siano percepite come meno etiche e siano meno usate. In sintesi, la disponibilità a mettere a disposizione forme di adattamento di tipo compensativo sembra quindi molto presente negli Atenei, ma questa apertura diminuisce nel momento in cui l'adattamento implica una differenziazione dei contenuti del percorso standard o delle forme di valutazione.

In secondo luogo, lo stesso studio di Baldwin insieme ad altri solleva la questione del tirocinio (Baldwin, 2007; Leyser *et al.*, 2011; Csoli, Gallagher, 2012; Griffiths, 2012; Parker, Draves, 2017). Rispetto ai momenti di didattica e valutazione in università, nella pratica professionale gli accomodamenti sono molto meno diffusi, e questo è confermato all'unisono sia dalla voce delle studentesse e degli studenti che da quella dei docenti/Direttori di corso. Lo studio qualitativo di Griffiths (2012) ha esplicitamente chiesto a sei studenti con dislessia di indicare misure utili a migliorare l'esperienza di tirocinio di futuri compagni di corso con dislessia. Essi hanno indicato l'importanza di due aspetti fondamentali: informare i tutor a scuola sulla dislessia in modo che siano consapevoli dell'impatto che questo disturbo può avere ed adattare i materiali per la preparazione e documentazione del tirocinio (schede di progettazione, portfolio), in coerenza con le misure compensative accordate in altre situazioni. A questo riguardo, da più lavori emerge la problematicità della mancanza di linee guida o protocolli: in molti Paesi, infatti, esistono indicazioni chiare sulle forme di accomodamento da fornire a lezione o durante gli esami, che invece mancano per il tirocinio (Griffiths, 2012; Barwood *et al.*, 2018). Va però anche messo in evidenza che gli accomodamenti che riguardano il momento professionalizzante del lavoro a scuola sollevano più dubbi di tipo etico fra docenti e Direttori dei corsi (Baldwin, 2007; Sokal *et al.*, 2017) soprattutto se riguardano la fase finale del percorso di studi, momento in cui l'aspettativa di una piena autonomia da parte della studentessa o dello studente nello svolgere le attività di un insegnante cresce (Lebel *et al.*, 2016). Infine, sul

tema degli accomodamenti a scuola, è interessante anticipare qui come la letteratura relativa alle esperienze degli insegnanti in servizio documenti la sostanziale carenza negli istituti scolastici di adattamenti e/o misure compensative per il proprio corpo docente con disabilità/DSA (Gerber, 1992; Lewis *et al.*, 2003; Ferri *et al.*, 2005; Lamichhane, 2016; Pereira *et al.*, 2017; Hankebo, 2018), situazione che potrebbe a sua volta proiettarsi sulle esperienze di tirocinio.

Il tema degli accomodamenti è stato poi analizzato anche in relazione alle procedure di selezione in ingresso. Come già emerso, le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA sono sottorappresentati nei corsi di laurea che preparano alla professione docente (Pritchard, 2010; Keane *et al.*, 2018), ma quanto questo sia da imputare alla selezione in ingresso o, più a monte, al fatto culturale che l'insegnamento non rientri nel ventaglio di possibilità che ragazze e ragazzi con disabilità/DSA immaginano per sé è difficile da affermare con ragionevole sicurezza. In due studi condotti in Canada (Holden, Kitchen, 2018) e Irlanda (Keane *et al.*, 2018) non emergono risultati che documentano una forma di svantaggio generalizzata da parte di candidate e candidati con una disabilità nell'essere ammessi a questi corsi di laurea (tranne, come si è detto, in quello per la scuola primaria). Al contrario, anche se in un lavoro ormai vecchio di quasi 15 anni, una probabilità più bassa di ammissione sembra caratterizzare l'esperienza di candidate e candidati con dislessia in Israele (Sharoni, Vogel, 2007). In relazione a questo, documenti di quegli anni richiamano alla necessità di indicazioni chiare per le prove di ammissione (Riddick, English, 2006; Sharoni, Vogel, 2007). I dati più recenti delle ricerche canadesi e irlandesi sembrerebbero indicare un'evoluzione un po' più positiva in questo senso.

Sulla questione dell'accesso, può essere però interessante soffermarsi su una riflessione avviata da Riddick e English (2006), che evidenziano l'unilateralità della procedura di accesso in UK, soffermandosi sul valore barrierante che la centralità attribuita alle competenze di lettoscrittura nella prova di ammissione ha per le candidate e i candidati con dislessia. Nello specifico, le due autrici sollevano dubbi sul fatto che questa competenza sia più rilevante di altre nel profilo professionale di un insegnante. Suggestisco, poi, che questa attribuzione possa essere il risultato della rappresentazione dominante e parziale del profilo di competenza dell'insegnante che esclude, di fatto, che si possa essere un "buon" insegnante con profili di competenza diversi (Bellacicco, Demo, 2019).

Accanto al tema degli accomodamenti, in alcuni articoli emerge la centralità dello sviluppo da parte delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA di strategie di *coping*. Si tratta di strumenti o tecniche che permettono loro di prevenire alcune difficoltà che la disabilità o il disturbo

potrebbe comportare o, almeno, di ridurne l'impatto. Esempi in questo senso sono la preparazione su carta di quel che verrà scritto sulla lavagna durante un'ora di tirocinio o l'uso di supporti alla memoria che permettano di superare un deficit della memoria di lavoro (Riddick, 2003; Griffiths, 2012; Parker, Draves, 2017). Si tratta di soluzioni personali, spesso creative, che rispondono alle sfide che l'incontro di una disabilità con il contesto di apprendimento pongono, come ben testimoniato, per riportare ancora qualche esempio, dalla soluzione per l'appello con supporto di un interprete sviluppata da uno studente con disabilità visiva durante il tirocinio (Barwood *et al.*, 2018). O, ancora, le riflessioni sulla disposizione dei banchi per facilitare la comunicazione visiva attivate, sempre in sede di tirocinio, da parte di uno studente con disabilità uditiva (Bailes *et al.*, 2010). Questo aspetto evidenzia come il processo di costruzione di un sistema efficace di accomodamenti ragionevoli richieda la partecipazione attiva e consapevole delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA, che non possono essere visti solo come i riceventi passivi di misure compensative e di supporti, ma invece come protagonisti attivi in questo percorso.

Un ultimo aspetto indagato in diversi degli studi primari analizzati riguarda il tema della *disclosure*, la scelta cioè di parlare apertamente (oppure no) dell'esperienza personale di avere una disabilità o un DSA. Le ricerche che riportano la prospettiva di studentesse e studenti descrivono un attento processo di valutazione dei pro e dei contro, in cui giocano un ruolo importante l'atteggiamento di docenti, compagni di studi e del personale della scuola sede del tirocinio e la paura dello studente di vivere forme di stigmatizzazione (Riddick, 2003; Macleod, Cebula, 2009; Griffiths, 2012; Sokal *et al.*, 2017).

La prospettiva degli Atenei su questo tema è invece profondamente diversa. Il corpo docente e il personale del servizio di orientamento vedono nella *disclosure* un prerequisito necessario per definire le forme di accomodamento più adatte e lo ritengono, quindi, un passaggio essenziale (Csolì, Gallagher, 2012), anche in relazione all'organizzazione del supporto durante il tirocinio (Sokal *et al.*, 2017). La scelta delle studentesse e degli studenti di non rivelare la propria disabilità o il proprio DSA è addirittura identificata come una barriera ai processi di inclusione.

Questa posizione degli Atenei è anche connessa al fatto che alcune ricerche hanno messo in luce l'importanza di integrare la disabilità nella propria identità professionale attraverso pratiche narrative come il dialogo in aula o la scrittura di diari dell'apprendimento che quindi richiedono la disponibilità alla *disclosure* (Duquette, 2000; Gabel, 2001; Riddick, 2003; Dvir, 2015). In questo tipo di processo l'esperienza di disabilità, quando diventa oggetto di riflessione esplicita, si fa opportunità per la costruzione di

un sé professionale più ricco e competente (Gabel, 2001). La narrazione e riflessione facilitano processi di *empowerment* attraverso cui esperienze di marginalizzazione sono trasformate in una empatia particolarmente sensibile a nuove forme di ingiustizia o esclusione vissute da bambini e ragazzi a scuola.

Uno studio più recente analizza in profondità le scelte di due studenti con disabilità visiva di non lavorare come insegnanti anche dopo averne intrapreso il percorso di studi (Parker, Draves, 2017). Da questa riflessione critica emerge come la concezione dominante del profilo professionale dell'insegnante assegni, in modo più o meno esplicito, alla vista un ruolo tanto essenziale da rendere molto difficile, se non impossibile, per questi due studenti la costruzione di una identità professionale che integri la propria disabilità. Questo tipo di conclusione porta a riconoscere come la possibilità di integrare anche un DSA o una disabilità nel profilo di competenze di un insegnante non sia solo una responsabilità individuale di studentesse e studenti che devono attivare processi di riflessione personale, ma anche una responsabilità sociale rispetto alla pluralità o invece unilaterale del modo in cui questo profilo è concepito.

2.2. Docenti con disabilità/DSA in servizio

In questo secondo filone di analisi degli studi primari, una categoria tematica molto più ampiamente discussa rispetto al precedente è costituita dalle barriere incontrate nel posto di lavoro. Una prima area che solleva delle preoccupazioni tra gli insegnanti con disabilità/DSA è costituita dalle barriere culturali e dagli atteggiamenti negativi ancora diffusi nella comunità professionale. Anche se non tutti gli studi concordano (Gerber, 1992; Lamichhane, 2016; Smith, 2017), nella maggior parte emerge il profilarsi di pregiudizi e di una scarsa valorizzazione delle loro competenze (Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Burns, Bell, 2010; Glazzard, Dale, 2015; Hankebo, 2018; Romário, Dorziat, 2018). I partecipanti di Ferri *et al.* (2005), al proposito, citano di percepire uno sguardo patologizzante, che reifica una interpretazione binaria tra insegnanti abili e insegnanti disabili. Anche Glazzard e Dale (2015), un decennio più tardi, sostengono che vi è ancora il concreto rischio di atteggiamenti discriminatori verso tali docenti, considerati dai colleghi una minaccia per gli standard professionali.

Un'altra barriera evidente, come già anticipato, richiama la questione degli accomodamenti ragionevoli che le istituzioni scolastiche in molti casi non sembrano erogare. Su questo concordano sia studi di fine anni Novanta/inizio millennio (Gerber, 1992; Lewis *et al.*, 2003; Ferri *et al.*, 2005) sia

studi più recenti (Lamichhane, 2016; Pereira *et al.*, 2017; Hankebo, 2018). La premessa è che il tema per i docenti con disabilità/DSA in servizio sembra essere stato molto meno indagato rispetto a quanto si ritrova nei contributi riferiti alle studentesse e agli studenti in formazione, a fronte del più debole impianto normativo che tutela le persone con disabilità/DSA nei contesti professionali. Il quadro che però viene tratteggiato conferma la mancanza di preparazione – umana, materiale e amministrativa – dei setting di lavoro, nonché la carenza di risorse, tra cui volumi e documenti in formato accessibile, strumenti tecnologici/formazione all’uso o interpreti/assistenti alla comunicazione. Nello studio di Hankebo (2018), in particolare, i docenti non udenti menzionano che non esiste alcun supporto di interpretariato e che la sua assenza ha delle ripercussioni cruciali sulla loro carriera, elicitando instabilità emotiva, limitata fiducia in sé e scarsa interazione con gli studenti. La mancanza di tecnologie esacerba inoltre la complessità della pratica didattica quotidiana.

Altri tipi di barriere intervengono a livello micro di classe. La numerosità elevata degli alunni in aula sembra influire negativamente sulle capacità di gestire il gruppo classe da parte degli insegnanti con disabilità/DSA (Smith, Ramsey, 2004; Burns, Bell, 2010; Lamichhane, 2016; Hankebo, 2018). Alcuni ostacoli sono poi associati al funzionamento specifico dei soggetti e nascono dall’incontro tra il contesto e le loro aree di maggiore difficoltà. Tra questi ricordiamo: difficoltà nel mantenimento della disciplina in classe, nella descrizione delle immagini, nel disegno delle figure e nell’uso della lavagna, per gli insegnanti con disabilità visiva (Lamichhane, 2016); barriere nell’organizzazione delle lezioni e nella comunicazione con gli alunni, specie se con disabilità, per i non udenti (Smith, Ramsey, 2004; Hankebo, 2018). Per quanto riguarda gli insegnanti con DSA, sono evidenziate problematiche nella scrittura spontanea, nel calcolo e lentezza nella lettura e comprensione di testi estesi, ma anche difficoltà di memoria, di concentrazione, ecc. (Burns, Bell, 2010; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013). Altre situazioni di sfida per i docenti con DSA sussistono nella verbalizzazione delle riunioni, così come nella partecipazione a brainstorming o altri compiti di gruppo che richiedono la produzione di conclusioni in un breve lasso di tempo (Burns, Bell, 2010).

Certamente è importante per questi insegnanti trovare delle modalità per “controbattere” tali ostacoli: ampio interesse negli studi sul tema riscuotono, non a caso, le strategie individuali di *coping*. La chiara identificazione dei propri punti di forza e di debolezza si traduce infatti spesso nello sviluppo di tattiche oculute e ingegnose per contrastare le barriere sopracitate (Compton, 1997). 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 delle prove all'assegnazione dei voti – è identificato, in numerosi contributi, tra i principali facilitatori per realizzare azioni educative efficaci (Lewis *et al.*, 2003; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Smith, 2017). Questo implica tuttavia uno sforzo immenso e mette i docenti con dislessia, secondo le testimonianze raccolte da Burns *et al.* (2013), nella situazione di impiegare anche 20 ore per lo svolgimento di un compito che richiede ai colleghi 1 ora di impegno.

Un altro tema su cui ha insistito la letteratura è l'uso delle ICT, laddove presenti, o di altri strumenti (es. lenti di ingrandimento) per accedere alle informazioni, nonché la ricerca di supporto nella rete di familiari, amici e colleghi, sebbene questi ultimi non sempre siano disponibili (Lewis *et al.*, 2003; Burns, Bell, 2010; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Wormnæs, Sellæg, 2013; Glazzard, Dale, 2015; Lamichhane, 2016; Smith, 2017).

Riveste un ruolo centrale anche l'attuazione di strategie personalizzate, tra cui tecniche mnemoniche e di visualizzazione, utili ad esempio a rievocare i diversi passaggi e contenuti delle attività (Smith, Ramsey, 2004; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Hickman, Brens, 2014; Glazzard, Dale, 2015). In questo contesto, è esemplare il lavoro di Smith (2017) perché supporta l'argomentazione introducendo nei dettagli alcuni semplici metodi impiegati dagli insegnanti con dislessia, che contribuiscono a realizzare il loro massimo potenziale. Citiamo a titolo d'esempio: strategie per abbreviare le espressioni da scrivere di fronte alle studentesse e agli studenti (es. uso di figure, disegni, singole lettere, acronimi per illustrare l'argomento); la progettazione di lezioni basate sui loro punti di forza, come la creazione di attività pratiche e di dimostrazioni concrete; la concentrazione, prima di pause lunghe, dei compiti più corposi da assegnare agli studenti in modo da poterli valutare con il tempo necessario; l'uso di calendari e checklist per mantenere una adeguata organizzazione. L'importanza attribuita alle strategie di *coping* utilizzate nella quotidianità del lavoro a scuola mette sul tavolo quanto già richiamato da Riddick (2003) a proposito degli studenti in formazione: secondo l'autrice, più che preoccuparsi degli standard professionali raggiunti al termine dell'iter formativo, è infatti importante concentrarsi sulla complessità del processo di apprendimento/insegnamento e su come supportarlo al meglio mediante lo sviluppo, già nei futuri insegnanti, di strategie di *coping* valide.

In questo filone di letteratura scorgiamo inoltre che pochi articoli sui docenti con disabilità/DSA in servizio descrivono cambiamenti negli impianti organizzativi e didattici – quindi nei fattori contestuali – per rimuovere gli ostacoli presenti nei diversi ambiti. Lamichhane (2016) riporta solo

l'assegnazione ai docenti con disabilità di una materia di insegnamento che valorizzi le loro abilità e che non richieda, possibilmente, l'impiego di strumenti a loro preclusi. Ciò significa, ad esempio, evitare laddove possibile il match tra docenti con disabilità visiva e discipline come matematica o scienze, che esigono la spiegazione di formule/immagini o l'uso della lavagna. Non vengono menzionate altre azioni culturali, organizzative e didattiche tipiche di istituzioni scolastiche che vogliano crescere realmente in chiave inclusiva, anche dal punto di vista del corpo docente.

In ogni caso, le strategie di *coping* sviluppate con fatica dai docenti con disabilità/DSA sono talvolta così efficaci che i loro colleghi, le studentesse/i e gli altri membri del personale scolastico rimangono inconsapevoli delle loro difficoltà (se invisibili), a meno che non siano gli insegnanti stessi a decidere di rivelarle (Burns, Bell, 2010). Questo apre al tema della *disclosure*, già accennato anche con riferimento alle studentesse e agli studenti in formazione. In modo in parte analogo, i docenti con disabilità/DSA dichiarano il disturbo quando quest'ultimo diviene una opportunità per la costruzione di un sé professionale più competente o un esempio positivo, un modello di ruolo, per gli studenti, specie se con difficoltà, e per i loro genitori (Ferri *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2004; Burns, Bell, 2010). Ferri *et al.* (2001) interpretano la divulgazione come un mezzo per trasformare la disabilità in un vantaggio: gli insegnanti del loro studio riferiscono infatti di rivelarla ai propri alunni come mezzo per incrementarne la motivazione e le aspettative positive. Queste riflessioni si accostano al fatto che la *disclosure* da parte degli insegnanti con disabilità/DSA è invece meno frequente nei confronti dei colleghi e, soprattutto, dei Dirigenti. Essa avviene, in genere, dopo aver conseguito un certo successo nell'ambiente professionale, a fronte di timori di discriminazione (Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Burns, Bell, 2010; Sharoni, Vogel, 2011) innescati anche dal discorso sugli standard professionali permeante il sistema educativo (Glazzard, Dale, 2015). La *disclosure* non è quindi solo un atto "tecnico", soprattutto verso i datori di lavoro. Sharoni e Vogel (2011) documentano l'esistenza del seguente pattern in tutti i loro docenti con DSA: inizialmente essi temono di essere "scoperti" da altri membri dello staff scolastico e si percepiscono poco competenti. Solo quando le loro azioni didattiche sono sottoposte ad una sorta di validazione da parte del contesto professionale, si instaura un circolo virtuoso che alimenta il senso di auto-efficacia e che li porta poi a rivelare il disturbo.

Va considerato che la *disclosure* ha anche un impatto sulla carenza di dati certi e affidabili circa la quota di docenti con disabilità/DSA che operano a scuola. Questo non significa negare la loro profonda sottorappresentazione, evidenziata in apertura del capitolo e in alcuni degli studi

inclusi nella *systematic review* (Simms *et al.*, 2008; Ng Lee *et al.*, 2011), ma riconoscere che la mancata rivelazione del disturbo da parte dei docenti assume un certo rilievo nel fenomeno e che non può essere sottovalutata.

Concludendo la carrellata delle categorie emerse in relazione al vissuto personale di insegnanti con disabilità/DSA, va ricordato come diversi studi abbiano approfondito la questione dell'identità professionale. Vi è una certa univocità dei risultati di ricerca nel concludere che esperienze di marginalizzazione o stigma connesse all'avere una disabilità e/o un DSA abbiano un impatto sull'identità professionale. Uno studio qualitativo che ha coinvolto sette insegnanti con disabilità uditiva descrive come la mancata attenzione ai bisogni specifici di studentesse e studenti sordi durante la formazione possa comportare la difficoltà a sviluppare competenze importanti per l'insegnamento. Di fatto, la marginalizzante mancanza di accomodamenti nella formazione si esprime in difficoltà nello svolgere la professione una volta intrapresa la carriera professionale (Hankebo, 2018). Tutti gli altri studi, invece, indicano la scelta professionale di diventare insegnante come trasformativa in senso positivo. Esperienze negative vissute a scuola nel ruolo di alunne/alunni vengono "sovrascritte" nella pratica professionale da vissuti in cui il senso di autoefficacia si ricompone (Gerber, 1992; Compton, 1997; Ferri *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Glazzard, Dale, 2015). Nel caso di insegnanti con dislessia, tre ricerche mettono in evidenza come la cura attiva di un senso di autoefficacia e una buona autostima siano fondamentali per un vissuto professionale positivo. Questa consapevolezza richiede un percorso e un atteggiamento proattivo: è più diffusa fra insegnanti con più esperienza e diversi insegnanti raccontano di prime esperienze di docenza molto sfidanti sotto questo punto di vista (Vogel, Sharoni, 2011; Burns, Bell, 2011; Burns *et al.*, 2013). Altre ricerche mettono in luce come sia proprio il ricordo autobiografico di marginalizzazione o stigmatizzazione a risvegliare la motivazione a diventare insegnanti capaci di evitare ad altre alunne ed alunni esperienze simili (Compton, 1997; Ferri *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Glazzard, Dale, 2015). Un insegnante intervistato in una ricerca qualitativa focalizzata sull'identità professionale di docenti con dislessia racconta come la sua motivazione di essere docente abbia le radici nel proprio sentimento di esclusione e, contemporaneamente, nel desiderio che le cose siano diverse per le alunne e gli alunni che oggi sono a scuola. Proprio con chi ha esperienze scolastiche negative, l'insegnante sente di potersi identificare meglio (Burns, Bell, 2010).

Ma il tema maggiormente indagato all'interno di questo filone riguarda i benefici che derivano dalla presenza di persone con disabilità/DSA nel

corpo docenti (Bellacicco *et al.*, under review). Molti studi si soffermano sulla descrizione di come l'insegnante con disabilità possa rappresentare un professionista con alcune sensibilità e competenze particolari, sviluppate anche grazie al fatto che abbia integrato la sua esperienza di disabilità e/o DSA nell'identità professionale. Una prima questione riguarda come questi docenti possano essere modelli positivi, anche grazie alle loro biografie che testimoniano storie di *self-empowerment*. La capacità di vivere ostacoli e superarli con motivazione, impegno e attivismo può ispirare positivamente alunne ed alunni (Gerber, 1992; Compton, 1997; Ferri *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2004; Burns, Bell, 2011; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Glazzard, Dale, 2015), ma anche colleghe e colleghi (Gerber, 1992; Burns, Bell, 2011; Lamichhane, 2016) e le famiglie di bambini o ragazzi con disabilità/DSA (Valle *et al.*, 2004; Vogel, Sharoni, 2011). La biografia di questi insegnanti può sfidare pregiudizi e contribuire alla costruzione di una cultura inclusiva nelle scuole in cui lavorano (Bellacicco *et al.*, under review).

Soprattutto nel caso di bambini e ragazzi che vivono sfide simili, la loro storia di vita può diventare un modello positivo da imitare (Roberson, Serwatka, 2000; Roald, 2002; Green *et al.*, 2008; Smith, 2008). Questo avviene anche perché, come sottolineato in diversi paper, l'esperienza personale di disabilità e/o DSA è spesso connessa ad una forte empatia (*insider status*) e ad una competenza comunicativa e relazionale particolarmente efficace nei confronti di alunne e alunni con la loro stessa disabilità e/o DSA (Gerber, 1992; Compton, 1997; Ferri *et al.*, 2001; Roald, 2002; Smith, Ramsey, 2004; Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Sutton-Spence, Ramsey, 2010; Vogel, Sharoni, 2011; Hickman, Brens, 2014; Glazzard, Dale, 2015; Lamichhane, 2016; Smith, 2017). Sono gli insegnanti stessi a sentire questo aspetto come un vantaggio, un proprio punto di forza: grazie all'aver fatto esperienza in prima persona di barriere in contesto educativo, sono ora particolarmente capaci di comprendere quelle alunne e quegli alunni che faticano a fare progressi. In questo processo, come in parte già descritto, mettono in campo anche il racconto esplicito delle proprie difficoltà con l'intento di mettere a nudo le proprie vulnerabilità accanto alla propria competenza professionale e sostenere così uno sviluppo positivo dell'autostima nelle ragazze e nei ragazzi (Burns, Bell, 2011).

Infine, un ultimo potenziale valore aggiunto di insegnanti con disabilità/DSA è l'uso di strategie didattiche efficaci, ricavate anche da un accurato percorso riflessivo alla ricerca di strategie di apprendimento efficaci nel passato di alunne/i e studentesse/i con disabilità/DSA. In diversi studi emerge, per esempio, una particolare attenzione alla ricerca di forme di comunicazione plurali e all'attivazione di strategie per l'autoregolazione

metacognitiva (Gerber, 1992; Burns, Bell, 2011; Vogel, Sharoni, 2011; Burns *et al.*, 2013; Hickman, Brens, 2014; Glazzard, Dale, 2015; Smith, 2017). Alcuni paper, per esempio, documentano le esperienze particolarmente positive di coinvolgimento attivo di alunne ed alunni specie da parte di insegnanti con disabilità visiva ed uditiva, proprio in virtù della loro capacità nel riflettere in modo esplicito e consapevole sui processi comunicativi e organizzativi della classe (Compton, 1997; Roald, 2002; Daniels, 2004; Marlatt, 2002, 2004; Smith, 2008; Ducharme, Arcand, 2010; Kurz, Schick, Hauser, 2015; Lamichhane, 2016; Villanueva, Di Stefano, 2017). In uno studio dedicato a docenti con dislessia, invece, emerge la loro forza nell'utilizzare strategie di visualizzazione, come per esempio fare sintesi con immagini tracciate alla lavagna invece che con più tradizionali elenchi di parole chiave (Burns *et al.*, 2013). Nello stesso articolo di ricerca è stato inoltre descritto come questi insegnanti riescano ad attivare, in alcuni casi, queste strategie con una doppia funzione: attivare e motivare alunne ed alunni, ma anche compensare le difficoltà connesse con il loro disturbo specifico dell'apprendimento. Un esempio in questo senso è la prassi che le conclusioni di un lavoro in apprendimento cooperativo siano sintetizzate alla lavagna dagli alunni stessi, valorizzando una volta in più il risultato del processo come un "loro", ma anche permettendo all'insegnante di delegare un compito di scrittura e concentrarsi sulla strutturazione orale della presentazione (Burns *et al.*, 2013). In sintesi, il dato che emerge da questa ultima categoria dei benefici è che la presenza di insegnanti con disabilità/DSA nel corpo docenti ha dei vantaggi, particolarmente forti per alunne ed alunni che a loro volta vivono questa esperienza, ma anche in senso più generale nell'ottica dello sviluppo di una cultura sensibile e attenta ad ogni forma di ingiustizia ed attiva contro le disuguaglianze.

Nel tratteggiare queste argomentazioni, occorre riconoscere sinteticamente anche i limiti della ricerca su cui esse si basano: gli studi, oltre a essere esigui, sono perlopiù basati sulla narrazione, in prima persona, di persone con disabilità (è assente ad esempio la voce dei genitori; Neca *et al.*, 2020). Soprattutto nel filone degli insegnanti in servizio, mancano poi dati fondati su indagini robuste dal punto di vista metodologico (Bellacicco *et al.*, under review). Desta perplessità anche che il corpus di conoscenze esistenti appaia disattento alla varietà e alle profonde differenze nelle condizioni di disabilità/DSA, considerate spesso come gruppo monolitico (Tal-Alon, Shapira-Lishchinsky, 2019; Bellacicco *et al.*, under review). Cogliendo una ulteriore atipicità della letteratura sul tema, su questi aspetti si è espressa anche Makris (2018), la quale afferma che finora i ricercatori hanno esaminato le esperienze degli insegnanti appartenenti ai gruppi sottorappresentati solo in base a categorie identitarie isolate (ad esempio o la

disabilità o l'etnia), tralasciando di leggere la costellazione complessa delle loro caratteristiche – interagenti, mutevoli e sovrapposte – e il modo in cui esse si trasformano e vengono negoziate nei contesti, in ottica intersezionale. Riflettendo su questi limiti, intravediamo almeno due rischi. Il primo, cui si è fatto cenno già in precedenza, è che tali docenti sperimentino l'identificazione in un unico e cristallizzato ruolo di “esperti” della loro etnia o disabilità (*typecasting*) e siano collocati in posizioni che non tengono affatto conto delle loro reali competenze (Dickar, 2008; Santoro, 2015). Il secondo, interconnesso, è che vengano fatte delle ingenue generalizzazioni, che non riconoscono il funzionamento specifico di tali persone e le connettono deterministicamente a certe potenzialità e difficoltà, senza guardare in modo differenziato, caso per caso. Per quanto riguarda i (futuri) docenti con disabilità/DSA, si tratta ad esempio di immaginare che essi possano avere dei talenti ed inclinazioni peculiari, ulteriori o differenti, ad esempio, rispetto all'empatia ampiamente citata. Ed è anche possibile, come per tutti gli altri, che abbiano difficoltà tali per cui talvolta non riescono a raggiungere gli standard professionali o a sviluppare adeguate strategie di *coping*, pur in una dialogica positiva con l'ambiente accademico o scolastico.

Infine, un'altra questione che occorrerà mettere maggiormente a fuoco è il ruolo dei setting scolastici – fatti di relazioni, spazi, tempi, ecc. – nel supportare in modo sistemico i futuri insegnanti e quelli in servizio. Nella disamina della letteratura effettuata, come si è visto, è possibile rinvenire vari nodi problematici che insistono sulla prospettiva organizzativa e culturale istituzionale. In questo senso, l'appartenenza al corpo docente di persone con disabilità/DSA non fa che fungere da lente di ingrandimento verso alcuni aspetti critici del funzionamento delle istituzioni scolastiche, come la scarsa diffusione di un ethos inclusivo, la limitata comunicazione, dialogo e collaborazione nel corpo docenti o la mancanza di un adeguato livello di risorse di supporto. Il mondo della scuola, allora, deve fare la sua parte: proprio per questo motivo, un investimento attivo sul superamento delle barriere ancora molto presenti in esso per insegnanti con disabilità/DSA rappresenta una scelta di garanzia per il diritto individuale della persona con disabilità/DSA di lavorare nell'ambito che desidera, ma anche per lo sviluppo di una comunità scolastica inclusiva con vantaggi per tutte e tutti.

3. Il dilemma sotteso alla presenza di persone con disabilità/DSA nella formazione e nella professione docente

Per definizione, scuola ed università sono chiamate ad essere garanti della qualità dell'offerta formativa di un Paese e della qualità del profilo professionale di (futuri) insegnanti che nelle scuole lavorano (lavoreranno). La presenza di persone con disabilità/DSA nella formazione e nella professione docente aggiunge un ulteriore mandato, quello di garantire il loro diritto a partecipare a corsi di formazione per insegnanti e, poi, a svolgere la professione docente. Le due questioni non sono di facile conciliazione. Nella maggior parte dei Paesi, infatti, il profilo del "buon docente" è formalizzato in una qualche lista di competenze definite e limitate, che varia nella sua rigidità da veri e propri standard, come per esempio nel Regno Unito o negli Stati Uniti d'America, a più vaghi profili professionali, come nel caso italiano. Allo stesso tempo, però, le indicazioni per sostenere la presenza di persone con disabilità/DSA nella formazione e nella professione docente puntano invece all'accomodamento e dunque alla flessibilizzazione e pluralizzazione dei percorsi. I principi di formalizzazione attraverso standard e di accomodamento attraverso pluralizzazione si contrappongono e producono pratiche non semplici da armonizzare. Sul piano teorico, questa questione può essere meglio illustrata attraverso il concetto di dilemma.

L'idea dei dilemmi in educazione ha una certa tradizione e descrive tutte quelle situazioni in cui due poli concettuali, potenzialmente entrambi di valore, ma in contraddizione fra loro, si incontrano/scontrano (Judge, 1981; Minow, 1990; Croll, Moses, 2000; Dyson, 2001; Ho, 2004). In questo lavoro ci ispiriamo alla definizione proposta da Norwich (2008, 2013). Essa non si limita a vedere il dilemma come la tensione fra due alternative contraddittorie, ma specifica che vi è dilemma se la scelta sia per l'una che per l'altra implica conseguenze svantaggiose, riconducibili all'esclusione dell'altra possibilità. Nel suo celebre testo dedicato ai dilemmi nell'educazione inclusiva (Norwich, 2008), l'autore declina, per esempio, il dilemma dell'identificazione mostrando come: se bambini e ragazzi vengono identificati come bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali, sono esposti al rischio di stigmatizzazione; se non lo sono, rischiano di non accedere a risorse che potrebbero sostenere il loro percorso di sviluppo formativo e di partecipazione.

Questo tipo di concettualizzazione rende evidente come non vi possa essere un'uscita dal dilemma con una semplice presa di posizione verso

l'uno o l'altro polo concettuale, se non accettando ricadute negative note fin dal principio. In questo senso, diversi autori impegnati nella riflessione sull'inclusione scolastica, anche di provenienze culturali differenti, propongono una forma di risoluzione all'insegna della complessità (Prenzel, 2001; Ianes, 2006; Norwich, 2008; Boger, 2017). Il riferimento comune, anche se non esplicito in tutti gli autori, può essere ritrovato nel principio dialogico del pensiero complesso, così come concepito da Morin (1993): esso consiste nella ricomposizione della dualità in una unità, senza ambizione di sintesi in senso hegeliano. La dialogica è un'unità caratterizzata da un conflitto generativo ed euristico, un precario punto di equilibrio fra due elementi in contraddizione, ma in dialogo fra loro, aperti alla contaminazione reciproca. Proprio quel dialogo mette al riparo dai rischi che una scelta radicale per uno solo dei due elementi implicherebbe.

Sulla base di questa idea di dilemma concettualizziamo le sfide poste dalla presenza di persone con disabilità/DSA nella formazione e professione docente, ovvero fra le studentesse e studenti nei corsi di formazione insegnante e fra gli insegnanti già in servizio in termini di "dilemma della competenza professionale" (Tab. 1).

Tab. 1 - Dilemma della competenza professionale

| | |
|---|--|
| Studentesse/studenti con disabilità/DSA nei corsi di laurea per futuri insegnanti | <p>Se la studentessa/lo studente ha accesso ad accomodamenti ragionevoli, il suo profilo professionale si allontana dall'idea standardizzata di profilo professionale in uscita.</p> <p>Se la studentessa/lo studente <i>non</i> ha accesso ad accomodamenti ragionevoli, incontrerà più barriere nel proprio percorso di studi.</p> |
| Insegnanti con disabilità/DSA in servizio | <p>Se l'insegnante con disabilità/DSA ha accesso ad accomodamenti ragionevoli, il suo profilo si allontana da un profilo professionale standard e dai compiti connessi con esso.</p> <p>Se l'insegnante con disabilità/DSA <i>non</i> ha accesso ad accomodamenti ragionevoli, incontrerà più barriere nella propria esperienza professionale.</p> |

L'analisi della letteratura appena presentata conferma la presenza di questo dilemma nell'ambito della formazione docente (Bellacicco, Demo, under review). Si esplicita nella tensione fra due mandati su cui i corsi di laurea sono chiamati a rendere conto. Da un lato vi è il diritto delle persone con disabilità ad accedere a questi percorsi di formazione e il conse-

guente dovere degli Atenei di rispondere con accomodamenti ragionevoli che possano garantire l'accessibilità dell'offerta formativa. Dall'altro vi è la responsabilità sociale degli Atenei di garantire la qualità in uscita dei percorsi di formazione del futuro corpo docente. Conciliare l'unilateralità di percorsi di formazione concepiti sulla base di un'idea standardizzata del profilo professionale in uscita con la flessibilità e pluralità suggerita dal concetto di accomodamento ragionevole pone delle sfide dilemmatiche non facili da conciliare. Questo diventa, per esempio, particolarmente evidente in quegli studi che mostrano la resistenza da parte dei docenti e/o Direttori di corsi a mettere a disposizione misure compensative o altri adattamenti, se questi alterano il piano di studi o le forme di valutazione standard oppure il momento del tirocinio percepito come molto professionalizzante (Baldwin, 2007; Leyser *et al.*, 2011; Lebel *et al.*, 2016).

Nell'ambito dell'analisi della letteratura dedicata ad insegnanti con disabilità/DSA il dilemma compare con forza minore, probabilmente, come già ipotizzato, anche in virtù del fatto che le indicazioni legislative in merito agli accomodamenti per insegnanti in servizio sono molto meno formalizzate rispetto ai contesti formativi universitari (Bellacicco *et al.*, under review). Nei due lavori in cui, a nostra conoscenza, esso è tematizzato, assume una valenza più personale e si collega alla questione della *disclosure*. L'analisi approfondita di un insegnante con dislessia mostra come la paura di non aderire agli standard di competenza possano, almeno in fase iniziale, trattenere i docenti dal parlare della propria disabilità (Glazzard, Dale, 2015). Un più recente studio qualitativo (non incluso nella nostra review) con 20 insegnanti con disabilità motoria pubblicato nel 2019 descrive un fenomeno simile: sebbene i docenti siano consapevoli del diritto di ricevere delle forme di accomodamento, in alcune situazioni preferiscono rinunciare per dimostrare di essere ugualmente capaci rispetto alle colleghe e ai colleghi senza disabilità (Tal-Alon, Shapira-Lishchinsky, 2019). Questa declinazione più personale del dilemma è per altro presente anche nelle esperienze delle studentesse e degli studenti che, come evidenziato nello stato dell'arte appena tracciato, ponderano accuratamente la *disclosure*, anche considerando le possibili conseguenze marginalizzanti di non essere riconosciuti come potenziali "buoni" insegnanti (Riddick, 2003; Macleod, Cebula, 2009; Griffiths, 2012; Sokal *et al.*, 2017).

In sintesi, il dilemma sembra avere almeno due forme. Una è la forma "istituzionale", diversa per l'università e per la scuola nella sua formulazione (si veda Tab. 1) e nella sua rilevanza, attualmente molto più marcata per il mondo universitario come dimostrato dall'analisi degli ultimi studi primari descritti. Una seconda declinazione è quella più "personale", che tocca le persone con disabilità/DSA impegnate nella formazione o pro-

fessione e si ritrova con forza sia nel contesto universitario che in quello scolastico.

