

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 variegata 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 precludono 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);

Credo 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 dargli 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:

Credo 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 avvicinarmi 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 metodologia 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.