



UN PONTE TRA UNIVERSITÀ E MONDO DEL LAVORO PER L'INCLUSIONE E LA VITA INDIPENDENTE

a cura di
Marisa Pavone
Alberto Arengi
Elio Borgonovi
Fabio Ferrucci
Elisabetta Genovese
Alessandro Pepino

COLLANA
e

AZIENDE PUBBLICHE
IMPRENDITORIALITÀ SOCIALE

FrancoAngeli 

Coordinatori scientifici

Antonello Zangrandi, Federica Bandini

Comitato Scientifico

Antonio Matacena (Presidente)

Paolo Andrei, Università di Parma

Maria Gabriella Baldarelli, Università di Bologna

Elio Borgonovi, Università Bocconi di Milano

Luca Brusati, Università Bocconi di Milano

Enrico Deidda Gagliardo, Università di Ferrara

Mara Del Baldo, Università di Urbino

Fabio Donato, Università di Ferrara

Marco Elefanti, Università Cattolica di Milano

Paolo Fedele, Università di Udine

Giorgio Fiorentini, Università Bocconi di Milano

Andrea Francesconi, Università di Trento

Katia Furlotti, Università di Parma

Andrea Garlatti, Università di Udine

Sabrina Gigli, Università di Bologna

Filippo Giordano, Università Lumsa di Roma

Enrico Guarini, Università di Milano Bicocca

Davide Maggi, Università del Piemonte Orientale

Laura Mariani, Università di Bergamo

Valentina Mele, Università Bocconi di Milano

Marco Meneguzzo, Università Tor Vergata di Roma

Riccardo Mussari, Università di Siena

Emanuele Padovani, Università di Bologna

Angelo Paletta, Università di Bologna

Stefano Pozzoli, Università Parthenope di Napoli

Elisabetta Reginato, Università di Cagliari

Paolo Ricci, Università di Napoli Federico II

Marcantonio Ruisi, Università di Palermo

Gianfranco Rusconi, Università di Bergamo

Barbara Sibilio, Università di Firenze

Maria Francesca Sicilia, Università di Bergamo

Claudio Travaglini, Università di Bologna

Emanuele Vendramini, Università Cattolica di Milano

Comitato di Redazione

Simone Fanelli, Isabella Mozzoni, Fiorella Pia Salvatore

La collana "Aziende Pubbliche e Imprenditorialità Sociale (APIS)" propone di pubblicare, in lingua italiana e inglese, studi economico-aziendali elaborati da studiosi che si sono affermati nel contesto internazionale.

La collana intende valorizzare i contributi delle discipline economico-aziendali in tema di aziende pubbliche e di imprese sociali (anche nella loro componente cooperativa) e in generale delle aziende non profit. Inoltre, non saranno tralasciati quei contributi che tratteranno le seguenti tematiche: la teoria dell'azienda e degli aggregati di aziende, la governance aziendale, l'analisi e la progettazione delle strutture e dei processi aziendali e la rendicontazione sociale. Tali contributi dovranno:

- presentare caratteristiche di originalità, dal punto di vista metodologico e/o scientifico;
- fornire modelli interpretativi e/o strumenti operativi per i manager pubblici e del terzo settore;
- contribuire all'elaborazione delle policy necessarie a ridisegnare il sistema del welfare e delle relazioni pubbliche. Il tutto nell'ottica di contribuire alla costruzione di modelli di accountability e di governance in termini di sostenibilità e di equità sociale.

L'obiettivo perseguito dalla collana è dedicare spazio a quei risultati di elaborazioni e ricerche che possano formare e supportare i manager del settore pubblico e del non profit nel gestire in modo efficace le loro aziende.

Questa collana, pertanto, vuole dare un contributo a risolvere o, almeno, contribuire a superare, quello che tutti gli osservatori considerano un freno per la nostra economia, ed un peso ingombrante per la stessa società civile: ci riferiamo all'inefficienza della pubblica amministrazione e all'incapacità di alcuni settori dell'impresa a innovare. Tali difficoltà si pongono quale ostacolo sia per la realizzazione di un vivere più civile, sia per consentire un armonico sviluppo del mercato e del welfare, non consentendo di valorizzare quei driver che sempre più sono motore di un nuovo sviluppo economico: capitale umano, sociale, culturale e comportamenti economici espressi in termini cooperativi e solidali. Contemporaneamente la collana mira ad essere luogo di discussione attiva con la pubblica amministrazione e con tutte le realtà economiche che producono valore sociale come parte della loro mission, con l'obiettivo di proporre nuovi modelli di gestione a supporto di un'economia civile.

Saranno particolarmente graditi i risultati di ricerche qualitative e quantitative su tematiche innovative, anche in una prospettiva di contaminazione disciplinare delle scienze manageriali. Sarà, infine, apprezzata la contestualizzazione in una visione internazionale degli studi e ricerche presentati, che dovrebbero, nel loro complesso, consentire di comprendere, paragonare e valorizzare le specificità delle aziende pubbliche e delle imprese sociali nella competizione internazionale.

Le proposte di pubblicazione coerenti con gli scopi editoriali della collana saranno sottoposte a referaggio anonimo. Il comitato editoriale selezionerà i reviewer e garantirà l'applicazione trasparente e corretta del processo di double blind review.

I membri del comitato scientifico, anche con l'aiuto di altri accademici, svolgeranno il processo di referaggio sulla base delle loro specifiche competenze. Ciascun membro del comitato scientifico potrà proporre un proprio contributo per la pubblicazione ai coordinatori (in tal caso, il proponente non potrà essere coinvolto nel processo di referaggio).

UN PONTE TRA UNIVERSITÀ E MONDO DEL LAVORO PER L'INCLUSIONE E LA VITA INDIPENDENTE

a cura di
Marisa Pavone
Alberto Arengi
Elio Borgonovi
Fabio Ferrucci
Elisabetta Genovese
Alessandro Pepino

COLLANA

AZIENDE PUBBLICHE
e IMPRENDITORIALITÀ SOCIALE

FrancoAngeli 

La presente pubblicazione è stata realizzata con il contributo della
Fondazione Italiana Accenture e dell'Università Bocconi di Milano.