L'analisi della letteratura, poi, permette di guardare al dilemma cogliendone alcuni aspetti di complessità che, ad una prima lettura, rischiano di restare impliciti e dunque nascosti. Una prima questione riguarda il modo in cui è concettualizzata l'idea degli accomodamenti. Sia le ricerche dedicate a studentesse e studenti che quelle focalizzate sul corpo docenti mostrano l'importanza di strategie di *coping* sviluppate in modo attivo dalle persone con disabilità/DSA (Riddick, 2003; Smith, Ramsey, 2004; Bailes *et al.*, 2010; Burns, Bell, 2010; Vogel, Sharoni, 2011; Griffiths, 2012; Burns *et al.*, 2013; Lamichhane, 2016; Parker, Draves, 2017; Smith, 2017; Barwood *et al.*, 2018; Hankebo, 2018). La consapevolezza di questo spinge a pensare all'accomodamento come un processo fatto di due facce. Da un lato, richiede da parte delle università e delle scuole la disponibilità a mettere a disposizione strumenti compensativi, strumenti per la comunicazione e/o tecnologie assistive. Dall'altro, le istituzioni devono creare le condizioni perché la persona con disabilità/DSA possa autodeterminare e progettare, in autonomia e con creatività, le strategie di cui ha bisogno. In questo senso, è centrale che università e scuole legittimino modi plurali, vari ed egualmente efficaci, di gestire le situazioni di apprendimento ed insegnamento.

I risultati delle due *review* sostengono anche una visione ampia del concetto di barriera. Alcune delle barriere che le ricerche hanno messo in evidenza, infatti, hanno a che fare con l'incontro fra la particolare disabilità e/o DSA della persona e il contesto, come per esempio la barriera della lettura ad alta voce per insegnanti con dislessia (Riddick, 2003; Ferri *et al.*, 2005; Griffiths, 2012; Lamichhane, 2016; Parker, Draves, 2017; Barwood *et al.*, 2018; Hankebo, 2018). A queste è possibile dare risposta con gli accomodamenti così come descritti poco sopra. Altre barriere però sono riconducibili al solo contesto, come gli atteggiamenti di colleghe e colleghi o degli alunni oppure la cultura e il clima di un'università e una scuola (Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Burns, Bell, 2010; Glazzard, Dale, 2015; Pereira *et al.*, 2017; Hankebo, 2018; Romário, Dorziat, 2018). In questo senso, come già accennato, il superamento di barriere non è pensabile con la sola attivazione di accomodamenti, ma richiede dei cambiamenti profondi, il ripensamento delle culture più o meno inclusive di università e scuole, più o meno aperte alle differenze, più o meno ideologicamente normalizzanti (Csoli, Gallagher, 2012; Lebel *et al.*, 2016; Sokal *et al.*, 2017; Mellifont *et al.*, 2019; Saltes, 2020).

Un altro aspetto che le due analisi della letteratura mettono in evidenza è che la presenza di persone con disabilità nella formazione e nella profes-

sione docente ha effetti più ampi rispetto alla “sola” garanzia di un diritto individuale, quello della persona con disabilità a studiare e lavorare. Diversi studi, infatti, ribadiscono il valore della *diversity* nella popolazione degli insegnanti come ricco potenziale per lo sviluppo dell’inclusione scolastica. Alcune di queste ricerche descrivono per esempio la particolare sensibilità delle insegnanti e dei docenti appartenenti a gruppi tradizionalmente minoritari a scuola nel riconoscere forme di discriminazione e disuguaglianza e nell’affiancare positivamente alunne ed alunni che ne facciano esperienza; altre riflessioni hanno puntato l’attenzione sulla loro funzione di “modelli” per una cultura che si apre alle differenze: attraverso le loro biografie professionali testimoniano la possibilità di attivarsi contro una rappresentazione dominante unilaterale del profilo dell’insegnante (Gerber, 1992; Compton, 1997; Ferri *et al.*, 2001; Roald, 2002; Smith, Ramsey, 2004; Valle *et al.*, 2004; Ferri *et al.*, 2005; Burns, Bell, 2010, 2011; Sutton-Spence, Ramsey, 2010; Villegas, Irvine 2010; Vogel, Sharoni, 2011; Hickman, Brens, 2014; Glazzard, Dale, 2015; Goldhaber, Theobald, Tien, 2015; Santoro, 2015; Lamichhane, 2016; Smith, 2017). In questo senso, una sottorappresentazione delle persone con disabilità/DSA fra gli insegnanti rappresenterebbe uno svantaggio per la scuola tutta.

Infine, crediamo che possa essere interessante mettere in evidenza una minoranza di studi che sollecita a rimettere in discussione un assunto di base del dilemma. Il “dilemma della competenza professionale”, infatti, presuppone che scuole ed atenei possano rispondere adeguatamente alle caratteristiche delle persone con disabilità per mezzo di accomodamenti. In questo tipo di impostazione si perde però di vista il ruolo cruciale giocato dal modo in cui è concepito il profilo di competenza di un insegnante, sia in termini formali di standard ed elenchi di competenze, sia in modo più sottile attraverso un’implicita rappresentazione dominante e condivisa dell’identità professionale dell’insegnante (Riddick, English, 2006; Parker, Draves, 2017; Tal *et al.*, 2019). Spostando l’attenzione su questo aspetto, la questione cruciale diventerebbe allora non tanto se e quanto vengano messi a disposizione accomodamenti, ma piuttosto se e quanto il profilo professionale sotteso ai percorsi di formazione e alla professionalità docente sia concepito in termini sufficientemente plurali da permettere l’integrazione in esso di una disabilità e/o DSA (Bellacicco, Demo, under review).

Nel loro complesso, i risultati che abbiamo presentato e discusso suggeriscono la necessità di uno sviluppo di entrambi i poli concettuali del “dilemma della competenza professionale”, così come concepito in Tab. 1. Per il polo incentrato sul diritto all’accomodamento delle studentesse/i e degli insegnanti con disabilità/DSA, un maggiore riconoscimento del loro ruolo attivo diventa cruciale. Questo si traduce nel ripensamento degli ac-

comodamenti ragionevoli che non possono essere liste standard da mettere a disposizione, ma soluzioni personalizzate da negoziare in una relazione feconda fra una persona consapevole dei propri talenti e delle proprie difficoltà e un contesto disponibile a modificarsi per godere del massimo potenziale professionale di ciascuno. In questo modo, anche il tema della *disclosure* può diventare più condiviso, non lasciando sulle sole spalle delle persone con disabilità/DSA il peso di valutare pro e contro di questa decisione, ma facendolo con un supporto istituzionale che può parallelamente garantire azioni a sostegno di una cultura aperta alle differenze.

Inoltre, il polo dedicato al profilo di competenza della professione docente necessita di un ripensamento dell'idea di profilo standard come garante di qualità. Questo implica il riconoscimento che ci sono diversi modi di essere insegnanti competenti e che insegnanti con diversi profili pedagogici potrebbero assumere ruoli differenti, ma tutti ugualmente di valore. Nella pratica questo si tradurrebbe in una diversificazione dei profili delle e degli insegnanti capaci di valorizzare talenti diversi, con conseguenti diversificazioni anche nei percorsi di studi. È importante, in questa sede, chiarire che non stiamo proponendo una visione semplicistica per cui qualunque persona, indipendentemente dalle proprie caratteristiche individuali, possa essere una o un "buon insegnante". Non si tratta, quindi, di rendere il profilo professionale tanto fluido da non definire alcun livello minimo di qualità. Ma si tratta di evitare di definire i livelli di qualità in modo monolitico, come se vi fosse un solo modo di essere un buon insegnante che corrisponde al possesso di una rigida lista di competenze uguali per tutte e tutti. Vi sono insegnanti che possono fare a meno dell'una o dell'altra perché usano delle strategie alternative, oppure hanno una rete di supporto e collaborazione che completa il loro agire professionale con competenze complementari e grazie a ciò attivano un profilo diverso da quello delle colleghe e dei colleghi, ma ugualmente efficace. Quando questo avviene, sia che l'insegnante (futuro) abbia una disabilità o un DSA oppure no, crediamo che vi siano tutte le premesse per riconoscere un profilo di qualità. In questo senso, il concetto di pluralizzazione non si pone in contraddizione con l'idea di una garanzia di qualità, ma soltanto di una qualità definita in termini standardizzati.

In conclusione, nella prospettiva del principio dialogico che abbiamo proposto come via d'uscita dal dilemma, riteniamo che il dialogo costante dei due poli concettuali del "dilemma della competenza professionale" possa mettere al riparo da alcuni rischi. In primo luogo, la diversificazione dei profili professionali volta a valorizzare ciascun docente nei propri punti di forza e ad attenuare l'impatto di eventuali difficoltà, DSA o disabilità, non può eliminare del tutto la necessità di un accomodamento per alcune

persone con disabilità/DSA. L'attenzione a questo aspetto deve restare anche in un contesto che si fa più plurale e la visione dilemmatica aiuta a ricordarlo. Inoltre, la diversificazione dei profili deve accogliere la sfida della qualità, come ricordato poco sopra, perché la pluralità come intesa in questa ricerca vuole corrispondere ad un arricchimento dei contesti formativi e non ad un abbassamento della loro qualità. In secondo luogo, gli accomodamenti, anche se co-costruiti e condivisi, se non sono integrati in ampi processi culturali di apertura alle differenze che coinvolgono larghe fette della popolazione scolastica ed accademica, e non solo le persone con disabilità/DSA e il personale e gli uffici preposti a questo compito, rischiano di essere stigmatizzanti. La visione dilemmatica, anche in questo caso, funge da monito e indica la necessità di azioni di informazione e sensibilizzazione ad ampio raggio.

Bibliografia⁵

- *Bailes, C.N., Hulsebosch, P., & Martin, D.S. (2010). Reflective journal writing: deaf pre-service teachers with hearing children. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 234-247.
- *Baldwin, J.L. (2007). Teacher candidates with learning disabilities: effective and ethical accommodations. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 128-141.
- *Barwood, D., Sanbrook, C., O'Rourke, J., Jones, A., & Thomas, J. (2018). Blowing a whistle, how hard can it be? An exploration of practicum experiences for a pre-service health and physical education teacher with a hearing impairment. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(3), 270-285.
- 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 – European Journal of Disability Research, Revue européenne de recherche sur le handicap*.
- Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V., under review. Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*.
- 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.

5. Gli articoli inclusi nelle due *systematic review* sono stati contrassegnati da un asterisco, come da convenzione.

- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413
- *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.
- Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. Springer.
- *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.
- Council for Exceptional Children [CEC]. (2016). CEC's policy on educators with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), 311-312.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views on inclusion. *European Journal of Special Educational Needs*, 15(01), 1-12.
- *Csoli, K., & Gallagher, T.L. (2012). Accommodations in teacher education: perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 61-76.
- *Daniels, M. (2004). Happy hands: The effect of ASL on hearing children's literacy. *Literacy Research and Instruction*, 44(1), 86-100.
- Department for Education. 2017. School Workforce in England. London: DfE.
- *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.
- *Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215-228.
- *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.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf

- Education Commission. (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2019/09/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>
- Egalite, A.J., Kisida, B., & Winters, M.A. (2015). Representation in the classroom: the effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44-52.
- *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.
- *Gabel, S.L. (2001). "I Wash My Face with Dirty Water". Narratives of Disability and Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 31-47.
- *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.
- Gershenson, S., Hart, C.M., Hyman, J., Lindsay, C., & Papageorge, N.W. (2018). The long-run impacts of same-race teachers (working paper 252542). *National Bureau of Economic Research*. www.nber.org/system/files/working_papers/w25254/w25254.pdf
- *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.
- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2015). *The theoretical and empirical arguments for diversifying the teacher workforce: a review of the evidence*. The Center for Education Data & Research, University of Washington Bothell. www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202015-9.pdf
- *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. <https://educationcommission.org/transformingtheeducationworkforce>
- *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.
- HEA. Higher Education Authority. (2015). *National Plan for Equity of Access to Higher Education (2015-2019)*. HEA. <https://hea.ie/assets/uploads/2017/06/National-Plan-for-Equity-of-Access-to-Higher-Education-2015-2019.pdf>
- 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.
- Ho, A. (2004). To be labelled or not to be labelled, that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 86-92.
- *Holden, M., & Kitchen, J. (2018). Where Are We Now? Changing Admission Rates for Underrepresented Groups in Ontario Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 45-60.
- Holt, S.B., & Gershenson, S. (2019). The impact of demographic representation on absences and suspensions. *Policy Studies Journal*, 47(4), 1069-1099.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- International Disability Alliance. (2020). *What an inclusive, equitable, quality education means to us. Report*. International Disability Alliance. www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagship_report_english_29.06.2020.pdf
- Judge, H. (1981). Dilemmas in education. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 111-116.
- *Keane, E., & Heinz, M. (2015). Diversity in initial teacher education in Ireland: the socio-demographic backgrounds of postgraduate post-primary entrants in 2013 and 2014. *Irish Educational Studies*, 34(3), 281-301.
- Keane, E., & Heinz, M. (2016). Excavating an Injustice?: nationality/ies, ethnicity/ies, and experiences with diversity of initial teacher education applicants and entrants in Ireland in 2014. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 507-527.
- *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.
- *Komesaroff, L. (2005). Category politics: deaf students' inclusion in the "hearing university". *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 389-403.
- *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.
- *Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., & Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214.
- *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*, 97(3), 157-168.

- *Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251.
- *Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten Years. *International Journal of Special Education, 26*(1), 162-174.
- Lindsay, C.A., & Hart, C.M. (2017). Exposure to same-race teachers and student disciplinary outcomes for Black students in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(3), 485-510.
- *Macleod, G., & Cebula, K. R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(4), 457-472.
- *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.
- Menter, I., Hartshorn, B., Hextall, I., Howell, I., & Smyth, G. (2006). Widening access to the teaching profession: perspectives from Scotland. *European Journal of Teacher Education, 29*(3), 271-285.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American law*. Cornell University Press.
- *Morgan, E., & Rooney, M. (1997). Can dyslexic students be trained as teachers? *Support for Learning, 12*(1), 28-31.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling e Kupfer.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 287-304.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- OECD. (2020). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf
- *Parker, E.C., & Draves, T.J. (2017). A narrative of two preservice music teachers with visual impairment. *Journal of Research in Music Education, 64*(4), 385-404.
- *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.

- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (a cura di), *Unterschiedlich verschieden* (pp. 93-107). Leske + Budrich.
- Pritchard, G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), 43-51.
- *Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- *Riddick, B., & English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203-222.
- *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.
- 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. <https://doi.org/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.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from around the World*. OECD. www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264214033-en.pdf?expires=1635877674&id=id&acname=guest&checksum=CF6127953657A655698365B542382AC0
- *Sharoni, V., & Vogel, G. (2007). Entrance test accommodations, admission and enrollment of students with learning disabilities in teacher training colleges in Israel. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 255-270.
- *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.
- *Sokal, L., Woloshyn, D., & Wilson, A. (2017). Pre-service teachers with disabilities: challenges and opportunities for directors of student teaching in western Canada. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 1-18.

- Storey, K. (2007). Combating Ableism in Schools. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(1), 56-58.
- *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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102881>
- UNESCO. (2020). *Percentage of Female Teachers by Teaching Level of Education*. UNESCO. <http://data.uis.unesco.org>
- 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*. UNESCO. www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- *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.
- Villegas, A.M., & Irvine, J.J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.
- *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. (2020). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 1-23.
- *Wormnaes, S., & Sellaeg, N. (2013). Audio-described educational materials: ugandan teachers' experiences. *The British Journal of Visual Impairment*, 31(2), 164-171. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>

3. Il progetto di ricerca “BECOM-IN”: metodo e contesto dello studio

di Rosa Bellacicco, Heidrun Demo, Dario Ianes¹

1. La ricerca “BECOM-IN”

È noto che l'Italia rappresenta un esempio emblematico dell'impegno istituzionale e normativo a favore di una scuola di tutti e per tutti. Tuttavia, questa lunga tradizione che caratterizza il sistema scolastico del nostro paese fin dagli anni '70 sembra essenzialmente rivolta agli alunni in condizioni di vulnerabilità e non pare aver integrato anche la prospettiva dell'inclusione di docenti con disabilità/DSA. L'interesse per il tema non si è fatto strada nella ricerca italiana: al meglio delle nostre conoscenze, non esistono precedenti indagini che abbiano esplorato le esperienze dei (futuri) insegnanti con disabilità/DSA. Sono disponibili solo alcune preziose testimonianze/narrazioni, come quella recente raccontata in prima persona da Barbera (2020), docente con DSA, o quelle descritte da Canevaro (2013) e Guaraldi (2018).

Mancano inoltre in Italia statistiche ufficiali riguardanti gli iscritti con disabilità/DSA nella formazione insegnanti e i docenti in servizio. Con riferimento ai primi, i dati esistenti, come già anticipato, rimangono confinati al numero complessivo di studentesse e studenti universitari con disabilità/DSA, che risulta in crescita (oltre 36.000 secondo la rilevazione dell'ANVUR 2020, svolta nelle università italiane)². Non siamo tuttavia a

1. Il presente contributo è l'esito del lavoro congiunto dei tre autori. Si specifica tuttavia che i paragrafi *La ricerca “BECOM-IN”* e *Il contesto della ricerca: specificità del “dilemma della competenza professionale” in Italia. Il polo degli accomodamenti ragionevoli* sono da attribuire a Rosa Bellacicco. Il paragrafo *Il contesto della ricerca: specificità del “dilemma della competenza professionale” in Italia. Il polo degli standard professionali* è da attribuire a Heidrun Demo. Il paragrafo *Il metodo*, infine, a Dario Ianes.

2. Su 98 atenei (statali, non statali e telematici) esistenti in Italia hanno risposto 90 università.

conoscenza di quante studentesse e studenti con disabilità/DSA frequentino i singoli corsi di studi (livello di dettaglio non coperto dall'indagine). Rispetto ai secondi, sembra invece che, secondo un'inchiesta giornalistica di Ofcs.Report di qualche anno fa³, ben il 15% del totale del corpo docente (più di 750mila unità all'epoca dell'indagine) avrebbe una disabilità, considerando anche quelle sopravvenute a carriera già avviata. Tuttavia, oltre a trattarsi di dati non ufficiali, non è chiaro quali caratteristiche abbiano questi insegnanti⁴. Le informazioni provenienti al proposito dal mercato del lavoro non sono affatto più esplicative. L'indagine *Aspetti della vita quotidiana* dell'ISTAT (2019), una delle poche fonti relative al tema della disabilità nel mondo del lavoro, indica alcune direttrici promettenti: tra le persone con disabilità è occupato il 63,4% di coloro che hanno almeno la laurea (vs. il 42,7% dei diplomati e il 19,5% di chi ha al massimo il titolo di scuola secondaria di I grado). L'analisi per posizione nella professione evidenzia inoltre un maggior addensamento in corrispondenza proprio del livello intermedio (Direttivi, Quadri, Impiegati, Intermedi). Malgrado la rilevazione accurata, conoscere la proporzione di soggetti con disabilità specificatamente occupati nell'ambito dell'insegnamento resta un'utopia.

In questa assenza di statistiche, si riscontra una relazione che intercorre con altre tendenze strutturali del nostro paese, connotato dalla carenza di un monitoraggio affidabile su tutta una serie di variabili importanti del sistema educativo (Ianes, 2021). Nonostante infatti, come si è detto, pure a livello internazionale si faticò a condividere dati raccolti formalmente sul numero di studentesse/i e docenti appartenenti ai gruppi sottorappresentati (EADSNE, 2011)⁵, è anche vero che alcuni paesi hanno attivato, negli anni, indagini *ad hoc* per ricavare tali stime sul fronte dei candidati universitari (es. Irlanda - Keane *et al.*, 2018 o Canada - Holden, Kitchen, 2018) o hanno almeno inserito la variabile "disabilità" in quelle già esistenti volte a delineare il profilo della forza lavoro insegnante (es. Regno Unito; Ware *et al.*, 2020). Desta preoccupazione che l'Italia risulti fanalino di coda nelle rilevazioni sul tema.

È in questo clima culturale e di ricerca che è nata l'esigenza di condurre il progetto "BECOM-IN: diventare un insegnante con disabili-

3. <https://ofcs.report/internazionale/difesa-e-sicurezza-nazionale/docenti-disabili-un-esercito-100mila-invisibili-siede-dietro-le-cattedre>.

4. La stima di Ofcs.Report poggia sul numero di richieste di assistenza ai sensi della Legge n. 104/1992 da parte del personale scolastico. Non sono però distinguibili, per motivi di privacy, le richieste legate a difficoltà personali o al supporto di familiari con disabilità.

5. La *European Agency for Development in Special Needs Education* già nel 2011 sottolineava che solo sette Stati su 29 avevano condiviso tali dati.

tà/DSA” sul territorio nazionale. Lo studio è stato realizzato tra novembre 2018 e giugno 2021⁶.

2. Il contesto della ricerca: specificità del “dilemma della competenza professionale” in Italia

2.1. Il polo degli accomodamenti ragionevoli

Alcune informazioni di sfondo possono aiutare a collocare il “dilemma della competenza professionale” nel contesto italiano.

Sul versante degli accomodamenti ragionevoli da accordare durante l’*iter* universitario, la legislazione inclusiva attiva nel campo scolastico si è estesa anche in ambito accademico a partire dagli anni ’90. Per le persone con disabilità, la Legge n. 104/92 ha sancito il diritto all’istruzione universitaria e disposto la garanzia di attrezzature tecniche, di sussidi didattici e ausili, nonché il trattamento individualizzato in sede d’esame. La successiva Legge n. 17/99, che ha integrato e modificato la Legge n. 104/92, ha affinato gli accomodamenti ragionevoli da erogare nel contesto accademico e istituito la costituzione di Uffici specifici di supporto (Ufficio Studenti con Disabilità e DSA), con un ruolo strategico di accoglienza, analisi dei bisogni ed offerta, appunto, dei servizi previsti per legge⁷. Sul fronte delle studentesse e degli studenti con DSA, invece, la promulgazione, oltre dieci anni dopo, di un’altra norma (la Legge n. 170/2010) ha riconosciuto loro altrettante misure compensative e dispensative.

Oggi, in definitiva, per entrambi – studentesse e studenti universitari con disabilità/DSA – è previsto il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento indicati da ciascun corso di studi, compreso quindi il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), che è deputato a formare il profilo professionale dell’insegnante delle scuole dell’infanzia e primaria. È però possibile per loro usufruire, durante la frequenza del corso e in sede d’esame, di accomodamenti ragionevoli, tra cui servizi specifici di assistenza (quali ad esempio: presenza del mediatore alla comunicazione, del lettore, del tutor alla pari, ecc.) e di strumenti compensativi e misure

6. Lo studio sarebbe dovuto terminare nel 2020, ma è stato prolungato a causa della pandemia da Covid-19 e della sospensione nella rilevazione dei dati avvenuta durante il lockdown.

7. La Legge n. 17/99 ha reso obbligatoria anche la nomina di un docente Delegato del Rettore per la disabilità (esteso poi anche ai DSA), con compiti di progettazione, sensibilizzazione, coordinamento, monitoraggio e valutazione della qualità delle politiche inclusive di Ateneo.

dispensative (quali ad esempio: registratore, calcolatrice, tempi aggiuntivi, prove d'esame equipollenti, possibilità di suddividere la materia d'esame in più prove parziali, ecc.). A differenza di quanto definito per i contesti scolastici (in particolare per gli alunni con disabilità), non viene contemplata in università la possibilità di percorsi differenziati in termini di obiettivi formativi. La scelta delle misure di supporto avviene previa intesa con il docente della materia, nella prospettiva di ricercare, appunto, il migliore "accomodamento ragionevole" tra il profilo individuale di abilità della studentessa e dello studente e la specificità dell'insegnamento.

Discorso simile vale anche per le prove selettive in ingresso: le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA devono superare gli stessi test di accesso ai corsi di studio a numero programmato, avendo diritto ad alcuni supporti (come il tempo aggiuntivo, la calcolatrice o il lettore). Nel corso in SFP non sono previste quote di posti "riservati" a persone con disabilità/DSA.

Per il tirocinio, infine, l'impianto legislativo non "prescrive" invece particolari accomodamenti ragionevoli e lascia la possibilità ai singoli Atenei di declinare le *policy* in merito. Il D.M. n. 249/2010, che disciplina i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, si limita ad alludere a tali situazioni citandole come «casi a rischio» (p. 6), senza mettere sul tavolo specifiche pratiche omogenee di sostegno.

Il nostro paese non ha inoltre emanato norme peculiari per l'erogazione di supporti da parte delle istituzioni scolastiche a favore di docenti con disabilità/DSA in servizio. Solo gli insegnanti non vedenti possono avvalersi, per legge, di un assistente ai fini del controllo disciplinare (art. 2 della Legge n. 601/1962). La sua presenza, prima obbligatoria, è stata poi resa facoltativa e a discrezione di una valutazione sulla concreta possibilità, per il docente non vedente, di esercitare autonomamente i suoi doveri di sorveglianza (art. 61 della Legge n. 270/1982). Spetta insomma all'insegnante con disabilità/DSA richiedere gli accomodamenti ragionevoli necessari e all'istituzione scolastica, nella sua autonomia, decidere se e come accordarli.

2.2. *Il polo degli standard professionali*

Veniamo ora all'altro polo del dilemma. In Italia, come si accennava, è il corso di studi in SFP che forma i futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Si tratta di un corso di laurea abilitante attivato per la prima volta nell'anno accademico 1998-1999. All'origine era un corso quadriennale (240 Crediti Formativi Universitari - CFU), con un biennio

di base e poi due anni di specializzazione o nell'indirizzo per la scuola primaria o nella scuola dell'infanzia, a scelta di studentesse e studenti. Era ed è un corso di laurea a numero programmato con prova di accesso. Il numero dei posti è calcolato sulla base del fabbisogno del mercato del lavoro su base regionale. Fin dal principio, il corso aveva un taglio fortemente orientato alla professione e, infatti, il curriculum prevedeva, e prevede tuttora, un'alternanza di corsi, laboratori e tirocinio che sostengono la connessione fra i contenuti degli insegnamenti e le pratiche scolastiche e un numero importante di crediti dedicati ai tirocini (Barbieri, 2011).

Nel 2010 (D.M. n. 249/2010) il Corso è stato riformato come un Corso di Laurea magistrale a ciclo unico della durata di 5 anni (300 CFU). Il Corso è ora abilitante sia per l'insegnamento nella scuola primaria che nella scuola dell'infanzia. Mantiene l'offerta didattica strutturata in corsi, laboratori e tirocinio. Prevede una ripartizione dei crediti strutturata come segue: area psicopedagogica e metodologico-didattica (78 CFU), area delle didattiche delle discipline (135 CFU), area degli insegnamenti per l'accoglienza di studentesse e studenti con disabilità (31 CFU), tirocinio (24 CFU).

Una importante questione da approfondire è proprio il suo valore *abilitante*. Questo implica che, al termine del percorso, è prevista una discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio che, oltre alla valenza accademica, ha anche valore direttamente abilitante per la specifica professione. Infatti, fa parte della commissione dell'esame finale anche un rappresentante del Ministero dell'Istruzione ed il titolo permette ai laureati di iscriversi alle graduatorie permanenti, da cui gli Uffici Scolastici Regionali attingono sia per l'assegnazione di incarichi temporali che per l'assegnazione di posti di ruolo nelle scuole pubbliche (Barbieri, 2011).

La cornice istituzionale è tuttavia differente rispetto ad altri paesi in cui gli standard professionali da conseguire (in entrata, durante il corso o in uscita) sono più rigidamente definiti. Qui un breve approfondimento è d'obbligo. Nell'ambito del dibattito su come migliorare la qualità dell'insegnamento e sotto la spinta delle politiche neoliberali, una strategia emergente, già descritta, in diversi paesi (come quelli europei, il Regno Unito, gli Stati Uniti e l'Australia) è stata l'articolazione di standard professionali relativi a ciò che gli insegnanti dovrebbero imparare ed essere in grado di fare (Adoniou, Gallagher, 2017). Ciò ha indotto a porre una nuova attenzione al lavoro delle istituzioni scolastiche e universitarie e al loro ruolo nella produzione di lavoratori, considerati risorse nella competizione economica globale tra gli stati (Goodson, 2001; Clarke, Moore, 2013). In questa direzione, l'abilità di un docente è definita sulla base del raggiungimento di indicatori di performance ristretti che sovrintendono l'accreditamento dei corsi di formazione e, nel concreto, la selezione in ingresso dei (futuri)

docenti, il loro proseguimento nel corso/durante il tirocinio, la concessione del titolo e poi la pratica professionale (Darling-Hammond, 2017).

Possiamo fare degli esempi riferiti ad altri paesi per chiarire quanto già esplicitato in precedenza. Il Regno Unito ha adottato degli standard di insegnamento che riguardano le competenze, le pratiche pedagogiche, ma anche gli atteggiamenti e la condotta personale e professionale dei docenti⁸. Gli standard definiscono il livello minimo di abilità che ci si aspetta dai candidati nel momento in cui viene assegnato loro lo status di insegnante qualificato (*Qualified teacher status*). Glazzard e Dale (2015) al proposito argomentano che il governo, in Inghilterra, ha recentemente introdotto modifiche non eque – a loro parere – ai test di abilità per ottenere tale titolo. Questi cambiamenti includono un limite di due al numero di repliche consentite per la prova e un aumento del punteggio di cut-off. Pensando al test di lettoscrittura, secondo gli autori diventa alto il rischio di non superarlo per i candidati con dislessia. In Finlandia, gli standard per l'insegnamento sono molto rigidi e operano in due modi: determinano il quadro condiviso che guida il curriculum di formazione dei futuri insegnanti nelle università, nonché l'esame di ammissione che i candidati devono sostenere per essere selezionati nel corso. Quest'ultimo include una valutazione delle loro capacità di studio accademico in ambito educativo e una valutazione della disposizione all'insegnamento. In Australia, infine, sono declinati dall'AITSL (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*) sette standard professionali per le quattro fasi della carriera nell'insegnamento: docente laureato; docente competente; docente altamente qualificato e docente leader (AITSL, 2011). Gli standard coprono tre ambiti – conoscenza professionale, pratica professionale e impegno professionale – e, per gli insegnanti appena formati, sottolineano l'importanza, ad esempio, di «(conoscere) strategie di alfabetizzazione e matematica» e «mantenere la sicurezza degli studenti». Facendo eco a Glazzard e Dale (2015), anche altri ricercatori hanno concluso che tali standard professionali possono essere discriminatori, scoraggiare le persone con disabilità dal candidarsi per la formazione insegnanti (Matt *et al.*, 2015), nonché «perpetuare pratiche abiliste e contribuire all'associazione negativa della disabilità» (Saltes, 2020, p. 4).

In Italia, per gli insegnanti in formazione non esistono dei veri e propri standard, ma piuttosto un profilo di competenze – individuato, a livello nazionale sempre dal D.M. n. 249/2010 – che i candidati devono raggiungere durante l'iter formativo per ottenere il titolo. Il riferimento è quello tratteggiato dall'articolo 6 del D.M., che indica: conoscenze disciplinari relative agli ambiti che saranno oggetto di insegnamento (ad esempio linguistico-let-

8. www.gov.uk/government/publications/teachers-standards#history (Department of Education).

terari, matematici, scienze fisiche e naturali, lingua inglese, attività motorie, ecc.); capacità di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini; capacità pedagogico-didattiche; scelta e uso degli strumenti più adeguati al percorso previsto; capacità relazionali e gestionali; partecipazione attiva alla gestione della scuola e della didattica, in collaborazione con i colleghi. Di fatto, esso fornisce un set di referenziali formativi molto ampi, comune a tutti gli atenei e ai corsi di studio in SFP, che hanno facoltà di articularli nei propri regolamenti didattici.

Per quanto riguarda i docenti in servizio, dall'analisi del quadro legislativo relativo si deduce che gli standard professionali di riferimento non sono normati nel nostro paese. Ricordiamo, tuttavia, che esistono dei criteri cui viene fatto cenno in diversi documenti, senza però che essi siano funzionali alla progressione di carriera o retributiva. Possiamo menzionare, a titolo esemplificativo: il profilo professionale nel *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro* (CCNL) del 2018 - Area Docenti; il quadro di competenze che si ritrova nel *Piano Nazionale di Formazione del personale docente* (D.M. n. 797/2016) e il documento MIUR del 14 aprile 2018 *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*. Solo per quanto attiene nello specifico ai docenti neoassunti, la normativa (D.M. n. 850/2015) individua obiettivi, attività formative, modalità di verifica e criteri per valutare il loro periodo di formazione e prova. Il Dirigente scolastico verifica la padronanza degli standard professionali secondo i criteri previsti dalla legge. Tali criteri includono: corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali; osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente e partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.

3. Metodo

3.1. Domande di ricerca

Il progetto di ricerca "BECOM-IN", condotto dal gruppo di ricerca della Libera Università di Bolzano, in partnership con l'Università di Torino⁹,

9. Il gruppo di ricerca è costituito da Dario Ianes (Referente Scientifico), Heidrun Demme e Vanessa Macchia (Libera Università di Bolzano), Rosa Bellacicco (Libera Università di Bolzano fino a giugno 2021) e Marisa Pavone (Università di Torino).

si propone di esplorare alcuni nuclei emersi dalla revisione della letteratura sul tema (riportata nel capitolo precedente) e, nello specifico, il “dilemma della competenza professionale” collocato nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria e nella formazione dei docenti per questi ordini di scuola. Si tratta quindi di indagare il dilemma ad almeno due livelli. In primo luogo vi è il livello istituzionale, con le due declinazioni diverse in università e a scuola: si tratta qui di comprendere come queste ultime equilibrano le questioni relative agli accomodamenti ragionevoli per studenti e insegnanti con disabilità/DSA e quelle legate alla qualità del profilo professionale del (futuro) corpo docente. Vi è poi il livello più personale volto a descrivere come studentesse/i ed insegnanti vivano personalmente la ponderazione fra i pro e i contro di una *disclosure*, nell’equilibrio fra diritto agli accomodamenti e desiderio di dimostrarsi ugualmente competenti a colleghe e colleghi.

Gli obiettivi conoscitivi generali della ricerca sono, nel complesso, riconducibili alle seguenti aree:

1. percezione del “dilemma della competenza professionale” a livello istituzionale e personale da parte dei diretti interessati (studenti e docenti con disabilità/DSA) e da parte del contesto universitario e scolastico (membri dello staff accademico e colleghi di docenti con disabilità/DSA);
2. atteggiamenti nei confronti dell’efficacia di (futuri) docenti con disabilità/DSA;
3. facilitatori e barriere incontrati e strategie di *coping* sviluppate da studentesse/i e docenti con disabilità/DSA durante la formazione e la pratica professionale a scuola;
4. numero di studentesse e studenti con disabilità/DSA in formazione nelle università italiane.

3.2. *Tecniche di raccolta dei dati*

Per rispondere alle diverse domande, sono state utilizzate in sequenza due tecniche di raccolta dei dati: il questionario e le interviste semistrutturate. Il disegno della ricerca risulta quindi multi-method (Anguera *et al.*, 2018), essendo stati impiegati i due approcci – quantitativi e qualitativi – senza processi di integrazione, di connessione fra i due paradigmi, fino alla fase di inferenza¹⁰. Ciò ha permesso in ogni caso di “sfruttare” i punti di

10. La combinazione sinergica tra i due paradigmi è invece tipica dei *mixed methods* (Trincherò, Robasto, 2019).

forza di entrambi per fornire evidenze più solide sul fenomeno; d'altra parte, ciascuno di essi risultava più funzionale e adatto a rispondere a specifiche domande di ricerca. Sono stati coinvolti più informatori – studentesse/i e docenti con disabilità/DSA, loro colleghi e membri dello staff accademico – per rilevare i diversi punti di vista sul tema.

In primo luogo si è proceduto con la somministrazione della survey a diversi componenti dello staff accademico. È stato utilizzato il questionario per raggiungere il più ampio numero possibile di partecipanti e fornire un quadro sufficientemente esteso del fenomeno sul versante della formazione universitaria nelle 33 università che erogavano il corso in SFP (nell'a.a. 2019/2020). Si è deciso poi di procedere con le interviste semistrutturate, coinvolgenti le studentesse/i (futuri insegnanti), i docenti con disabilità/DSA già in servizio ed i colleghi di questi ultimi (insegnanti senza disabilità/DSA, ma esperti sul tema)¹¹. L'intervista semistrutturata è stata preferita, in questo caso, al questionario perché si è ritenuto potesse consentire di esplorare meglio e più in profondità le esperienze personali vissute dalla popolazione target. Inoltre, la scelta è stata guidata da motivi pratici: non si disponeva chiaramente di una banca dati, come già accennato, cui attingere i contatti di studentesse/i e docenti con disabilità/DSA e dei loro colleghi per diffondere ad ampio spettro sul territorio nazionale una eventuale survey. Infine, il fatto che le interviste dovessero essere condotte da 4 diversi collaboratori al progetto ha incentivato l'impiego di un canovaccio piuttosto strutturato, proprietà che permette di raccogliere in maniera piuttosto uniforme le informazioni e di confrontare le risposte tra loro.

Una descrizione più accurata delle domande di ricerca affrontate nelle due fasi, del campione coinvolto, degli strumenti impiegati e delle tecniche di analisi dei dati è rinvenibile nei capitoli successivi, dedicati nello specifico ai risultati ottenuti dalla survey e dalle interviste.

Bibliografia

- Adoniou, M., & Gallagher, M. (2017). Professional standards for teachers – what are they good for? *Oxford review of education*, 43(1), 109-126.
- AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian professional standards for teachers*. AITSL, Melbourne, Australia. www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers

11. Originariamente, la ricerca intendeva coinvolgere anche Dirigenti scolastici con dichiarate conoscenze/esperienze con docenti con disabilità/DSA, ma si è riusciti a reclutarne solo uno.

- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A.J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770.
- ANVUR. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema universitario e della ricerca (2020). *Presentazione dei primi risultati della rilevazione "Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria"*. ANVUR. www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf
- Barbera, F. (2020). *Ti insegno come io ho imparato*. Erickson.
- Barbieri, N.S. (2011). Storia della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e formazione degli insegnanti. In P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative* (pp. 73-104). Carocci.
- Canevaro, A. (a cura di) (2013). Persone con disabilità impegnate in professioni di aiuto. La testimonianza di Simona Calderoni, *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 12(1), 53-57.
- Clarke, M., & Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43, 487-500.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf
- 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.
- Goodson, I. (2001). Social histories of education change. *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.
- Guaraldi, G. (2018). *Dsa e mondo del lavoro*. Erickson.
- Holden, M., & Kitchen, J. (2018). Where Are We Now? Changing Admission Rates for Underrepresented Groups in Ontario Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 45-60.
- Ianes, D. (2021). Prefazione. In S. Dell'Anna, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo* (pp. 9-13). FrancoAngeli.
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Istituto Nazionale di Statistica. www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilita-1.pdf
- 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.
- Matt, S.B., Maheady, D., & Fleming, S.E. (2015). Educating Nursing Students with Disabilities: Replacing Essential Functions with Technical Standards for Program Entry Criteria. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 461-468.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712483>
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2020). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 1-23.

4. I futuri insegnanti con disabilità/DSA visti dallo staff accademico: un questionario sul “dilemma della competenza professionale” e sugli atteggiamenti

di *Rosa Bellacicco*

1. Le basi teoriche del questionario

In questo capitolo presenteremo i risultati del questionario rivolto allo staff accademico delle università italiane che erogano il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria (SFP). Lo scopo era quello di esplorare gli accomodamenti ragionevoli accordati alle studentesse/i con disabilità/DSA durante l'*iter* formativo, la percezione del “dilemma della competenza professionale” a livello istituzionale da parte dei membri del personale universitario, nonché i loro atteggiamenti verso l'efficacia di tali (futuri) docenti.

Nella prima parte del presente volume sono già state riportate alcune ricerche internazionali che suggeriscono come lo staff accademico coinvolto nella formazione insegnanti si trovi spesso ad affrontare tensioni etiche confliggenti, risultanti dalla crescente pressione per l'erogazione degli accomodamenti ragionevoli a fini inclusivi, da un lato, e la richiesta di preparare docenti competenti, in grado di esplicitare alcune performance considerate essenziali, dall'altro (Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011; Sokal *et al.*, 2017). Sintetizzando molto, questi studi dimostrano che lo staff accademico è meno disponibile a fornire alcuni tipi di misure, in particolare quelle percepite abbassare gli standard del corso, e considera meno efficaci ed etici i supporti offerti durante l'esperienza sul campo (Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011). Nell'indagine comparativa di Leyser *et al.* (2011), ad esempio, si nota chiaramente l'emergere di queste tensioni, considerando che, da un lato, i docenti si oppongono all'abbassamento della media dei voti richiesta alle studentesse e studenti con disabilità/DSA che stanno entrando nella formazione insegnanti e, d'altro, sono favorevoli a consentire loro di dimostrare le competenze in modi diversi dai test standardizzati in ingresso. Questa

posizione appare in linea con quella, spesso citata, di Baldwin (2007). Secondo l'autrice, è necessario prestare una specifica attenzione al tirocinio e alla fase iniziale dell'*iter* formativo: si tratta, infatti, dei momenti in cui più frequentemente ci si accorge che le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA non riescono a conseguire gli standard professionali.

Per quanto attiene agli atteggiamenti, i membri dello staff accademico sembrano ritenere le persone con disabilità/DSA efficaci quanto gli insegnanti senza difficoltà in entrambi gli studi analizzati da Leyser e colleghi (2011) (quello del 1996/1997 e del 2006/2007). Solo il 10% circa ha espresso un parere negativo. In letteratura vengono evocate anche le variabili di background che impattano sugli atteggiamenti verso i (futuri) insegnanti con disabilità/DSA: il tipo di disturbo della studentessa/e, da un lato, il genere, l'eventuale pregressa esperienza (di insegnamento e personale) con persone con disabilità/DSA, eventuali training sul tema, la posizione accademica e l'area disciplinare del personale universitario, dall'altro (Leyser *et al.*, 2003; Leyser, Greenberger, 2008). E proprio l'essere donna, l'aver una maggiore familiarità con la popolazione con disabilità e formazione in materia, una posizione accademica non elevata e l'appartenenza all'ambito educativo paiono essere associati ad atteggiamenti più positivi (Leyser *et al.*, 2003; Leyser, Greenberger, 2008). Per quanto riguarda invece il tipo di disabilità, i risultati restituiti dall'indagine di Sokal *et al.* (2017) avvalorano il fatto che lo staff accademico si sente meno sicuro, a livello etico e legale, nel gestire le situazioni relative alle studentesse e studenti con disabilità psichiche e sembra, in generale, più diffidente nei confronti delle studentesse e studenti con disabilità invisibili, in linea con la "gerarchia della disabilità" proposta da Deal (2003), secondo cui più la disabilità è "nascosta", meno i docenti sono favorevoli all'offerta di supporti.

Infine i numeri. I pochissimi studi che hanno indagato questo aspetto (Keane, Heinz, 2015; Holden, Kitchen, 2018; Keane *et al.*, 2018), già citati in precedenza, oltre a registrare un incremento, specificano che in Irlanda la popolazione studentesca con disabilità/DSA rappresenta una percentuale compresa tra il 4,8% e il 13,8% sul totale degli iscritti alla formazione insegnanti (nel 2014). In Canada, la proporzione di candidati con disabilità/DSA nelle università dell'Ontario sarebbe inferiore e si attesterebbe tra lo 0,9% e il 6,9% nelle diverse istituzioni (sempre nel 2014).

Per restituire una riflessione su queste questioni anche nel nostro paese, a fronte dell'assenza di indagini, se ne deduce che è necessario acquisire la prospettiva dei professionisti coinvolti nel supportare le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnanti. Le domande di ricerca che hanno guidato specificatamente la survey sono:

1. Quali accomodamenti ragionevoli sono più erogati alle studentesse/i con disabilità/DSA dallo staff accademico durante le diverse attività formative del corso in SFP e quali di essi sono percepiti mettere a rischio lo sviluppo di competenze essenziali nell'insegnamento ("dilemma della competenza professionale" a livello istituzionale)?
2. In quali attività del percorso formativo si evidenziano, più frequentemente, le difficoltà delle studentesse/i con disabilità/DSA a conseguire gli obiettivi formativi qualificanti previsti dal corso e quali strategie sono in genere implementate per farvi fronte?
3. Quali sono gli atteggiamenti dello staff accademico nei confronti dell'efficacia dei (futuri) insegnanti con disabilità/DSA?
4. Quante/i sono le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA iscritte/i al corso di SFP e quelle/i in carico all'Ufficio Tirocini nelle università italiane?

Con riferimento all'ultima domanda, va evidenziato che si è deciso di inserire nel questionario una sezione per raccogliere dati secondari sulle studentesse e sugli studenti con disabilità/DSA, vista la carenza di statistiche ufficiali già sottolineata. Inoltre, negli studi sul tema è rintracciabile l'esistenza di specifiche difficoltà nella *disclosure* della disabilità/DSA durante il tirocinio (Macleod, Cebula, 2009; Griffiths, 2012). Le due stime richieste nel questionario dovrebbero dunque fornirci due indicazioni diverse: la prima, la cifra di coloro che hanno rivelato la propria disabilità/DSA con il fine di ottenere gli accomodamenti ragionevoli¹ durante la frequenza del corso e in sede d'esame; la seconda, invece, la proporzione degli iscritti che hanno deciso di effettuare la *disclosure* per riceverli anche durante la fase più professionalizzante del tirocinio².

1.1. Campione

Per rispondere alle domande di ricerca, abbiamo selezionato dei testimoni privilegiati appartenenti allo staff accademico del corso in SFP delle 33 università italiane che lo hanno erogato nell'a.a. 2019/2020³.

1. Va anche considerato che le studentesse/i con disabilità o invalidità, se si dichiarano, hanno delle agevolazioni economiche in merito alla tassa di iscrizione e ai contributi universitari, al contrario degli studenti con DSA.

2. Per motivi di privacy, l'Ufficio Tirocini non è infatti a conoscenza di quanti candidati hanno dichiarato il disturbo durante l'iter formativo. Rimane l'assunto di base che non vi è alcun obbligo formale, per le studentesse/i con disabilità/DSA, di rivelarlo.

3. Università degli Studi di Torino; Università degli Studi della Valle d'Aosta; Università Cattolica del Sacro Cuore; Università degli Studi di Milano Bicocca; Università degli Studi di Bergamo; Libera Università di Bolzano; Università degli Studi di Udine; Università degli Studi di Genova; Università degli Studi di Modena e R. Emilia; Università de-

Per ciascun ateneo sono stati individuati diversi profili da coinvolgere:

1. il Presidente del corso in SFP (n=33);
2. il Delegato del Rettore per la disabilità/DSA (quale punto di riferimento, all'interno dell'ateneo, per tutte le questioni inerenti disabilità e DSA; n=32)⁴;
3. i Referenti per la disabilità/DSA del Dipartimento/Facoltà di cui fa parte il corso in SFP (figure che, laddove esistenti, svolgono un ruolo di tutorato rispetto ai percorsi formativi delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA, consentendo una migliore individuazione dei problemi didattici inerenti alla specificità disciplinare del corso; n=24)⁵;
4. i docenti appartenenti a quei settori disciplinari in cui ci si aspettava che le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA sperimentassero maggiori difficoltà, ovvero: linguistica italiana, matematica e inglese (3 docenti per ateneo, 1 per disciplina) (n=97)⁶;
5. i tutor organizzatori delle attività di tirocinio⁷ (1 Ufficio per Ateneo) (n=32)⁸.

gli Studi di Bologna; Università degli Studi di Firenze; Università di Pisa; Università degli Studi di Perugia; Università degli Studi di Macerata; Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; Università degli Studi di Roma "Sapienza"; Università degli Studi di Roma Tre; Università degli Studi di "Maria SS. Annunziata" – LUMSA; Università degli Studi Europea di Roma; Università degli Studi de L'Aquila; Università degli Studi del Molise; Università degli Studi Suor Orsola Benincasa; Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi di Bari; Università degli Studi del Salento; Università degli Studi della Basilicata; Università della Calabria; Università Mediterranea Reggio Calabria; Università degli Studi di Palermo; Università degli Studi di Enna "Kore"; Università degli Studi di Cagliari; Università degli Studi di Verona; Università degli Studi di Padova.

4. Non è stata coinvolta la Delegata dell'Ateneo di Torino, in quanto facente parte del gruppo di ricerca BECOM-IN.

5. Non sono stati coinvolti i Referenti della Libera Università di Bolzano, in quanto facenti parte del gruppo di ricerca BECOM-IN. Un altro Ateneo ha invece indicato due Referenti, uno per le studentesse/ con disabilità e l'altro per quelli con DSA. Ricordiamo che non in tutte le università è stata prevista questa figura.

6. In un caso non si è riusciti a reperire il contatto email del docente di lingua inglese, mentre in una altra università, essendo stato attivato da poco il corso in SFP, il docente di linguistica non era ancora stato nominato. Va anche segnalato che talvolta il contatto con i docenti di lingua inglese è avvenuto tramite la mediazione dei Centri Linguistici di Ateneo.

7. I tutor organizzatori hanno la funzione di «organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici; gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale; coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole; assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio» (D.M. n. 249/2010, art. 11 comma 4).

8. In genere, è stata inviata la comunicazione agli Uffici Tirocini, chiedendo ad uno dei tutor organizzatori di rispondere. Per una università non si è riusciti a reperire l'indirizzo email dei tutor organizzatori/dell'Ufficio tirocini.

La mailing list è stata costruita dall'autrice, sulla base delle informazioni riscontrate nei siti web o fornite dagli uffici amministrativi degli atenei contattati.

Il campione dei rispondenti è di 92 persone: 38 docenti di una delle tre discipline, 17 Presidenti del corso di SFP, 15 tutor organizzatori/Uffici, 11 Delegati del Rettore per la disabilità/DSA e 11 Referenti per la disabilità/DSA del Dipartimento/Facoltà di cui fa parte il corso in SFP. Complessivamente, il tasso di risposta è stato del 42,2%, in linea con altri questionari sul tema (es. Baldwin, nel 2007, ha riscontrato un tasso di risposta da parte dei Direttori del corso di studi pari al 34,9%).

L'analisi descrittiva delle caratteristiche dei rispondenti rivela che la maggior parte sono donne (62%). Si tratta perlopiù di personale strutturato (61% vs. 39%)⁹, di cui il 65% di area umanistica e il 35% di area sanitaria/scientifica/sociale, con una età media di 53 anni. Solo il 35% ha ricevuto una formazione approfondita sul tema dell'inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA in università¹⁰, pur a fronte del fatto che più della metà (56%) del campione lavora in ambito accademico da oltre 20 anni, con una media di 8 anni di impiego specificatamente nel corso di studi in SFP. Dal punto di vista geografico, la maggior parte dello staff accademico coinvolto fa parte di atenei situati al Centro-Sud/Isole (67% vs. 33% del Nord Italia) e di università mega o grandi (53% vs. 47% di atenei medi o piccoli)¹¹. Infine, ben il 61% ha dichiarato contatti frequenti con persone con disabilità/DSA nella propria esperienza di vita personale.

1.2. *Il questionario e la procedura di somministrazione*

L'indagine è stata aperta a dicembre 2019 e si è conclusa a giugno 2020. La somministrazione è avvenuta online, tramite il *software* Opinio, ovvero la piattaforma adottata dalla Libera Università di Bolzano per la gestione di indagini informatizzate, tra cui il tipo CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*) qui implementato.

Sono state progettate e predisposte 3 indagini separate, leggermente diverse per i vari gruppi target (una per i Presidenti, i Referenti e i docenti di SFP; due per i Delegati; una per i tutor organizzatori). Il canovaccio è stato personalizzato con item relativi allo specifico ruolo.

9. Si intende: professori ordinari, associati, ricercatori a tempo indeterminato o determinato.

10. Il restante 65% ha ricevuto una formazione parziale o non ha ricevuto alcuna formazione.

11. Come riferimento è stata utilizzata la nota classificazione delle dimensioni degli Atenei del CENSIS.

Nel complesso, il questionario è composto da 4 moduli. Il primo indaga la frequenza dell'utilizzo di specifici accomodamenti ragionevoli per le studentesse e per gli studenti con disabilità/DSA e il "dilemma della competenza professionale". L'intero modulo è composto da sei domande. Due sono finalizzate a comprendere, appunto, la frequenza (scala Likert a 4 punti, da 1=molto utilizzato a 4=mai; più l'opzione "non so") di erogazione delle principali misure sia durante il test di ingresso/la frequenza del corso/esami (25 accomodamenti ragionevoli proposti, tra quelli previsti dalla Legge n. 17/99 e dalla Legge n. 170/2010) sia durante il tirocinio (3 accomodamenti ragionevoli proposti, ricavati dalla letteratura internazionale). Altre due domande replicano esattamente questi item con l'intenzione di valutare quanto il loro utilizzo è percepito mettere a rischio lo sviluppo di competenze essenziali per l'insegnamento (1=molto, 4=per niente; più l'opzione "non ho una posizione"). Infine, si presentano due quesiti a risposta libera per integrare la batteria di misure indicate dagli autori con altri accomodamenti ragionevoli eventualmente accordati dalle singole università nelle diverse attività formative.

Il secondo modulo è composto da 3 quesiti. Due sono volti a indagare la conoscenza di esperienze di abbandono del corso in SFP da parte delle studentesse e studenti con disabilità/DSA (1=sì, 2=no, 3=non so, domanda filtro) e le attività dell'iter in cui è diventato più evidente allo staff accademico che tali candidati non sarebbero stati in grado di conseguire gli obiettivi qualificanti previsti (risposta multipla). Infine, l'ultima domanda del modulo sonda le strategie attivate quando è stato chiaro che le studentesse e gli studenti non avrebbero raggiunto gli standard professionali (domanda aperta).

Il terzo modulo è orientato a comprendere l'esistenza di specifiche *policy*, linee guida, delibere o altri atti ufficiali predisposti per regolare la frequenza del corso da parte delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA (1=sì, 2=no, domanda filtro), più una domanda aperta per esplicitare tali documenti.

L'ultimo modulo mira, infine, a rilevare alcune variabili di background (genere, ruolo accademico, macroarea disciplinare, età, anni di insegnamento in università e nel corso in SFP, formazione specifica, contatti personali con una o più persone con disabilità/DSA) e a comprendere gli atteggiamenti dei rispondenti. Tra queste, due domande intendono sondare la conoscenza di uno o più insegnanti con disabilità/DSA già in servizio nella scuola dell'infanzia o primaria (1=sì, 2=no, domanda filtro) e l'opinione rispetto alla loro professionalità (scala Likert a 4 punti, da 1=molto positiva a 4=molto negativa, più l'opzione "non riesco a fornire una opinione complessiva, in quanto sono a conoscenza di situazioni molto diverse tra loro").

Infine, gli ultimi 8 quesiti, su scala auto-ancorante da 1 (per nulla d'accordo) a 4 (pienamente d'accordo)¹², valutano il grado di accordo riscosso dal campione circa l'efficacia di un insegnante con diverse disabilità (motoria, visiva, uditiva) o con DSA, nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Si propone anche, in chiusura, un quesito libero per eventuali integrazioni e commenti.

Specifici accorgimenti sono stati apportati al canovaccio per i Delegati del Rettore per la disabilità/DSA, considerando sia il loro ruolo di indirizzo riguardo alle politiche generali dell'ateneo in materia di disabilità e DSA sia il fatto che le loro conoscenze sul corso di studi in SFP potevano essere limitate. In risposta al primo elemento, si è deciso di inserire 4 domande finalizzate a comprendere la messa in campo, come Delegati, di attività di consulenza e di supporto mirate per il corso in SFP (1=sì, 2=no, domanda filtro) e le questioni in essa affrontate (risposta multipla). Invece, per quei Delegati che risultavano appartenere ad altri corsi di studio, immaginando che fosse difficile per loro approfondire gli accomodamenti ragionevoli accordati e i casi di *drop out* in SFP, è stata predisposta una versione breve della survey, che non prevedeva i moduli 1 e 2. Complessivamente, 6 Delegati hanno completato il questionario "ridotto" e 5 quello intero. In chiusura, è stato aggiunto per tutti il quesito relativo al numero di studentesse e studenti con disabilità o con DSA iscritti al corso di laurea in SFP in tre anni accademici (2012/2013, 2015/2016, 2018/2019).

Per i tutor organizzatori, invece, come anticipato, è stata inserita una sezione riguardante i dati delle studentesse e degli studenti che avevano dichiarato una disabilità/DSA all'Ufficio Tirocini, negli stessi tre anni richiesti ai Delegati. Infine, va considerato che survey apposite, frutto dell'unione dei diversi moduli, sono state create per quei profili in cui la figura del Delegato coincideva, ad esempio, con quella del Presidente del corso di studi in SFP.

La fase di Pretest, che ha preceduto la somministrazione generale, ha coinvolto 10 persone, un campione di convenienza composto da docenti appartenenti al corso di laurea in SFP. Essa è stata volta a verificare l'affidabilità dello strumento, nonché ad affinare e migliorare la versione finale attraverso la verifica della comprensibilità e chiarezza degli item. Quelli più critici a seguito del Pretest sono stati riformulati.

È stato creato un indirizzo email di progetto da cui far partire la comunicazione con l'invito alla compilazione. Quest'ultimo è stato personalizzato con i riferimenti di ogni singolo docente.

Inoltre, è stato definito un piano di comunicazione relativo alla gestione degli invii e dei solleciti così organizzato:

12. Più l'opzione "non ho una posizione al riguardo".

1. Invio della email di invito alla compilazione contenente il link al questionario informatizzato: dicembre 2019;
2. I reminder: febbraio 2020;
3. Il reminder: marzo 2020. Quest'ultimo è stato nella realtà posticipato, a fronte dell'emergenza pandemica, a giugno 2020.

Sia nella email di contatto che all'interno dell'informativa privacy del questionario sono stati esplicitati l'anonimato della rilevazione e il fatto che la successiva analisi dei dati sarebbe avvenuta in forma aggregata.

L'analisi è stata condotta con il supporto del *software* SPSS (ver. 26.0). Vista la numerosità dei rispondenti, i dati sono stati analizzati perlopiù mediante statistiche descrittive e l'analisi dell'associazione tra variabili con il test chi-quadrato.

2. I risultati

2.1. I moduli I e II del questionario

La prima batteria, come si è detto, intercetta gli accomodamenti ragionevoli utilizzati nelle diverse attività formative. Dalla Tab. 1 si evince che, durante il test di ammissione, il 65,1% dei docenti dichiara di utilizzare “molto o abbastanza spesso” il tempo aggiuntivo; a seguire, circa un terzo (33,7%) ricorre alla calcolatrice. Durante l'attività didattica, la prassi regolare e più diffusa è l'offerta di materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari; 81,4%), nonché consentire “molto o abbastanza spesso” l'uso del registratore (64,0%). Durante le prove d'esame è significativo, infine, che lo staff accademico che cita l'impiego del tempo aggiuntivo sale al 79,1%. Inoltre, circa sei membri su 10 rivelano di ricorrere – “molto o abbastanza spesso” – alla valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia (64,0%); a tabelle, formulari, mappe concettuali (62,8%); alla suddivisione della materia d'esame in più prove parziali (60,5%). In generale si sottolineano percentuali molto alte di risposte “non so”, soprattutto per quanto attiene agli accomodamenti ragionevoli accordati durante il test di ammissione. È in linea con ciò anche il dato restituito al quesito successivo, secondo cui la maggior parte dei rispondenti non è a conoscenza dell'utilizzo di altre misure di supporto nel proprio corso di studi per i candidati con disabilità/DSA (53,5%). Detto questo, tra i pochi che hanno risposto invece affermativamente (18,6%)¹³, le alternative agli accomodamenti presentati nella batteria possono essere sintetizzabili

13. Il restante 27,9% ha risposto “no” alla domanda.

in: 1) colloqui/incontri con le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA per la definizione di strategie di sostegno personalizzate¹⁴; 2) specifiche soluzioni spaziali (es. banco vicino allo schermo del videoproiettore), tecnologiche, soprattutto per studentesse e studenti con disabilità sensoriali, e di adattamento dei testi (es. in Braille); 3) formato diverso del testo per le prove d'esame (es. carattere più grande; spazio organizzato diversamente per le risposte, ecc.); 4) sportelli di approfondimento su determinate materie, gestiti da tutor formati; 5) simulazioni delle prove di esame (di sessioni precedenti) per familiarizzare con le procedure e i tempi delle verifiche.

Tab. 1 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "Indichi quanto, secondo Lei, ciascuna misura viene utilizzata presso il suo corso di laurea in SFP nelle diverse attività formative per studenti con disabilità/DSA" (N risposte=86)¹⁵

| | <i>Molto/ Abbastanza</i> | <i>Poco/ Mai</i> | <i>Non so</i> |
|---|------------------------------|----------------------|---------------|
| Durante il test di ammissione | | | |
| Tempo aggiuntivo | 65,1% | 3,5% | 31,4% |
| Lettore (per le domande del test) | 32,6% | 22,1% | 45,3% |
| Calcolatrice | 33,7% | 16,3% | 50,0% |
| PC con correttore ortografico | 12,8% | 34,9% | 52,3% |
| Altri tipi di ausili (ad esempio videoingranditore) | 15,1% | 29,1% | 55,8% |
| Durante l'attività didattica | | | |
| Registratore | 64,0% | 22,1% | 14,0% |
| Libri di testo in formato digitale | 41,9% | 37,2% | 20,9% |
| Materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari) | 81,4% | 14,0% | 4,7% |

14. Al proposito, appare di rilievo la testimonianza di un docente: «per il mio corso [...] chiedo a tutti gli studenti con certificazione che lo desiderano di venire a ricevimento in diverse occasioni fin dall'inizio del corso, a lavorare insieme a vari esercizi che asseguo per casa. In questo modo capisco meglio in che modi ragionano e quali strumenti di supporto li rendono a loro agio e sono più appropriati a loro. Ogni caso è diverso. Spesso chiedo loro di lavorare con me a mappe concettuali o formulari che possono portare con sé agli esami scritti e orali, e li osservo leggere e scrivere per capire se gli accorgimenti che uso nel testo dello scritto per tutti sono adatti a loro oppure no».

15. I Delegati di Ateneo con questionario "ridotto" erano esonerati, come descritto, dal rispondere a tali quesiti.

Tab. 1 - segue

| | <i>Molto/ Abbastanza</i> | <i>Poco/ Mai</i> | <i>Non so</i> |
|---|------------------------------|----------------------|---------------|
| Materiali didattici forniti in anticipo sulle lezioni | 43,0% | 44,2% | 12,8% |
| Tutorato didattico (figure di supporto alle attività di apprendimento) | 60,5% | 26,7% | 12,8% |
| Assistenti alla comunicazione/ interpreti LIS | 18,6% | 48,8% | 32,6% |
| Durante gli esami | | | |
| Tempi aggiuntivi | 79,1% | 11,6% | 9,3% |
| Tutor con funzione di lettore | 33,7% | 44,2% | 22,1% |
| Assistenti alla comunicazione/ interpreti LIS | 20,9% | 46,5% | 32,6% |
| Calcolatrice | 34,9% | 25,6% | 39,5% |
| Tabelle, formulari, mappe concettuali | 62,8% | 18,6% | 18,6% |
| PC con correttore ortografico | 26,7% | 39,5% | 33,7% |
| Programmi di sintesi vocale | 10,5% | 51,2% | 38,4% |
| Altri strumenti tecnologici (es. videoingranditore) | 24,4% | 37,2% | 38,4% |
| Suddivisione della materia d'esame in più prove parziali | 60,5% | 20,9% | 18,6% |
| Trasformazione della forma di espletamento della prova (es. verifiche orali al posto dello scritto o viceversa) | 59,3% | 26,7% | 14,0% |
| Modifica del formato della prova scritta (ad es. test a scelta multipla al posto di risposte aperte) | 32,6% | 45,3% | 22,1% |
| Riduzione quantitativa (non qualitativa) della prova | 31,4% | 44,2% | 24,4% |
| Valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia | 64,0% | 16,3% | 19,8% |

Veniamo ora al “dilemma della competenza professionale” (Tab. 2). Il ricorso al PC con correttore ortografico è senza dubbio l’accomodamento più messo in discussione, sia in sede d’esame sia durante il test di ingresso. Circa quattro docenti su 10 (rispettivamente il 37,2% e il 43,0%) affermano che possa compromettere la valutazione/acquisizione di competenze consi-

derate essenziali per l'insegnamento. Il risultato più interessante, però, è un altro. Infatti, l'offerta di misure dispensative in sede d'esame – ovvero: la modifica del formato della prova scritta; la riduzione quantitativa (non qualitativa) della prova; la valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia – sono tutte considerate incidere negativamente, “molto” o “abbastanza”, sul conseguimento delle competenze professionali fondamentali della professione, da ben oltre un terzo dei rispondenti (rispettivamente, il 37,2%, il 34,9% e il 39,5%). Infine, fa riflettere anche il dato sull'uso del lettore. Possiamo notare che è ritenuto un accomodamento poco etico dal 27,9% del campione durante il test di ammissione e dal 31,4% durante gli esami.

Tab. 2 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Per ciascuno degli accomodamenti elencati, indichi quanto, secondo Lei, il suo utilizzo può mettere a rischio lo sviluppo di competenze professionali essenziali per l'insegnamento per gli studenti con disabilità/DSA” (N risposte=86)

| | <i>Molto/ Abbastanza</i> | <i>Poco/ per nulla</i> | <i>Non ho una posizione</i> |
|---|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Durante il test di ammissione | | | |
| Tempo aggiuntivo | 8,1% | 84,9% | 7,0% |
| Lettore (per le domande del test) | 27,9% | 61,6% | 10,5% |
| Calcolatrice | 17,4% | 65,1% | 17,4% |
| PC con correttore ortografico | 43,0% | 46,5% | 10,5% |
| Altri tipi di ausili (ad esempio videoingranditore) | 10,5% | 72,1% | 17,4% |
| Durante l'attività didattica | | | |
| Registratore | 11,6% | 83,7% | 4,7% |
| Libri di testo in formato digitale | 12,8% | 82,6% | 4,7% |
| Materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari) | 10,5% | 86,0% | 3,5% |
| Materiali didattici forniti in anticipo sulle lezioni | 7,0% | 90,7% | 2,3% |
| Tutorato didattico (figure di supporto alle attività di apprendimento) | 19,8% | 74,4% | 5,8% |
| Assistenti alla comunicazione/ interpreti LIS | 15,1% | 69,8% | 15,1% |
| Durante gli esami | | | |
| Tempi aggiuntivi | 10,5% | 84,9% | 4,7% |

Tab. 2 - segue

| | <i>Molto/ Abbastanza</i> | <i>Poco/ per nulla</i> | <i>Non ho una posizione</i> |
|--|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Tutor con funzione di lettore | 31,4% | 60,5% | 8,1% |
| Assistenti alla comunicazione/ interpreti LIS | 15,1% | 70,9% | 14,0% |
| Calcolatrice | 18,6% | 66,3% | 15,1% |
| Tabelle, formulari, mappe concettuali | 23,3% | 73,3% | 3,5% |
| PC con correttore ortografico | 37,2% | 55,8% | 7,0% |
| Programmi di sintesi vocale | 17,4% | 70,9% | 11,6% |
| Altri strumenti tecnologici (es. videoingranditore) | 12,8% | 74,4% | 12,8% |
| Suddivisione della materia d'esame in più prove parziali | 15,1% | 82,6% | 2,3% |
| Trasformazione della forma di espletamento della prova (es. verifiche orali al posto dello scritto o viceversa) | 24,4% | 72,1% | 3,5% |
| Modifica del formato della prova scritta (ad es. test a scelta multipla al posto di risposte aperte) | 37,2% | 58,1% | 4,7% |
| Riduzione quantitativa (non qualitativa) della prova | 34,9% | 60,5% | 4,7% |
| Valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia | 39,5% | 55,8% | 4,7% |

Il passo successivo è stato vedere quali accomodamenti ragionevoli fossero accordati alle studentesse e agli studenti con disabilità/DSA nello svolgimento del tirocinio, dato che, come si è detto, non esiste al momento una normativa specifica in Italia. In questo caso, la breve batteria proposta faceva riferimento ad alcune misure frequentemente citate dalla letteratura internazionale (Tab. 3). La “scelta ponderata dell’istituzione scolastica cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva accoglienza” pare essere un accomodamento piuttosto diffuso (il 42,4% lo applica “molto” o “abbastanza”), mentre al secondo posto troviamo la “scelta ponderata del docente accogliente” (38,0%)¹⁶. Da notare anche le percentuali delle rispo-

16. Per quanto riguarda la possibilità di selezionare “il docente accogliente cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva inclusione in classe”, un rispondente sol-

ste “non so”: si tratta di nuovo di valori nient’affatto trascurabili (quasi o oltre la metà delle risposte per ciascuna opzione). Non sorprende, infine, che l’“adattamento dei criteri per la valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto” sia, invece, tra quelle cui si ricorre meno sistematicamente (20,7%). Le poche risposte che hanno specificato ulteriormente come vengano adeguati i criteri di valutazione lasciano intravedere che la personalizzazione dei percorsi di tirocinio avviene tramite, ad esempio, “colloqui mirati”; una “attenta verifica e analisi dei materiali e delle osservazioni fatte nel tirocinio diretto e nel tirocinio indiretto” oppure l’“utilizzo di strumenti valutativi in un’ottica di accomodamento ragionevole concordato in condivisione con la/lo studentessa/e, all’insegna dell’alleanza educativa”.

Tab. 3 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Indichi quanto, secondo Lei, ciascun accomodamento viene utilizzato presso il suo corso di laurea in SFP, per gli studenti con disabilità/DSA, nello svolgimento del tirocinio” (N risposte=86)

| | Molto/ Abbastanza | Poco/ per nulla | Non so |
|--|----------------------|--------------------|--------|
| Scelta ponderata dell’istituzione scolastica cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva accoglienza | 42,4% | 15,2% | 42,4% |
| Scelta ponderata del docente accogliente cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva inclusione in classe | 38,0% | 15,2% | 46,7% |
| Adattamento dei criteri per la valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto (Indicare quali) | 20,7% | 21,7% | 57,6% |

In merito all’esistenza di altri eventuali accomodamenti ragionevoli, solo il 21,0% ha segnalato di essere a conoscenza dell’utilizzo di ulteriori misure. Si tratta di pratiche interessanti, anche di sistema e non solo basate sull’intervento individualizzato. Vengono ad esempio citati uno stretto

leva due questioni problematiche: *in primis*, il fatto che spesso, per motivi di privacy, non si sia a conoscenza della presenza di studenti con disabilità/DSA nelle attività di tirocinio; in secondo luogo, la scarsa possibilità di incidere da parte delle università sulla scelta del docente accogliente, la cui assegnazione finale, oltre a essere di competenza del Dirigente scolastico, dipende anche da altre variabili tra cui l’effettiva disponibilità degli insegnanti della scuola a svolgere il ruolo di tutor accoglienti.

raccordo con l'“Ufficio studenti con disabilità” e lo “Sportello studenti con DSA”, l'istituzione di apposite Commissioni che forniscano indicazioni specifiche o di un supporto psico-pedagogico volto a sostenere gli studenti sul piano di un eventuale riorientamento. Altre misure fondamentali sono: l'attivazione del supporto da parte di un tutor specializzato o di un tutor alla pari; attività/colloqui individuali, secondo un'ottica di tutorato attenta ai bisogni specifici (es. nella redazione del Portfolio, del Diario di tirocinio...); l'uso di strumenti valutativi con indicatori tarati sulla personalizzazione del percorso sul campo e, infine, un monitoraggio costante dell'attività di tirocinio.

L'ultima parte del primo modulo analizza il “dilemma della competenza professionale” relativo agli accomodamenti ragionevoli previsti per l'esperienza sul campo (Tab. 4). Coerentemente con le risposte fornite in precedenza, il campione si mostra particolarmente scettico nell'accordare l'adattamento dei criteri per la valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto: ben il 39,1% ritiene che ciò possa mettere a rischio – “molto” o “abbastanza” – lo sviluppo di alcune competenze professionali essenziali per l'insegnamento.

Tab. 4 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Indichi quanto, secondo Lei, l'utilizzo durante le attività di tirocinio di ciascun accomodamento ragionevole, elencato di seguito, può mettere a rischio lo sviluppo di alcune competenze professionali essenziali per l'insegnamento” (N risposte=86)

| | <i>Molto/ Abbastanza</i> | <i>Poco/per nulla</i> | <i>Non ho una posizione</i> |
|--|------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Scelta ponderata dell'istituzione scolastica cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva accoglienza | 18,5% | 63,0% | 18,5% |
| Scelta ponderata del docente accogliente cui assegnare lo studente per garantire una sua positiva inclusione in classe | 21,7% | 60,9% | 17,4% |
| Adattamento dei criteri per la valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto | 39,1% | 40,2% | 20,7% |

Il secondo aspetto indagato nel questionario riguarda le esperienze di abbandono del percorso formativo, da parte delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA, connesse all'impossibilità di conseguire gli obiet-

tivi formativi qualificanti previsti. Solo una quota relativamente modesta indica di essere a conoscenza di tali casi (15,2%), mentre la maggior parte dichiara di non sapere rispondere alla domanda (60,8%)¹⁷. A coloro che hanno osservato dei *drop out* nella loro carriera è stato poi chiesto di specificare in quali attività del percorso formativo è diventato più evidente che le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA non sarebbero stati in grado di conseguire gli standard professionali (Tab. 5). In cima alla graduatoria si collocano il tirocinio diretto (in particolare la fase dell'insegnamento attivo del tirocinante; 72,7% dei casi) e, a pari merito, la fase osservativa sempre del tirocinio diretto e gli esami di profitto (54,5% dei casi).

Le strategie attivate quando è diventato chiaro che la studentessa e lo studente con disabilità/DSA non sarebbe stato in grado di raggiungere gli obiettivi formativi qualificanti sono descritte da pochi membri del campione, ma fotografano un grande investimento dello staff accademico su tali situazioni. Tra esse ricordiamo: l'offerta di colloqui con il Presidente del corso di laurea, con i tutor del tirocinio e, in taluni casi, anche con i genitori; l'istituzione di commissioni su "casi speciali"; la proposta di una ulteriore personalizzazione del lavoro con lo studente/essa, nonché percorsi di recupero e monitoraggio dell'iter di tirocinio, al fine di giungere a comprendere gli elementi su cui lavorare e da rinforzare per completare

Tab. 5 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "In quali attività del percorso formativo, di seguito elencate, è diventato evidente allo staff accademico che gli studenti con disabilità/DSA non sarebbero stati in grado di conseguire gli obiettivi qualificanti previsti?" (domanda a risposta multipla; N risposte=34; N casi=14)

| | <i>% su risposte</i> | <i>% di casi</i> |
|--|--------------------------|------------------|
| Frequenza delle lezioni | 2,9% | 9,1% |
| Esami di profitto | 17,6% | 54,5% |
| Laboratori didattici disciplinari/pedagogico-didattici | 11,8% | 36,4% |
| Tirocinio indiretto | 8,8% | 27,3% |
| Tirocinio diretto - fase osservativa | 17,6% | 54,5% |
| Tirocinio diretto - insegnamento attivo | 23,5% | 72,7% |
| Documentazione finale di tirocinio (es. relazione) | 11,8% | 36,4% |
| Tesi di laurea | 5,9% | 18,2% |
| Tot. | 100,0% | 309,1% |

17. Riposta "no": 23,9%. N=92.

il percorso. Due partecipanti hanno tuttavia messo in luce l'insuccesso di qualsiasi misura: risulta interessante osservare che se, in un caso, esso viene attribuito alla severità del disturbo, nell'altro viene citata la convinzione di una parte dello staff accademico di dover "bocciare" i candidati con DSA nella fase di tirocinio e di doverli indirizzare, quasi *di default*, verso altri corsi di studio, il che triangola con le preoccupazioni etiche del personale accademico prima riportate.

2.2. I moduli III e IV del questionario

Nel terzo modulo il questionario fa un affondo sull'esistenza di eventuali *policy*, linee guida, delibere o altri atti ufficiali che il corso di studi in SPF – o il Dipartimento/Facoltà o l'Ateneo – hanno predisposto per regolare la frequenza dei futuri insegnanti con disabilità/DSA. Dal risultato si desume che in circa la metà dei casi (55,4%) sono state previste disposizioni specifiche¹⁸, anche se poi, alla richiesta di esplicitarle, la maggior parte ha fatto genericamente riferimento al raccordo con l'"Ufficio studenti con disabilità" e lo "Sportello studenti con DSA", alle Linee Guida in vigore per tutto l'Ateneo al fine di favorire l'inclusione di tali studenti durante il percorso universitario o al Vademecum per i docenti. Tra le *policy* rivolte invece in modo mirato alle studentesse e agli studenti del corso di studi in SFP troviamo "delibere su un percorso speciale per l'apprendimento dell'inglese", l'"individuazione di un referente specifico per il corso di studi, oltre che quello della Facoltà, con cui ci si interfaccia principalmente in relazione alle situazioni più complesse, ma anche in relazione agli specifici obiettivi formativi del corso"; la possibilità di una "frequenza parziale e l'assegnazione di aule equipaggiate in modo idoneo" ed un "protocollo per il monitoraggio costante" delle situazioni di difficoltà.

Completano il quadro del terzo modulo due domande sul ruolo del Delegato del Rettore per la disabilità/DSA in relazione al corso in SFP. In particolare, ci si è occupati di capire se il Delegato svolge attività di consulenza e di supporto in modo simile a quella effettuata per gli altri corsi di studio dell'Ateneo o se, negli anni, si sono affacciate questioni peculiari legate alla frequenza di studentesse/i con disabilità/DSA in quel particolare indirizzo. Ebbene, 9 Delegati su 11 dichiarano di non aver dovuto dedicare una attenzione specifica ai candidati del corso. Le questioni attorno a cui è gravitata l'attenzione dei due Delegati che hanno risposto

18. Risposta "no"=28,3%; "non so"=16,3%. N=92.

positivamente consistono invece nell'offerta di una consulenza allo staff accademico in merito agli accomodamenti ragionevoli da erogare durante le prove di verifica o durante le attività di tirocinio e nel fornire sostegno alla studentessa/e in merito a supporti/strategie con cui affrontare le difficoltà incontrate nell'iter.

L'ultimo modulo, infine, oltre a rilevare le informazioni di background dei rispondenti già descritte, indaga alcune opinioni e atteggiamenti sul tema. Colpisce anzitutto che solo una nicchia del campione (40,2%) conosca uno o più insegnanti con disabilità/DSA già in servizio nella scuola dell'infanzia o primaria. Guardando ai rimanenti membri dello staff accademico che hanno una familiarità con tali docenti, la maggior parte (72,9%) esprime un parere favorevole: nel dettaglio, il 40,5% "abbastanza positivo" e il 32,4% "molto positivo". Una minoranza rimane in ogni caso perplessa: il 10,8% afferma di avere una opinione "abbastanza negativa" in merito, mentre il 16,2% non riesce a fornire un giudizio complessivo.

Il quarto modulo si chiude chiedendo ai docenti di formulare il loro pensiero in merito all'efficacia e competenza di docenti con diversi tipi di disabilità (motoria, visiva, uditiva) e DSA, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Nelle Tab. 6 e 7 riportiamo le affermazioni proposte nel questionario.

Da un lato, più di 8 su 10 (84,0%) sono pienamente o semplicemente in accordo con il fatto che gli insegnanti con DSA possano essere efficaci e competenti nella scuola dell'infanzia. Dai risultati emerge anche una tendenza a considerare competenti gli insegnanti con disabilità motoria (64,8% "del tutto d'accordo" o "d'accordo"). Come era facile forse aspettarsi, la percentuale più elevata di partecipanti in disaccordo si osserva nei confronti di quelli con disabilità visiva e soprattutto uditiva (più di un terzo in entrambi i casi). Nella scuola primaria, si cambia pagina: la percentuale del campione che ritiene efficaci gli insegnanti con disabilità motoria aumenta di circa 10 punti (76,2% "del tutto d'accordo" o "in accordo"). A seguire gli insegnanti con DSA, anche se per questi ultimi la quota di persone che manifestano l'accordo cala complessivamente di quasi 20 punti rispetto alla scuola dell'infanzia (65,9%). Non è residuale neanche la quota di coloro che si dichiarano del tutto in disaccordo nei confronti della competenza dei docenti con DSA nella scuola primaria (2,3%). Per quanto riguarda gli insegnanti con disabilità uditiva e visiva, rimane sostanzialmente costante la proporzione di membri dello staff accademico che esprime un giudizio negativo (più di 3 su 10), mentre sono solo circa la metà coloro che ne riconoscono una possibile efficacia.

Tab. 6 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Con riferimento alla scuola dell’infanzia, esprima il suo grado d’accordo circa l’efficacia di...” (N=88)

| | <i>Del tutto d'accordo</i> | <i>D'accordo</i> | <i>In disaccordo</i> | <i>Del tutto in disaccordo</i> | <i>Non ho una posizione al riguardo</i> |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------|----------------------|--------------------------------|---|
| Insegnanti con disabilità motoria | 25,0% | 39,8% | 21,6% | 1,1% | 12,5% |
| Insegnanti con disabilità visiva | 15,9% | 31,8% | 34,1% | 1,1% | 17,0% |
| Insegnanti con disabilità uditiva | 13,6% | 29,5% | 31,8% | 3,4% | 21,6% |
| Insegnanti con DSA | 29,5% | 54,5% | 4,5% | 1,1% | 10,2% |

Tab. 7 - Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Con riferimento alla scuola primaria, esprima il suo grado d’accordo circa l’efficacia di...” (N=88)

| | <i>Del tutto d'accordo</i> | <i>D'accordo</i> | <i>In disaccordo</i> | <i>Del tutto in disaccordo</i> | <i>Non ho una posizione al riguardo</i> |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------|----------------------|--------------------------------|---|
| Insegnanti con disabilità motoria | 33,0% | 43,2% | 14,8% | / | 9,1% |
| Insegnanti con disabilità visiva | 18,1% | 33,0% | 33,0% | / | 15,9% |
| Insegnanti con disabilità uditiva | 15,9% | 35,2% | 29,5% | 1,1% | 18,2% |
| Insegnanti con DSA | 28,4% | 37,5% | 18,2% | 2,3% | 13,6% |

2.3. Analisi delle relazioni fra variabili e dati secondari di sfondo

Siamo andati a vedere anche le relazioni esistenti fra alcune caratteristiche di background e la percezione del “dilemma della competenza professionale” dei membri dello staff accademico nonché gli atteggiamenti

di questi ultimi verso l'efficacia dei docenti con disabilità/DSA. Il grado di accordo nei confronti (1) della possibilità che alcuni accomodamenti ragionevoli rischino di compromettere, nelle studentesse e negli studenti, l'acquisizione di competenze fondamentali per l'insegnamento e (2) della efficacia di tali docenti una volta in servizio è stato utilizzato per comporre due indici sommati. Questi indici sono stati dicotomizzati (0=punteggio inferiore/uguale a quello mediano e 1=punteggio superiore a quello mediano) e incrociati con le informazioni di background in nostro possesso, a loro volta rese dicotomiche¹⁹.

In merito al primo – il cosiddetto “indice di percezione del dilemma” –, il test del chi-quadrato mostra che solo l'area geografica di appartenenza dell'Ateneo e l'aver svolto una formazione su tematiche inclusive raggiungono la significatività statistica ($\chi^2(1)=9,782$; p-value<0,05). Più nello specifico, nei membri dello staff accademico degli Atenei del Nord (vs. Centro/Sud e Isole) si osserva un atteggiamento più preoccupato nei confronti di possibili compromissioni degli standard professionali a causa dell'offerta dei supporti, mentre coloro che hanno fruito di un training approfondito si rivelano meno scettici in merito.

Per quanto concerne invece l'“indice dell'atteggiamento verso l'efficacia”, tre delle analisi effettuate raggiungono la significatività statistica. In questo caso, i rispondenti con un ruolo accademico “non strutturato” ($\chi^2(1)=9,782$; p-value<0,05), con una minore esperienza nel mondo universitario ($\chi^2(1)=5,583$; p-value<0,05) e più giovani ($\chi^2(1)=4,855$; p-value<0,05) mostrano atteggiamenti più positivi verso la competenza degli insegnanti con disabilità/DSA.

Infine i dati secondari. Purtroppo alla richiesta di indicare il numero delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA, sia iscritti sia dichiaratisi durante il tirocinio, hanno risposto in totale solo 10 Atenei (Tabb. 8 e 9).

19. Nello specifico, le variabili rese dicotomiche sono: genere (1=donne; 2=uomini); area geografica dell'Ateneo di appartenenza (1=Nord; 2=Centro/Sud e Isole); dimensioni dell'Ateneo (1=mega/grande; 2=medio/piccolo); ruolo accademico (1=strutturati; 2=non strutturati); area scientifica (1=umanistica; 2=sanitaria/scientifica/sociale); formazione nell'ambito della disabilità (1=approfondita; 2=nessuna/parziale); età (1=da 53 anni in su; 2=meno di 53 anni); anni di lavoro in università (1=da 20 anni in su; 2=massimo 19 anni); anni di lavoro nel corso di SFP (1=da 6 anni in su; 2=fino a 5 anni); contatti con persone con disabilità/DSA (1=frequenti; 2=sporadici).

Tab. 8 - Iscritti con disabilità²⁰/DSA in SFP negli anni 2018/2019, 2015/2016 e 2013/2012

| | <i>Iscritti con disabilità a.a. 2018/19</i> | <i>Iscritti con disabilità a.a. 2015/16</i> | <i>Iscritti con disabilità a.a. 2012/13</i> | <i>Iscritti con DSA a.a. 2018/19</i> | <i>Iscritti con DSA a.a. 2015/16</i> | <i>Iscritti con DSA a.a. 2012/13</i> |
|---|---|---|---|--|--|--|
| Libera Università di Bolzano | 2 | 2 | 0 | 7 | 4 | 0 |
| Università degli Studi Europea di Roma | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Università degli Studi di Macerata | 12 | 10 | 10 | Nd | Nd | Nd |
| Università degli Studi di Salerno | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Università degli Studi di Torino | 13 | 11 | 7 | 16 | 10 | 3 |

Tab. 9 - Studentesse/i con disabilità/DSA dichiaratisi agli Uffici Tirocini negli anni 2018/2019, 2015/2016 e 2013/2012

| | <i>Frequen- tanti con disabilità a.a. 2018/19</i> | <i>Frequen- tanti con disabilità a.a. 2015/16</i> | <i>Frequen- tanti con disabilità a.a. 2012/13</i> | <i>Frequen- tanti con DSA a.a. 2018/19</i> | <i>Frequen- tanti con DSA a.a. 2015/16</i> | <i>Frequen- tanti con DSA a.a. 2012/13</i> |
|---|---|---|---|--|--|--|
| Università degli Studi di Bergamo | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Università degli Studi di Bologna | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Libera Università di Bolzano | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 |

20. Per studentessa/e con disabilità si intende una studentessa/e con certificazione di invalidità con percentuale sia superiore/uguale al 66% sia inferiore e/o in possesso di certificazione di disabilità ai sensi della Legge n. 104/92.

Tab. 9 - segue

| | Frequen- tanti con disabilità a.a. 2018/19 | Frequen- tanti con disabilità a.a. 2015/16 | Frequen- tanti con disabilità a.a. 2012/13 | Frequen- tanti con DSA a.a. 2018/19 | Frequen- tanti con DSA a.a. 2015/16 | Frequen- tanti con DSA a.a. 2012/13 |
|--|--|--|--|---|---|---|
| Università degli Studi di Enna Kore | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Università di Pisa ²¹ | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Università Cattolica del Sacro Cuore | Nd | Nd | Nd | 12 | Nd | Nd |
| Università degli Studi di Torino | 7 | Nd | Nd | 7 | 8 | 0 |

Agli Uffici Tirocini è stato anche chiesto se tengano traccia in modo strutturato (es. registro, database) delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA che si autodichiarano prima o durante le attività di tirocinio: quasi tutte le università (5 su 7) hanno risposto di aver impostato un registro per mettere a fuoco i candidati che effettuano la *disclosure*.

3. Discussione

Per quanto riguarda le misure di supporto, i dati del questionario confermano ciò che le ricerche passate avevano già rilevato (Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011; Sokal *et al.*, 2017), ovvero che ai futuri insegnanti con disabilità/DSA vengono maggiormente accordati i tipi più “tradizionali” di accomodamenti. Questi includono: materiali didattici in formati accessibili; il registratore; il tempo aggiuntivo; tabelle, formulari, mappe concettuali e la suddivisione della materia d’esame in più prove parziali. Per quanto riguarda il tirocinio, tra le tre misure proposte nella survey, le due più diffuse concernono la scelta ponderata dell’istituzione scolastica e del docente accogliente cui assegnare la studentessa e lo studente per garantire una sua positiva inclusione. Anche questi dati sono

21. Il corso in SFP è attivo solo dall’a.a. 2018/2019.

in linea con la letteratura internazionale: i Direttori del corso intervistati da Sokal e colleghi (2017) ad esempio dichiarano, tra gli accomodamenti efficaci, proprio il collocamento dei tirocinanti con disabilità in scuole accoglienti. Considerate nell'insieme, nessuna delle misure fin qui elencate sostanzialmente modifica gli obiettivi formativi qualificanti del corso o la natura diretta del compito; non a caso, tali accomodamenti sono considerati anche etici dai rispondenti.

I partecipanti si contraddistinguono per aver meno frequentemente offerto quei supporti che invece alterano, in qualche modo, le modalità di valutazione o che compensano le prestazioni richieste in una specifica abilità deficitaria. Tali accomodamenti sono anche quelli ritenuti più a rischio, dai membri dello staff accademico, per l'acquisizione/dimostrazione delle competenze essenziali per l'insegnamento. Si tratta dell'uso del PC con correttore ortografico (soprattutto durante il test di ingresso, ma anche in sede d'esame); dell'offerta di misure dispensative, come la modifica del formato della prova scritta o la sua riduzione quantitativa, nonché dell'impiego del lettore. Tali misure, come si è visto, sono giudicate come poco etiche, mediamente, da un terzo (e oltre) dei rispondenti. Stesso discorso vale per l'esperienza sul campo: l'adattamento dei criteri per la valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto è tra le misure considerate più "pericolose" in vista del conseguimento delle abilità centrali per l'insegnamento da quasi un partecipante su quattro e, allo stesso tempo, la meno frequentemente erogata. Unica eccezione in questo senso si riscontra nell'accomodamento "valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia", che risulta sia tra quelli più accordati sia tra quelli giudicati poco equi. Ai fini di una riflessione più generale, per quanto attiene alle misure dispensative, il quadro desumibile dal questionario corrobora nuovamente i dati degli studi già citati (es. Baldwin, 2007; Sokal *et al.*, 2017). Sorprende, invece, che sul PC con correttore ortografico si sia espressa in modo così negativo una nutrita forbice di membri dello staff accademico. Infatti, la letteratura scientifica sembra essere a favore dell'utilizzo degli accomodamenti di tipo tecnologico, compreso il correttore ortografico (Leyser, Greenberger, 2008; Leyser *et al.*, 2011). Una spiegazione dei nostri risultati può essere associata al fatto che quest'ultimo compensa una competenza considerata fondamentale per l'insegnamento, soprattutto nella scuola primaria. Se questo è senz'altro vero, tuttavia occorre anche ricordare, come dimostrato da altri studi (ad esempio: Riddick, 2003; Vogel, Sharoni, 2011; Griffiths, 2012; Smith, 2017), che nella pratica professionale reale i docenti con disabilità/DSA hanno l'opportunità di preparare in anticipo il lavoro, di ricontrollarne l'ortografia e soprattutto di utilizzare delle specifiche strategie di *coping*, tra cui ad esempio verificare congiuntamente con gli alun-

ni la correttezza di quanto scritto, in un'ottica di insegnamento attivo. Nelle situazioni di verifica (test di ingresso o esami), la compensazione tramite correttore ortografico può essere quindi fondamentale in quanto i candidati non hanno tempo di implementare queste tecniche e di sviluppare adattamenti che consentono loro di svolgere performance altrettanto efficaci in ambito ortografico. Resta da analizzare ancora lo scetticismo destato dall'uso del lettore: può trattarsi forse di un segnale del fatto che, talvolta, le università affiancano ai candidati con disabilità/DSA dei *peer tutor* (altri studenti) in tale ruolo. Ciò potrebbe aver sedimentato nello staff accademico la preoccupazione circa un possibile aiuto "supplementare" da parte di questi ultimi, non limitato alla semplice enunciazione del testo.

Queste risposte, nel complesso, riflettono la diffusione del "dilemma della competenza professionale" a livello istituzionale che è stato descritto precedentemente. Nei timori di circa un terzo dei rispondenti legati all'offerta di determinate misure, innescati da un polo del dilemma, ravvisiamo la crescente spinta verso l'introduzione di criteri via via più rigorosi per la selezione dei candidati e l'ottenimento dell'abilitazione nei programmi di formazione insegnanti, riscontrabile anche a livello nazionale (Margiotta, 2011). Comprendiamo molto bene anche come ciò possa essere causato dalla significatività assunta dal tema del legame tra la qualità del corpo docente e le performance degli allievi nella letteratura sull'*accountability* in ambito educativo. Gli studi che affrontano questa tematica si stanno sempre più interrogando sulle caratteristiche dei docenti – capacità cognitive, esperienza, livello di formazione, ecc. – che possono avere un effetto positivo sull'apprendimento degli studenti (Wayne, Youngs, 2003; Rockoff, 2004; Harris, Sass, 2011; Keller *et al.*, 2017; Bhai, Horoi, 2019).

Dall'altra parte, abbiamo invece l'idea che se le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA sono tenuti a completare il corso, gli esami e il tirocinio seguendo gli standard previsti (e quindi senza l'erogazione di alcuni accomodamenti ragionevoli), è più probabile che incontrino barriere. In questo polo del dilemma, assume risonanza il fermento di soluzioni pedagogico-didattiche all'insegna della personalizzazione descritte da molti membri dello staff accademico, che vanno anche oltre quelle previste normativamente e che vengono attualizzate nel corso di studi per rispondere ai bisogni emergenti delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA. Cito, a titolo d'esempio, tra gli accomodamenti aggiuntivi descritti dai partecipanti: l'offerta di ulteriori colloqui mirati; la possibilità di revisione congiunta, con il docente o tutor del tirocinio, dei materiali prodotti a lezione; la predisposizione di sportelli di approfondimento su determinate materie o l'erogazione di simulazioni preventive delle prove d'esame. È evidente, tra l'altro, come queste siano soluzioni che possono arrecare

un vantaggio a tutta la popolazione studentesca e non solo a coloro che presentano delle difficoltà. Anche per quanto riguarda il tirocinio, si nota l'affiorare di molte pratiche che mettono sul tavolo, a priori, la garanzia di pari opportunità di formazione, di studio e di ricerca ai candidati. Oltre a quelle proposte nel questionario, si pensi al monitoraggio più costante dell'iter degli studenti e delle studentesse con disabilità/DSA; all'offerta di ulteriori spazi di confronto; alla predisposizione di oculature attività. Alla luce di ciò, ci sembra di poter affermare che le università italiane e nello specifico i componenti coinvolti nell'indagine siano immersi nel "dilemma della competenza professionale" e siano ancora alla ricerca di soluzioni per salvaguardarne entrambi i poli.

In questa cornice, è doveroso anche leggere il dato dei partecipanti che hanno dichiarato di non sapere rispondere alla domanda sugli accomodamenti utilizzati nel corso in SFP per gli studenti con disabilità/DSA e che, in alcuni casi, raggiunge anche il 50%. La questione aperta è se questo esito derivi dalla numerosità poco elevata di tali candidati nei corsi, per cui è possibile che alcuni membri dello staff accademico non vi abbiano mai avuto a che fare direttamente, o se esso sia alimentato da una consapevolezza ancora a macchia di leopardo relativa ai loro diritti e alle prassi per sostenerli durante l'iter.

Infine, un ultimo riferimento va fatto alle variabili che incidono sulla percezione del "dilemma della competenza professionale". Le maggiori perplessità degli Atenei del Nord circa l'abbassamento del livello di competenza dei futuri docenti con disabilità/DSA a seguito degli accomodamenti accordati possono essere frutto di una più profonda pressione percepita verso gli standard professionali, di cui i membri dello staff accademico si sentono i *gatekeeper*. Sul fronte della formazione inclusiva, i risultati riaprono invece la discussione sulla possibile scarsa omogeneità delle azioni di sensibilizzazione e di diffusione della normativa tra i contesti universitari, già ipotizzata poco sopra. L'argomento forte qui è il fatto che solo il 35% del campione ha fruito, in generale, di un training approfondito in merito. D'altra parte, chi ne ha ricevuto uno più accurato mostra un livello significativamente inferiore di preoccupazioni etiche in merito alle misure da erogare. Ciò solleva una questione importante e suggerisce la necessità di ulteriori azioni di formazione della comunità accademica in termini di atteggiamenti, conoscenze e competenze inclusivi.

Passando al secondo modulo, lo scenario tratteggiato relativo al *drop out* delle studentesse/i con disabilità/DSA nel corso di studi ci dice relativamente poco, se non che è poco frequente o, più probabilmente, poco conosciuto (oltre sei membri dello staff accademico su 10 non ne sono a conoscenza). Tuttavia, diventa ugualmente interessante considerare quali strategie sono

state esplicitate dagli altri (residuali) rispondenti quando è diventato evidente che il candidato non sarebbe stato in grado di conseguire gli obiettivi formativi qualificanti. Ancora una volta, infatti, si osserva una capillare attivazione di tutte le ramificazioni del corso di laurea, tra cui la proposta di incontri con il Presidente di SFP, con i tutor del tirocinio e, in taluni casi, anche con i genitori; l'istituzione di commissioni ad hoc o la messa a disposizione di percorsi di "recupero" di parti del tirocinio. Inoltre, il questionario restituisce il dato secondo cui proprio l'esperienza sul campo è l'istanza in cui più frequentemente le studentesse/i con disabilità/DSA evidenziano le loro difficoltà (in oltre il 70% dei casi). Ciò conferma quanto già documentato dalla letteratura (Baldwin, 2007) e invita a porre ancor più attenzione a questo segmento del percorso formativo. Ryan (2011) al proposito ha sottolineato che il tirocinio ricopre una posizione speciale nella preparazione di questi professionisti. Secondo l'autore, l'esperienza sul campo è il contesto in cui più probabilmente si verificano problemi di idoneità professionale, poiché è quella maggiormente investita dalle tensioni tra la necessità delle misure di supporto e gli standard professionali. Ed è sempre in essa che entrambi – sia gli accomodamenti ragionevoli da accordare che le competenze essenziali per l'insegnamento – sono meno definiti allo stato attuale.

Le successive domande del questionario esplorano l'esistenza di eventuali *policy* o altri atti ufficiali predisposti per regolare la frequenza delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA, nonché l'intervento del Delegato del Rettore di Ateneo rispetto allo specifico corso. Dalle risposte si evince che quest'ultimo non sembra richiedere forme di sostegno mirate e che le progettualità generali architettate in direzione inclusiva dagli Atenei sono un punto di riferimento costante, dato che la maggior parte delle *policy* riportate dal campione sono riconducibili alla tradizionale collaborazione con l'"Ufficio studenti con disabilità" e lo "Sportello studenti con DSA". Un pattern simile si ritrova anche nella restituzione dei Delegati del Rettore di Ateneo che, ad eccezione di due, dichiarano nettamente di gestire il corso in SFP in modo simile a tutti gli altri e che non è stato necessario attivare consulenze "speciali" di supporto ai docenti o alle studentesse/i. Guardando alle poche strategie specifiche segnalate, può essere interessante richiamare qui l'individuazione di un Referente specifico per il corso di studi (e non solo per il Dipartimento/Facoltà) con cui interfacciarsi in relazione alle situazioni più complesse.

Le opinioni e le risposte di accordo e disaccordo relative all'efficacia di insegnanti con disabilità/DSA evidenziando poi la coesistenza, nella percezione dello staff accademico, di molte luci ma anche di non poche perplessità.

Colpisce anzitutto che meno della metà (il 40% circa) dei rispondenti conosca un docente con disabilità/DSA in servizio nella scuola dell'infan-

zia o primaria. Il dato conferma qualcosa di noto e discusso dai ricercatori, soprattutto a livello internazionale: oltre a rimarcare che la numerosità di questi docenti è limitata, seppur in crescita, sottolinea come l'università non effettui un monitoraggio *post lauream* di queste carriere, aspetto che potrebbe invece essere d'aiuto per migliorare quanto offerto durante l'*iter* formativo. Le testimonianze di questi insegnanti sono infatti, secondo alcuni autori (Duquette, 2000; Gabel, 2001; Riddick, 2003; Dvir, 2015), potenti elementi di riflessione per trasformare la pratica. Anche Moore *et al.* (2020) al proposito evidenziano che:

i candidati che si sentono a proprio agio nel condividere le proprie esperienze potrebbero essere incoraggiati a raccontare le loro storie in modo che gli altri possano iniziare a vedere la disabilità come un punto di forza rispetto al deficit. I candidati insegnanti con disabilità offrono un ulteriore vantaggio ai programmi di formazione insegnanti, che consiste nel contribuire alla preparazione dei candidati per soddisfare le diverse esigenze nelle loro classi (p. 282).

Quanto all'opinione circa l'efficacia dei docenti conosciuti, una quota elevata dei rispondenti convoglia sul ritenerli competenti; tuttavia, accanto a questo nucleo, è certamente importante osservare che ve ne è anche un terzo circa che esprime un giudizio "abbastanza negativo" o non riesce a dichiararsi. In parallelo, alla domanda più generale, una porzione abbastanza ampia ritiene che gli insegnanti con disabilità/DSA possano essere professionalmente efficaci (evidenza riscontrata anche da Leyser e Greenberger, 2008). Tuttavia, dall'analisi dei risultati analitici si desume che esistono notevoli differenze sia tra tipi di disabilità che tra scuola dell'infanzia e primaria. Per entrambi gli ordini, lo staff accademico esprime un atteggiamento più negativo nei confronti di docenti con disabilità uditiva e visiva. È evidente che il quadro dipinto sia il termometro del prevalere di preoccupazioni circa la gestione in sicurezza dei bambini in classe da parte di questi insegnanti. Tenendoci a debita distanza da una prospettiva che nega l'esistenza di talune difficoltà, tuttavia, come abbiamo evidenziato anche altrove (Bellacicco, 2022), nel momento in cui si valuta il loro operato è plausibile immaginare la loro pratica professionale quotidiana in sinergia con i colleghi, uno dei principali potenziali facilitatori individuati dalla letteratura (per esempio, Sharoni, Vogel, 2007; Burns, Bell, 2011; Burns *et al.*, 2013; Lamichhane, 2016; Smith, 2017; Bellacicco *et al.*, under review). Sia negli standard professionali che nella rappresentazione dei nostri rispondenti sembra invece dominare una visione che li vede agire esclusivamente da soli in aula. Diversamente, gli insegnanti con DSA sono ritenuti, dalla maggioranza dei rispondenti, competenti nella scuola

dell'infanzia, ma meno nella scuola primaria, dove solo circa sei su 10 confidano nella loro efficacia. Qui il dato potrebbe rimandare alla centralità assunta in questo ordine di scuola dalla lettoscrittura e dal calcolo, aree notoriamente coinvolte dal Disturbo Specifico di Apprendimento. Anche in questo caso, come già discusso in precedenza, prevale una idea che trascura le strategie di *coping* e gli accomodamenti sviluppati nella pratica quotidiana da questi docenti. Non sorprende, infine, che gli insegnanti con disabilità motoria siano considerati piuttosto efficaci sia nella scuola dell'infanzia che in quella primaria, ma più in quest'ultima (da circa il 70%), dove prevedibilmente i bisogni di accudimento fisico degli alunni sono più limitati e ritenuti dal campione meno impattanti sul loro operato.

Abbiamo individuato anche le variabili di background che fanno la differenza negli atteggiamenti dei membri dello staff accademico. I rispondenti "non strutturati", meno anziani in termini di età e con una minore esperienza accademica mostrano opinioni più positive verso l'efficacia degli insegnanti con disabilità/DSA, così come anche in Leyser e Greenberger (2008) e Leyser *et al.* (2011). Questo risultato, secondo gli autori israeliani, può essere spiegato con il fatto che i membri più giovani e con meno esperienza in ambito universitario sono stati molto più esposti al substrato valoriale orientato all'inclusione fin dal loro stesso iter scolastico. Non si può prescindere dall'ipotizzare anche che il personale non strutturato sia meno a contatto con le pressioni relative agli standard professionali. Diverse altre variabili, come l'intensità del rapporto con le persone con disabilità o l'area scientifico-disciplinare, determinanti negli studi precedenti, non hanno invece raggiunto la significatività statistica, anche se appare probabile che all'origine di questo risultato vi sia un limite strutturale della nostra indagine, connesso alla scarsa numerosità del campione. È chiaro che un tasso di risposta più ampio avrebbe, nel complesso, promosso una maggiore fiducia nei nostri esiti. Un altro limite dello studio si intravede nell'utilizzo dello strumento stesso della survey, che non ha permesso di esaminare in profondità gli atteggiamenti dello staff accademico in relazione ai futuri insegnanti con disabilità/DSA. La pressione esercitata dalla desiderabilità sociale può inoltre aver portato i rispondenti a fornire una rappresentazione di se stessi migliore e, quindi, indurli a "tacere" le opinioni meno inclini all'inclusione di questi ultimi.

Infine, una riflessione sui (pochi) dati secondari forniti. Il trend che si osserva è senz'altro in crescita. L'Ateneo di Torino presenta le numerosità più elevate: considerando l'ultimo anno accademico (a.a. 2018/2019), si registrano 29 studentesse/studenti iscritti/e con disabilità/DSA; erano 10 nell'a.a. 2012/2013. Si tratta di numeri che, per quanto contenuti (nel caso

specifico, pari allo 0,7% del totale degli iscritti al corso)²², non possono essere ignorati. Questo elemento, come già anticipato, supporta i risultati delle indagini internazionali, che mostrano un incremento di studentesse e studenti con disabilità/DSA nella formazione insegnanti (ad esempio Keane *et al.*, 2018) e si accosta a quelli delineati a livello nazionale, che tracciano più in generale una crescita della popolazione studentesca con disabilità/DSA nelle università (ANVUR, 2020).

Il secondo dato preso in considerazione vede, invece, la quota di candidati con disabilità/DSA che si autodichiara durante il tirocinio ancora molto limitata. Prendendo ad esempio la Libera Università di Bolzano (l'unica, insieme all'Università di Torino, di cui è possibile effettuare il confronto), delle 7 studentesse/i con DSA frequentanti il corso di studi in SFP nell'a.a. 2018/2019, solo due lo hanno rivelato durante l'esperienza sul campo. Il fatto che tali studentesse/i stentino a condividere le loro difficoltà riflette la famosa questione della *disclosure* e della paura dello stigma che è più diffusa durante il tirocinio, a fronte della sua stretta connessione con il mondo del lavoro e del timore che aleggia intorno al futuro inserimento professionale nel contesto scolastico. Anche indagini molto recenti mettono in luce questi aspetti (Greene, 2021; Wood, Happé, 2021), sottolineando il fatto che molti candidati con disabilità/DSA vogliono tentare, all'inizio della carriera, di costruire le proprie identità professionali «senza attirare un'attenzione scomoda su se stessi» (Greene, 2021, p. 57) e prediligono affidarsi all'auto-accomodamento piuttosto che rivelare la loro disabilità per ottenere misure ufficiali/legali dall'istituzione scolastica accogliente.

Bibliografia

- ANVUR. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema universitario e della ricerca (2020). *Presentazione dei primi risultati della rilevazione "Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria"*. ANVUR. www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf
- Baldwin, J.L. (2007). Teacher candidates with learning disabilities: effective and ethical accommodations. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 128-141.
- Bellacicco, R. (2022). Diventare/essere un insegnante con disabilità o con DSA: la ricerca, i dati e i temi emergenti nel contesto italiano, alla luce del panorama internazionale. *Orientamenti pedagogici*, 69(1), 71-88.

22. Gli iscritti al corso di studi in SFP sono 1.856 nell'a.a. 2018/2019, secondo le statistiche fornite dal MIUR.

- Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V., under review. Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*.
- Bhai, M., & Horoi, I. (2019). Teacher characteristics and academic achievement. *Applied Economics*, 51(44), 4781-4799.
- 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., Poikkeus, A.M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85.
- Deal, M. (2003) Disabled people's attitudes toward other impairment groups: a hierarchy of impairments. *Disability & Society*, 18(50), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759032000127317>
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student. Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching*, 6(2), 215-228.
- 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.
- Gabel, S.L. (2001). "I Wash My Face with Dirty Water". Narratives of Disability and Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 31-47.
- Greene, B. (2021). Studenting and Teaching with Chronic Pain: Accessibility at the Intersection of Contingency and Disability. *Academic Labor: Research and Artistry*, 5(4). <https://digitalcommons.humboldt.edu/alra/vol5/iss1/4>
- 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.
- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Holden, M., & Kitchen, J. (2018). Where Are We Now? Changing Admission Rates for Underrepresented Groups in Ontario Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 45-60.
- Keller, M.M., Neumann, K., & Fischer, H.E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586-614.
- Keane, E., & Heinz, M. (2015). Diversity in initial teacher education in Ireland: the socio-demographic backgrounds of postgraduate post-primary entrants in 2013 and 2014. *Irish Educational Studies*, 34(3), 281-301.
- 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.
- 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.

- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten Years. *International Journal of Special Education, 26*(1), 162-174.
- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S., Brulle, A., Sharoni, V., & Vogel, G. (2003). American and Israeli faculty attitudes and practises regarding students with disabilities: A cross-cultural study. In S.A. Vogel, G. Vogel, V. Sharoni, & O. Dahan (Eds.), *Learning disabilities in higher education and beyond: International perspectives* (pp. 201-225). York Press.
- Macleod, G., & Cebula, K.R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(4), 457-472.
- Margiotta, U. (2011). La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea. In L. Binanti & M. Tempesta (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio* (pp. 21-42). Pensa Multimedia.
- 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.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education, 7*(4), 389-402.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review, 247*-252.
- Ryan, J. (2011). Access and participation in higher education of students with disabilities: access to what? *The Australian Educational Researcher, 38*(1), 73-93.
- Sharoni, V., & Vogel, G. (2007). Entrance test accommodations, admission and enrollment of students with learning disabilities in teacher training colleges in Israel. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(3), 255-270.
- Smith, B.M. (2017). A phenomenological study of teachers with dyslexia, *ProQuest LLC*.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Wilson, A. (2017). Pre-service teachers with disabilities: challenges and opportunities for directors of student teaching in western Canada. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(3), 1-18.
- 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.
- Wayne, A.J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research, 73*, 89-122.
- Wood, R., & Happé, F. (2021). What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK. *Disability & Society, 1*-26.

5. Futuri insegnanti con disabilità/DSA: un'analisi di esperienze e aspettative

di Luca Decembrotto, Andrea Mangiatordi¹

1. Introduzione

In queste pagine sono presentati i risultati della ricerca sulle esperienze di studentesse/i con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) che frequentano percorsi universitari per diventare insegnanti. Questa ricerca è parte del più ampio studio “BECOM-IN”, che si propone, come già descritto, di indagare anche le esperienze di insegnanti con disabilità/DSA già in servizio a scuola. A unire le due parti vi sono le domande sul “dilemma della competenza professionale” sul piano istituzionale e personale che può emergere nei percorsi formativi per futuri docenti e sulle strategie adottate per affrontarlo da coloro che già lavorano come insegnanti.

Il disegno della ricerca si basa su un quadro teorico ben delineato in una recente revisione sistematica (Bellacicco, Demo, 2019) e approfondito nei capitoli precedenti. Qui si ripropongono alcuni passaggi chiave, utili a comprendere la necessità di una ricerca rivolta a studentesse/i universitari futuri insegnanti. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), adottata il 13 dicembre 2006, dichiara il diritto all'accesso e alla partecipazione delle persone con disabilità a tutti i livelli di istruzione. Inoltre, all'articolo 24.4, sottolinea la necessità/opportunità di assumere nelle scuole insegnanti qualificati, “compresi insegnanti

1. I risultati qui esposti sono pienamente condivisi dai due autori, che hanno collaborato nella stesura del capitolo; tuttavia, è da attribuire a Luca Decembrotto la scrittura dell'introduzione, del paragrafo sulla metodologia della ricerca e dei paragrafi intitolati *Il dilemma della competenza professionale e i modi per affrontarlo* e *Il futuro professionale, tra punti di forza e sfide*. Ad Andrea Mangiatordi è da attribuire invece la scrittura del paragrafo *Barriere, facilitatori e strategie di coping incontrati o sviluppati* e delle conclusioni.

con disabilità”, per dotarle di personale in grado di garantire e di promuovere a tutti i livelli un sistema di istruzione inclusivo.