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>

INDICE

Prefazione , di <i>Alberto Arengi e Marisa Pavone</i>	pag.	9
Cultura del lavoro inclusivo	»	13
Il ruolo del lavoro per le persone con disabilità. Cosa dicono i numeri , di <i>Sara Corradini e Lucia Marinez</i>	»	17

PARTE PRIMA TEORIE E MODELLI DI RIFERIMENTO

1. L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile , di <i>Salvatore Soresi</i>	»	35
2. Rights of disabled persons from a variety of perspectives , di <i>Angelo Nicolaidis e Ntobeko Shozi</i>	»	51
3. Job Stations: trasformare la disabilità in abilità , di <i>Maria Irene Gatti e Aldo Pozzoli</i>	»	62
4. Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'accomodamento ragionevole , di <i>Donatella Fantozzi</i>	»	66
5. Sul lavoro agile come soluzione organizzativa di "ragionevole accomodamento" per la persona con disabilità , di <i>Pia De Petris</i>	»	78
6. L'inclusione lavorativa di malati cronici e disabili , di <i>Alessio Caracciolo</i>	»	91
7. La promozione dell'occupazione per arricchirsi delle "diversità" delle persone con "disabilità" , di <i>Rosario Santucci</i>	»	103
8. Gli occupati con disabilità: dati e fatti contro intuitivi , di <i>Daniele Regolo e Cristina Formiconi</i>	»	115

9. Istruzione e formazione della persona con disabilità: la vera sfida per l'inclusione lavorativa , di <i>Francesca Pacifico</i>	pag.	128
10. Includere insegnanti con disabilità o con DSA nella professione docente: barriere, facilitatori e potenziali benefici , di <i>Dario Ianes, Rosa Bellacicco e Clarissa Sorrentino</i>	»	141
11. Dirigenza pubblica e inclusione dei lavoratori meno abili , di <i>Mario Cerbone</i>	»	157
12. L'efficienza regionale nell'applicazione della legge 68/99: il ruolo della formazione e del capitale sociale , di <i>Katia Marchesano e Antonio Garofalo</i>	»	172

PARTE SECONDA
PERCORSI UNIVERSITARI PER L'OCCUPABILITÀ

13. Il ruolo delle università per la promozione della cultura dell'inclusione interna ed esterna , di <i>Luisa Varriale, Tiziana Volpe e Paola Briganti</i>	»	191
14. Accogliere, Orientare, Inserire nel mondo del lavoro: i servizi di UNIMORE dedicati a studenti e laureati con disabilità , di <i>Giacomo Guaraldi, Cinzia Magnani ed Elisabetta Genovese</i>	»	208
15. Terza missione e innovazione sociale: verso la costituzione dello spin-off universitario "Io faccio futuro" , di <i>Ezio Del Gottardo e Maria Concetta Rossiello</i>	»	220
16. "Try The Future". Un percorso di coaching e di accompagnamento al lavoro per gli studenti con disabilità e DSA , di <i>Giulia Savarese, Ilaria Summa, Mariella Bruno e Luna Carpinelli</i>	»	234
17. La narrazione dell'esperienza di studenti con disabilità dell'ateneo pisano come strumento di riflessione e consapevolezza , di <i>Luca Fanucci e Sandra Lischi</i>	»	242
18. La valorizzazione delle competenze individuali nell'inserimento lavorativo di persone con disabilità o DSA: un'esperienza di buona prassi presso Unisalento , di <i>Giuseppe Antonioli, Serena Grasso, Tamara Pentassuglia, Pierluigi Congedo, Giovanni Mattia Gioia e Giulia Piraino</i>	»	247

19. I tirocini del programma “Garanzia giovani” in Campania per l’inserimento lavorativo delle persone laureate con disabilità , di <i>Alessandro Pepino, Giulia Savarese, Guido Migliaccio, Ciro Pizzo, Katherine Russo e Vasco D’Agnese</i>	pag.	261
20. ICF e Soft Skills: istruzioni per l’uso , di <i>Ileana Caruso e Mariangela Messina</i>	»	274
21. “Aspettando il Diversity Day”. Potenziamento delle competenze per la ricerca attiva di lavoro , di <i>Fabio Mollicone, Assunta Marano, Giulietta Capacchione e Caterina Lombardo</i>	»	291

PARTE TERZA
ESPERIENZE E CASI

22. Esperienze italiane di turismo “sensibile”: i network “Like your Home” e “Hostability School/University” , di <i>Guido Migliaccio e Immacolata Ummarino</i>	»	305
23. “Value for Disability”: la disabilità come fonte di innovazione in ambito lavorativo, sociale e di business , di <i>Franca Formica e Paola Magrini</i>	»	321
24. HoloTECA. Innovazione inclusiva dei processi di produzione e fruizione artistica , di <i>Antonio Aprile, Mariano D’Angelo, Giovanni D’Errico, Carola Gatto e Silvia Liaci</i>	»	337
25. Kandinsky color experience: un’esperienza di tirocinio curriculare , di <i>Tommaso Fanucci, Lucia Mammana e Veronica Neri</i>	»	346
26. La salute organizzativa: il valore del benessere e l’integrazione dello stato di disabilità , di <i>Antonia Del Vecchio</i>	»	360
27. Disabilità e lavoro: una ricerca attraverso le narrazioni dei protagonisti , di <i>Luigi Reale, Annalisa Viola ed Emanuele Serrelli</i>	»	367
28. La chimica delle relazioni permette di superare le barriere , di <i>Vania Diana Lolli, Lisa Bordin e Simone Sanvito</i>	»	383
29. La promozione dell’occupabilità nella disabilità: la presentazione di un caso , di <i>Maura Striano, Carmine Rizzo, Marianna Capo, Tiziana Di Palma e Carmela Vono</i>	»	389