Secondo Keane, Heinz ed Eaton (2018) le motivazioni per un ampliamento della partecipazione degli insegnanti con disabilità al sistema formativo sono da ricercarsi in primo luogo nei benefici che ciò potrebbe comportare, poiché costoro incarnano valori e pratiche inclusive. È possibile, tuttavia, che la loro sottorappresentazione sia legata a barriere presenti nelle diverse fasi dalla formazione iniziale degli insegnanti (*Initial Teacher Training*). I pochi studi esistenti mostrano che le studentesse e gli studenti, futuri insegnanti, devono affrontare innumerevoli sfide. La decisione di mettere allo scoperto la propria disabilità è subordinata a diverse considerazioni personali e ambientali (Von Schrader *et al.*, 2014) e spesso tale decisione viene rimandata fino al momento in cui lo studente non ha la possibilità di dimostrare il proprio successo in aula (Riddick, 2003). Tra i facilitatori (fattori d’aiuto) grande importanza viene data al consolidarsi di buone relazioni con i tutor del tirocinio preparati ad affrontare i loro bisogni (Csoli, Gallagher, 2012; Griffiths, 2012) e all’acquisizione e il potenziamento di strategie di *coping* sviluppate attivamente dalle stesse studentesse e dagli stessi studenti futuri insegnanti (Riddick, 2003; Griffiths, 2012; Parker, Draves, 2017), come modi efficaci per superare le barriere. Infine, il tema del “dilemma della competenza professionale”, che si sviluppa come tensione sui due livelli, personale (*disclosure*) e istituzionale. Sotto questo secondo punto di vista, assume diverse sfaccettature: quella individuale degli insegnanti in formazione (ma anche degli insegnanti in servizio) con disabilità/DSA, che sperimentano i propri personali punti di forza e di debolezza, ma anche le barriere e i facilitatori del contesto e lottano per trovare un equilibrio tra la loro vocazione a diventare/essere un insegnante e i limiti che sperimentano (Burns, Bell, 2010; Dvir, 2015; Griffiths, 2012; Vogel, Sharoni, 2011). Il piano formativo degli istituti di formazione dei futuri insegnanti, che cercano di non discriminare garantendo alle studentesse/i con disabilità accomodamenti ragionevoli laddove sarebbero svantaggiati e, al contempo, di fornirgli le capacità necessarie a diventare insegnanti competenti (Baldwin, 2007; Leyser, Greenberger, 2008; Riddick, English, 2006). Da ultimo, il versante operativo che ha bisogno di immaginare soluzioni in grado di rafforzare le differenze e supportare l’uso di strategie alternative per essere buoni insegnanti con disabilità e, al contempo, garantire un insegnamento di qualità a tutti gli studenti a scuola.

La ricerca su questi temi in Italia, come anticipato, è sostanzialmente inesistente. La ricerca “BECOM-IN” ha così orientato la narrazione delle studentesse e degli studenti su tre temi principali: 1) le barriere, i facili-

tatori e le strategie di *coping* sviluppate dalle studentesse e dagli studenti futuri insegnanti con disabilità/DSA per entrare e completare il corso di studi; 2) come viene affrontato il “dilemma della competenza professionale” istituzionale nei corsi di Scienze della Formazione Primaria, ovvero le tensioni che emergono tra la ricezione/offerta di specifici accomodamenti ragionevoli durante la frequenza del corso di laurea e la necessità di diventare insegnanti competenti, secondo un profilo professionale standard; 3) il dilemma sotteso alla *disclosure* 4) l’impatto percepito (in termini di benefici) della loro inclusione nella professione di insegnante, immaginato o sviluppato già a partire dalle prime esperienze di insegnamento come tirocinanti.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca riguardante le esperienze di studentesse e studenti con disabilità o con DSA si colloca all’interno di un progetto più ampio, suddiviso in due studi: il primo, come si è visto nel capitolo precedente, ha approfondito l’inclusione nelle 33 università italiane con un corso di studio di Scienze della Formazione Primaria; il secondo – di cui questa restituzione è parte – è stato condotto attraverso interviste semi-strutturate rivolte a 16 studentesse/i futuri insegnanti con disabilità. Si rimanda ai capitoli precedenti per l’approfondimento del percorso di ricerca nel suo insieme. Sul territorio nazionale sono state individuate studentesse e studenti con disabilità sensoriale, fisica o con disturbi dell’apprendimento iscritti a Scienze della Formazione Primaria attraverso una *call* diffusa tramite mail dai servizi per studenti con disabilità/DSA oppure attraverso contatti diretti dei ricercatori.

Le domande sono state organizzate secondo uno schema semi-strutturato. La traccia dell’intervista è stata preventivamente utilizzata in una fase pilota, che ha comportato alcune modifiche per migliorare la chiarezza e l’ordine delle domande. La sua composizione è suddivisa in cinque macrosezioni così schematizzate: (a) informazioni di base; (b) barriere e facilitatori incontrati e strategie di *coping* sviluppate; (c) eventuale riluttanza del personale accademico a offrire “accomodamenti ragionevoli”, collegabili al “dilemma della competenza professionale”; (d) metodi per affrontare e risolvere il dilemma; (e) *disclosure* (f) impatto percepito, in termini di benefici, del loro futuro accesso alla professione di insegnante.

Le interviste, di una durata variabile da 40 a circa 60 minuti, sono state condotte online a causa delle forti limitazioni presenti nel paese a seguito della epidemia da Covid-19. Ogni intervista è stata videoregistra-

ta, trascritta garantendo l'anonimato dell'intervistato e successivamente analizzata attraverso un *software* che ha agevolato l'analisi qualitativa dei contenuti (Kuckartz, 2012; Schreier, 2012).

Nell'analisi sono state utilizzate sia categorie induttive che deduttive. Le categorie deduttive si basano sulle domande di ricerca e assumono alcuni contenuti rilevanti a priori, emersi dalla revisione della letteratura internazionale; le categorie induttive sono state create sulla base del testo delle interviste, mediante la procedura descritta da Kuckartz (2012). Ogni ricercatore ha esaminato in modo indipendente le trascrizioni delle interviste e successivamente, con gli altri membri del gruppo di ricerca, ha discusso in modo collaborativo e concordato le strategie di codifica da adottare. Quanto segue è il risultato di questa analisi.

3. Analisi dei dati di ricerca

Prima di procedere con l'analisi dei contenuti delle interviste e dei risultati della ricerca, è utile contestualizzare le 16 interviste, fornendo in modo aggregato qualche informazione di base sugli intervistati. Le studentesse e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca sono di età compresa fra i 19 e i 28 anni (età media 23,5 anni), iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, un corso di laurea abilitante per la professione di insegnante della scuola dell'infanzia e primaria. Il loro anno di iscrizione ha coperto l'intero arco formativo, essendo complessivamente iscritti al primo (2), secondo (2), terzo (2), quarto (4) e quinto (4) anno in corso e al primo anno fuori corso (2). Ciò ha permesso di raccogliere diverse prospettive: da chi ha appena fatto ingresso nel percorso formativo universitario, a chi è prossimo all'uscita e ha già svolto diverse esperienze di tirocinio sul campo. Volendo, infine, fornire una rappresentazione – per quanto limitata – delle disabilità dichiarate in fase d'intervista, queste sono raggruppabili in disturbi dell'apprendimento (9), disabilità motorie (4), sindromi con effetti debilitanti (1) e disabilità sensoriali (2).

3.1. *Barriere, facilitatori e strategie di coping incontrati o sviluppati*

Il racconto delle variegate esperienze degli intervistati è denso di riferimenti aneddotici a momenti diversi del percorso universitario, che nel caso di Scienze della Formazione Primaria prevede anzitutto il supera-

mento di un test di ammissione. La riflessione sulla didattica, che prende avvio dalla partecipazione a lezioni e laboratori, culmina con il momento dell'esame, nel quale spesso emergono difficoltà che rimangono inespresse, o comunque in secondo piano, durante il periodo di lezione. Il tirocinio a scuola è stato poi un ulteriore elemento su cui si è concentrata l'analisi, soprattutto per via della particolare relazione che si instaura tra studentesse/i e tutor durante questa importante esperienza. Con le studentesse/i iscritte/i almeno al quarto anno di corso è stato possibile anche affrontare il tema della scrittura della tesi.

Ripercorrendo dunque queste diverse e determinanti fasi dei percorsi universitari studiati, è possibile anzitutto individuare nel test di ammissione il primo luogo in cui si possono incontrare barriere, ma dove anche è già possibile rilevare l'importanza di un'organizzazione efficiente dei servizi di supporto, nell'ottica di garantire possibilità a tutti gli studenti. Gli intervistati hanno infatti riportato preoccupazioni di vario tipo, nella maggior parte dei casi risolte grazie alla disponibilità di strumenti compensativi e misure dispensative:

Il momento del test d'ingresso è stato abbastanza... diciamo senza particolari ostacoli, prima durante la prenotazione avevo fornito le documentazioni riguardo alla mia disabilità, così che si potessero attivare i vari servizi (S12).

O ancora:

Fin da subito è stato molto semplice, comunque, mandare la certificazione, mandare tutto... e subito mi hanno dato la possibilità di avere tempo durante il test d'ingresso e anche di tenere a fianco la calcolatrice (S13).

Tra gli strumenti compensativi spiccano le calcolatrici e i supporti ergonomici quali i banchi speciali, ma la principale misura dispensativa utilizzata è stata per la maggioranza degli intervistati l'estensione del tempo della prova. Si tratta di una misura dispensativa che viene poi richiesta in particolare dalle studentesse/i con DSA lungo tutto l'arco del percorso universitario, in sede d'esame. Se qualcuno dichiara di aver potuto considerare «come facilitatore [...] l'ufficio disabilità dell'università» (S5), per altri questo elemento ha comportato la possibilità di avere maggiore consapevolezza dei propri diritti rispetto a edizioni precedenti del corso in cui non era stata presentata la diagnosi (S3). Tuttavia le narrazioni di questo momento non sono solamente positive: per qualcuno il distanziamento rispetto ai colleghi, soprattutto nel periodo della pandemia che ha posto ulteriori vincoli, «evidenziava il fatto che noi eravamo in qualche modo diverse» (S9), con un bisogno di un «ambiente asettico» (S16).

Passando poi al contesto delle lezioni e della loro fruizione nei diversi campus, le difficoltà riportate riguardano prevalentemente l'accesso agli edifici, per le studentesse e gli studenti con disabilità motorie, ma anche organizzative per chi ha vincoli importanti da un punto di vista sanitario:

Io ho fatto dei periodi di terapia cortisonica ancora prima di arrivare a una diagnosi, per cui tutte le mattine mi recavo in ospedale, facevo una flebo di cortisone e poi arrivavo in università [...] È stato difficile far combaciare il più possibile tutti questi orari, banalmente per cui mi sono battuta finché il cortisone mi venisse fatto alle 8 del mattino (S14).

Si tratta dunque di problematiche che possono sicuramente influenzare anche il futuro da insegnanti di queste persone. Se da un lato la pandemia, con la didattica a distanza, ha attenuato gli effetti di queste barriere, dall'altro ha comportato maggiore affaticamento per chi ha difficoltà nel mantenere l'attenzione davanti a un computer. Diverse sono state invece le segnalazioni di problematiche di adattamento e barriere sperimentate nella didattica d'aula, soprattutto se messa in relazione con abitudini legate a ordini di scuola precedenti:

Una difficoltà che ho trovato sta nella velocità con cui i professori spiegavano, perché di solito diciamo che al liceo, comunque, negli altri gradi di istruzione, si prende il proprio tempo e anche le slide... Tutti avevano il tempo di copiarle e quant'altro, mentre io i primi tempi facevo molta fatica ad abituarli, a prendere appunti perché io non ho mai preso appunti col computer, ma li ho sempre presi scrivendo. E quindi poi, rileggendo gli appunti che devo controllare, ci sono molti più errori perché ero molto di fretta... però poi io ho iniziato a chiedere, per esempio, le slide prima, in modo che le avevo di fianco (S13).

Lo stesso computer, tuttavia, è stato segnalato più volte come facilitatore, anche in contesto di didattica a distanza, per via della maggiore disponibilità di materiali consultabili in autonomia e con tempi propri, tornando quindi anche a un tema di organizzazione dei tempi di lavoro. Emergono, in contesto di frequenza delle lezioni, le relazioni con i docenti – in genere menzionati esplicitamente come facilitatori del processo – ma anche quelle con i compagni di corso, con cui si instaurano spesso dinamiche di collaborazione alla pari e di supporto nel mantenimento dell'attenzione. Non sembrano emergere, a questo livello, situazioni in cui si renda necessario parlare esplicitamente ai compagni di corso o ai docenti della propria diagnosi, che invece si associano più frequentemente al momento dell'esame.

Le prove di accertamento, infatti, soprattutto se sono da sostenere in forma scritta, mettono le studentesse e gli studenti con disabilità e con

DSA di fronte alla necessità di comunicare al docente la propria condizione, soprattutto se intendono usufruire di strumenti compensativi o di misure dispensative. La richiesta di tempo aggiuntivo non sembra incontrare mai alcun tipo di resistenza, anche se si possono verificare piccoli incidenti:

Mi ricordo che in una situazione un'insegnante, ahimè non ricordo chi, dice "sto cercando [cognome]", così, in maniera molto plateale, "perché ha il 30% del tempo in più"... Premesso che ok, non è un segreto di stato, però in quella situazione dico, [...] almeno avrò un diritto alla privacy (S11).

Si creano invece più facilmente situazioni complesse laddove l'oggetto della richiesta di facilitazione riguardi elementi che sono considerati essenziali nella figura dell'insegnante, quali la competenza ortografica. Un'intervistata al primo anno di corso riporta un episodio di cui è venuta a conoscenza in una chat a cui partecipano diverse sue colleghe con DSA:

Ecco, e la professoressa ha risposto, ovviamente con una motivazione che è valida, secondo me, però è allo stesso tempo assurda: ovvero che lei... questa ragazza, come me, sarà un'insegnante, di conseguenza non può non valutarle gli errori ortografici, contando che noi dovremo insegnare ai bambini la grammatica. E questa cosa è assurda (S16).

Entra qui in gioco il "dilemma della competenza professionale" delineato nella breve ricostruzione dello stato dell'arte che è stata proposta all'inizio di questo capitolo e nelle pagine precedenti: situazioni come questa preludono a volte al rendersi conto di essere «tutelati, ma allo stesso tempo manca qualcosa» (S16). Riprenderemo nel paragrafo successivo questo tema, affrontando anche le possibili vie d'uscita che gli intervistati intravedono a partire dalle loro esperienze e convinzioni.

Tornando agli esami, se sono in generale poche le difficoltà riportate rispetto alla relazione con i docenti, alcune di queste colpiscono particolarmente per il fatto di instaurare relazioni basate sulla mancanza di riconoscimento della difficoltà:

Anche perché mi continuava a ripetere che questo tipo di problemi non sono presenti a Scienze della Formazione [...] e lei mi cominciò a fare delle domande, appunto di spiegarle cosa fosse la discalculia, quale è stato il mio percorso (S9).

Situazioni di questo tipo non si verificano ovviamente soltanto nel contesto universitario. Come riporta un'altra studentessa,

[...] fin dal liceo i miei professori mi dicevano: “no, ma tu non hai niente”, nonostante il certificato e tutto quanto, psicologicamente sono stata un po’ frenata sempre a dire qual è la mia problematica (S10).

Assume di nuovo un ruolo chiave il servizio di supporto alle studentesse e agli studenti con disabilità/DSA, che permette di orientarsi da un punto di vista operativo:

[...] per sapere come muovermi [...] mi hanno detto appunto di contattare il professore, prendere accordi anche con lui (S3).

Oppure di ricevere supporto personalizzato, permettendo di scoprire:

[...] che c’era la possibilità del tutor per aiutarmi perché non sapevamo se la mia difficoltà era non lo so, era semplicemente una mia difficoltà o era legata a una questione di spazialità, geometria delle figure e cioè quindi poteva essere legata alla mia patologia anche (S12).

Sui servizi di supporto alle studentesse e agli studenti con disabilità e con DSA ricade il delicato compito di individuare le facilitazioni necessarie e di chiarire quali siano i termini e le condizioni del loro utilizzo, fungendo da mediatori con i docenti e da facilitatori di processi che garantiscano equità e allo stesso tempo scongiurino il rischio di una eccessiva facilitazione nel percorso.

Le barriere incontrate invece nel contesto di tirocinio, descritto da qualcuno come importante «percorso di crescita» (S12), sono anzitutto legate al tema dell’ingresso in uno spazio altro, con la necessità di relazionarsi con i docenti tutor e con gli alunni:

Diciamo che [...] sono più io che mi creo ostacoli nell’andare a scuola, davanti al bambino e anche davanti... non tanto al bambino, ma all’insegnante, che è competente e quindi riconosce se io sbaglio (S5).

Altra barriera importante è quella del tempo: «cercare di gestirlo al meglio» (S6) tenendo in considerazione le caratteristiche e le esigenze del contesto ospitante non è scontato, soprattutto per chi affronta gli ultimi step del percorso e nella gestione organizzativa individua una sua personale difficoltà:

Mi metteva un po’ di agitazione il fatto di dover far coincidere tirocinio, esami e scrittura tesi. Poi è una cosa ovviamente fattibile, ma a me metteva molta angoscia [...] Forse perché lì ci vuole una maggiore organizzazione... potrebbe es-

sere dovuta allo stesso disturbo, però sono contenta di questa cosa. Cioè, sto ancora cercando di capire come farla (la tesi, n.d.r.), però ci sto lavorando piano piano (S9).

Nel contesto del tirocinio riappare con maggiore enfasi la tematica della comunicazione della disabilità o del disturbo di apprendimento: il primo elemento di dubbio per gli intervistati è rappresentato dall'opportunità di rivelare problematiche "invisibili" ai propri tutor. C'è chi descrive questo aspetto in termini negativi:

È sempre stato un po' il mio tallone d'Achille ammettere di essere DSA (S5);

Spero che la mia tutor non si renda conto della mia disortografia (S13).

Da un altro lato, invece, alcuni intervistati raccontano di aver basato il rapporto con il tutor su una *disclosure* completa:

[...] mi sono sentita di dirlo alla mia tutor di tirocinio indiretto, perché comunque vedeva i miei scritti, magari vedeva che facevo qualche errore, non capiva magari perché alcune volte risultavo brillante mentre in alcune avevo delle cadute, come lei le definiva; quindi mi sono sentita di dirglielo, [...] ho chiesto il segreto ovviamente a lei (S11).

Il rapporto con il tutor accogliente diventa allora base di «una grandissima sicurezza» (S9) nella misura in cui permette di individuare chiaramente quali siano le difficoltà della studentessa o dello studente; l'investimento di risorse da parte dei tutor provoca in alcuni casi ansia da prestazione, ma può risolversi nel consolidamento di relazioni positive di collaborazione. In alcuni casi il tutor accogliente funge anche da supporto per una comunicazione diretta con gli alunni, in cui la disabilità o il disturbo specifico dell'apprendimento sono oggetto di spiegazione e di discussione, anche in relazione alla visibilità della condizione:

Da quando ho 11 anni convivo con il fatto che i bambini vengano da me e mi chiedano, mi facciano domande [...] alla mia tutor ho detto: «beh, guardi questo sarà impossibile perché per forza di cose i bambini verranno da me e mi chiederanno... io mi troverò nella condizione di dover rispondere, perché non voglio che siano altre persone a rispondere per me» (S8).

L'ultimo elemento del percorso universitario prima dell'avvio definitivo verso il contesto lavorativo è rappresentato dalla tesi, definita in un caso un «atto creativo» (S11) che richiede lo sviluppo di ulteriori strategie

di coping, ma che ha anche il vantaggio di poter essere gestito in relativa autonomia, senza particolari limitazioni relative all'uso di strumenti compensativi. Non per tutti gli intervistati è però chiaro che i servizi di supporto possano essere utilizzati anche in questo contesto. La relazione con i docenti è fondamentale, come del resto è per tutti gli studenti, ma assume una rilevanza particolare laddove gli intervistati riconoscano di avere bisogno di supporto nel gestire al meglio le risorse bibliografiche e la strutturazione del lavoro.

3.2. Il “dilemma della competenza professionale” a livello istituzionale e i modi per affrontarlo

La consapevolezza dell'esistenza di un dilemma tra il diritto delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA a ricevere specifiche misure compensative/dispensative nel loro percorso formativo e il dovere delle istituzioni di formare professionisti competenti, qui sintetizzato come “dilemma della competenza professionale”, non emerge in modo ricorrente, né omogeneo. Diverse studentesse e studenti hanno elaborato o stanno elaborando questa tensione, talvolta a seguito di esperienze passate o dialoghi che hanno marcato l'ipotetico contrasto tra un docente competente e uno con disabilità/DSA; in alcuni casi stanno riflettendo sulle possibili ricadute nel loro futuro professionale e sulle strategie da adottare per poter superare gli eventuali ostacoli. Altre interviste mettono in luce la mancanza di un pensiero sviluppato a partire da questa domanda e, in alcuni casi, la fatica nella comprensione di quanto richiesto. Non di rado al fianco di termini più legati alla sfera razionale, sono riportati vissuti emotivi legati all'esistenza del dilemma e alla percezione che questo influirà (o potrebbe influire) sulla propria vita.

C'è chi ha mostrato un alto grado di consapevolezza del dilemma sviluppando il ragionamento a partire dal futuro ruolo professionale, anche in relazione alle proprie difficoltà:

Sicuramente lo sento, lo sento, perché comunque appunto mi voglio sentire, diciamo tra virgolette, all'altezza del compito, quindi di trasformare le conoscenze teoriche in competenze, quindi, nell'essere una brava insegnante [... che vuol dire anche occuparsi della] incolumità delle persone che diciamo la mia disabilità influisce e bisogna trovare delle strategie per cui tutti possono svolgere il proprio ruolo in sicurezza (S12);

È una domanda che mi sono posta spesso, perché comunque io a volte ho proprio difficoltà a comunicare, cioè io mi ricordo in quinta liceo che non riuscivo a dire

totalitarismi; quindi, immagina se devo insegnare i totalitarismi ai miei bambini, come faccio? È una domanda che mi son posta molto spesso (S13);

Credevo che onestamente il dilemma sussista [...] dobbiamo essere, parlo come professionisti dell'educazione, precisi e puntuali, dobbiamo essere pronti a scrivere verbali che siano senza errori (S11).

Tali interrogativi possono anche essere molto radicati, specie quando la scelta del percorso professionale è antecedente al momento della diagnosi:

La prima volta che mi son posto questa domanda è quando ho avuto la diagnosi. Quindi parliamo appunto di 10 anni fa ormai. Quindi, io sapevo già di voler fare il maestro di scuola primaria e comunque di lavorare nel campo dell'insegnamento. Quindi quando ho avuto la diagnosi mi sono messo molto in dubbio se fosse la mia strada oppure no (S6).

A questi ragionamenti si affiancano quelli di chi ha argomentato maggiormente il tema dei diritti. Pur non mancando la posizione di chi vede nel dilemma una questione di paletti istituzionali da rimuovere («una persona disabile ha bisogno che i suoi diritti e i suoi doveri vengano rispettati, specialmente i doveri che le Istituzioni hanno riguardo a questa persona disabile», S4), c'è chi non percepisce solo la necessità di una esigibilità dei diritti, ma anche di una preparazione specifica di questi nel mondo del lavoro:

Questa è una domanda che mi pongo sempre che devo dire mi ha creato un po' di ansia quando dovevo andare ad insegnare non perché io non mi penso preparata dal punto di vista pedagogico quanto proprio a livello giuridico (S1);

C'è il diritto, cioè il fatto di dare dei diritti alle persone con DSA, quindi di darli delle facilitazioni. Ma c'è anche il dovere di, diciamo di plasmare i migliori insegnanti possibili. [...] secondo me sarà difficile arrivare a una vera e propria soluzione di questo fatto perché sono due cose che diciamo che possono convivere, ma non coincideranno mai [...] finito il mio percorso all'università dovrò affrontare un concorso pubblico per diventare insegnante e di ruolo, e sinceramente... vorrei controllare perché sinceramente non lo so, però non so se anche durante un concorso pubblico io potrò avere delle misure dispensative. Penso di sì, mi auguro di sì (S16).

La “preparazione” del contesto scolastico e, più in generale, del mondo lavorativo è uno dei temi ricorrenti riguardanti il dilemma e può legarsi tanto alle rappresentazioni della disabilità quanto all'adeguatezza degli spazi fisici nei luoghi di lavoro.

Mi è capitato al di fuori del mondo universitario perché ho fatto servizio civile per un po' di tempo e ho trovato delle difficoltà, ho visto, l'ho potuto proprio toccare con mano questo dilemma (S2);

Ho visto il mondo del lavoro un po' riluttante e ti vede quasi come un problema (S1);

Il dilemma l'ho trovato specialmente nelle strutture proprio... la struttura fisica della scuola (S10).

Nel ragionamento sul dilemma trova spazio anche il dubbio rispetto alla presenza di insegnanti con disabilità/DSA nel mondo della scuola, data la mancanza di loro narrazioni e di relative rappresentazioni positive («io non penso ci siano molti insegnanti che hanno tentato di fare il concorso, che fossero dislessici, negli ultimi anni», S16). La necessità di storie e di rappresentazioni diverse da quelle della inadeguatezza potrebbe diventare un importante elemento per discutere il dilemma, superando la soglia dello stigma, anche quello introiettato. A tal proposito la mancata percezione del dilemma da parte di una studentessa coincide con esempi positivi dei suoi insegnanti, che sono venuti allo scoperto con lei:

Non mi è mai capitato di percepirlo anche perché ho avuto insegnanti con DSA e non ne ero a conoscenza, erano degli insegnanti fantastici, sono degli insegnanti fantastici per cui se non me l'avessero detto io non lo avrei mai capito sinceramente (S8).

La mancanza di consapevolezza del dilemma può essere associata al non aver incontrato difficoltà nel proprio percorso di studi («personalmente non ne ho incontrate difficoltà», S4) o, al contrario, la percezione della sua esistenza – anche quando viene esplicitamente legata alle rappresentazioni sociali – può essere letta nei termini di “forza interiore” a cui dover attingere per far fronte alle difficoltà del contesto:

[il dilemma] si avverte sicuramente e poi è anche questione di carattere cioè nel senso come tu agisci, come tu accetti questo... questa disabilità, questo disturbo ovviamente (S9).

Le soluzioni messe in atto per affrontare il dilemma spesso partono dalla consapevolezza di sé, delle proprie difficoltà e capacità («l'importante è essere consapevoli delle proprie difficoltà», S16; «per me c'è bisogno di una grossa analisi su se stessi e di capire anche realmente quali sono le proprie capacità e intervenire nelle difficoltà», S5), per poi passare alla

ricerca di soluzioni concrete («la lezione di matematica, la preparo due settimane prima e non due giorni prima», S14; «il mio tipo di disabilità riguarda, diciamo, la rielaborazione delle informazioni; quindi, se per esempio vado a scuola e devo preparare certe cose, mi preparo prima», S6). Vi è il timore che di queste soluzioni, intese come strumenti, si possa abusare («è giusto che si ricevano dei supporti o delle integrazioni o qualsiasi aiuto possibile... Beh, io penso che però non bisogna approfittarsene», S8), ma è perlopiù presente la posizione di chi non parla in termini di supporti specifici, quanto di ciò che potremmo tradurre come la necessità di modificare il proprio punto di vista sull'insegnante. Ciò è ben rappresentato da chi sostiene che le soluzioni necessarie ad affrontare il dilemma siano già utilizzate da altri insegnanti (quindi considerabili come soluzioni “ordinarie”), poiché le difficoltà a cui andranno incontro sono le medesime:

Mi sono fatta molti dubbi e ancora... però sembra che tutti gli strumenti compensativi che sto usando io siano strumenti compensativi che anche una persona che non è DSA può usare (S13);

[sono convinta che se] prendo un mio compagno di corso sano e pongo una domanda di fisica, non sia così preparato in fisica; oppure, se prendo un mio compagno di corso, mi passi il termine, un po' in carne, bene, forse non ha lo scatto per poter rincorrere il bambino che scappa [...] si è forse mai accennato alle difficoltà che può avere un insegnante che non per forza, appunto, devono essere la disabilità? Forse ecco, ricordo in un corso del primo anno in cui si è accennato ai problemi alle corde vocali [...] alla fine è una realtà non così lontana (S14);

Un professore, quel professore appunto, mi disse: se un giorno quello studente/essa, anche in quelle ipotesi che ti sei pensato tu del piano B, ti fa una domanda in cui ti chiede una data e tu non ti ricordi quella data o non la sai? A parte che la risposta mia è stata che non è detto che tutti quanti si ricordano sempre tutte le date a priori. Abbiamo degli strumenti che sono appunto la didattica attiva che permettono di mettere in gioco gli studenti in primis [...] Io credo molto nelle didattiche attive, non solo quando io sono in difficoltà [...] è capitato una volta, per esempio, che un bambino mi chiedesse qual è la velocità media con cui la terra gira intorno al sole. Io vorrei vedere quanti insegnanti sappiano veramente questa risposta. Così, a memoria. Io non lo so di certo [...] Però ci siamo messi lì insieme ai bambini e abbiamo cominciato a ricercare (S6).

Questa consapevolezza può anche essere uno strumento di orientamento nella scelta del ciclo didattico in cui collocarsi, considerandosi “più adatti” o pensando di “fare meno danni” in una situazione anziché un'altra:

Per quanto mi riguarda io [il dilemma] non l'ho percepito e capisco dove possa nascere appunto questo dilemma; allo stesso tempo, però, penso che chiaramente

io non sarei in grado di insegnare matematica in una scuola media, in una scuola superiore, credo; però in una scuola elementare mi sento, anzi, che sarei in grado di dare magari alle studentesse/i anche degli strumenti che, al di là di un disturbo dell'apprendimento, possono essere utili (S3);

Diciamo che la scuola dell'infanzia è l'istituzione dove il mio disturbo specifico dell'apprendimento può influire in maniera minore rispetto alla scuola primaria, perché alla scuola dell'infanzia non si insegna l'ortografia ai bambini [...] io da sola già mi sono messa un altro paletto e mi dico: andrò a insegnare alla scuola dell'infanzia dove – io di solito lo dico per ridere – posso fare meno danni possibili (S16).

Da ultimo, per alcuni affrontare il “dilemma della competenza professionale” significa mettere in discussione le rappresentazioni che si hanno dell'insegnante, in particolare rispetto al tema della “onniscienza” dell'insegnante. Una tale rappresentazione – che non intendono sostenere nella loro futura professione di insegnanti – è sostituita da quella di un docente capace di “svelare” le proprie fragilità e mettere in atto processi di apprendimento collaborativi, come si è letto anche negli stralci di intervista riportati nei passaggi precedenti, senza intaccare il proprio senso di professionalità ed efficacia nell'insegnamento:

Quindi ammettere che anche tu insegnante puoi non sapere una cosa, che poi avere una difficoltà e come insieme si possa collaborare (S6);

Spiegando ai bambini: “guardate, io ho questa difficoltà e quindi uso la calcolatrice per questo motivo”, intanto anche i bambini prendono contatto con appunto il fatto che esistono i disturbi dell'apprendimento e non toglie niente al fatto che io comunque sia in grado di spiegare come si calcola l'area di un triangolo (S3).

3.3. Il futuro professionale, tra punti di forza e sfide

Sollecitando il gruppo degli intervistati rispetto al tema del loro futuro professionale è stato possibile indagare in generale quali siano le credenze e le aspettative che essi nutrono rispetto al mondo della scuola e alla società in generale. Nella parte finale dell'intervista i rispondenti sono stati invitati a raccontare le motivazioni della loro scelta di iscriversi a Scienze della Formazione Primaria: un elemento del passato, ma che li proietta verso una professione ben definita e a volte idealizzata. Se per qualcuno diventare insegnante è sempre stato un sogno nel cassetto («comunque ero deciso a entrare», S7; «è da quando sono piccola che mi piacerebbe fare

l'insegnante», S4), per qualcun altro tale scelta discende addirittura da una "tradizione di famiglia" e da una serie di esperienze positive:

Crede che il motivo principale sia il fatto di [...] essere cresciuta in un cosiddetto "villaggio di insegnanti", perché mia mamma è un'insegnante, tutti i suoi amici sono insegnanti e quindi le ho sempre viste come figura da ammirare tantissimo e nel mio percorso fin dalla scuola dell'infanzia io ho sempre ammirato le mie maestre, poi di conseguenza i miei professori, cioè la mia prima maestra della scuola dell'infanzia, addirittura dello spazio gioco... (S16).

Qualcuno vive la sua scelta quasi come una missione, pensando di «poter in qualche modo contribuire a dare una visione alternativa [...] della disabilità» (S8), ma c'è anche chi dichiara di aver «sempre pensato di fare altro, di fare il medico, il biologo» (S2), salvo poi aver cambiato idea in seguito all'insorgere di una malattia, causa di una disabilità motoria. L'aspettativa è in generale quella di una crescita personale, oltre alla possibilità di poter essere un punto di riferimento per i propri alunni, soprattutto quelli con Bisogni Educativi Speciali.

Questo "rapporto privilegiato" con la diversità emerge in più interviste come punto di forza dell'insegnante con disabilità, in generale per motivare una sviluppata capacità di relazionarsi in modo positivo e costruttivo con alunni con bisogni speciali («so cosa si prova e questo quindi mi fa aiutare a non chiudere gli occhi davanti alle difficoltà dei bambini», S4; «penso di aver affinato un pochino lo sguardo, se si può dire, sulle potenziali difficoltà che un bambino possa riscontrare», S11; « [sono in grado di] sapere a cosa vanno incontro i bambini che hanno questo mio stesso problema», S13). L'aspettativa di poter essere più attenti «nei confronti di quegli studenti che possono averne [di Bisogni Educativi Speciali]» (S3) si accompagna spesso alla convinzione di poterli «capire maggiormente» (S2), in virtù del fatto di aver vissuto le medesime difficoltà e di saperle o poterle più facilmente individuare.

L'abitudine a sviluppare strategie di *coping* crea l'aspettativa di poter essere in grado di aiutare gli alunni a fare lo stesso:

[...] aver affrontato comunque parecchie difficoltà nel percorso scolastico, [...] io la prendo come una cosa molto a cuor leggero, però un po' di problemi me li ha creati. Potrei spronare di più forse i bambini ad affrontare le loro difficoltà, o comunque... forse soprattutto ad affrontarle in maniera diversa, prendendo il problema e magari affrontandolo da dietro, da di fianco e non per forza di petto (S16).

Altri elementi che gli intervistati segnalano come punti di forza del docente con disabilità/DSA riguardano l'esperienza nell'uso di strumenti

compensativi, o l'aver investito molto sul metodo di studio al punto di sentirsi perfettamente in grado di trasmettere questa competenza ad altri. La determinazione, poi, gioca un ruolo importante, soprattutto nell'ottica del riconoscimento dei diritti:

Ho appreso le mie capacità, i miei limiti perché sono dovuta, mi sono dovuta scontrare con essi e sicuramente questo mi aiuterà a comprendere le giuste compensazioni, di cui ho diritto essendo insegnante; quindi anche le giuste strategie nel momento in cui mi si presenti una cattedra di italiano o una cattedra di matematica. E questo lo devo, anche se lo dico a mio malgrado, a tutta questa esperienza che ho avuto (S5).

Ci si è chiesti se e come il bagaglio di competenze, conoscenze ed esperienze personali possa indirizzare il percorso professionale verso la figura dell'insegnante di sostegno e, ripercorrendo le risposte ricevute, si ha l'impressione di essere di fronte a diversi orientamenti. C'è chi non ha ancora pensato a questa opzione («non ho mai pensato al sostegno in realtà», S9) o ha bisogno di più tempo per riflettere sulle conseguenze di una tale scelta, anche in termini di ulteriori anni di studio; c'è chi la considera il sostegno una scelta desiderabile («sì, è una cosa che mi piacerebbe», S10; «fare l'insegnante di sostegno mi piacerebbe, anche perché quello che mi piace di più è aiutare e soprattutto dal punto di vista emotivo in effetti non escludo un secondo percorso universitario», S1; «ci sono insegnanti che preferiscono la classe e io, invece, non faccio distinzioni», S8) e magari ha intrapreso il percorso universitario anche con l'idea di poter diventare in seguito un docente di sostegno («ho iniziato il mio percorso pensando di voler diventare insegnante di sostegno», S13; «all'inizio, quando ho preso in considerazione l'idea di fare l'insegnante, la mia prima idea era di fare l'insegnante di sostegno», S16). Non manca chi scarta questa ipotesi («non tanto come insegnante di sostegno, quanto mi piacerebbe diventare tutor sul DSA», S5), anche collegando il sostegno a esperienze passate di inadeguatezza e di fatica nella relazione individuale («cominciava a pesarmi tantissimo, non riuscivo più ad andare avanti», S6). Infine, qualcuno ha problematizzato l'associazione alunno con disabilità/DSA e insegnante di sostegno con disabilità/DSA, percependo in essa una dimensione discriminante e ponendosi in tal senso il dubbio che la società possa rafforzare i propri stereotipi:

Prima lo escludevo del tutto, nel senso che è [...] che magari avevo l'impressione di fare ghetto. Inizialmente avevo escluso perché ehm, avevo quest'idea che dà la percezione dall'esterno, che ci sia un insegnante di sostegno disabile che faccia da insegnante a un bambino disabile faccia ghetto (S12).

Si è già commentato in parte nel paragrafo precedente il tema della predisposizione del contesto scolastico ad accogliere insegnanti con disabilità o con DSA, che ritorna anche rispetto all'immaginarsi un futuro professionale:

Credo anche ci siano comunque delle persone alle quali... quindi delle possibili colleghe alle quali andrà dimostrato, non perché sia un dovere, ma proprio per mostrare loro che la disabilità o il DSA comunque non è un limite (S8).

Questo futuro è incerto, «forse dipende da chi si incontra» (S6) e c'è chi sostiene ci sia «ancora altro da fare. Perché fa ancora strano...» (S14). È “strano” per il contesto sociale conciliare l'idea dell'insegnante “infallibile e onnisciente”, come si è già discusso sopra a proposito del “dilemma della competenza professionale”, con la realtà “imperfetta” che si manifesta anche attraverso gli intervistati. È interessante poi il fatto che almeno due degli intervistati abbiano la percezione di essere privi di termini di paragone, di essere tra i primi rappresentanti di una nuova generazione di insegnanti:

Io non ho [...] l'esempio di una persona più grande di me che ha fatto il mio stesso percorso (S12);

Forse la mia generazione è la prima generazione dove ci sono tantissimi dislessici, perché io non conosco tante persone più grandi di me che sono dislessiche... Mentre vedo anche mia mamma, insegnante, nelle sue ultime classi almeno 10 persone sono dislessiche oppure hanno qualche tipo di disabilità, quindi è normale che adesso... ci sarà proprio il vero e proprio scontro con le istituzioni anche rispetto a questa cosa, perché dobbiamo essere tutelati in questo, in qualche modo... e ho visto che non lo siamo più di tanto da questo punto di vista... (S16).

Se l'università è vista come un contesto perlopiù accogliente e portatore di «una apertura mentale più ampia» (S4), la scuola è considerata da diversi partecipanti potenzialmente meno pronta ad accogliere un insegnante con disabilità/DSA. «L'insegnante con DSA non viene mai nominato» (S13), e questo è percepito come un ostacolo al presentarsi come tale; tuttavia, si evincono anche molte esperienze vissute nel contesto scolastico, spesso legate alla figura dei tutor accogliente, con cui in più occasioni, già menzionate nei paragrafi precedenti, è stato possibile parlare di sé e confrontarsi apertamente sul futuro da insegnante.

4. Conclusioni

Ragionando sulla necessità di formare insegnanti competenti ed efficaci, una studentessa si è interrogata sulla possibilità che la disabilità/DSA non sia un ostacolo per l'alunno, bensì un'opportunità:

Chi presenta una disabilità, a volte ha una sensibilità maggiore e anche parlare proprio di queste cose aiuta molto i bambini a capire, a comprendere meglio, insomma. Di conseguenza, penso che vedano il mondo con un'ottica diversa e che insegnino nella mia stessa identica maniera, insomma, utilizzando, appunto, gli strumenti che come ai bambini vengono dati, vengono dati anche gli insegnanti (S10).

Come già emerso dall'analisi delle interviste, la percezione che le proprie difficoltà possano diventare una risorsa per gli alunni è ricorrente e legata sia a una potenziale comprensione maggiore degli alunni che a loro volta vivranno una disabilità o un DSA – estesa anche alla dimensione emotiva («mi vedo molto come a livello empatico riesco a entrarci di più; magari l'ho vissuto, ci sono passato», S6; «mi rendo conto di determinate cose e quindi mi permette forse di approcciarsi alle difficoltà e a quello che vivono i bambini in una maniera sicuramente diversa», S14) –, sia alla ricerca di modalità didattiche inclusive («mi sono avvicinata dicendogli: guarda, anche io sono come te; troviamo un modo di cercare di capire queste cose», S3). Ciò offre interessanti spunti per l'attuale dibattito sul “dilemma della competenza professionale”; inoltre, considerando quanto l'esperienza personale influisce sulla prospettiva inclusiva che questi futuri insegnanti porteranno nel contesto scolastico, si aprono stimolanti prospettive anche in tal senso, considerato che – come si è già avuto modo di argomentare – sebbene gli alunni con disabilità/DSA siano un interlocutore privilegiato, l'approccio proposto non si limita a questi, bensì sollecita un cambiamento anche da parte degli altri alunni, cercando di farli immedesimare nel punto di vista dell'altro.

Forse andrebbe trattata anche la questione metodologica per quanto riguarda l'approccio con... tra bambini e persone con disabilità... l'approccio che viene utilizzato anche dagli insegnanti per spiegare anche agli altri bambini la disabilità, perché nel corso degli studi mi è stato anche detto che, per esempio, se in una classe dovesse arrivare un bambino con disabilità o con DSA non se ne deve parlare con i bambini. E mi chiedo perché? (S8).

L'analisi di queste interviste a studentesse e studenti con disabilità/DSA ha permesso dunque di percorrere una molteplicità di temi basati

sull'analisi della letteratura presentata nei capitoli precedenti e qui brevemente ripresa. Oltre alle categorie deduttive presentate, sono emersi molteplici temi degni di essere ulteriormente approfonditi, quali i diritti, che devono fare i conti anche con doveri meno rappresentati; le esperienze legate agli ordini di scuola precedenti, che restituiscono l'idea di una circolarità educativa attraverso la quale si rinforza una determinata visione del ruolo e della figura dell'insegnante; il metodo di studio, elemento chiave per il successo universitario e possibile elemento spendibile nel contesto scolastico. Queste diverse dimensioni fanno spesso i conti con lo sguardo dell'altro, che può costituire un elemento di disagio fin dal test di ammissione, che mette in allarme durante un esame svolto utilizzando misure dispensative, e che si trova poi negli occhi dei tutor, dei colleghi, persino degli alunni.

Dalle trascrizioni sembra emergere in definitiva un richiamo al fatto che l'inclusione riguardi tutti, non sia appannaggio solo di alcuni, non vada a vantaggio solo di qualcuno. Occorre una visione d'insieme in grado di tenere in considerazione da subito bisogni che, anche a causa della maggiore conoscenza della disabilità e dei DSA che possiamo dire di avere oggi, portano sempre più persone con bisogni speciali a tentare strade prima impensabili. E, per chiudere con le parole di una studentessa, «queste persone sono il futuro» (S16).

Bibliografia

- Baldwin, J.L. (2007). Teacher candidates with learning disabilities: effective and ethical accommodations. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 128-141.
- Bellacicco, R., & Demo, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 19, n. 3, 186-206.
- 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.
- Csoli, K., & Gallagher, T.L. (2012). Accommodations in teacher education: Perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 61-76.
- Dvir, N. (2015). Does physical disability effect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65.
- 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.

- 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.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251.
- Parker, E., & Draves, T. (2017). A narrative of two preservice music teachers with visual impairment. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 385-404.
- Riddick, B. (2003). Experiences of Teachers and Trainee Teachers Who Are Dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- Riddick, B., & English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203-222.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*, Sage Publications.
- UN. United Nation (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.
- 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.
- Von Schrader, S., Malzer, V., & Bruyère, S. (2014). Perspectives on Disability Disclosure: The Importance of Employer Practices and Workplace Climate. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 26(4), 237-255.

6. Insegnanti con disabilità/DSA e colleghi: un'analisi delle esperienze dal percorso universitario a quello scolastico

di *Ines Guerini, Clarissa Sorrentino*¹

1. Introduzione

La professione docente costituisce senza dubbio uno dei lavori più stimolanti dal punto di vista dell'accrescimento dell'esperienza personale e professionale, ma richiede al tempo stesso un bagaglio non indifferente di competenze, nonché una certa predisposizione caratteriale.

Ci riferiamo, ad esempio, alle competenze comunicative, alla tendenza ad essere flessibili in ciò che si svolge, alle capacità di lavorare in gruppo e di problem solving, alle competenze relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), alle capacità organizzative, alle abilità logico-matematiche, eccetera.

Competenze, capacità e abilità che riteniamo essere imprescindibili nella determinazione della professionalità docente anche alla luce dell'avvertita necessità di sfatare l'idea, diffusasi nell'immaginario collettivo, secondo cui l'insegnamento è «una “pseudo-professione”, legata ora ad una vocazione personale (“adoro i bambini e quindi voglio insegnare”) ora ad un percorso di apprendistato secondo cui il mestiere si impara sul campo, quasi per osmosi, da chi ha più anni di esperienza» (Nigris, 2017, p. 303).

Quanto appena sostenuto trova risposta nella cura e nell'attenzione che da diversi anni le società scientifiche di pedagogia rivolgono alla questione della formazione dei docenti. In proposito, possiamo citare a titolo esemplificativo i contributi dedicati alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti (Fiorucci, Moretti, 2019) e alla problematica situazione concernente la

1. Il presente contributo è l'esito di un lavoro congiunto delle due autrici. In merito all'identificazione delle parti, laddove è richiesto, si specifica che i paragrafi *Introduzione*, *Metodologia*, *Campione* e *Riflessioni Conclusive* sono da attribuire a Ines Guerini. I paragrafi *Analisi dei Dati* e *Discussione dei Risultati*, *Riflessioni Conclusive* sono da attribuire a Clarissa Sorrentino.

formazione dei docenti del ciclo secondario (Bocci, 2018; Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

Dati questi convincimenti, viene allora da chiedersi se il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) o una condizione di disabilità legata ad un deficit fisico o sensoriale possa ostacolare lo sviluppo delle competenze richieste alla professione docente. Ci domandiamo, in altri termini, se una persona con disabilità/DSA possa diventare un insegnante efficace e competente. Al contempo ci interessa comprendere cosa spinge un docente a parlare apertamente ai suoi colleghi della propria condizione di disabilità/DSA o cosa, al contrario, lo frena e se il contesto sociale e culturale ruotante attorno all'istituzione scolastica è pronto ad accogliere docenti con disabilità/DSA.

Interrogativi quelli appena introdotti che riflettono alcuni importanti aspetti indagati nella ricerca innanzi presentata.

Nelle pagine precedenti si è potuto evidenziare come divenire insegnante di scuola primaria e/o della scuola dell'infanzia richiede un lungo e, talvolta, arduo iter formativo. La complessità risiede inevitabilmente nelle variabili implicate nel percorso stesso che conduce allo svolgimento della professione: dalle procedure di accesso all'università, alle esperienze di tirocinio, alla selezione concorsuale per l'ottenimento del ruolo.

All'interno di questo capitolo, invece, si affronteranno tutti quegli elementi che entrano in gioco nel facilitare o meno la professione docente agli occhi dei protagonisti della scuola e, in particolare, dei docenti e colleghi di docenti con disabilità/DSA.

Nelle prossime pagine, difatti, intendiamo focalizzarci sulle questioni emerse dalle interviste svolte con insegnanti con disabilità/DSA e con i colleghi di insegnanti con disabilità/DSA.

2. Metodologia

Per la rilevazione dei dati sono state scelte tecniche di tipo qualitativo e l'analisi condotta è stata di tipo descrittivo. In particolare, per rilevare le opinioni dei testimoni privilegiati del tema disabilità e professione docente sono state utilizzate delle interviste condotte online (attraverso le piattaforme Teams e Zoom) e videoregistrate a seguito del consenso informato da parte dei diretti intervistati.

Per la conduzione delle interviste i ricercatori hanno utilizzato un canovaccio (Tab. 1), costruito sulla base dello sfondo teorico emerso dalla revisione sistematica (Bellacicco *et al.*, under review) condotta su ricerche indaganti le esperienze di docenti con disabilità/DSA (cfr. capitoli precedenti).

Tab. 1 - Traccia intervista insegnanti con disabilità/DSA

1. Iniziamo concentrandoci sul suo percorso professionale. Immaginiamo che, come per tutti i docenti, ci possano essere state delle difficoltà ma anche degli elementi che l'hanno supportata nell'iter.

Per individuarli, ripercorreremo insieme le diverse fasi del percorso, a partire dal periodo lavorativo svolto ad esempio già durante l'università. Quali sono stati, se ha avuto questa esperienza, gli ostacoli e i facilitatori? Passiamo al periodo di prova. Quali sono stati gli ostacoli e i facilitatori?

Passiamo ora alla quotidianità del lavoro scolastico. Quali sono gli ostacoli e i facilitatori?

2. Concentriamoci ora sul processo di comunicazione ufficiale della condizione di disabilità/DSA.

Nel contesto professionale, lei ha parlato apertamente della sua disabilità/DSA? Se sì, con chi in particolare? Quali motivi hanno orientato questa decisione?

3. Se e come il suo disabilità/DSA e tutto ciò che esso comporta ha condizionato la sua relazione e socializzazione con i colleghi nei vari contesti?

4. Per gestire alcune delle attività professionali, ha dovuto sviluppare anche delle strategie di *coping* individuali? Se sì, quali?

5. Focalizziamoci ora nello specifico sulle misure compensative/dispensative "istituzionali/strutturali". Lei ha per caso richiesto/le è stato proposto qualche tipo di supporto – inteso anche in termini di azioni positive di tipo organizzativo – da parte della istituzione scolastica?

6. Le è capitato che i docenti/staff scolastico si siano mostrati riluttanti verso l'offerta di qualcuna di esse? Se sì, per quali ragioni secondo lei?

7. In letteratura, alcuni studi svolti sul tema riportano l'esistenza di un dilemma tra il diritto/l'importanza di mettere a disposizione questo tipo di misure e il dovere dell'istituzione scolastica di garantire un insegnamento di qualità a tutti gli allievi. A lei è sembrato di percepire questo dilemma nella sua esperienza o in ogni caso lo riconosce in altre esperienze di suoi colleghi? Più in generale, che opinione ha del dilemma? Quali soluzioni ha adottato/suggerirebbe per superarlo?

8. Siamo quasi giunti al termine dell'intervista. Indagando una dimensione più soggettiva, potrebbe dirci qual è il principale motivo che l'ha spinto a scegliere la carriera di insegnante?

9. Complessivamente, definirebbe l'esperienza vissuta nel contesto universitario in termini positivi o negativi? Ritiene che tali vicissitudini abbiano in qualche modo modellato la sua successiva vita professionale?

10. Ci sono alcune caratteristiche, connesse alla sua condizione personale di disabilità/difficoltà, che ritiene di aver integrato nella sua identità professionale e che rappresentano un punto di forza nello svolgimento della professione?

11. Al di là dalla sua situazione individuale, crede che le persone con disabilità/DSA possano diventare insegnanti efficaci e competenti?

12. Sulla base della sua esperienza, pensa che il contesto socioculturale (in particolare il mondo universitario e quello scolastico) sia pronto all'inclusione nel corpo docente di insegnanti con disabilità/DSA?

In particolare, come si evince dalla traccia dell'intervista riportata in Tab. 1, i ricercatori hanno inteso indagare gli aspetti emersi in letteratura (Burns, Bell, 2011; Sharoni, Vogel, 2011; Lamichhane, 2016; Hankebo, 2018; Bellacicco *et al.*, under review) quali, ad esempio, lo sviluppo di strategie di *coping* individuale, gli ostacoli incontrati, i facilitatori istituzionali, gli atteggiamenti dei propri colleghi, nonché il “dilemma della competenza professionale” sul versante istituzionale e su quello della comunicazione ufficiale (*disclosure*) della propria condizione.

Le interviste sono state successivamente trascritte per essere analizzate. Allo scopo di facilitarne la lettura e l'interpretazione, i dati testuali raccolti sono stati poi trattati in modo sistematico e ricomposti associandoli alle singole categorie, utilizzando il *software* ATLAS.ti 7.

2.1. Campione

Come riportato in Tab. 2, il campione (non probabilistico rinvenuto mediante campionamento a valanga) che ha preso parte alla ricerca è costituito da 20 insegnanti. Più specificatamente, si tratta di 3 insegnanti (1 con DSA; 2 con disabilità fisica/sensoriale) della scuola dell'infanzia e 17 insegnanti della scuola primaria. Di questi ultimi, 6 presentano un disturbo specifico dell'apprendimento, 5 una disabilità sensoriale/fisica e gli altri 6 sono colleghi di insegnanti con disabilità fisica/sensoriale. In prevalenza si tratta di insegnanti donne ($F=15$; $M=5$) che lavorano su posto comune ($Curricolari=13$; $Sostegno=7$).

Gli insegnanti, la cui età rientra tra i 27 (valore minimo) e i 60 anni (valori massimo), provengono da zone territoriali appartenenti al Nord, Sud

Tab. 2 - Caratteristiche del campione

| | <i>Docenti</i> | <i>DSA</i> | <i>Disabilità (fisiche/ sensoriali)</i> | <i>Curricolari</i> | <i>Sostegno</i> |
|-----------------|-----------------|------------|---|--------------------|-----------------|
| Scuola infanzia | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Primaria | | 6 | 5 | 5 | 6 |
| | <i>Colleghi</i> | <i>DSA</i> | <i>Disabilità (fisiche/ sensoriali)</i> | <i>Curricolari</i> | <i>Sostegno</i> |
| Scuola infanzia | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Primaria | | 0 | 6 | 6 | 0 |

e al Centro Italia. Il campione risulta eterogeneo anche per le annualità di servizio con un range che varia da un minimo di 3 anni ad un massimo di 44 anni.

3. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Ogni intervista è stata analizzata in due fasi. Dapprima è stata avviata un'analisi di contenuto “carta e matita” e successivamente i dati sono stati analizzati per mezzo del *software* informatico Atlas.ti 7, al fine di individuare all'interno delle interviste le categorie emerse in letteratura attraverso la revisione sistematica. Più specificatamente, le categorie riscontrate sono le seguenti:

- a) barriere percepite in ambito scolastico;
- b) facilitatori istituzionali;
- c) facilitatori non istituzionali;
- d) strategie di *coping* attuate;
- e) percezione del dilemma;
- f) superamento del dilemma;
- g) *disclosure*;
- h) prontezza del contesto socioculturale (nell'avere insegnanti con disabilità/DSA);
- i) punti di forza nell'essere insegnanti con disabilità/DSA;
- j) competenza ed efficacia degli insegnanti con disabilità/DSA.

Successivamente vengono riportati gli elementi caratterizzanti le diverse categorie oggetto di indagine.

Per ciò che concerne la categoria *barriere percepite* in ambito scolastico, i docenti con disabilità/DSA hanno indicato la presenza di atteggiamenti negativi da parte di colleghi e genitori, l'esistenza di spazi in classe caotici (ossia caratterizzati da ambienti rumorosi, disorganizzati, piccoli, con banchi posti in modo tale da provocare incidenti o urti al passaggio), il persistere di barriere architettoniche nella scuola in cui lavorano, la non comprensione (da parte dei loro colleghi) delle esigenze specifiche relative alla particolare condizione di disabilità e la consapevolezza di avere alcune difficoltà di memoria (cfr. Ianes *et al.*, 2021; Ianes *et al.*, under review).

Nel discutere le barriere, anche i colleghi di docenti con disabilità/DSA hanno riportato la presenza di atteggiamenti negativi da parte di colleghi e genitori (soprattutto all'inizio del percorso scolastico). Altre questioni interessanti che sono emerse riguardano la presenza di una rigida burocrazia (in termini di lentezza nelle procedure di richiesta di determi-

nati strumenti), la mancanza di flessibilità da parte dei colleghi nell'adattare la didattica (sia per ciò che concerne gli aspetti organizzativi che le modalità comunicative) alle esigenze dell'insegnante con disabilità/DSA, la mancanza di risorse finanziarie nelle scuole (non tutte le scuole hanno la lavagna interattiva nelle aule che permette di bypassare alcune difficoltà nella gestione didattica del docente con disabilità).

All'asse opposto delle barriere si ritrovano i *facilitatori*, ossia tutti quegli elementi che possono essere di supporto all'insegnante con disabilità/DSA nello svolgimento della professione docente. Dall'analisi delle interviste emerge che sia i docenti con disabilità/DSA sia i colleghi sostengono che la presenza di classi poco numerose, l'utilizzo del co-teaching e l'ubicazione della scuola in aree accessibili (vale a dire collocata in zone non rumorose, caratterizzata da poca distanza fra le sue diverse sedi e senza barriere fisiche al loro interno) sono fattori di supporto.

Oltre agli aspetti finora citati i docenti indicano tra i facilitatori anche l'utilizzo delle tecnologie, il possibile uso di strumenti compensativi (quali, per esempio, il ricorso a supporti per sopperire alla mancanza di memoria) e l'adozione di misure dispensative come, ad esempio, il dispensare dalla stesura dei verbali durante i collegi, i consigli o le altre riunioni scolastiche.

Accanto ai fattori definiti *istituzionali* si rileva la presenza o meno di *facilitatori non istituzionali*. A tal proposito, i docenti indicano che gli stessi processi di comunicazione con i bambini, essendo basati su un'oralità frontale, facilitano l'interscambio (soprattutto per i docenti con disabilità uditiva). Un altro fattore non istituzionale ritenuto fondamentale è il supporto dei colleghi e lo sviluppo di buone relazioni.

I colleghi, dal loro punto di vista riportano l'ubicazione della scuola e, dunque, ancora una volta emerge l'importanza della collocazione della scuola in prossimità o a poca distanza del domicilio della persona con disabilità che ne facilita gli spostamenti e ne migliora la qualità della vita.

In più i colleghi ritengono che siano fondamentali frequenti pause e in alcune situazioni la possibilità da parte del docente con disabilità/DSA di svolgere lezioni all'aperto. Il supporto e il mantenimento di buone relazioni con i colleghi sono fattori trasversali nella percezione dei facilitatori per i docenti e i loro colleghi. L'accento si sposta, quindi, nuovamente sulla possibilità di vivere un ambiente lavorativo sereno soprattutto in termini di possibilità di relazione, scambio e sostegno.

Un ulteriore aspetto che ci sembra utile portare all'attenzione è legato alla didattica in presenza/distanza. Considerato che la ricerca è stata effettuata in piena emergenza pandemica, una tematica emersa è stata proprio quella relativa alla didattica in situazioni di emergenza. A tal proposito, emerge dall'analisi l'utilità della didattica a distanza e la possibilità di po-

ter organizzare meglio le attività per i bambini attraverso questa modalità che agli occhi del docente appare meno caotica. A riguardo, ci sembra significativo riportare un passaggio dell'intervista con un docente sordo:

ci siamo trovati improvvisamente l'anno scorso dalla didattica in presenza alla didattica a distanza. Per me questo è stato un successo. Mi dispiace della pandemia però nella scuola primaria negli ultimi mesi, in presenza, stavo facendo tante supplenze, ma con la didattica a distanza ho svolto il vero ruolo di insegnante di sostegno, quindi cercare di integrare due bambini con difficoltà della quarta e della classe quinta nel gruppo classe e negli apprendimenti. [...] per quel periodo ho preferito la didattica a distanza, perché se fossimo stati in presenza con la mascherina sarebbe stato ancora più complicato quindi vedevo più una barriera la presenza con didattica qua e là che la distanza che mi ha permesso di concentrarmi su due classi soltanto.

Un'ulteriore categoria oggetto di indagine è stata quella delle strategie di *coping* utili per far fronte a situazioni problematiche con particolare riferimento all'attività professionale. Tra quelle indicate dai docenti con disabilità/DSA, sono emerse il ricorso ad una didattica multicanale, la preventiva pianificazione delle attività scolastiche quotidiane, e di nuovo il ricorso a strumenti compensativi. Una riflessione specifica viene affidata alla pedagogia dell'errore; in particolare, secondo molti docenti con DSA la possibilità di sbagliare e accettare l'errore diviene un'occasione formativa di condivisione con la studentessa/e dei processi di accettazione delle proprie difficoltà e delle strategie utili per affrontare situazioni di fallimento scolastico.

Sempre in riferimento alle strategie adottate dai docenti con disabilità/DSA i colleghi riportano l'importanza di tempo extra per la preparazione dei materiali (didattici o di programmazione scolastica); l'uso di strumenti compensativi (pc, app e tecnologie) e la disponibilità maggiore a svolgere le attività rispetto agli altri colleghi in modo da sentirsi parte attiva del team e dell'ambiente scolastico e la quantità e qualità del tempo passato a scuola. Difatti i colleghi riportano che i docenti con disabilità/DSA passano più tempo a scuola rispetto agli altri colleghi, dedicano del tempo extra e generalmente sono molto disponibili.

All'interno della ricerca ha assunto un carattere rilevante l'indagare la percezione del "dilemma della competenza professionale" a livello istituzionale da parte degli insegnanti e dei loro colleghi. In proposito, dall'analisi dei dati emerge che gli insegnanti percepiscono prevalentemente il dilemma da parte dei colleghi e/o dei genitori degli allievi (al punto che numerosi sono gli insegnanti che scelgono di tenere nascosta quanto più possibile la propria condizione di persona con disabilità/DSA) e in misura

minore percepiscono loro stessi l'esistenza del dilemma tra l'essere insegnante con DSA (e, quindi, utilizzare misure compensative) e l'essere un insegnante efficace e competente.

Sempre gli insegnanti con DSA sostengono che secondo i loro colleghi e i genitori dei propri alunni "è impossibile essere un insegnante competente avendo un DSA" (Tab. 3). Di conseguenza, la presenza del DSA ostacolerebbe l'acquisizione di competenza ed efficacia. Questione sulla quale si interrogano, come anticipato, anche gli stessi insegnanti con DSA (Tab. 3).

Tab. 3 - Estratti interviste insegnanti (Categoria "percezione dilemma")

| <i>Dilemma</i> | |
|---|--|
| <p>4:2 invece i genitori rimangono ovviamente perplessi perché ti spiegano: "come fa un insegnante con problemi di udito a lavorare nella scuola?"</p> | <p>4:5 nel senso che hanno spesso espresso il dubbio che io avendo questo problema potessi lavorare nella scuola</p> |
| <p>5:1 Più che altro perché avendo avuto appunto questa esperienza di tirocinio, in cui veramente mi è stato detto molto chiaramente "ma tu non puoi insegnare", eh, mi rimane un po' questa paura, no?</p> | <p>1:3 C'è ancora tanta ottusità, il docente con DSA per loro non esiste, non è possibile che tu abbia questo problema per i colleghi, così come avviene per il bambino con DSA</p> |
| <p>12:5 Io comunque ho passato un'estate tremenda, perché comunque ho rivissuto quei momenti di... quando ero ragazzina, di questo vissuto che ce l'hai sempre di stupidità, di non essere all'altezza per certe cose e quindi... anche dire "ma come faccio io a fare la maestra, se sono disortografica o dislessica o quello che sia?"</p> | <p>7:8 C'è un dilemma ma è anche un controsenso, inutile chiedere un accomodamento se non c'è la formazione di base. Ad esempio, alcuni miei colleghi quest'anno usavano la mascherina di fronte al plexiglass e questo non favoriva la qualità dell'insegnamento [...] oppure non ha senso neanche chiamare l'interprete LIS nella scuola primaria per un bambino sordo, se poi quell'interprete si mette di fronte alla luce</p> |

Contrariamente a quanto accade con gli insegnanti con disabilità/DSA, i loro colleghi sembrano inizialmente non percepire l'esistenza del suddetto dilemma. Tuttavia, riflettendoci nel corso dell'intervista, e andando più a fondo nell'esplorazione del percepito, alcuni di loro sostengono sia importante investire sulla formazione docente/dirigenti e ampliare il numero

degli insegnanti al fine di individuare soluzioni utili al superamento del dilemma (Tab. 4).

Tab. 4 - Estratti interviste colleghi (Categoria "superamento dilemma")

| Superamento dilemma | |
|---|---|
| 3:8 Il problema è appunto che investimenti si stanno facendo per ampliare il numero di insegnanti? Perché è quello. È una questione di formazione, di docenti che siano formati per fare da supporto ed è una questione di investimenti, e quindi di scelte generali, perché in questo momento non se ne vede la necessità [...] non esiste l'idea di un insegnante non funzionante. L'insegnante non funzionante viene mandato altrove | 6:1 Secondo me tutto deve essere gestito a monte, è molto importante, come dire l'imprinting che dà un dirigente ad un determinato schema operativo all'interno di una scuola, è molto importante se il dirigente dà messaggi che fanno capire che non è interessato, non gli importa particolarmente di questi soggetti, che sono più fragili, allora una certa parte del team [...] percepisce questo come una forma di debolezza del soggetto e come tale lo considera, lo emargina |

La formazione docente circa la disabilità rientra tra le condizioni annoverate anche dagli insegnanti con disabilità/DSA per superare il dilemma esistente. Le altre *soluzioni* riguardano l'opportunità di dimostrare le proprie competenze durante l'intero iter professionale (fase concorsuale, la formazione stessa e in aula), il divulgare le esperienze positive di insegnanti con disabilità/DSA e, in casi estremi (come precedentemente accennato) la scelta di celare la propria situazione di disabilità/DSA.

In proposito, riportiamo alcuni estratti delle interviste ai docenti relativamente al superamento del dilemma (Tab. 5).

Un altro elemento oggetto di riflessione all'interno delle interviste è stato il processo di comunicazione della propria disabilità/DSA definito *disclosure*. A riguardo, le risposte dei docenti risultano controverse e diversificate tra gli insegnanti con disabilità e i docenti con DSA. Quasi tutti i docenti (con disabilità/DSA) pensano sia opportuno parlare di diversità anche con bambini e genitori. Tuttavia, molti docenti con DSA pensano sia meglio non parlare del proprio disturbo a causa degli enormi pregiudizi circa la presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento e al contempo di una professionalità docente competente. In Tab. 6 riportiamo alcuni degli estratti che riteniamo essere particolarmente significativi ai fini del nostro discorso.

Tab. 5 - Estratti interviste insegnanti (Categoria “superamento dilemma”)

| <i>Superamento dilemma</i> | |
|--|---|
| <p>1.4 Per superare questo dilemma, questa idea, le colleghe non devono sapere troppo, e questo non bisogna dirlo, è tristissimo. Siamo nel 2020, l'inclusione sta facendo tanto, ma non lo puoi dire</p> <p>5.4 Sicuramente dotare la scuola di ausili che possano aiutarlo ad essere inserito nel contesto scolastico [...] e sicuramente il fatto che nella scuola, specialmente nella primaria, ci sia più di un insegnante presente in classe, può essere d'aiuto anche per l'insegnante stesso e... mi viene da pensare un caso limite... un insegnante che non vede, ma comunque c'è un insegnante vicino che riesce a controllare questa gestione dei bambini [...] insomma, non so fino a che punto sia un problema</p> | <p>11.14 Sì, io penso che possa essere superato con degli esempi di gente che, appunto, ce la fa</p> <p>4.6 Eh, ma ho lasciato correre perché non mi sembrava appunto il caso, diciamo così, diciamo... in discussioni..., ho fatto il mio lavoro e basta. Diciamo, ho portato il mio lavoro dimostrando che potevo essere capace</p> |

Tab. 6 - Estratti interviste insegnanti (Categoria “disclosure”)

| <i>Disclosure</i> | | |
|---|---|--|
| <p>4:1 la prima cosa che io faccio quando mi approccio con genitori nuovi, colleghe nuove, parlo subito del mio problema. Dico subito, io ho questo problema, sono sorda. Ho bisogno di leggere bene il tuo labiale</p> | <p>8:2 Essendo disabilità visiva e uditiva legata a malattia rara congenita da ramo paterno, al primo approccio con alunni titubanti, spaventati che chiedono perché io sia così, dico che ho radar nelle orecchie e li vedo bene con i miei occhiali</p> | <p>8:1 Parlo a fondo della mia disabilità solo con gli amici più cari o colleghi appena ci si inizia a conoscere</p> |

Anche i colleghi percepiscono l'esistenza di un pregiudizio ruotante attorno il vivere una condizione di disabilità e l'essere un docente, al punto che sostengono che gli insegnanti con disabilità preferiscono eleggere po-

chi colleghi come *confidenti* per parlare della loro vita, piuttosto che svelare a tutti la loro condizione.

Relativamente ai punti di forza nell'essere un docente con disabilità/DSA, sia gli insegnanti sia il campione di colleghi riportano un miglioramento del processo d'insegnamento-apprendimento in termini di maggiore apertura alle diversità, maggiore empatia con le studentesse e gli studenti con disabilità/DSA, accurate competenze di screening (nel senso che riconoscono nei loro alunni alcuni predittori dei disturbi specifici di apprendimento e sono particolarmente attenti ad alcuni errori ricorrenti nella composizione di testi, produzione orale e notano più facilmente le difficoltà di accesso lessicale o nel recupero dei fatti numerici, avendo vissuto come studentesse/i le stesse difficoltà a scuola) e competenze didattiche inclusive (nel senso che progettano attività/unità didattiche in modo tale che ciascun alunno non si senta escluso).

In particolare, un collega riporta come punto di forza di un'insegnante sorda l'utilizzo di canali comunicativi alternativi e una collega sostiene che la condizione dell'insegnante di cui ci ha raccontato lo portava ad essere estremamente creativo (e iperattivo) nell'attività che proponeva agli allievi (Tab. 7).

Tab. 7 - Estratti interviste colleghi (Categoria "punti di forza")

| <i>Punti di forza</i> | |
|---|---|
| 3:9 lo aveva portato a vivere ogni momento come se fosse prezioso. Per cui è una persona... penso una delle persone più iperattive che io abbia mai conosciuto, una persona che proponeva ai bambini delle attività che nessun insegnante mai, a mio avviso, aveva proposto in classe. Per esempio, un giorno l'ho visto arrivare con due sacchi come quelli dell'Ikea pieni di tronchi di legno che voleva far tagliare ai bambini per fare dei pesci | 5:3 si concentrava molto di più su attività orali. Quindi partendo dalla sua condizione, ha incentivato i bambini a sviluppare la parola e quindi loro non l'hanno mai vissuta come una difficoltà soprattutto il collega non l'ha mai fatta pesare ai bambini e alla fine dell'anno avevano acquisito oltre che gli argomenti di studio anche una maggiore capacità sull'esprimersi su cosa avevano studiato quindi io questa l'ho vista come una cosa positiva |

Infine, l'analisi del contesto socioculturale e, nello specifico, della *prontezza* di quest'ultimo ad accogliere docenti con disabilità/DSA, mette in luce che il mondo universitario è preparato ad includere all'interno dei suoi contesti docenti con disabilità/DSA, a differenza di quello scolastico,

Tab. 8 - Estratti interviste colleghi (Categoria "contesto socioculturale")

| <i>Contesto socioculturale</i> | | |
|---|--|--|
| 3:4 | 4:2 | 6:2 |
| Allora, l'università sì, perché l'università è storicamente anche ideologicamente sempre più avanti. La scuola no, ma non perché culturalmente non ci sarebbero elementi, ma perché il tipo di organizzazione, di richieste... quello che dicevo prima, che vengono poste, hanno talmente un apparato di complessità che... significa poi, come traduco all'atto pratico quello che avevo immaginato? Secondo me in questo momento non è pronta [...] o lo è forse in base ai territori | Non lo so, dal punto di vista teorico, secondo me, facciamo tante cose, mettiamo in campo tante ricerche anche strumentazioni, no, novità. Facciamo tanto. Dal punto di vista pratico, però, poi mi pare che a un certo punto tutto si ferma | guardi in tutta onestà io penso di no sebbene insomma non sia bello da dire però alla luce di quello che vedo tutti i giorni e che ho visto in tanti anni sono ormai 19 anni che sono nella scuola... di quello che vedo tutti i giorni, che ho visto nel tempo... lo credo che abbiamo ancora molta strada da fare. Il percorso è lungo purtroppo |

il quale si presenta spesso meno inclusivo. Difatti, alcuni intervistati riportano che solitamente «dipende dai colleghi» o «dipende dalla scuola in cui lavori» (Tabb. 8 e 9) o «dalla capacità di gestione dei dirigenti».

A motivazione di questo, docenti e colleghi affermano che le prove relative al test d'ingresso per il corso di laurea e al tirocinio professionalizzante sovente non tengono conto delle specificità delle singole situazioni di disabilità/DSA, che le attuali politiche sul lavoro sono poco chiare circa la costruzione di ambienti organizzativi inclusivi e che colleghi e genitori in molti casi non sono completamente favorevoli alla presenza di docenti con disabilità.

Tab. 9 - Estratti interviste insegnanti (Categoria “contesto socioculturale”)

| Contesto socioculturale | |
|--|---|
| 2:4 allora, mi piacerebbe tanto però col DSA penso di sì, con disabilità la scuola italiana non è ancora pronta. Gli altri Paesi sì, la scuola italiana no | 4:3 Ha un preconcetto che ho dovuto diciamo... fare superare spesso, nonostante i miei 18 anni di carriera, che dovrebbero già bastare come, come curriculum... come feedback diciamo delle famiglie, ma non è sempre così |
| 6:2 Quello che ho notato io [...] è l'elevata competitività che c'è sia in ambito universitario che in ambito lavorativo, che porta a vedere sempre il negativo degli altri, quindi a mettere in evidenza più i difetti che le potenzialità... per cui è difficile creare un ambiente accogliente nel momento in cui si pensa solo: “questa persona non sa fare questo, questa persona non sa fare questo, questo e quest'altro”. Credo che si debba cambiare di mentalità proprio... | 3:9 a macchia di leopardo. Uno, perché le strutture non ci sono, cioè, proprio la scuola come struttura architettonica non lo permette. Cioè, solo i bambini... quelli proprio in carrozzina per andare giù a mensa, devono essere presi in braccio. Ora un insegnante non può essere preso in braccio, no |
| 11:17 Allora, purtroppo non ancora però ci sono, diciamo, le basi per costruire qualcosa e adesso appunto si tratta di capire che cosa si vuole fare di tuttata l'esperienza e la storia che è stata costruita grazie, ripeto, alla legge 170 che nel bene o nel male ha fatto emergere gli aspetti positivi e negativi che adesso... prima non si poteva costruire niente, adesso si può arrivare a fare qualcosina | 5:5 l'insegnante si confronta con queste e anche vedere un proprio pari con una disabilità non fa più tanto clamore, come magari poteva fare prima, insomma. Quindi, secondo me, siamo pronti, sicuramente. Poi le risorse sono quelle che sono, soprattutto nella scuola statale |

4. Conclusioni

Da quanto finora illustrato, emerge che gli insegnanti con disabilità/DSA faticano ancora a sentirsi pienamente accolti nel sistema scuola. Si pensi, ad esempio, al dilemma che solitamente percepiscono come frutto di stereotipi sulla disabilità/DSA, alla riservatezza rispetto alla loro condizione con cui preferiscono lavorare e alla scelta di *confidarsi* con coloro i quali ritengono essere più pronti/e ad accettarli/le.