10. INCLUDERE INSEGNANTI CON DISABILITÀ O CON DSA NELLA PROFESSIONE DOCENTE: BARRIERE, FACILITATORI E POTENZIALI BENEFICI

di *Dario Ianes, Rosa Bellacicco e Clarissa Sorrentino*¹

Abstract

L'eterogeneità della popolazione studentesca (in termini di status socioeconomico, *background* migratorio, abilità, etc.) non si rispecchia nel corpo docente, ancora caratterizzato da un'elevata omogeneità a livello internazionale. In questo quadro, gli insegnanti con disabilità/DSA –nonostante il loro reclutamento sia sostenuto da pronunciamenti internazionali, a partire dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità – risultano particolarmente sottorappresentati e le loro esperienze scarsamente indagate, soprattutto in Italia. Questo contributo ha come oggetto alcuni esiti della ricerca "BECOM-IN: diventare/essere un insegnante con disabilità/DSA", che indaga, nel panorama nazionale, l'inclusione di (futuri) docenti con disabilità/DSA nella formazione insegnanti e nei setting scolastici. In questo capitolo, ci focalizzeremo in particolare sulla parte qualitativa dell'indagine, che ha approfondito l'inclusione nel contesto professionale di 14 docenti con disabilità/DSA in servizio nella scuola dell'infanzia o primaria e di 6 colleghi, che volontariamente hanno partecipato ad interviste semi-strutturate. I risultati nelle macroaree approfondite – benefici legati alla loro presenza; barriere e facilitatori; *disclosure* e costruzione dell'identità professionale – mettono in luce il potenziale di tali docenti quali modelli di ruolo, ma anche l'esistenza di numerose barriere strutturali e culturali che aleggiano nel contesto scuola e il cui superamento rappresenta una scelta di garanzia per una comunità scolastica inclusiva con vantaggi per tutti/e.

¹ Il capitolo è l'esito del lavoro congiunto dei tre autori. Più precisamente, Rosa Bellacicco è autrice dei parr. 1, 2 e 3; Clarissa Sorrentino dei parr. 4, 5 e 6. Il par. 7 è attribuibile a tutti e tre gli autori.

Parole chiave: inclusione lavorativa, docenti con disabilità/DSA, facilitatori, barriere, benefici.

Ti insegno come io ho imparato.

F. Barbera

1. Introduzione

A livello internazionale si è sviluppata una crescente attenzione al profilo del corpo docente, in termini di genere, etnia, background socio-economico, abilità, orientamento sessuale, etc.² Un aspetto che desta preoccupazione è, infatti, l'omogeneità della popolazione insegnante – prevalentemente composta da persone di genere femminile, bianche e appartenenti al gruppo socio-economico prevalente nella società –, che non rispecchia affatto l'eterogeneità presente oggi in classe³.

Tuttavia, il dibattito sulla *diversity* dei docenti è rimasto finora prevalentemente confinato sul genere e l'etnia⁴, trascurando altre caratteristiche, tant'è che gli insegnanti con disabilità/DSA sono considerati i più invisibili fra i docenti appartenenti ai gruppi sottorappresentati⁵.

Alcuni pronunciamenti hanno acceso i riflettori sul tema, a partire dalla Dichiarazione di Salamanca (punto 48)⁶, anche se l'inclusione delle persone

² J. RYAN, K. POLLOCK e F. ANTONELLI, *Teacher diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks and Glass Ceilings*, in *Canadian Journal of Education*, 2009, 32(3): 512-538; N. SANTORO, *The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities*, in *Race Ethnicity and Education*, 2015, 18(6): 858-876.

³ A. SCHLEICHER, *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from around the World. Background report for the International Summit on the Teaching profession*, OECD, Parigi, 2014; M. HEINZ, M., KEANE E. e K. DAVISON, *Sexualities of initial teacher education applicants in the Republic of Ireland: Addressing the hidden dimension of diversity in teaching*, in *Journal of Education for Teaching*, 2017, 43(1): 99-116; B.S. BILLINGSLEY, E. A., BETTINI e T. O. WILLIAMS, *Teacher racial/ethnic diversity: Distribution of special and general educators of color across schools*, in *Remedial and Special Education*, 2019, 40(4): 199-212.

⁴ H WARE, N. SINGAL e N. GROCE, *The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools*, in *Disability & Society*, 2021. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>

⁵ P. NECA, M.L. BORGES e P.C. PINTO, *Teachers with disabilities: a literature review*, in *International Journal of Inclusive Education*, 2020. doi:10.1080/13603116.2020.1776779; E. KEANE, M. HEINZ e P. EATON, *Fit(ness) to teach?: disability and initial teacher education in the republic of Ireland*, in *International Journal of Inclusive Education*, 2018, 22(8): 819-838.

⁶ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Salamanca, 1994.

con disabilità nella forza lavoro insegnante trova il suo principale riferimento nella *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*⁷, la quale ha espressamente indicato come fondamentale, nell'articolo 24 dedicato all'educazione (comma 4), l'adozione di «*misure appropriate per impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità*». Ancora, la *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE)⁸, nel 2011, ha ribadito la necessità di un corpo docente che rispecchi le differenze degli studenti presenti nelle scuole. La stessa EADSNE, un anno dopo⁹, ha posto l'accento sulla necessità di tutelare già gli studenti con disabilità che accedono ai programmi di formazione insegnanti, spingendo verso il superamento dei rigidi requisiti selettivi iniziali e lo sviluppo di percorsi flessibili di apprendimento. Questi documenti internazionali si sono proposti quindi come stimolo per lo sviluppo di processi inclusivi in setting scolastici capaci di accogliere non solo l'eterogeneità della popolazione studentesca, ma anche quella dei professionisti dell'educazione.

2. Revisione della letteratura

Nella scarsa ricerca esistente in quest'area possono essere individuati alcuni filoni. Neca, Borges e Pinto¹⁰, che hanno condotto una revisione non sistematica della letteratura – teorica ed empirica – sul tema tra il 1990 e il 2018, hanno individuato quattro grandi tematiche: (1) le traiettorie di vita di tali insegnanti, le pratiche educative implementate in classe e le sfide incontrate; (2) il loro percorso formativo; (3) le percezioni relative al loro operato da parte di studenti, Dirigenti scolastici, etc.; (4) la loro sottorappresentazione. Rispetto al primo punto, la rilevanza delle esperienze di vita passate emerge sicuramente come centrale nel modellare la loro successiva identità e pratica professionale ed è presente, a titolo esemplificativo, anche nelle riflessioni di Benchetrit e Katz¹¹. In questo studio condotto su insegnanti

⁷ ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, ONU, 2006.

⁸ EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION [EADSNE], *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, 2011.

⁹ EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION [EADSNE], *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, 2012.

¹⁰ Op. cit. P. NECA, M.L. BORGES, P.C. PINTO, *Teachers with disabilities: a literature review*.