Risulta, quindi, evidente, la necessità da parte dell'istituzione scolastica di migliorarsi (in termini di accomodamenti) affinché gli insegnanti con

disabilità/DSA siano realmente inclusi nel corpo docente. Ciò che ci preme sottolineare è che le dimensioni culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale dei docenti con disabilità/DSA possono essere efficacemente raggiunte con i dovuti accomodamenti non sempre e non necessariamente garantiti dall'istituzione scolastica di riferimento ma acquisiti grazie alle singole capacità di problem solving della persona con disabilità/DSA.

Del resto, la presenza di docenti con disabilità/DSA fa da apripista ad una gestione della classe maggiormente inclusiva (d'Alonzo *et al.*, 2015; d'Alonzo, 2016) e di una competente gestione dei processi di integrazione davanti a necessità specifiche. Tali insegnanti, infatti, così come emerso dalle interviste presenterebbero maggiori competenze e attitudini nell'ambito della didattica speciale. Si pensi, in proposito, all'empatia degli insegnanti che sembra essere maggiore tra quelli con disabilità/DSA nei confronti degli allievi con disabilità/DSA o altre differenze.

Inoltre, gli stessi alunni si confronterebbero maggiormente con modelli di docenti che si discostano dal modello *mainstream* e pertanto, si aprirebbero maggiormente verso ciò che è comunemente intesa come *diversità*. Questo produrrebbe, quindi, ulteriori esiti positivi lungo il percorso educativo degli alunni e delle alunne, i quali costituiscono il fulcro di ogni azione che intende definirsi educativa.

Bibliografia

- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). Il problema della formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (Ed.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 7-8). FrancoAngeli.
- Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V., under review. Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley *et al.*, *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-171). Erickson.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27, 952-960.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Ed.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. RomaTrE-Press.

- Hankebo, T.A. (2018). Being a deaf and a teacher: exploring the experiences of deaf teachers in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction*, 11, 3, 477-490.
- Ianes, D., Guerini, I., & Sorrentino, C. (2021, 06-09 september). *Being a teacher with a disability or specific learning disability. Qualitative analysis of the 'Dilemma of Professional Competence' in Italian teachers*" [Conference Report]. ECER, *The European conference on educational research*, Geneva, Switzerland.
- Ianes, D., Bellacicco, R., & Sorrentino, C. (under review). *Includere insegnanti con disabilità o con DSA nella professione docente: barriere, facilitatori e potenziali benefici*. In CNUDD, *Un Ponte tra Università e Mondo del Lavoro per l'Inclusione e la Vita Indipendente*. FrancoAngeli.
- 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.
- Nigris, E. (2017). *Introduzione. La formazione degli insegnanti primari e secondari* (SIPED Working Paper). www.siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti-05-Gruppo-4-301-408.pdf.
- Sharoni, V., & Vogel, G. (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.

7. L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani

di *Fabio Bocci, Stefania Pinnelli*¹

1. Premessa

L'inclusione, affermano Tony Booth e Mel Ainscow (2014) è un processo comunitario (*un'impresa collettiva*) finalizzata alla intenzionale e sistematica riduzione degli ostacoli che si frappongono alla piena attuazione del diritto all'istruzione e alla formazione di tutte/i e di ciascuna/o. In altri termini, aggiungiamo, è un'azione di contrasto alle tante forme di discriminazione che abitano ancora i sistemi formativi dei vari paesi, anche di quelli che, come l'Italia, da anni hanno attuato politiche mirate all'integrazione/inclusione delle alunne/i, studentesse/i definite/i come aventi bisogni educativi speciali. E se, nel nostro Paese, la partita nella scuola – benché non priva di criticità – è ormai ampiamente consolidata, resta ancora apertissima nell'università, in quanto a livello di istruzione terziaria, la presenza di studentesse e studenti con disabilità e con disabilità, benché garantita a livello legislativo, è considerata ancora di confine, ossia legata a una visione di categorie minoritarie (Pavone, 2014) che, peraltro, abbisognano di essere identificate e riconosciute per mezzo di precisi dispositivi che fanno ancora riferimento al paradigma medico. Ciò attiene certamente al fatto che l'università, in quanto istituzione, deve fare i conti con le logiche aziendalistiche e di mercato che hanno colonizzato i sistemi formativi e, pertanto, mentre si impegnano ad aprirsi alle sfide della presenza di studentesse e studenti con funzionamenti atipici devono altresì fare i conti con la visione competitiva della formazione. In effetti, come rileva Simona D'Alessio, in tale scenario è «difficile sostenere i principi dell'educazione

1. Si precisa che Fabio Bocci è l'autore del paragrafo 2 e relativi sottoparagrafi e Stefania Pinnelli è l'autrice del paragrafo 3 con relativi sottoparagrafi. La Premessa e la Bibliografia sono comuni.

inclusiva di equità e di pari opportunità in un’istituzione minata da tagli ai finanziamenti e da un sistema di valutazione basato principalmente su standard internazionali sostenuti da criteri utilitaristici e di crescita economica» (D’Alessio, 2017, p. 46). Ma, a nostro avviso, questo può ricondursi anche a una resistenza culturale di chi abita l’accademia, inerente alla rappresentazione stessa dell’istruzione terziaria (al suo scopo, alla sua funzione), soprattutto laddove – è il caso del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria – l’azione formativa è connessa a un profilo in uscita professionalizzante e abilitante. In altri termini, se consideriamo questi due aspetti il rovescio della medesima medaglia, tale profilo (tali profili, ampliando lo sguardo ad altri, come quelli delle professioni sanitarie, ad esempio), avendo una immediata spendibilità nel mondo del lavoro richiamano a una attenzione del tutto particolare con implicazioni complesse e in molti casi scivolose.

Per tale ragione, è opportuno portare alla luce tali questioni e indagarle (come si è fatto in questo volume) sia con riflessioni sia con ricerche sul campo, così come è necessario arricchire i repertori conoscitivi in merito con esperienze e sperimentazioni che mettano le università nella condizione di (per dirla con Canevaro) divenire contesti sempre più competenti.

Ponendosi in questa direzione, nel presente capitolo gli autori presentano nella loro essenzialità due esperienze condotte presso due atenei italiani, quello dell’Università Roma Tre e quello dell’Università del Salento, entrambi finalizzati a migliorare i processi inclusivi in atto in ambito accademico.

2. Esperienze di ricerca e formazione all’Università degli Studi Roma Tre

L’Università degli Studi Roma Tre, al pari degli altri Atenei italiani, sin dalla sua fondazione si è impegnata costantemente e sistematicamente nella promozione del diritto allo studio delle studentesse e degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA) nell’ambito dell’istruzione terziaria. Questo, naturalmente, nella prospettiva di rendere attuativo quanto elaborato dalla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la disabilità (istituita nel 2001) e delineato nelle Linee Guida (2014). Com’è noto, le azioni delle università a favore delle studentesse e degli studenti con disabilità o con DSA si ispirano ai principi di vita indipendente, di cittadinanza attiva e di inclusione nella società al fine di concretizzare le loro aspirazioni di vita (Chiappetta Cajola, 2008, 2013a; 2013b; OECD, 2011, 2012; ONU, 2006; Unesco, 2005, 2009). In

tale direzione, infatti, in questi sono via via stati messi a punto alcuni importanti dispositivi normativi, come la Legge 28 gennaio 1999, n. 17, la Legge 18 del 3 marzo 2009 a ratifica della Convenzione ONU del 2006 (in particolare l'art. 24 che sancisce il diritto all'apprendimento permanente in condizioni di pari opportunità) e la Legge n. 170 in riferimento alle studentesse e agli studenti con DSA.

È del tutto evidente che si tratta di un processo in pieno divenire, il quale non abbisogna certo di soluzioni di facciata ma di un vero e proprio ripensamento dei sistemi formativi (Santi, 2017) la cui attuazione, pertanto, richiede la capacità e il coraggio di aprirsi alle istanze che si palesano sotto forma di quesiti che interpellano i singoli e la comunità (accademica e non solo). Quesiti che chiamano in causa la presenza di barriere architettoniche, l'accesso alle informazioni, l'organizzazione dei servizi, dei curricula e della didattica, la formazione dei docenti e del personale e così via (Bellacicco, 2017), così come la percezione del mondo accademico nei confronti delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA o con altri funzionamenti atipici, ancora troppo spesso ritenuti *studenti impropri* (Canevaro, 2008) all'interno della vita accademica, ovvero elementi in grado di perturbare il sistema (Bocci, 2013). In modo particolare, come abbiamo avuto modo di evidenziare anche in una nostra recente indagine esplorativa (Bocci *et al.*, 2020), ciò riguarda i corsi di laurea abilitanti/professionalizzanti, come quello di Scienze della Formazione Primaria (SFP). Nel caso specifico, infatti, le criticità riguardano non solo il bilanciamento equo e coerente tra il *diritto all'istruzione accademica* e il *successo formativo* di tutti/e e di ciascuno/a (Chiappetta Cajola, 2013a), quanto il *dovere* dell'istituzione chiamata in causa nel processo formativo (ossia l'università) nel formare figure qualificate (le maestre e i maestri) realmente in grado di svolgere compiutamente il proprio ruolo professionale. Nell'indagine menzionata, lungi dal mettere in discussione i principi valoriali che attengono al diritto all'istruzione per tutte/i, le persone coinvolte (tra le quali docenti del CdL in SFP, tutor di tirocinio, personale amministrativo, tutor borsisti del servizio tutorato studentesse/i con disabilità/DSA, studentesse/i con disabilità e con DSA) hanno evidenziato come, nello specifico di un Corso di Laurea abilitante qual è quello di SFP, vi siano delle problematiche legate soprattutto alla complessità del "disturbo", del "deficit", della "sindrome" ecc. (insomma alla componente *strutture e funzioni corporee*, in riferimento all'ICF) e come questo, soprattutto per la componente docenti, chiami in causa un fattore (*contestuale*, restando sempre nell'ottica del modello bio-psico-sociale) estrinseco, per così dire, al CdL, in quanto riferentesi alle modalità selettive di ammissione adottate a livello Ministeriale. In altri termini, il *sistema* (in questo caso accademico, in alcune o più delle sue componenti)

sembra resistere alla esigenza di una chiamata in causa che richiede una *messa in discussione*, ossia una transizione trasformativa verso un altrove ancora non ben definito che può ingenerare meccanismi di arroccamento nel consolidato. Si viene così a delineare una sorta di stagnazione tra chi *risolve* la questione con un semplice posizionamento valoriale o dichiarativo e chi – apparentemente ponendosi in posizione contraria, ma è abbastanza chiaro che siamo in presenza del rovescio della medesima medaglia – tende ad attribuire a terzi il compito di dare risposte. In tutti e due i casi, si assiste a una sorta di fuga (di lato, indietro) tendente a evitare di abitare quella che sembra essere una componente del processo inclusivo, ossia l'essere e il porci in un *equilibrio metastabile* (Gardou, 2015; Bocci, 2016).

Proprio per rispondere a questa complessità (e alle implicazioni che ne derivano), l'Ateneo Roma Tre ha messo a punto nel corso del tempo una serie di iniziative promosse e supportate dalle docenti che hanno assunto il ruolo e la funzione di *Delegato del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al supporto all'inclusione* (facciamo qui specifico riferimento alla Prof.ssa Anna Maria Favorini e, successivamente, alla Prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola).

La prima e più longeva azione concerne l'apertura di un *Servizio di tutorato studentesse/i con disabilità e con DSA* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF). Tale servizio – che ha visto alternarsi come *Referenti* primariamente la Prof.ssa Bruna Grasselli, successivamente lo scrivente e, attualmente, le Prof.sse Barbara De Angelis e Amalia Lavinia Rizzo – agendo in piena sinergia e sintonia con l'Ufficio Studentesse/i con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre, si è venuto a configurare come spazio necessario e opportuno per via dell'altissimo numero di studentesse/i con disabilità e con DSA che da anni frequentano i Corsi di Laurea in ambito educativo, socio-educativo e formativo attivati dal/nel DSF. Tra queste/i studentesse e studenti, moltissimi scelgono proprio Scienze della Formazione Primaria e, nell'ambito delle attività di tutorato propria di questi servizi, si viene a creare una interessante interazione tra studentesse/i borsiste/i che si stanno formando in ambito socio-educativo-formativo e studentesse/i con disabilità/DSA parimenti impegnati nel medesimo o analogo percorso universitario. Se si aggiunge che non di rado, sono le stesse studentesse e gli stessi studenti con disabilità/DSA a svolgere la funzione di borsisti-tutor è facile intuire la generatività di queste esperienze e le necessità di una ulteriore formazione specifica al ruolo di borsista-tutor che tale profilo richiede (ci torneremo più avanti entrando maggiormente nel merito di alcuni progetti posti in essere).

La seconda iniziativa – fortemente voluta da Lucia Chiappetta Cajola con pieno supporto dei Referenti dei vari Dipartimenti (tra i quali all'epo-

ca, chi scrive) – ha messo a punto un *Vademecum*² per i docenti dell’Università Roma Tre. Tale *strumento*, oltre ad avere una funzione di supporto e orientamento si pone – in piena sintonia con quanto si sta delineando già da qualche anno a livello nazionale (Felisatti, Serbati, 2014; 2015, 2017; Epasto, 2015; Perrella *et al.*, 2017; Perla, Vinci, 2018; Coggi, 2019) – quale ulteriore sviluppo per la formazione dei professori universitari in prospettiva inclusiva.

La terza azione, infine e come anticipato, attiene alla formazione dei/delle tutor borsisti/e che collaborano con i docenti dei vari Dipartimenti che assolvono la funzione di Referenti per le studentesse/i con disabilità/DSA e, per quel che concerne Scienze della Formazione, con il servizio attivo all’interno di questo Dipartimento. Si tratta di un percorso di formazione blended in atto dal 2018, con la collaborazione della *Fondazione Roma Tre Education*³, che ha l’obiettivo non solo di far acquisire, consolidare, sviluppare e implementare le conoscenze e le competenze specifiche a/di questi/e tutor-borsisti/e nel loro lavoro di supporto alle studentesse e agli studenti con disabilità e con DSA, ma indirizzato anche a tutti/e gli/le altri/e tutor-borsisti/e impegnati/e nelle attività di orientamento e di accoglienza delle matricole, di redazione della tesi, di utilizzo delle TIC, ecc.) nella prospettiva che tutti/e devono avere l’opportunità di interagire con tutti/e in modo competente.

Questo percorso di formazione è stato preceduto e accompagnato da due progetti di ricerca finanziati dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, a seguito di procedura di selezione comparativa interna sui fondi ex 60%: il primo, intitolato *Le competenze degli studentesse/i con funzione di tutoraggio per le studentesse e gli studenti con disabilità e con DSA: la formazione a supporto dello studio e dell’inclusione* (2018, Responsabile Scientifica Lucia Chiappetta Cajola); il secondo, intitolato *Elaborazione, sperimentazione e validazione di un modello di formazione e di un kit didattico indirizzato ai borsisti impegnati nel Servizio di Tutorato per gli studenti universitari Disabili o con DSA* (2019, Responsabile Scientifico Fabio Bocci).

Ne daremo conto brevemente qui di seguito cercando di evidenziarne i punti di forza e le prospettive di sviluppo.

2. Cfr. www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa [ultimo accesso 23/11/2021].

3. La *Fondazione Roma TrE-Education*, come si legge nel sito dedicato, è «un ente filantropico di diritto privato che ha come scopo la gestione, lo sviluppo e il potenziamento, nell’interesse dell’Università degli Studi Roma Tre, dei servizi di supporto allo svolgimento delle attività di istruzione, formazione e sviluppo professionale, particolarmente in modalità e-learning (nell’ambito sia dei corsi curricolari che di quelli non curricolari) e la produzione di lavori editoriali – scientifici e didattici – in formato elettronico (e-press)» (cfr. www.roma3education.it/default.aspx [ultimo accesso 25/11/2021]).

2.1. Dal progetto all'azione

In riferimento a quella che abbiamo precedentemente indicato come terza azione posta in essere per implementare e migliorare i processi inclusivi nell'Ateneo di Roma Tre, si è perseguito lo scopo di mettere a punto una formazione indirizzata alle figure che operano all'interno del servizio di tutorato e mirata a far acquisire loro le competenze necessarie per affrontare nel modo più efficace possibile l'eterogeneità dei bisogni formativi delle studentesse e degli studenti con disabilità o con DSA frequentanti il Dipartimento di Scienze della Formazione e, più in generale, l'Università degli Studi Roma Tre. Per dare corpo a tale percorso formativo si è ritenuto opportuno assegnare un ruolo fondamentale ai principi metodologici propri della Didattica Speciale nel suo interrelarsi anche con le Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (Chiappetta Cajola, 2019). In tal senso si è dato corpo anche a una proficua collaborazione sia con il *Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza (CRISFAD)*, attivo nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, sia, come già anticipato, con la *Fondazione Roma Tre Education*.

Si è venuta così a delineare in primo luogo la necessità di acquisire conoscenze dei bisogni formativi degli/delle studenti/studentesse tutor coinvolti/e e da coinvolgere, di delinearne un profilo di competenza e, infine, sulla base delle informazioni raccolte di elaborare una proposta formativa da diffondere nel Dipartimento di Scienze della Formazione e negli altri Dipartimenti dell'Ateneo. Tale azione si è, come precedentemente anticipato, delineata grazie a due progetti di ricerca e formazione.

Il primo, *Le competenze delle studentesse e degli studenti con funzione di tutoraggio per studentesse e studenti con disabilità e con DSA: la formazione a supporto dello studio e dell'inclusione*⁴ ha perseguito i seguenti obiettivi generali e specifici.

Obiettivi generali (macro azione):

- elaborare un modello innovativo di tutorato per studentesse e studenti con disabilità/DSA in grado di dare vita a forme di partecipazione inclusiva alla vita accademica;
- rimuovere progressivamente gli ostacoli che limitano l'inclusione delle studentesse e degli studenti universitari con disabilità e con DSA;
- disseminare i risultati della ricerca.

4. Finanziato nel 2018, questo progetto ha visto coinvolto come gruppo di lavoro: Lucia Chiappetta Cajola quale Responsabile scientifica e come componenti, Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Marina Chiaro, Amalia Rizzo, Marianna Traversetti e Ines Guerini e la collaborazione di Massimo Margottini per il CRISFAD.

Obiettivi specifici (micro azione):

- rilevare le esigenze formative degli/delle studenti/esse tutor che già operano nel Dipartimento di Scienze della Formazione e in altri Dipartimenti, in relazione all’attivazione di azioni di supporto allo studio per studentesse e studenti con disabilità e con DSA;
- delineare un profilo, in termini di conoscenze, competenze e abilità, delle/dei tutor preposte/i all’attivazione di azioni di supporto allo studio per le studentesse e gli studenti con disabilità e con DSA;
- effettuare delle interviste a docenti e studentesse/i non disabili/non DSA per rilevare le loro percezioni, aspettative rispetto al servizio di tutorato e altre informazioni utili;
- predisporre un percorso formativo sulle metodologie della didattica speciale più idonee per consentire alle/agli studentesse/i-tutor di individuare gli interventi necessari da adottare per il/la singolo/a studente/essa con disabilità o con DSA, anche con l’uso delle TIC.

Gli esiti di questo primo progetto, in linea con i risultati attesi, hanno consentito di ideare, progettare e organizzare un percorso formativo ad hoc finalizzato a valorizzare il ruolo di supporto alle/agli studentesse/i con disabilità e con DSA, coinvolgendo peraltro gli/le stessi/e nel ruolo di tutor (in particolare chi è coinvolto in corsi di laurea professionalizzanti, come quelli per Educatori/ici di Nido, e abilitanti, come Scienze della Formazione Primaria) e favorendo, quindi, ulteriormente i processi inclusivi in atto.

Quanto emerso nel primo progetto ha costituito la base per il secondo, intitolato *Elaborazione, sperimentazione e validazione di un modello di formazione e di un kit didattico indirizzato ai borsisti impegnati nel Servizio di Tutorato per studentesse e studenti universitari Disabili o con DSA*⁵. In tale ambito, il gruppo di ricerca ha definito e perseguito i seguenti obiettivi generali e specifici.

Obiettivi generali (macro azione):

- promuovere il diritto allo studio delle studentesse e degli studenti universitari con disabilità e con DSA rimuovendo gli ostacoli alla loro inclusione nella vita accademica;

5. Finanziato nel 2019, questo progetto ha visto coinvolto come gruppo di lavoro Fabio Bocci, in qualità di Responsabile scientifico e come componenti Lucia Chiappetta Cajola, Barbara De Angelis, Marina Chiaro, Amalia Rizzo, Marianna Traversetti, Ines Guerini, Umberto Zona e la collaborazione di Massimo Margottini (per la Fondazione Roma Tre Education).

- potenziare l'efficacia dei servizi di tutorato specializzato per gli/le studenti/esse con disabilità e con DSA, qualificando progressivamente i percorsi di formazione rivolti agli/alle studenti/esse tutor⁶.

Obiettivi specifici (micro azione):

- far acquisire agli/alle studenti/esse tutor le competenze necessarie per affrontare efficacemente l'eterogeneità dei bisogni formativi di studenti/esse con disabilità e con DSA;
- mettere a punto per gli/le studenti/esse tutor, anche con l'uso delle TIC (e coinvolgendo le risorse del Dipartimento e dell'Ateneo), una proposta formativa sulle metodologie della didattica speciale (kit didattico e modello formativo) da diffondere nel Dipartimento di Scienze della Formazione e anche negli altri Dipartimenti;
- sperimentare l'efficacia del kit-didattico e del modello formativo sullo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze riferite alla messa in atto del tutoraggio specializzato da parte di studentesse e studenti-tutor e implementare gli eventuali correttivi;
- disseminare i risultati della ricerca.

Sul piano metodologico il gruppo di ricerca ha fatto riferimento alla pratica della *ricerca-formazione* (Asquini, 2018), considerando questa modalità valida sia per lo sviluppo di specifiche competenze (Winter, 1998; Cain, 2011) sia come pratica di ricerca in quanto tale, poiché attraverso la problematizzazione degli elementi legati al processo di formazione, rende possibile «modificare le condizioni del processo a partire dalla comprensione dei propri modelli di riferimento [...] e delle condizioni dell'apprendere (di chi vi è coinvolto)» (Traverso, 2015, p. 245). In coerenza con questo assunto durante tutte le fasi del progetto sono stati utilizzati vari strumenti, che vanno dai questionari strutturati (ex ante ed ex post), a studi di caso e focus-group (Trincherò, 2002). Per quel che concerne l'articolazione, il progetto e la conseguente azione, si è sviluppato/a nelle seguenti fasi:

1. messa a punto del kit didattico (anche su supporto tecnologico) e del modello formativo;
2. coinvolgimento degli/delle studenti/esse tutor del Dipartimento di Scienze della Formazione e degli altri Dipartimenti nella compilazione del questionario ex ante e nello svolgimento di uno studio di caso;
3. realizzazione del percorso formativo con studenti/esse tutor, in presenza (circa 3 incontri) e a distanza (su piattaforma moodle in asincrono);

6. In tal senso, come anticipato, anche promuovendo sistematicamente il coinvolgimento nella veste di tutor degli/delle stessi/e studenti/esse con disabilità e con DSA frequentanti i corsi di laurea per Educatori e in Scienze della Formazione Primaria.

4. realizzazione, al termine della formazione, dei focus-group con studenti/esse tutor dei diversi Dipartimenti;
5. rilevazione dei dati in uscita mediante la compilazione del questionario ex post e dello svolgimento di un secondo studio di caso, da parte di studenti/esse tutor che hanno partecipato alla formazione;
6. analisi dei dati e apporto di eventuali correttivi al kit-didattico e al modello formativo;
7. stesura del report di ricerca e disseminazione dei risultati.

In questa sede – considerando che si tratta di una azione in corso e che, peraltro come tutti gli ambiti della vita accademica, ha dovuto fare i conti con la Pandemia causata dal virus Sars-Cov-2 – più che fornire dati ci sembra interessante descrivere nella sua essenzialità l’articolazione del kit formativo proposto sia in presenza sia mediante la piattaforma Moodle per un totale di 20 ore. Tale kit, nello specifico messo a punto e sistematizzato da Lucia Chiappetta Cajola e strutturato per consentire sia la fruizione dei contenuti messi a disposizione sia l’interazione (spazio forum), si delinea lungo i seguenti quattro ambiti:

1. *di base*;
2. *organizzativo-amministrativo*;
3. *relazionale-comunicativo*;
4. *dell’apprendimento e della didattica*.

Va inoltre precisato che ciascun ambito è a sua volta suddiviso al proprio interno in *contenuti generali* e in *contenuti peculiari* inerenti alla disabilità e ai Disturbi Specifici dell’Apprendimento.

2.2. *Qualche considerazione a margine di queste esperienze*

Rispetto ai due progetti e al percorso formativo, nonostante tutte le limitazioni del caso dovute al momento che stiamo vivendo, è possibile affermare che gli obiettivi previsti sono stati raggiunti. Per quel che concerne il diritto allo studio degli/delle studenti/esse universitari/e con disabilità e con DSA è stato implementato grazie al potenziamento dei servizi di Tutorato presenti nei diversi dipartimenti, a partire da quello di Scienze della Formazione, che hanno potuto usufruire del percorso di informazione/formazione intrapreso con sistematicità per la prima volta proprio grazie a questi progetti. I primi riscontri (ci sembra prematuro parlare di risultati o esiti) ottenuti hanno messo in evidenza sia la validità dell’idea/esigenza che è sottesa ai due progetti sia l’efficacia del kit messo a punto e la sua applicazione,

avvalorando ulteriormente la rilevanza e la significatività della formazione iniziale e in itinere delle figure deputate a mettere in atto relazioni di aiuto, anche temporanee, come i/le tutor tra pari nel percorso universitario.

Come è ormai ampiamente condiviso, l'inclusione è un processo complesso che vede protagonisti tutti gli attori della comunità, nel nostro caso quella accademica, i quali sono chiamati a contribuire con la loro azione da un lato alla riduzione delle barriere e degli ostacoli allo studio e all'apprendimento di tutti gli studenti e, dall'altro – nel rispetto del mandato sociale, culturale e scientifico dell'università – a favorire mediante i molteplici facilitatori di cui dispone la piena partecipazione alla vita universitaria, il successo formativo e il benessere di tutti/e e di ciascuno/a.

3. Il Progetto Passport DSA Unisalento

3.1. Introduzione

L'attenzione ai disturbi specifici di apprendimento nell'adulto costituisce un tema di interesse da parte della ricerca scientifica oramai da molti anni. In ambito universitario, sino al 2010, gli atenei hanno tutelato i bisogni di tale popolazione in ottemperanza a quanto disposto dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17 che, integrando quanto disposto dall'art. 13 della Legge n. 104 del 1992 “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, ha previsto la presenza, in ogni Ateneo, di un referente delegato dai rettori a tutela dei diritti all'istruzione delle/delle studentesse/i in condizione di disabilità. Nel 2010, a valle di un percorso di sensibilizzazione culturale e delle iniziative delle associazioni dei genitori e delle società scientifiche, è stata emanata la Legge n. 170 del 2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico”. Il documento ha tra le ragioni del suo essere anche l'esigenza di individuare un dispositivo in cui la persona con DSA possa essere tutelata non riconoscendosi da quanto disposto dalla Legge n. 104/92. Sin dal suo nascere essa ha risposto all'esigenza delle famiglie e delle associazioni di non essere identificati con la categoria dei disabili e di rivendicare misure di attenzione differenti. L'approvazione della Legge e le misure di formazione e sensibilizzazione attivate hanno portato negli anni ad una maggiore consapevolezza sociale, attenzione culturale, professionalità negli interventi formativi e hanno prodotto un buon recupero nelle percentuali di diagnosi in età scolastica. I più recenti dati ministeriali (2020) attestano la percentuale del 4,9% come media degli alunni di età scolare, dalla scuola Primaria alla scuola Secondaria di Secondo Grado, con diagnosi specifica. In qualche modo, il grande sforzo culturale operato e l'essersi distinti da un

generale riconoscimento nella macrocategoria della disabilità sembra abbia recuperato la reticenza precedente al 2010.

3.2. Descrizione del Progetto Passport DSA Unisalento

Presso l'Università del Salento, a partire dall'anno accademico 2007-2008, sono state attivate iniziative di ricerca e di sostegno agli/alle studenti/esse con diagnosi di dislessia o con indicatori significativi di difficoltà nella lettura (Pinnelli, Corsi, 2010; Pinnelli, Sorrentino, 2012, 2013; Pinnelli, 2014a, 2014b). Alle ricerche scientifiche è stato affiancato un percorso di immatricolazione differenziato rispetto agli/alle studenti/esse in condizione di disabilità e riconosciuti ai sensi della Legge n. 104/1992 e un contestuale percorso di sensibilizzazione verso il personale tecnico amministrativo e verso il personale docente. Al pari di altri trenta atenei nazionali, ha erogato a valle della emanazione della Legge n. 170 del 2010, cinque edizioni di master specifici in *Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento* frequentati, oltre che dagli insegnati curricolari delle scuole del territorio – destinatari privilegiati – anche da una quota parte del personale tecnico amministrativo di supporto al *Centri per l'interazione delle studentesse e degli studenti universitari disabili*, personale che ha maturato competenze mirate e ha diversificato le funzioni dei tutor specializzati per gli/le studenti/esse universitari/e con diagnosi di DSA.

La letteratura ha esplorato le difficoltà di tale tipologia di studenti/esse ed ha evidenziato che leggere una quantità cospicua di testi, prendere appunti, comporre testi e progettualità, organizzarsi nello studio e gestire l'ansia, costituiscono i principali ostacoli al successo dell'apprendimento (Riddick *et al.*, 1997; Singleton, 2010). Al contempo le indagini confermano che l'uso di supporti vocali costituiscono uno dei principali aiuti allo studio (Sbattella, 2010), soprattutto per alunni dislessici di area anglofona, che al contempo è uno dei meno utilizzati. Indubbia è l'esigenza di entrare nel mondo universitario con una diagnosi recente svolta almeno a ridosso dei 18 anni, tanto perché gli Atenei raramente hanno servizi diagnostici disponibili quanto perché il Servizio Sanitario Nazionale raramente accoglie valutazioni in età diversa da quella evolutiva (Sbattella, 2010).

Nell'anno accademico 2020-2021, su iniziativa congiunta dei referenti di un servizio di consulenza di area pedagogica e di area psicologica del Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo⁷ è stato attivato il

7. Prof.sse Paola Angelelli, Stefania Pinnelli, Elisa Palomba e le dr.sse Francesca Vizzi, Marika Iaia.

progetto “Passport DSA” rivolto a tutte le studentesse e gli studenti con diagnosi di DSA adulte/i che intendono partecipare su base volontaria e gratuita.

Il Progetto Passport DSA ha al suo interno due anime portanti: un servizio di Psicodiagnostica (referente Prof.ssa Paola Angelelli) e un percorso di potenziamento del metodo di studio e di riflessione sulle proprie storie di vita (referenti prof.sse Stefania Pinnelli ed Elisa Palomba).

Esso intende analizzare le caratteristiche di funzionamento cognitivo, motivazionale ed affettivo delle studentesse e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento a carattere evolutivo, correlando tali aspetti alla carriera accademica (possibile indice dell’impatto funzionale dei deficit). In particolare, si intende studiare l’evoluzione naturale di studentesse e studenti con DSA, caratterizzare i deficit di automatizzazione ancora presenti (e che prescindono dalle compensazioni dovute all’evoluzione naturale o ai possibili interventi effettuati in precedenza), analizzare meccanismi di compenso messi in atto; individuare i punti di forza e debolezza di ciascuna studentessa/e; riconoscere gli eventi delle storie personali destabilizzanti e costruttivi, così da contribuire alla progettazione e realizzazione delle azioni che consentono di studiare in modo più efficace, oltre a raggiungere un migliore benessere emotivo.

3.2.1. Fasi e strumenti

Il Progetto si articola in sei fasi: 1. valutazione del profilo cognitivo, emotivo e motivazionale; 2. restituzione individuale; 3. intervento di *empowerment* cognitivo di piccolo gruppo; 4. intervento per la gestione dell’ansia in situazioni difficili, insegnando alcune tecniche di rilassamento; 5. intervento di potenziamento delle strategie di studio attraverso moduli di didattica asincrona; 6. valutazione dell’efficacia dell’intervento.

Si tratta di un’interessante opportunità che permette di aumentare la consapevolezza delle proprie peculiarità di funzionamento e far emergere eventuali punti di forza e aree di miglioramento, dall’analisi del profilo cognitivo, emotivo e motivazionale, alla realizzazione di azioni che consentano di studiare in modo più efficace e raggiungere un migliore benessere emotivo.

Il percorso è basato su una pluriennale esperienza dei programmi di *empowerment* cognitivo e promozione delle abilità di studio, che ha prodotto evidenze scientifiche pubblicate in ambito nazionale (ad es. De Beni *et al.*, 2014; Pazzaglia *et al.*, 2002).

Nel corso dell'attività vengono esaminati i vari aspetti dell'ansia, da quelli fisiologici (tachicardia, sudorazione, rossore, nausea, ecc.) a quelli cognitivi (paura di sfigurare, alterazione della capacità di ragionamento e del funzionamento della memoria, ecc.) a quelli comportamentali (elusione della situazione ansiogena, spostamenti della data d'esame, peggioramento delle abilità comunicative). Per quanto riguarda il punto 5 (Valutazione dell'efficacia dell'intervento), al termine del percorso viene effettuata una rivalutazione di alcuni aspetti di funzionamento cognitivo ed emotivo per monitorare l'efficacia dell'intervento.

Una specifica parte del Progetto prevede la raccolta dei dati che restituiscono la storia di vita degli/delle studenti/esse e il suo impatto sulla carriera accademica.

3.2.2. *Accoglienza e risultati parziali*

Il Progetto avviato nel giugno 2021 ha inizialmente stentato a decollare, esso è stato divulgato attraverso il *Centro Integrazione* di Unisalento, ossia il servizio previsto a supporto delle studentesse e degli studenti in condizione di disabilità. Probabilmente questo canale di diffusione ha contribuito ad un'accoglienza reticente da parte degli/delle studenti/esse, riuscendo a raggiungere in circa tre mesi solo 4 studenti/esse su una popolazione studentesca di 17.500.

Quando nell'ottobre 2021 si è deciso di far transitare la diffusione del servizio attraverso l'*Ufficio Comunicazione di Ateneo*, invece, si è rivelato un sottobosco inaspettato di studenti/esse con diagnosi di DSA, con sospetto e con un generale malessere personale raccogliendo in 15 giorni oltre 40 richieste di valutazione che sono in via di esecuzione.

La descrizione dei dati raccolti sui/sulle 25 studenti/esse già accolti/e e valutati/e presso il servizio sino all'ottobre 2021, sarà occasione per dibattere di alcuni aspetti metodologici e organizzativi.

Quando lo/la studente/essa inizia il percorso valutativo, uno dei primi passaggi che compie, prima di accedere alla parte clinica, è di compilare un breve questionario anonimo. Tale questionario raccoglie alcuni aspetti di vita universitaria con cui lo/la studente/essa ha fatto i conti dal suo ingresso in università.

Rispetto alle valutazioni operate si nota una prevalenza di donne (56%) rispetto agli uomini (44%), sebbene i dati di letteratura attestino un rapporto di prevalenza inverso tra i sessi, segno probabilmente di una maggiore reticenza da parte dei ragazzi ad esporsi o di una maggiore superficialità rispetto al disagio vissuto (Fig. 1).

Fig. 1 - Distribuzione del campione per sesso

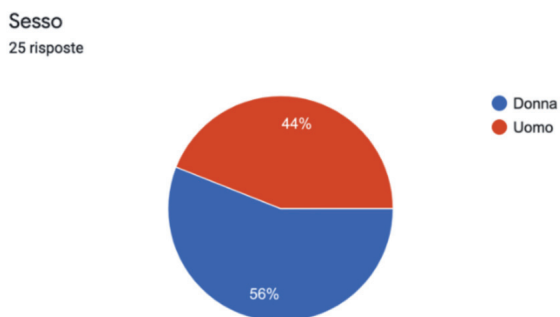


Fig. 2 - Distribuzione per età

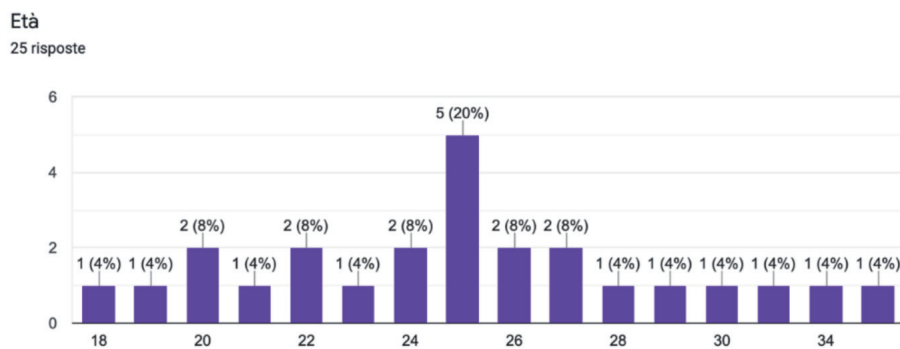
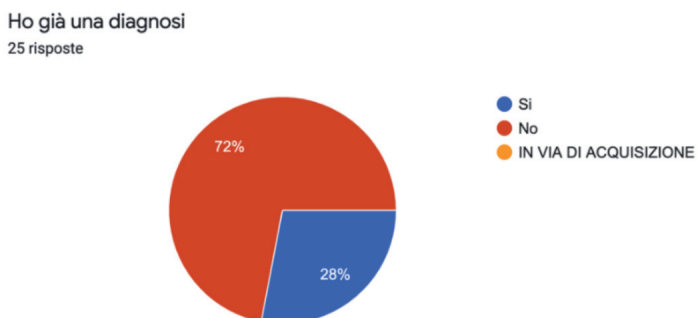


Fig. 3 - Possesso di una precedente diagnosi

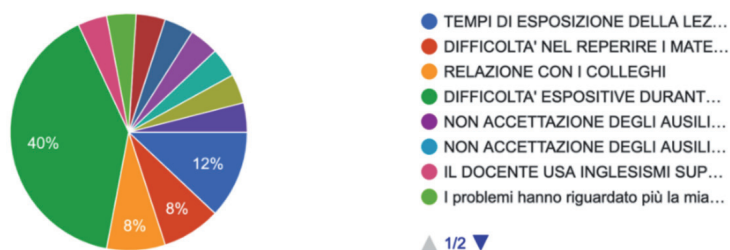


L'alta percentuale delle studentesse e degli studenti con sospetto DSA, rispetto a quelli già con diagnosi, è in linea con l'età degli stessi che, ovviamente, hanno vissuto la scolarizzazione obbligatoria in epoca pre Legge n. 170/2010, quando non vi era né sufficiente attenzione a tale disturbo né adeguata formazione dei docenti (Fig. 2); pertanto, il 72% del campione spontaneamente candidatosi allo screening non ha la diagnosi (Fig. 3).