¹¹ R. BENCHETRIT e I. KATZ “*This is my way... I am an ambassador*” *identity voices of teachers with learning disorders*, in *Teaching and Teacher Education*, 2019, 86: 102923.

israeliani, i partecipanti hanno interpretato la loro disabilità come una risorsa, citando i vissuti negativi ereditati dalla loro vita scolastica come ragione dell'ingresso nella professione. Hanno anche espresso il desiderio di dare avvio a percorsi di apprendimento di maggiore qualità e responsabilizzanti per i loro studenti. La vicinanza con il più recente lavoro di Ware, Singal e Groce¹², basato su interviste a 10 docenti con disabilità/DSA, è evidente. Gli insegnanti con disabilità/DSA hanno mostrato, in questa indagine, una maggiore empatia ed efficacia pedagogico-didattica nei confronti degli allievi (specie se con bisogni educativi speciali). Più in generale, viene esplicitato con chiarezza che la loro presenza è stata in grado di far "irruzione" nella cultura abilista ancora dominante nei setting scolastici, anche se la maggior parte dei docenti ha dovuto affrontare discriminazioni e barriere sul posto di lavoro, tra cui una limitata comprensione da parte dei colleghi e l'assenza di accomodamenti ragionevoli. Gli elementi chiave che concorrono al successo professionale, trasversali ai tre studi fin qui citati, si concretizzano invece essenzialmente nel supporto da parte della famiglia e dello staff scolastico.

Anche in una recente *systematic review* condotta dal nostro gruppo di ricerca ricorrono i trend già evidenziati e vengono suggeriti alcuni nuovi temi¹³. La maggior parte dei 32 studi primari selezionati concernono i benefici associati alla presenza in classe di un insegnante con disabilità/DSA; le motivazioni sottese alla scelta professionale; il problema della *disclosure* della disabilità/DSA; gli atteggiamenti di colleghi/studenti sul posto di lavoro, nonché i supporti implementati dall'istituzione scolastica. Per quanto riguarda la *disclosure*, si evince da almeno 7 degli studi reperiti¹⁴ che molto

¹² Op. cit. H. WARE, N. SINGAL e N. GROCE, *The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools*.

¹³ R. BELLACICCO, D. IANES e V. MACCHIA, *Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale*, in *Form@re*, 2022, 22(1): 64-88.

¹⁴ B.A. FERRI, CH.H. KEEFE e N. GREGG, *Teachers with Learning Disabilities: A View From Both Sides of the Desk*, in *Journal of Learning Disabilities*, 2001, 34(1): 22-32; J.W. VALLE, S. SOLIS, D. VOLPITTA e D. J. CONNOR, *The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of "Coming Out"*, in *Equity & Excellence in Education*, 2004, 37(1): 4-17; B.A. FERRI, D.J. CONNOR, S. SOLIS, J. VALLE e D. VOLPITTA, *Teachers with LD: Ongoing Negotiations with Discourses of Disability*, in *Journal of Learning Disabilities*, 2005, 38(1): 62-78; E. BURNS e S. BELL, *Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings*, in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2010, 16(5): 529-543; G. VOGEL e V. SHARONI, *'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities*, in *International Journal of Inclusive Education*, 2011, 15(5): 479-495; J. GLAZZARD e K. DALE, *'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia*, in *DYSLEXIA*, 2015, 21: 177-192; B.M. SMITH, *A Phenomenological Study of Teachers with Dyslexia*, in ProQuest LLC, 2017.

spesso gli insegnanti sono riluttanti a rivelare la loro disabilità/DSA, perché temono di essere discriminati o considerati meno competenti professionalmente, in ambienti ancora permeati dal modello medico della disabilità. Molti contributi segnalano inoltre le barriere incontrate da questi docenti, ma allo stesso tempo mettono in luce la loro capacità di sviluppare strategie di coping individuali da utilizzare per farvi fronte ed operare in modo efficace. La ricerca inclusa nella *review* di Vogel e Sharoni¹⁵ è significativa al riguardo perché menziona diverse tecniche: l'aumento del tempo dedicato a tutte le fasi dell'insegnamento (pianificazione delle lezioni, preparazione dei materiali, ecc.); l'utilizzo delle tecnologie; la richiesta di supporto a colleghi e familiari; strategie compensative più personalizzate, come pensare ad alta voce, lezioni in piccoli gruppi, etc. Similmente, Burns, Poikkeus e Aro¹⁶ hanno scoperto, pur focalizzandosi prioritariamente sugli ambienti universitari, che gli insegnanti partecipanti al loro studio hanno affrontato avversità sul posto di lavoro, ma hanno utilizzato strategie di resilienza che hanno contribuito positivamente alla loro autostima, all'autoefficacia e all'impegno nella professione. Tuttavia, è lecito sollevare alcuni limiti degli studi inclusi nella *review*; poche fra le ricerche selezionate rispecchiavano infatti criteri rigorosi dal punto di vista metodologico, riducendo così l'affidabilità dei risultati. Inoltre, colpisce che nessuno degli studi inclusi nella sintesi sia stato svolto in Italia, nonostante la lunga tradizione inclusiva che connota il nostro paese.

Al di là delle due *review*, a conoscenza degli autori non ci sono infatti indagini empiriche nel nostro paese che guardano alle esperienze degli insegnanti con disabilità/DSA. Sono disponibili solo alcune preziose testimonianze/narrazioni, come quella recente raccontata in prima persona da Barbera¹⁷, docente con DSA, o quelle descritte da Canevaro¹⁸ e Guaraldi¹⁹. Mancano inoltre in Italia statistiche ufficiali riguardanti gli insegnanti in servizio

¹⁵ Op. cit. G. VOGEL e V. SHARONI, *'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities*.

¹⁶ E. BURNS, A. M. POIKKEUS e M. ARO, *Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education*, in *Teaching and Teacher Education*, 2013, 34: 77-85.

¹⁷ F. BARBERA, *Ti insegno come io ho imparato*, Trento, Erickson, 2020.

¹⁸ A. CANEVARO (a cura di), *Persone con disabilità impegnate in professioni di aiuto. La testimonianza di Simona Calderoni*, in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 2013, 12(1): 53-57.