Fig. 4 - Difficoltà legate al disturbo

Da quando sono iscritta in Università le difficoltà legate al mio disturbo hanno prevalentemente riguardato:

25 risposte



Le difficoltà maggiormente denunciate riguardano:

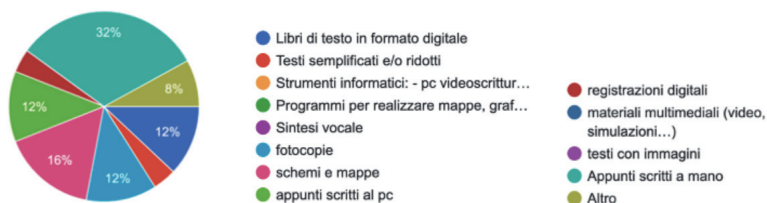
- difficoltà espositive durante gli esami è l'ostacolo maggiormente denunciato da tutte le studentesse e gli studenti, con e senza diagnosi (40%);
- tempi di esposizione della lezione del docente: il docente espone troppo velocemente, dà troppe cose per scontato, abbrevia o fornisce molte indicazioni insieme (12%);
- relazione con i colleghi (8%);
- difficoltà nel reperire materiali di studio (8%).

Mentre poco importanti risultano: problemi legati alla personale lentezza nel preparare gli esami, non accettazione degli ausili da parte di colleghi o docenti, uso di inglesismi superflui da parte del docente, difficoltà relazionali con i colleghi (1% ciascuna voce) (Fig. 4).

Fig. 5 - Ausili allo studio

NELLO STUDIO A CASA, GENERALMENTE USO:

25 risposte

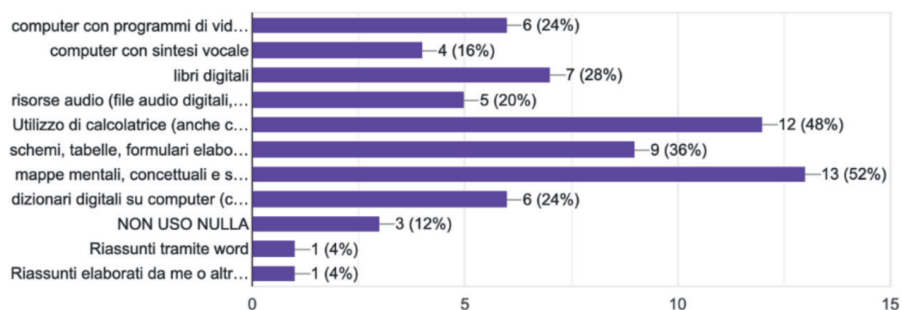


Appunti scritti a mano (30%), schemi e mappe (16%), fotocopie (12%) e testi digitali (12%) sono i principali strumenti di aiuto utilizzati da questo campione, con una equa distribuzione tra persone già con diagnosi e senza diagnosi. Solo l'1% usa testi ridotti e registratori digitali (Fig. 5). In nessun caso si fa riferimento agli aiuti legati all'adattamento in termini di alta leggibilità che, al contrario, costituisce un elemento di supporto semplice e funzionale anche per lo studio in autonomia (Pinnelli, 2021).

Fig. 6 - Strumenti compensativi

HO UTILIZZATO O UTILIZZO STRUMENTI COMPENSATIVI PER STUDIARE O PER ESIGENZE PERSONALI

25 risposte



L'uso di mediatori visivi e l'uso di appunti e fotocopie sono le scelte preferenziali. Scarsa anche la scelta di uso della sintesi vocale; sebbene sia uno delle forme di compensazione più efficaci e fortemente suggerite dalla letteratura e dalla stessa Linee Guida per l'applicazione della Legge

n. 170/2020, essa è tralasciata (Fig. 6). Tale dato trova conferma in generale nella letteratura di settore ed evidenzia come l'educazione all'ascolto e all'uso della sintesi sia un obiettivo non facilmente raggiungibile soprattutto se non attivato precocemente.

Fig. 7 - Raggruppamento per Corso di Studi

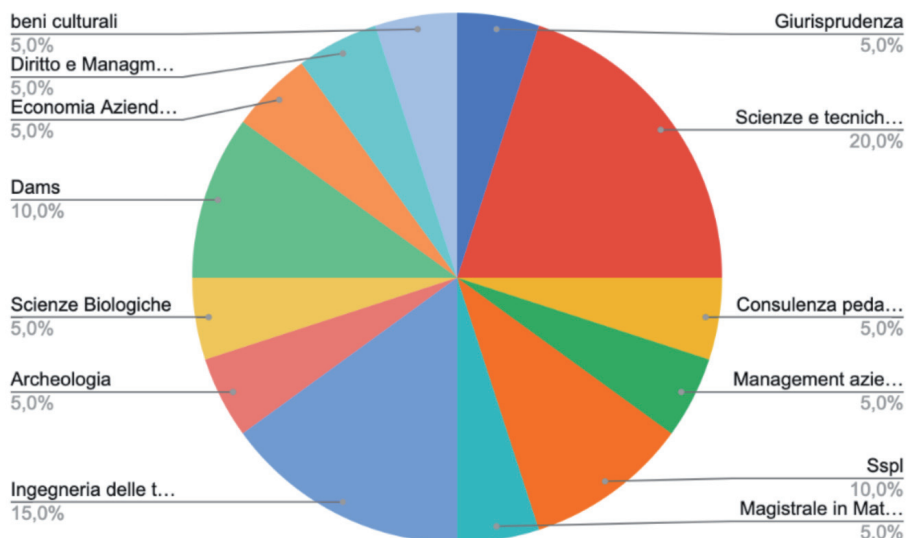
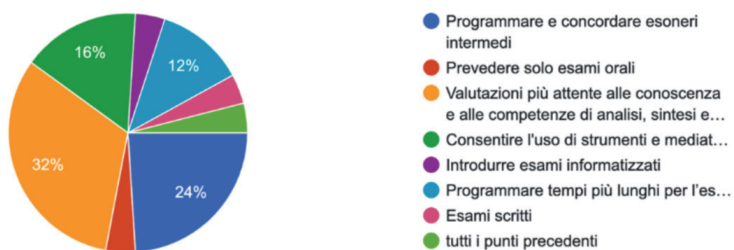


Fig. 8 - Desiderata

POTENDO SCEGLIERE, QUALI MISURE DI VALUTAZIONE GRADIRESTI VENISSERO USATE DAI DOCENTI
25 risposte



Le materie che creano più difficoltà sono legate alla specificità dei corsi di studio. Trasversalmente c'è lo scoglio della lingua inglese (Fig. 7).

Le richieste che vengono espresse ai docenti riguardano in prevalenza quanto previsto dalle Linee Guida della Legge n. 170/2010 e le indicazioni di ricerca: attenzione alle valutazioni più attente alla conoscenza e alle competenze di analisi e sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale (32%), consentire l'uso di strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali (mappe concettuali, mentali, mappe cognitive) (16%) e programmare e concordare esoneri intermedi (24%). Seguono poi le richieste di programmare tempi più lunghi per l'esecuzione degli esami (12%) e la preferenza per esami scritti (1%) (Fig. 8).

3.3. *Conclusione*

Un'ultima domanda che il questionario propone è volta a far emergere i vissuti sperimentati dalle studentesse e dagli studenti nella loro storia personale.

Quale aspetto della tua storia personale di studente/essa di qualunque ordine scolastico, ritieni ti abbia segnato maggiormente? (positivo e/o negativo). 25 risposte

Nelle risposte raccolte per questa domanda, emerge una netta differenza nella capacità di raccontarsi e di individuare soprattutto gli aspetti positivi tra coloro che hanno avuto una diagnosi e coloro che non l'hanno avuta. La battaglia per la propria identità è uno dei temi che emerge con forza nella vita dello/della studente/essa dislessico/a. Nel primo caso, con le risposte a questa domanda, gli/le studenti/esse ricostruiscono le proprie storie e riescono ad individuare i punti di svolta che hanno contribuito a migliorare la propria situazione, si individuano le positività intercorse nella propria vita e gli incontri di successo; nel secondo caso si resta fossilizzati sui punti di criticità, sugli aspetti negativi e sull'insuccesso.

*Studentesse/i con diagnosi*⁸

- Mi ha colpito in maniera negativa il non essere capita o *l'essere considerata diversa* sia da gli alunni che dai professori, più da loro che dai ragazzi. Mi ha ferito il fatto che alcuni docenti chiesero alla mia docente di sostegno davanti alla classe di non aiutarmi (l'aiuto consisteva

8. I testi sono estratti dalle narrazioni originali, pertanto gli errori sono stati lasciati, è stato aggiunto solo il corsivo per sottolineare alcuni aspetti rilevanti della narrazione.

nel leggere le domande, la risposta era solo mia). Mi ha colpito in maniera negativa il fatto che i miei genitori pur con una diagnosi certificata *hanno dovuto sempre lottare per ottenere strumenti compensativi* che era mio diritto usare; Sono rimasta delusa da professori che credo che i ragazzi con DSA siano semplicemente svogliati, non documentandosi minimamente sulle difficoltà che riscontrano negli studenti.

- Mi ha colpito in maniera positiva il percorso che ho fatto con le docenti di sostegno sia alle medie che alle superiori, perché *mi ha portato gradualmente ad essere indipendente e a sostenere l'esame di maturità in maniera totalmente autonoma* (era uno degli obiettivi che mi ero prefissata insieme al voto che volevo impegnarmi ad ottenere, e sono orgogliosa di esserci riuscita).
- *Sono estremamente felice* di notare che le basi e i metodi che ho imparato sia con le mie docenti di sostegno che con alcuni professori mi siano tornati utili in università nello studio. *Sono molto orgogliosa di aver conosciuto dei professori che hanno saputo far uscire il meglio di me* lasciandomi ognuno di loro qualcosa, e sono estremamente orgogliosa dei miei genitori che mi hanno aiutato tanto facendomi seguire fin da piccola dal prof. Giacomo Stela che mi ha seguita fino all'inizio dell'università. *Sono molto fiera di me stessa e del mio percorso che mi ha portato ad amare in maniera sfegatata leggere*, quando da piccola mi sembrava una tortura, a fare l'università che mi piace se pur con tanta difficoltà anche con moltissima passione per ciò che studio.
- *successi ottenuti in alcuni momenti scolastici* negli ultimi anni- insuccesso scolastico generalizzato delle prime fasi.
- Da quando ho avuto la prima diagnosi i miei professori delle superiori sono stati super attenti per far sì che io riuscissi a studiare nel miglior modo possibile infatti devo tanto a loro se oggi sono migliorata in particolare Grazie alla mia insegnante di inglese che è anche referente dsa e mi ha aiutato in tutto e per tutto anche emotivamente *ha creduto in me*.

Studentesse e studenti ancora senza diagnosi

- L'aspetto mentale e l'approccio allo studio.
- Non ho capito la domanda.
- Ciò che mi ha maggiormente segnato in modo negativo è l'esperienza di lettura a voce alta in classe durante il liceo.
- L'essere sottovalutato.
- Interazione con il docente ed esposizione durante gli esami/laurea.
- *Avere difficoltà nell'esposizione, i docenti valutano più la forma che le reali conoscenze.*
- Gli esami di maturità per la *troppa emozione*.

- Durante esami universitari, dove il risultato di esercizi/passaggi matematici ha molta importanza, tendo molto spesso a commettere errori di calcolo o a volte mi capita di sbagliare la formula da applicare invertendo numeratore e denominatore. E molto spesso sono stato *bocciato o ho ottenuto voti bassi* per queste mie disattenzioni.
- *L'ansia da prestazione.*
- I docenti e i compagni mi hanno spesso *fatta sentire lenta e stupida* perché avevo bisogno di più tempo, soprattutto per i calcoli; il bullismo.
- Ciò che mi ha maggiormente segnato in modo negativo è l'esperienza di *lettura a voce alta* in classe durante il liceo.
- Tante durante le scuole dell'obbligo, tuttavia mi ha influenzata maggiormente la pressione dei miei genitori che non volevano contribuire economicamente e motivazionalmente per supportare i miei studi ma allo stesso tempo mi incentivavano a studiare full time.

Questi dati, seppur ancora poco rappresentativi, consentono due riflessioni.

La prima riguarda l'assenza, tra i candidati, di studentesse e studenti del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria che accoglie al momento circa 400 studenti nelle diverse Corti.

Unisalento ha all'attivo 108 corsi di studio, tra lauree triennali, magistrali e a ciclo unico, tra le risposte giunte sono rappresentati 16 Corsi di Studio. Le studentesse e gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, tuttavia, sono assenti benché siano stati ripetutamente sollecitati e sensibilizzati, anche in considerazione del fatto che una delle referenti del Progetto è il Presidente del Corso di Studi e che il progetto Passport DSA nasca all'interno del Dipartimento di riferimento. Nonostante ciò, nessuno ha espresso l'interesse per tale percorso. La percezione è che ci sia una forte reticenza a manifestarsi temendo il giudizio rispetto alle possibilità di essere *insegnante di scuola primaria con dislessia*. Tale pregiudizio, a cui il testo intende dare delle risposte, rappresenta una misconcezione in cui è facile imbattersi e che può aver determinato il risultato. A tale proposito si intende intervenire con opportune misure di sensibilizzazione attraverso un workshop specifico aperto a tutte le studentesse e gli studenti del quinquennio, finalizzato a presentare in modo operativo la tematica dell'insegnante dislessico. Il workshop ha come finalità quello di proporre, per tutti i corsisti, percorsi esperienziali volti a praticare le azioni proposte (circa le difficoltà più invalidanti: correttezza grammaticale e ortografica, memorizzazione, documentazione didattica, pianificazione, ecc.), dal Centro Servizi agli studenti dell'Università di Southampton (2013), consapevoli che, coerentemente con l'approccio inclusivo, strategie e metodiche specifiche sono utili a tutti.

La seconda considerazione riguarda la differenza di percezione del sé espressa nell'ultima domanda del questionario anonimo, tra lo/la studente/essa che ha già la diagnosi e lo/la studente/essa che non ce l'ha e che spontaneamente si è presentato/a per richiedere una diagnosi agli specialisti coinvolti nel Progetto. I primi si raccontano, recuperando aspetti positivi delle proprie storie di vita, i secondi no. Tale percezione rimanda un retroterra di sconfitte e di fragilità emotive che diventano parte integrante della propria vita. L'assenza di un percorso diagnostico e soprattutto rieducativo ha, come la ricerca attesta (Stella, 2010), un impatto sostanziale sull'auto-stima della/dello studentessa/studente. Quest'ultima è frutto di un'interazione costante con l'ambiente e influenza il corso di vita dei soggetti con DSA (McNulty, 2003), in termini di benessere e di capacità di *coping* (Beetham, Okhai, 2017), così come in prospettiva del successo lavorativo (*ibidem*).

Si auspica che la diffusione del Servizio e soprattutto il percorso di potenziamento in esso attivato, possano compensare alcune di queste difficoltà e possano contribuire ad una migliore consapevolezza delle studentesse e degli studenti anche in termini di successo futuro.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Beetham, J., & Okhai, L. (2017). Workplace Dyslexia & Specific Learning Difficulties. Productivity, Engagement and Well-Being. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 56-78.
- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-41.
- Bocci F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In L. D'Alonzo, P. Aiello, F. Bocci, R. Caldin, F. Corona, P. Crispiani, F. Falcinelli Di Matteo, S. Maggiolini, R. Militerni, S. Visentin & M. Sibilio (a cura di), *DSA: Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. ETAS.
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, VIII(2), 126-146.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (a cura di), *Rizodidattica: Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. PensaMultimedia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Cain, T. (2011). Teachers' Classroom-based Action Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 3-16.

- Canevaro, A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa. *Handicap & Scuola*, 23(138), 19-22.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione: Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Diritto allo studio delle persone con disabilità. In C. Colapietro & A. Salvia (a cura di), *Assistenza, Inclusione sociale e diritti delle persone con disabilità: A vent'anni dalla legge 5 febbraio 1992*. Editoriale Scientifica.
- Chiappetta Cajola, L. (2013b). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci (a cura di), *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In C. La Rocca & M. Margottini (a cura di), *E-Learning per l'istruzione superiore*. FrancoAngeli.
- CNUDD (2014). *Linee Guida*. www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione universitaria. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. FrancoAngeli.
- D'Alessio, S. (2017). Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies. In M. Santi & D. Di Masi (a cura di). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova University Press.
- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS: Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Erickson.
- Epasto, A.A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, VII, 49-66.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 137-153.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14), 323-339.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola: Per una società inclusiva*. Mondadori Università.
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17. Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.

- Ministero della Pubblica Istruzione (2020). *Principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019*. www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa-anno-scolastico-2018-2019
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48189110.pdf
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx
- Pavone, M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 317-320.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., & Rizzato, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso: Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Erickson.
- Perla, L., & Vinci, V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica. *Lifelong, Lifewide Learning*, 14(32), 68-88.
- Perrella, S., Dipace, A., Bellini, C., & Limone, P. (2017). Innovazione didattica e formazione dei docenti universitari: azioni strategiche del progetto UniTutor. In M. Rui (a cura di), *Progress to work: Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*. Genova University Press.
- Pinnelli, S. (2014). Reading Difficulties And Technologies: Design And Development Of An Educational Ict Training. In M. Carmo (Eds.), *End 2014, International Conference on Education and New Developments*. World Institute for Advanced Research and Science.
- Pinnelli, S. (2014). Dyslexia and young adults. A case study: from assessment to intervention with Reading Trainer software. In P. Limone & M. Bandassare (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning*. Progedit.
- Pinnelli, S. (2021). Inclusione e contesti. Un'indagine su font e Alta Leggibilità tra lettori eterogenei. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 63-73.
- Pinnelli, S., & Cursi, R. (2010). Dislessia in età adulta: il questionario di M. Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, & G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto*. Erickson.
- Pinnelli, S., & Sorrentino, C. (2012). A Combined Computerized Approach To Improve Fluency On A Dyslexic Reader. Evidence From A Case Study. In C. Prachalias (Eds.), *8th International Conference On Education, Samos Island Greece*. Research and Training Institute of East Aegean.
- Pinnelli, S., & Sorrentino, C. (2013). Un approccio combinato per migliorare la fluency in un lettore dislessico. *Dislessia*, 10(1), 123-135.
- Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and Dyslexia*. Whurr.

- Santi, M. (2017). Inclusion e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni. In M. Santi & D. Di Masi (a cura di), *InDeEP University: Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova University Press.
- Sbattella, L. (2010). Dislessia e Università: l'esperienza del politecnico di Milano. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi & G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università* (pp. 49-70). Erickson.
- Singleton, C.H. (2010). La valutazione dei disturbi di apprendimento nella formazione universitaria. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi & G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università* (pp. 39-49). Erickson.
- Stella, G. (2010). Introduzione. In E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi & G. Stella (a cura di), *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto*. Erickson.
- Student Services, Enabling Services, University of Southampton (2013). *Supporting dyslexic trainees and teachers*. George Thomas Building.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2, 243-252.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/IE_policy_guidelines_draft.pdf
- Winter, R. (1998). Finding a voice-thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53-68.

8. Alcune implicazioni di *policy* dei risultati del progetto “BECOM-IN”

di *Dario Ianes*

1. Un nuovo sguardo

Il progetto di ricerca “BECOM-IN” ha iniziato a gettare lo sguardo su una realtà complessa ed ancora poco conosciuta: gli insegnanti con disabilità/DSA o disabilità in servizio e le studentesse e gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, che si preparano a diventarlo. Le varie fonti di conoscenza, le *systematic review* della letteratura internazionale, le interviste, il questionario hanno esplorato le situazioni formative e lavorative di persone con disabilità/DSA, sia cercando di comprendere quello che succede nei diversi contesti sia problematizzando il cosiddetto “dilemma della competenza professionale” sul piano istituzionale, cioè la tensione cioè tra diritto allo studio/lavoro e diritto dell’utenza della scuola ad avere insegnanti nel pieno della competenza necessaria, sia sul piano personale della *disclosure*. Ne sono emerse varie implicazioni di *policy* e di concreta operatività per le nostre università (che già si stanno attivando con alcuni progetti specifici, come quelli descritti nel capitolo precedente) e per le scuole dell’infanzia e primarie.

1.1. *Implicazioni generali di sistema*

I nostri sistemi di abilitazione alla professione (università) e le nostre scuole dovrebbero aumentare in modo sensibile la percentuale di studentesse/i e di insegnanti con disabilità/DSA, per contrastare gradualmente quella evidente sottorappresentazione di queste persone nei corsi di studio e nei luoghi di lavoro. La sottorappresentazione di queste *diversity* è soltanto un pezzo del più generale discorso della sottorappresentazione di differenti minoranze, e il nostro Paese condivide questa tematica con il re-

sto del mondo, si veda anche la Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità del 2006.

1.2. Implicazioni per le università

A fronte del fatto che i nostri Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria hanno generalmente un atteggiamento inclusivo, anche per osmosi con il discorso inclusivo che si respira nella scuola, risultano chiare alcune implicazioni concrete.

- **Formazione dei docenti e ricercatori:** risultano essere molto utili, e necessarie, iniziative sistematiche e ricorrenti di sviluppo professionale continuo e diffuso sui temi cardine della didattica inclusiva, come ad esempio la progettazione in base allo Universal Design for Learning, la didattica per competenze, le misure compensative, nonché l'accomodamento ragionevole inteso come soluzione personalizzata e non come lista standard da accordare, soprattutto in sede di valutazione/esame (dato che nelle altre fasi dell'iter formativo sembra oramai una prassi abbastanza consolidata). Il possesso e la manutenzione continua di queste competenze dovrebbe essere uno degli elementi della valutazione iniziale e continua del personale universitario, dai docenti ai supervisori di tirocinio. Inoltre, molto probabilmente risulteranno necessarie iniziative formative anche per il personale tecnico e amministrativo.
- **Iniziative rivolte alle studentesse/studenti di supporto al metodo di studio:** dove attivate, nelle forme più diverse, si sono dimostrate molto utili ed efficaci iniziative formative laboratoriali rivolte allo sviluppo di varie competenze di studio, dall'organizzazione del tempo e dei materiali, al prendere appunti, prepararsi agli esami, utilizzare le metodologie e tecnologie compensative, scrivere report e tesine ed, in definitiva, acquisire ed usare varie strategie di *coping* personalizzate, da usare in questa fase in università, ma poi estendere, con i necessari adattamenti, nelle scuole dove le studentesse/studenti lavoreranno. Una nota di cautela va espressa rispetto al rischio di creare gruppi/percorsi/laboratori omogenei di studentesse/studenti con disabilità/DSA, che assumerebbero molto facilmente la connotazione stigmatizzante, tenendo conto anche del fatto che molte studentesse/studenti non hanno compiuto il passo della *disclosure* . Un possibile fattore positivo di contrasto a questo limite sta nel far partire queste iniziative fin dal primo semestre del primo anno, orientandole a tutti/e come supporto alla carriera universitaria e non come percorso soltanto per chi è in difficoltà.

- **Iniziative rivolte alle studentesse/studenti di supporto ai processi di consapevolezza e disclosure:** come si è visto, il processo di apertura e *disclosure* della propria situazione a compagni e docenti non è affatto semplice ed è controverso. Di grande aiuto in queste situazioni sono quelle iniziative di mutuo scambio e confronto, tra studentesse e studenti coinvolti, per crescere nella consapevolezza della propria situazione, dei vari risvolti identitari personali e professionali, oltre che delle varie strategie di *coping* e dei propri diritti. Molto utili sono percorsi *peer to peer*, ma anche attività di counseling professionale, anche per far crescere la consapevolezza del “dilemma della competenza professionale” in un contesto di supporto reciproco e non di solitudine e dubbi sul proprio futuro lavorativo. L’obiettivo di queste iniziative non è ovviamente quello della *disclosure*, ma quello della crescita della libertà decisionale di dire/non dire (e a chi) ciò che nella massima autonomia la persona decide per sé.
- **Presidio attento delle esperienze di tirocinio diretto e indiretto:** data la straordinaria importanza del tirocinio in un corso di Laurea professionalizzante ed abilitante, è necessario che questo ambito sia particolarmente attrezzato per le situazioni di disabilità/DSA. Ciò vuol dire dotarsi di un protocollo di progettazione-accompagnamento-verifica e valutazione che preveda le varie misure di accomodamento ragionevole sia nelle attività in università, sia in quelle a scuola, nelle esperienze pratiche. Di particolare importanza sono le scelte della scuola in cui fare il tirocinio e di chi sarà l’insegnante tutor che accompagnerà sul campo la studentessa/lo studente, oltre che la condivisione tra i vari attori del sistema di precisi e oggettivi contenuti di competenza da sviluppare e da osservare e valutare (e autovalutare).
- **Formazione specifica dei supervisor di tirocinio e dei tutor nelle scuole:** allo scopo di costruire ed implementare adeguatamente il protocollo e le azioni del punto precedente è necessaria un’iniziativa strutturale, sistematica e ricorrente di sviluppo professionale continuo di questo personale, sia quello distaccato in università, sia quello nelle scuole che ospitano il tirocinio. In queste attività di formazione dovranno esserci dei momenti specifici e altri comuni con il personale docente, di cui al primo punto di queste implicazioni, per realizzare una buona sinergia di interventi di supporto.

Come risulta evidente, queste 5 strategie di *policy* sono altrettanti elementi di un’ecologia complessa ed interconnessa che dovrebbe caratterizzare un’università inclusiva, partendo dalle più ampie dimensioni culturali e valoriali per arrivare a concretissime pratiche rivolte a tutti/e i protagonisti dell’esperienza universitaria, studentesse e studenti, personale docente e tecnico-amministrativo.

1.3. Implicazioni per le scuole

La scuola italiana ha un DNA inclusivo, almeno da quaranta e più anni a questa parte, ma ancora deve fare molta strada, non solo per includere bene tutti gli alunni/e, ma per includere pienamente i suoi docenti con disabilità/DSA. Dal lavoro di ricerca si possono trarre una serie di implicazioni concrete.

- **Rendere disponibili le tecnologie compensative necessarie o utili:** come sappiamo, molte tecnologie a supporto dell'insegnamento o più in generale di *knowledge management* sono necessarie per qualcuno ma utili per tutti, allo scopo di innovare alcune pratiche di insegnamento.
- **Sostenere iniziative di co-teaching:** la codocenza si è dimostrata una modalità didattica efficace non solo per sostenere l'insegnante con disabilità/DSA, ma anche per realizzare una didattica maggiormente inclusiva per tutti/e, e per attivare il più possibile di risorse latenti nel gruppo classe, come ad esempio la cooperazione tra compagni/e.
- **Realizzare il più possibile flessibilità organizzativa:** nel contesto di ciò che è concesso dall'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, più il contesto è flessibile in termini di orari, codocenze, numero di alunni per classe, e così via, più le/gli insegnanti con disabilità/DSA potranno esprimere pienamente il loro grande potenziale, a beneficio di tutta la comunità scuola.
- **Realizzare accomodamenti ragionevoli anche negli ambiti operativi dei docenti:** un punto ulteriore di flessibilità organizzativa riguarda anche le attribuzioni professionali concrete del docente, che dovrebbe poter operare valorizzando i suoi punti di forza, potendoli esprimere in alcune attività evitandone altre, derogando dalla realtà in cui "tutti fanno la stessa cosa".
- **Monitorare gli atteggiamenti dei colleghi in relazione ad eventuali forme di discriminazione:** come si è visto, la tensione dilemmatica è molto presente nei colleghi degli insegnanti con disabilità/DSA, che per un 30/40% non li considera insegnanti efficaci. Molto probabilmente questa percentuale è sottostimata e dunque gli atteggiamenti dei colleghi vanno attentamente monitorati per evitare discriminazioni dirette e indirette o varie forme di mobbing.

1.4. Implicazioni comuni per università e scuola

Dalla ricerca si è evidenziata un'area di implicazioni comuni a questi due grandi contesti, quello formativo e quello on the job, ed è un'area vasta

di azioni di sensibilizzazione a 360 gradi, rivolte cioè all'intera ecologia umana di questi due contesti. Sensibilizzazione vuol dire attribuzione di valore positivo alla figura dell'insegnante con disabilità/DSA, per il valore aggiunto che porta nella sua attività professionale. Su questo tema, la ricerca è molto esplicita in termini di valore aggiunto didattico, di decostruzione di stereotipi negativi, di affermazione di modelli positivi di ruolo e di strategie di *coping*, di empatia da insider status, e così via. Tali vantaggi vanno però resi noti e manifestati anche attraverso l'opera diretta di testimonial, insegnanti cioè con disabilità/DSA. Una seconda area comune ai contesti università e scuola è quella dell'elaborazione plurale del "dilemma della competenza professionale", e cioè del prendere coscienza, da parte di tutte/i, che tale tensione è presente e non va rimossa, né risolta a ribasso chiudendo gli occhi e negando in questo modo la dignità personale e professionale di chi si trova nella condizione di disabilità/DSA, con un atteggiamento paternalista, né tantomeno con un atteggiamento rigido e autoritario, del tipo "se non ci sei, non ci sei e basta...". La tensione dilemmatica deve diventare un oggetto di elaborazione culturale (e pratica) reciproca, studentesse/i, docenti universitari, colleghi di lavoro, dirigenti, famiglie ed alunni/e, perché tutti sono coinvolti, nei vari ruoli e tutti possono contribuire democraticamente ad uscire dal dilemma con soluzioni varie e diverse, in un'ottica *win win* di pluralizzazione, diversificazione dei profili delle e degli insegnanti capaci di valorizzare talenti diversi.

1.5. Implicazioni per la ricerca

Il progetto di ricerca "BECOM-IN" ha indubbiamente varie limitazioni metodologiche e realizzative, come abbiamo visto nei vari capitoli, ma ci può suggerire alcune implicazioni per simili o migliori operazioni di ricerca future in questo ambito. Innanzitutto abbiamo molto sofferto la mancanza di dati quantitativi sul fenomeno, ma sappiamo che tale carenza è caratterizzante il nostro sistema formativo a tanti livelli. La seconda implicazione, fondamentale, riguarda le differenze tra la situazione di un docente con DSA, ad esempio dislessia, disgrafia-disortografia, discalculia e quella di un docente con disabilità motoria, sensoriale nella vista o nell'udito, oltre che naturalmente nell'ordine di scuola in cui insegna, o nel percorso universitario che frequenta. La terza implicazione, di particolare importanza nella situazione dei docenti in servizio, riguarda la loro esperienza, le caratteristiche dei colleghi, la dirigenza, la dimensione culturale-organizzativa della scuola, il contesto sociale, ecc. Oltre a ciò, le informazioni raccolte tramite questionari o interviste dovrebbero essere controllate

rispetto alla presenza di bias di desiderabilità sociale, particolarmente presenti nella ricerca sui temi dell'inclusione.

Un dato è comunque certo e cioè che i processi di inclusione di studentesse/i con disabilità/DSA nell'università sono in crescita in modo irreversibile e che questa crescita investe ed investirà sempre di più le nostre scuole.

Gli Autori

Rosa Bellacicco è ricercatrice di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Torino. Svolge ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e universitaria.

Fabio Bocci è professore ordinario di Pedagogia inclusiva e *Disability Studies* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Socio ordinario di SIPeS, SIPED, SIRD e SIREM, è autore di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

Luca Decembrotto è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, dove si occupa di Pedagogia speciale e della marginalità. La sua attività di ricerca riguarda i processi di inclusione sociale nei contesti educativi formali e informali, nonché le forme di didattica e gli spazi di partecipazione universitari.

Heidrun Demo è professoressa associata di Pedagogia dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione e direttrice del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.

Ines Guerini, dottore di Ricerca in *Teoria e Ricerca Educativa*, è attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È autrice di *Quale inclusione?* (FrancoAngeli, 2020) e di numerosi contributi in riviste e volumi scientifici.

Dario Ianes è professore ordinario di Pedagogia dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson (Trento). È autore di numerose pubblicazioni sull'inclusione scolastica.

Andrea Mangiattordi è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il suo lavoro si focalizza sul tema dell'accessibilità nelle aree della comunicazione online e del design di contenuti didattici, con un interesse specifico nello studio della sostenibilità dell'applicazione del framework della Progettazione Universale in contesti educativi.

Marisa Pavone è stata professore ordinario di Pedagogia e Didattica speciale all'Università degli Studi di Torino e ancora insegna. È autrice di numerose pubblicazioni sull'inclusione scolastica e universitaria di minori/giovani con BES.

Stefania Pinnelli è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università del Salento. È anche presidentessa del Corso di studi in Scienze della formazione primaria, nonché responsabile scientifica del Centro sulle Nuove Tecnologie per l'Inclusione del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo nella medesima Università.

Clarissa Sorrentino è assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università del Salento. I suoi interessi di ricerca includono l'identificazione della plusdotazione e i modelli didattici inclusivi per lo sviluppo del talento, la multi-eccellenza, il talento sportivo, i DSA e l'ADHD.

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giacconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica.

GABRIELE GIORGI, GIANLUCA AMATORI, ELEONORA ALLA, CONSUELO BATTISTELLI (a cura di), *Disability & Diversity Management ai tempi del COVID-19* (disponibile anche in e-book).

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?*. La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici*. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

ILARIA D'ANGELO, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusion at University*. Studies and practices (disponibile anche in e-book).

IOLANDA ZOLLO, *Il valore dell'inclusione*. Riflettere ed agire.

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

GIANLUCA AMATORI, *Due volte genitori*. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità.

PATRIZIA SANDRI (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi*. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali.

ROBERTO DAINESE (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione* (disponibile anche in e-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

Traiettorie inclusive

Open Access - diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento (E-book).

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno*. Didattica e inclusione scolastica (E-book).

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO, VANESSA MACCHIA, *IN-IN - Strumenti per l'inclusione / Instrumente für Inklusion*. Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine (E-book).

VALERIA FRISO, ANDREA CIANI (a cura di), *Includere e progettare*. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta (E-book).

LUCA DECEMBROTTO (a cura di), *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi*. Teorie e pratiche di reinserimento sociale (E-book).

DARIO IANES (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*. Ricerche e pratiche in dialogo (E-book).

GIANLUCA AMATORI, *Cornici pedagogiche per la formazione docente*. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *In azione*. Prove di inclusione (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusione 3.0* (E-book).

VINCENZA BENIGNO, GIOVANNI CARUSO, CHIARA FANTE, FABRIZIO RAVICCHIO, GUGLIELMO TRENTIN, *Classi ibride e inclusione socio-educativa*. Il progetto TRIS (E-book).

GIOVANNI PRESTINI, *La Dolce Vite*. L'apicoltura come intervento di educazione assistita con le persone disabili (E-book).

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO, ALDO MORETTI, *Il Progetto L E O N E*. Un'esperienza di formazione, inserimento lavorativo e avvio d'impresa di soggetti a rischio di emarginazione sociale (E-book).

PIER GIUSEPPE ROSSI, CATIA GIACONI (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto*. PROPIT, EAS, Flipped Classroom (E-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



**Management, finanza,
marketing, operations, HR**

**Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche**

**Didattica, scienze
della formazione**

**Economia,
economia aziendale**

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



**Architettura, design,
territorio**

Informatica, ingegneria

Scienze

**Filosofia, letteratura,
linguistica, storia**

Politica, diritto

**Psicologia, benessere,
autoaiuto**

Efficacia personale

**Politiche
e servizi sociali**



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835132349

La promozione di una maggiore diversità del profilo sociodemografico del corpo insegnante è oggetto di crescente interesse nel panorama internazionale; tuttavia, la questione dei docenti con disabilità/DSA risulta ancora scarsamente indagata, soprattutto in Italia.

Eppure, il loro ingresso nella professione docente può rappresentare un passo decisivo verso lo sviluppo di livelli sempre più alti di inclusione sia nella formazione insegnanti sia nel contesto scuola, a fronte anche dei benefici che i docenti con disabilità/DSA possono apportare in termini di valori e pratiche inclusivi. Si ripropongono, però, anche delle tensioni dilemmatiche, elicitate dal doppio mandato che caratterizza scuola e università, chiamate a garantire la qualità dell'offerta formativa e del profilo professionale dei (futuri) insegnanti che nelle scuole lavorano (lavoreranno) e, allo stesso tempo, ad assicurare loro il diritto a partecipare, con gli accomodamenti, all'iter formativo e alla professione.

Il volume presenta una riflessione multiprospettica sulla questione, proponendo in particolare due revisioni sistematiche delle evidenze internazionali sul tema ed una ricerca condotta sul territorio nazionale che, attraverso un approccio multi-metodo, ha indagato le sfaccettature sottese all'inclusione dei (futuri) docenti con disabilità/DSA.

Rosa Bellacicco è ricercatrice di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Torino. Svolge ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e universitaria.

Dario Ianes è professore ordinario di Pedagogia dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson (Trento). È autore di numerose pubblicazioni sull'inclusione scolastica.

Marisa Pavone è stata professore ordinario di Pedagogia e Didattica speciale all'Università degli studi di Torino e ancora insegna. È autrice di numerose pubblicazioni sull'inclusione scolastica e universitaria di minori/giovani con BES.