¹⁹ G. GUARALDI, *DSA e mondo del lavoro. Esperienze di vita e strategie compensative*, Trento, Erickson, 2018.

con disabilità/DSA²⁰. Secondo un'inchiesta giornalistica di Ofcs.Report²¹, ben il 15% del totale del corpo docente avrebbe una disabilità (considerando anche quelle sopravvenute a carriera già avviata), ma l'analisi, oltre a non restituire dati ufficiali, delinea molte lacune sullo stato della ricerca sul tema. Queste mancanze non sono colmate neanche dalle rilevazioni esistenti sul versante dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità/DSA. L'indagine *Aspetti della vita quotidiana* dell'ISTAT²², una delle poche fonti relative al tema della disabilità nel mondo del lavoro, lascia intravedere 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). Questo dà un indizio interessante ma non permette di individuare i soggetti con disabilità specificatamente occupati nell'ambito dell'insegnamento.

3. La ricerca “BECOM-IN”

In risposta alla significativa carenza esistente nella letteratura scientifica sul tema, soprattutto in Italia, abbiamo intrapreso un progetto di ricerca denominato “Becoming a teacher with disability: from teacher education to the work-field (BECOM-IN)”²³, che ha affrontato il tema dell'inclusione degli studenti con disabilità/DSA nei programmi di formazione insegnanti e dei docenti con disabilità/DSA in servizio, mediante una indagine empirica sul territorio nazionale. Il *framework* teorico sotteso all'indagine è una visione relazionale del funzionamento umano²⁴, che ci ha consentito di non sottostimare sia la specificità dell'input biologico – intrinsecamente connesso, talvolta, a fatica e do-

²⁰ R. BELLACICCO, *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*, in *Orientamenti pedagogici*, 2022, 69(1): 71-88.

²¹ <https://ofcs.report/internazionale/difesa-e-sicurezza-nazionale/docenti-disabili-un-esercito-100mila-invisibili-siede-dietro-le-cattedre>

²² ISTAT, *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni. Istituto Nazionale di Statistica*, 2019, disponibile all'indirizzo: www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilita-1.pdf

²³ La ricerca, di cui è referente scientifico il prof. Dario Ianes, è condotta da un gruppo di ricerca della Libera Università di Bolzano (Facoltà di Scienze della Formazione), in partnership con l'Università di Torino.

²⁴ T. SHAKESPEARE, *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson, 2017.

lore – sia quella del contesto – facilitatore o barriera – in cui si colloca l’operato dei docenti con disabilità/DSA.

Nella sua architettura complessiva, il disegno della ricerca è *multi-method*²⁵ essendo stati impiegati i due approcci – quantitativi e qualitativi –, senza processi di integrazione fra i due paradigmi fino alla fase di inferenza. Lo studio ha infatti utilizzato in sequenza due tecniche di raccolta dei 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 (esperti in merito). In questo capitolo presentiamo parte dei risultati dello studio qualitativo volto ad esplorare le esperienze di insegnanti con disabilità/DSA già in servizio nella scuola dell’infanzia o primaria e dei loro colleghi (senza disabilità/DSA). Le domande di ricerca cui si intendeva rispondere con l’indagine sono:

- quali sono i facilitatori e le barriere incontrate sul posto di lavoro dagli insegnanti con disabilità/DSA?
- come costruiscono la loro identità professionale gli insegnanti con disabilità/DSA e come gestiscono le tensioni inerenti la *disclosure*?
- quali sono i potenziali benefici associati all’operato di un docente con disabilità/DSA?²⁶

4. Metodo

Dopo aver individuato alcuni soggetti dotati delle caratteristiche richieste dall’indagine, il reclutamento è avvenuto a valanga. Riconosciamo che, in virtù dell’impiego di un campione piccolo, non probabilistico e potenzialmente distorto, i risultati non possono essere generalizzati alla popolazione di riferimento, ma in ogni caso risultano utili a intuire la presenza di regolarità tendenziali²⁷.

Le interviste (Figura 1) – di circa 45 minuti – sono state condotte fra gennaio e giugno 2021. A causa della situazione epidemiologica sono state svolte online e videoregistrate. Successivamente trascritte integralmente,

²⁵ La combinazione sinergica tra i due paradigmi è invece tipica dei *mixed methods* (Per maggiori approfondimenti cfr. R. TRINCHERO e D. ROBASTO, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Education spa, Milano, 2019).

²⁶ Un altro nucleo tematico forte indagato nel progetto di ricerca è quello relativo al “dilemma della competenza professionale” (ovvero al dilemma fra l’offerta di accomodamenti ragionevoli a tali insegnanti e la necessità di garantire che essi operino in modo pienamente competente), non presentato in questa sede per ragioni di spazio.

²⁷ R. TRINCHERO. *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli, 2002.

sono state poi analizzate mediante l'analisi qualitativa del contenuto²⁸. Sono state create sia categorie induttive che deduttive, mediante tecniche di conduzione carta matita e l'utilizzo del software ATLAS.TI.

Figura 1 – Traccia intervista insegnanti con DSA/Disabilità

<p>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?</p>	<p>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?</p>
<p>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?</p>	<p>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?</p>
<p>3. Se e come il suo DSA/disabilità e tutto ciò che esso comporta ha condizionato la sua relazione e socializzazione con i colleghi nei vari contesti?</p>	<p>9. Complessivamente, definirebbe l'esperienza vissuta nel contesto universitario in termini positivi o negativi? Ritene che tali vicissitudini abbiano in qualche modo modellato la sua successiva vita professionale?</p>
<p>4. Per gestire alcune delle attività professionali, ha dovuto sviluppare anche delle strategie di coping/individuali? Se sì, quali?</p>	<p>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?</p>
<p>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?</p>	<p>11. Al di là dalla sua situazione individuale, crede che le persone con disabilità/DSA possano diventare insegnanti efficaci e competenti?</p>
<p>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?</p>	<p>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?</p>

Fonte: Guerini e Sorrentino (in press)

²⁸ U. KUCKARTZ. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 2012 e M. SCHREIER. *Qualitative content analysis in practice*, London, Sage publications, 2012.

5. Campione

Come indicato nelle Tabelle 1 e 2, il campione è composto da 20 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria ($F=15$; $M=5$, età 27-60 anni) provenienti dal Nord, Centro e Sud Italia (14 insegnanti con DSA, disabilità fisiche o sensoriali e 6 insegnanti che hanno lavorato con colleghi con DSA o disabilità fisiche o sensoriali).

Tabella 1 – Caratteristiche campione docenti con disabilità/DSA

Docenti	Scuola dell'infanzia	3	DSA	10	Curricolari	9
	Scuola primaria		11	Disabilità (fisiche/ sensoriali)	4	Sostegno

Fonte: nostra elaborazione sui dati del campione

Tabella 2 – Caratteristiche campione colleghi docenti con disabilità/DSA

Colleghi	Scuola dell'infanzia	0	DSA	0	Curricolari	6
	Scuola primaria		6	Disabilità (fisiche/ sensoriali)	6	Sostegno

Fonte: nostra elaborazione sui dati del campione

6. Risultati

Si riportano di seguito gli aspetti salienti emersi e che hanno indagato barriere, facilitatori, e processo di *disclosure*.

Tra le **barriere** incontrate a scuola i docenti con disabilità/DSA hanno riportato spesso la *presenza di atteggiamenti negativi* da parte di colleghi e genitori.

L'atteggiamento negativo da parte dei genitori è stato vissuto prevalentemente dai docenti di scuola primaria con DSA, i quali spesso hanno avuto l'esigenza di nascondere la loro condizione per evitare forme di pregiudizio. Questi ultimi riportano la difficoltà per i genitori di accettare che un docente con DSA possa insegnare correttamente le abilità strumentali di lettura e scrittura ai propri alunni.

Un'ulteriore manifestazione di atteggiamento negativo è quella percepita rispetto al rapporto con i colleghi a scuola. A tal proposito i docenti con disabilità della scuola primaria riportano problemi di comunicazione e difficoltà relazionali in ambito lavorativo nella gestione delle dinamiche in aula e la necessità in alcuni casi di un intervento del/della Dirigente per la risoluzione di alcuni conflitti.

Un'altra barriera riportata dai docenti di scuola primaria e scuola dell'infanzia è stata la presenza di *spazi in classe molto caotici*, ossia, a detta di molti docenti, rumorosi, disorganizzati, piccoli, con una disposizione dei banchi poco sicura. Per quanto riguarda l'architettura scolastica si è rilevata la presenza di numerose barriere fisiche, come ad esempio gradini che non permettono l'accesso diretto in alcune aule o uffici.

La maggior parte dei docenti con disabilità riporta episodi di *incomprensione delle esigenze specifiche* rispetto al proprio deficit o condizione di disabilità sia durante le procedure concorsuali sia da parte dei colleghi durante lo svolgimento del proprio ruolo professionale. Riguardo quest'ultime, la formazione ai colleghi sui temi della disabilità in ambiente lavorativo, secondo i docenti, sembra essere una possibile via d'uscita al presentarsi di tale forma di barriere.

Analogamente ai docenti con disabilità/DSA, i colleghi hanno indicato la presenza di atteggiamenti negativi da parte di colleghi e genitori, soprattutto all'inizio del percorso scolastico, atteggiamento che viene a calare a seguito dell'esperienza diretta, dimostrando che l'esposizione continua e il vivere esperienze positive con una differenza porta ad una riduzione del pregiudizio²⁹.

Ad ostacolare i docenti con DSA/disabilità, secondo la prospettiva dei colleghi, vi è anche la cosiddetta *Burocrazia*, segnalata come difficoltà ad accedere in tempi adeguati a specifiche risorse costringendo spesso i docenti con disabilità/DSA a provvedere autonomamente alle stesse. A ciò si accompagna la *mancaanza di risorse finanziarie*, che si concretizza nella mancaanza di lavagne interattive nelle aule scolastiche e/o di dispositivi hardware o software che potrebbero facilitare la conduzione della lezione. Altresì la *mancaanza di flessibilità da parte dei colleghi*, ossia l'estrema rigidità da parte di alcuni ad adattare le pratiche didattiche alle esigenze del docente con disabilità/DSA (dalla disposizione dei banchi e gestione degli spazi all'utilizzo di modalità di insegnamento poco flessibili).

Contrapposta alle barriere, un'ulteriore categoria approfondita è stata quella dei **facilitatori**, ossia di tutti quegli elementi di supporto al docente nell'espletamento della sua professione.

Uno dei primi elementi di supporto evidenziato dai docenti con disabilità/DSA è legato alla *numerosità della classe*. Poter lavorare in classi poco numerose è stato un elemento che ha accomunato tutte le interviste e secondo

²⁹ G.W. ALLPORT, *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley, 1954 e A. FIORUCCI, *Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6, n. 2, 161-182, 2018.

i docenti è indispensabile per una qualità dell'azione didattica per tutti i docenti e in particolar modo per coloro che presentano specifiche esigenze.

Un secondo facilitatore riguarda la pratica del *co-teaching*. L'insegnare in compresenza crea sicurezza al docente con disabilità/DSA sia in termini di gestione della classe (quando numerosa) sia soprattutto nel bypassare alcune difficoltà specifiche (es. scrittura corretta di parole o numeri alla lavagna).

Un terzo aspetto che sembra supportare la professione docente secondo i docenti intervistati è la *ubicazione accessibile del plesso scolastico*. Molti insegnanti con disabilità, perlopiù sensoriali, riportano l'importanza della scelta della sede scolastica tendendo a preferire scuole collocate in zone non rumorose, con nessuna barriera fisica all'interno delle sedi, con poca distanza fra le varie sedi e vicine al proprio domicilio.

Un ultimo elemento di supporto alla pratica professionale è legato alla possibilità di utilizzo delle *misure dispensative e degli strumenti compensativi*. La dispensa dalla stesura di verbali di riunione durante i consigli di classe o collegi dei docenti, l'utilizzo di strumenti compensativi come sintesi vocali, lavagne interattive multimediali, sono stati spesso citati tra i possibili facilitatori.

I colleghi, coerentemente con quanto indicato dai docenti con disabilità/DSA hanno indicato come facilitatori la presenza di classi poco numerose; la metodologia del co-insegnamento e l'ubicazione della scuola accessibile.

Nell'argomentare gli elementi che facilitano la professione docente una sottocategoria di indagine è stata la presenza di **facilitatori cosiddetti non istituzionali**. Fra questi i docenti hanno riportato la comunicazione orale in modalità frontale con i bambini che facilita l'interscambio (soprattutto per i docenti con disabilità uditiva), il supporto dei colleghi e un buon rapporto con i colleghi.

I colleghi dal loro punto di vista riportano come fattore facilitante la possibilità di richiedere *pause frequenti o di fare lezioni all'aperto*. Anche i colleghi ritengono che il supporto e un buon rapporto con i colleghi siano fondamentali.

Un'ulteriore categoria indagata nel progetto BECOM-IN è stata il processo di *disclosure*, ossia la comunicazione della propria disabilità/DSA. A tal proposito le risposte dei docenti risultano controverse. Nonostante la maggior parte dei docenti (con disabilità e DSA) ritenga corretto affrontare il tema delle differenze con i bambini durante le attività didattiche e con i loro genitori, buona parte dei docenti con DSA durante le interviste ha manifestato molta perplessità nel condividere la propria condizione soprattutto ai

genitori. Ciò perché secondo i docenti intervistati esistono ancora numerosi pregiudizi circa l'essere insegnanti competenti e avere un DSA. A tal proposito si riporta un estratto dell'intervista di una docente con DSA e di un docente con disabilità.

“No, diciamo che è venuto fuori... molto più avanti... cioè è venuto lo dico dal momento che percepisco una difficoltà...allora dico: “eh, lo sai che anch'io alla tua età avevo... avevo questa difficoltà?”

(docente con DSA)

“Non devono sapere le colleghe troppo e questo non bisogna dirlo è tristissimo, siamo nel 2021 l'inclusione sta facendo tanto, ma non lo puoi dire”

(docente con DSA)

“Perché io non potevo dire a [...] che avevo difficoltà serie, con il vocabolario sotto alla scrivania, la cattedra [per controllare la correttezza delle parole] (n.d.a)”

(docente con DSA)

“Si ti devi stare zitta, tanti non lo dicono perché perdi di professionalità”

(docente con DSA)

“Da subito agli alunni dirigente colleghi e personale ATA, per diffondere la cultura della diversità ne bisogna parlare”

(docente con disabilità sensoriale)

L'indagine sulle percezioni dei colleghi rivela invece che gli insegnanti con disabilità/DSA non svelano la loro condizione a causa della presenza di pregiudizi e si confidano con pochi colleghi.

Per ciò che concerne i **benefici** apportati dall'operato dei docenti con DSA/disabilità sia i docenti con disabilità/DSA sia i colleghi ritengono che i docenti con disabilità/DSA abbiano migliori competenze didattiche (se il disturbo non è grave). A tal proposito si riporta un estratto di un'intervista:

“Però proprio perché questo collega partiva con questa sua disabilità sensoriale, quindi, aveva difficoltà nel controllare, nel verificare i quaderni ... si concentrava molto di più su attività orali... ha incentivato i bambini a sviluppare la parola ... e alla fine dell'anno avevano acquisito, oltre che gli argomenti di studio, anche una maggiore capacità nell'esprimersi su cosa avevano studiato...quindi io questa l'ho vista come... un punto di forza”

(collega di un docente con disabilità sensoriale)

Tutti i docenti con disabilità/DSA ritengono che le difficoltà incontrate come studenti hanno permesso loro di acquisire una serie di strategie didattiche che possono essere utili non solo ai bambini con difficoltà simili alle loro ma anche al resto della classe.

Da parte di tutti gli intervistati vengono attribuite ai docenti con disabilità/DSA anche migliori *competenze di screening*. Nello specifico tutti i docenti con DSA ritengono di avere buone capacità nel rilevare eventuali precursori o segnali di DSA.

Infine, i docenti con disabilità/DSA ritengono di avere una *maggiore apertura alle diversità* e un maggiore livello di *empatia* con gli studenti con le stesse difficoltà. I docenti con disabilità/DSA, come si evince dagli estratti di seguito riportati, ritengono di essere più sensibili e di sapere come coinvolgere e supportare studenti che incontrano difficoltà simili alle proprie; questo loro pensiero è condiviso anche dai colleghi.

“La diversità per me è un punto di forza. Anche aver avuto l’insegnante di sostegno per tutta la vita, ho sviluppato una sensibilità maggiore rispetto ad altri insegnanti e quindi mi permette di vedere anche più in profondità rispetto alle caratteristiche di tutti gli studenti”

(docente con disabilità sensoriale)

“Io penso che ci avvicini agli alunni [...] ho sempre pensato questo mi avvicina praticamente, a qualsiasi tipo di alunno anche il più bravo, ci rende più umani”

(docente con DSA)

7. Discussione e conclusioni

Lo studio presentato ha permesso di dar voce a docenti con disabilità/DSA e colleghi e di rilevare dall’interno le barriere i facilitatori nella professione docente, il processo di comunicazione della propria disabilità/DSA e i punti di forza dei docenti con disabilità/DSA.

Sono molte le barriere che il docente con disabilità/DSA si trova ad affrontare, partendo dalle procedure concorsuali, dall’atteggiamento di colleghi, genitori, alla difficoltà di essere compresi in ambito lavorativo da docenti dello stesso team e alla presenza, purtroppo, di barriere fisiche e architettoniche. In questo, i nostri risultati sono analoghi a quelli della letteratura internazionale³⁰, che hanno evidenziato una limitata comprensione delle esi-

³⁰ Op. cit. P. NECA, M.L. BORGES, P.C. PINTO, *Teachers with disabilities: a literature review* e R. WOOD, R. & F. HAPPÉ, *What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK*. Disability & Society, 1-26, 2021.

genze dei docenti con disabilità/DSA e l'assenza dell'erogazione dei necessari accomodamenti ragionevoli, difficoltà nell'iter formativo, nell'avanzamento di carriera; scarsi adattamenti messi in campo dalle istituzioni scolastiche e la diffusione di pregiudizi ed atteggiamenti negativi diffusi nella istituzione scolastica. In un interessante contributo Storey (2007)³¹ parla al proposito dell'abilismo che ancora permea i contesti educativi e di come proprio l'assunzione di docenti con disabilità nelle classi sia una delle soluzioni per combatterlo.

Per quanto riguarda nello specifico i docenti con DSA, si conferma il presupposto implicito che tali insegnanti non saranno in grado di insegnare in modo efficace le competenze di alfabetizzazione³². Eppure, l'indagine di Griffiths³³ ha riscontrato che “non vi è alcuna indicazione che insegnanti e studenti insegnanti con dislessia siano meno competenti dei loro colleghi non disabili”³⁴. Gli insegnanti con disabilità/DSA sono in grado di sviluppare, infatti, una varietà di strategie per supportare il loro insegnamento^{35 36}. Oltre alle tecnologie spesso riportate in letteratura, nel nostro studio soluzioni come la possibilità di fare pause frequenti, di svolgere lezioni all'aperto, il *co-teaching* o il coinvolgimento attivo dei bambini nell'insegnamento (es. nel controllo congiunto dell'ortografia delle parole o scrittura dei numeri) possono “compensare” le difficoltà degli insegnanti con disabilità/DSA e rendere altrettanto efficaci le loro pratiche professionali.

Evidentemente, questa consapevolezza non è avvertita però da colleghi e genitori e indica quanto risulti ancora fondamentale lavorare sul piano della sensibilizzazione e formazione, come suggerito dagli stessi insegnanti partecipanti all'indagine, anche sul luogo di lavoro.

Nel definire i facilitatori si è potuto notare che la numerosità contenuta delle classi è stato un argomento affrontato da quasi tutti i docenti, assieme alle esperienze di *co-teaching*. La codocenza, riducendo il rapporto di nume-

³¹ K. STOREY, *Combating ableism in schools. Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 52(1): 56-58, 2007.

³² E. MORGAN, E. & E. BURN, *Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher*. Innovations in Education and Training International, 37(2), 172-7, 2000 e S. BEVERTON, B. RIDDICK, E. DINGLEY, E. ENGLISH, E. & F. GALLANNAUGH, *Strategies for recruiting people with disabilities into initial teacher training: Research report to the Training Development Agency for Schools*, Durham, Durham University, 2008.

³³ *ibidem*

³⁴ *Ivi*, p. 55.

³⁵ E. BURNS, & S. BELL, *Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings*. Teachers and Teaching: theory and practice, 16(5), 529-543, 2010.

³⁶ R. BELLACICCO, D. IANES & V. MACCHIA, (submitted), *Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale*, Form@re.

rosità docente/allievo, rappresenta un utile strumento di supporto messo sul tavolo dall'istituzione scolastica per il miglioramento della pratica didattica a vantaggio non solo dell'azione didattica degli insegnanti con disabilità/DSA ma anche degli studenti. Tuttavia, nella maggior parte delle esperienze di *co-teaching*³⁷ solitamente si verifica che un docente insegna e l'altro supporta. Sarebbe interessante indagare ulteriormente quale modello di codocenza immaginano/utilizzano i docenti con disabilità/DSA e che faciliti/potrebbe facilitare la loro pratica professionale.

Anche per quanto riguarda la *disclosure*, i dati sono in linea con quanto documentato dalla letteratura³⁸. Non sorprendono i timori di discriminazione e la paura di essere considerati meno professionali³⁹ e la conseguente riluttanza a dichiarare il disturbo – in particolare da parte dei docenti con disabilità invisibili, come quelli con DSA –, anche a costo di perdere il diritto agli accomodamenti. Va considerato tuttavia che questo dilemma etico riflette le sfide affrontate da tutte le persone con disabilità/DSA ed è menzionato in un gran numero di studi che indagano le loro esperienze sul posto di lavoro⁴⁰.

Infine, la presenza di docenti con disabilità/DSA permette di gestire con competenza quei processi di inclusione e integrazione tanto necessari nelle aule scolastiche. Gli alunni avrebbero inoltre la possibilità di confrontarsi con “modelli di docenti che si discostano dal modello *mainstream*”⁴¹ aprendosi in ogni giornata scolastica alle differenze. Colpisce che gli insegnanti con disabilità/DSA intervistati, così come i loro colleghi, siano molto consapevoli delle loro potenzialità nella valorizzazione delle caratteristiche indi-

³⁷ M. FRIEND, L. COOK, D. HURLEY-CHAMBERLAIN, & C. SHAMBERGER, *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9–27, 2010 e R. DAINESE (a cura di). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

³⁸ Op. cit. R. BELLACICCO, D. IANES & V. MACCHIA, *Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale*

³⁹ Op. cit. VALLE, S. SOLIS, D. VOLPITTA e D. J. CONNOR, *The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of “Coming Out”*; Op. cit. B.A. FERRI, CH.H. KEEFE e N. GREGG, *Teachers with Learning Disabilities: A View From Both Sides of the Desk*; E. BURNS e S. BELL, *Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings*, in *Teachers and Teaching: theory and practice* e G. VOGEL e V. SHARONI, *My success as a teacher amazes me each and every day* – *perspectives of teachers with learning disabilities*.

⁴⁰ A.M. SANTUZZI, P.R. WALTZ, L.M. FINKELSTEIN & D.E. RUPP (2014). *Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations*. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 204–219, 2014 e R. BELLACICCO, *Oltre l'università: la transizione al mondo del lavoro dei laureati con DSA*. *Nuova Secondaria*, 3, 187–202, 2019.

⁴¹ Cfr. GUERINI, C. SORRENTINO (in press). Risultati di interviste svolte con insegnanti con disabilità/DSA e loro colleghi in Ianes, D., Pavone, M., Bellacicco, R. (a cura di) *Insegnanti con disabilità e DSA: dilemmi, sfide e opportunità*. FrancoAngeli, p.14.

viduali di ciascun alunno e nella promozione di un apprendimento e una partecipazione di successo per ognuno. Seppur siano necessarie ulteriori indagini empiriche a supporto di queste affermazioni, appare interessante che sia i docenti con disabilità/DSA sia i loro colleghi riscontrino gli stessi benefici. Riconosciamo anche che la ricerca futura dovrebbe affrontare il tema nelle scuole secondarie, dove l'attenzione allo sviluppo di ancor più alti livelli di alfabetizzazione negli studenti può rappresentare una ulteriore sfida per tali docenti⁴². Concludendo, la nostra indagine riconosce chiaramente il ruolo unico che gli insegnanti con disabilità/DSA possono svolgere in tutto il sistema educativo, sfidando le rappresentazioni egemoniche negative della disabilità e mostrando la loro competenza professionale attraverso, come afferma Pritchard⁴³ “una giustizia pedagogica esemplare e una pratica socialmente inclusiva”.

⁴² L. JACOBS, E. COLLYER, C. LAWRENCE e J. GLAZZARD, “I’ve got something to tell you. I’m dyslexic”: the lived experiences of trainee teachers with dyslexia, in *Teaching and Teacher Education*, 2021, 104: 103383.

⁴³ Cfr. G. PRITCHARD, *Disabled People as Culturally Relevant Teachers*. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), 43–51, 2010, doi:10.36251/josi.4, p.41.