



STUDI E RICERCHE

Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università*

Rosa Bellacicco

Assistant professor of Special Education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | rosa.bellacicco@unito.it

Barbara Gross

Assistant professor of Education | Faculty of Education | University of Bozen-Bolzano (Italy) | barbara.gross2@unibz.it

Disability and migration background in student teachers: benefits and the dilemma of accessing university

Abstract

Despite the increase in diversity in students, this diversity has not been observed in student teachers. While diversity in the teaching population and the potential benefits of teachers from underrepresented groups has been the focus of policies and international research for decades, in the national context it needs greater attention.

This paper focuses on two aspects of diversity: disability and migrant background, and sheds light on benefits of students from these underrepresented groups, as well as aspects that hamper their careers, especially regarding accessing university. A review of the literature and of (inter)national policies reveals the dilemma between the right/duty to promote diversity and inclusion, and that of ensuring that these students also develop all the competencies necessary for the profession.

Keywords

diversity, university access, disability, migration background, student teachers

Nonostante l'aumento di diversità riscontrabile nei profili degli studenti, questo non si osserva nei futuri insegnanti. A fronte anche dei benefici connessi all'inclusione di insegnanti provenienti dai gruppi sottorappresentati, l'incremento dell'eterogeneità della popolazione docente è diventato una preoccupazione delle politiche e della ricerca internazionali, mentre nel panorama nazionale esso è poco studiato.

Questo contributo si focalizza su due aspetti della diversità – la disabilità/DSA e il background migratorio – e, in particolare, sugli ostacoli incontrati dai futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria nell'accesso alla carriera universitaria. Dall'analisi emerge che a ciò è sotteso un dilemma, tra il diritto/dovere di promuovere la diversità e l'inclusione e quello di garantire che anche tali studenti sviluppino tutte le competenze necessarie per la professione.

Parole chiave

diversità, accesso all'università, disabilità/DSA, background migratorio, futuri insegnanti

* Il contributo, anche in virtù degli ambiti di ricerca delle autrici, è frutto del loro lavoro congiunto per ciascun paragrafo. Possiamo quindi attribuire a Rosa Bellacicco le parti nel testo concernenti la disabilità/DSA e a Barbara Gross quelle riferite al background migratorio.

Introduzione

La diversificazione sempre maggiore dei profili degli alunni (Fiorucci, 2020; Vertovec, 2007) – che include, ad esempio, status socioeconomico, background migratorio¹, abilità e orientamenti sessuali – non è rappresentata nella popolazione docente. Quest'ultima infatti è ancora caratterizzata, a livello internazionale, da un'elevata omogeneità, essendo composta prevalentemente da individui appartenenti a gruppi socioeconomici, culturali ed etnici maggioritari (per esempio Commissione Europea, 2017; Schleicher, 2014). La sottorappresentazione di docenti con un background di migrazione è particolarmente alta anche nei paesi con quote di popolazioni migranti più elevate, come per esempio l'Italia (Donlevy, Meierkord & Rajania, 2016).

Il *mismatch* tra la composizione della forza lavoro docente e la popolazione studentesca sembra alimentare alcuni fenomeni distorsivi, che possono esplicarsi in classe con curricula e strategie pedagogiche e didattiche non adeguati o con interpretazioni errate delle abilità e dei comportamenti di determinati allievi (Banks, 2009; Gay, 2010). Per far sì che le scuole riescano invece a valorizzare tutte le differenze individuali – da quelle “innocue” a quelle “scomode” – un meccanismo virtuoso su cui tutti i paesi stanno investendo è quello di rafforzare le competenze dei docenti nella gestione di situazioni eterogenee in classe. In questa direzione, la formazione degli insegnanti affronta classi e realtà sociali sempre più complesse attraverso l'inserimento di lezioni e seminari su come interagire con tale diversità (Gross & Atanasoska, 2021).

Un'altra strategia che può rivestire un ruolo determinante in questa direzione è il reclutamento di insegnanti con diverso background. Sebbene il coinvolgimento di minoranze nell'insegnamento sia un obiettivo politico, in Europa (Commissione Europea, 2016) e altrove (Schleicher, 2014), pochi progressi sono stati registrati finora nella messa in campo di iniziative per attrarre docenti con background eterogenei, soprattutto in Italia, dove il fenomeno è sotto studiato.

Nonostante la diversità includa, come si è visto, molte sfaccettature, questo articolo intende proporre una riflessione sul tema attingendo a due aree di ricerca correlate ma distinte: quella concernente la disabilità e i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e quella attinente al background migratorio. Inoltre, accanto ad alcune considerazioni trasversali relative alla popolazione docente proveniente dai gruppi sottorappresentati, ci focalizziamo in particolare sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria e quindi sul corso di Scienze della Formazione Primaria. Questo ci sembra necessario in quanto, essendo l'ingresso nella professione docente per la scuola secondaria realizzato attraverso vari corsi di laurea, i requisiti di accesso sono diversificati e difficilmente permettono di trarre conclusioni comuni sui percorsi degli studenti con diverse forme di eterogeneità.

1. Sfondo teorico

Ci è sembrato rilevante per la riflessione proposta uscire da una logica parcellizzata di studio delle varie categorie di soggetti in rapporto al tema e puntare su un contributo che trasversalmente legasse diverse subdiscipline della pedagogia e superasse i confini disciplinari, occupandosi delle potenzialità e sfide comuni che i gruppi sottorappresentati da noi selezionati incontrano nella formazione insegnanti, pur riconoscendone al contempo le caratteristiche uniche e specifiche.

Ripensare ad esempio la disabilità/i DSA e il background migratorio come una fra le tante differenze umane pone le premesse per far sì che essi trovino collocazione in un nuovo spazio di significato di “normalità”, dove la diversità diviene la norma. Lo ricorda Shakespeare (2017) quando descrive l'apertura dell'inclusione agli studi focalizzati non solo sulle persone con disabilità, ma anche su altre minoranze che spesso subiscono forme di discriminazione, come quelle con retroterra migratorio.

1 In questo contributo riflettiamo su studenti con retroterra migratorio di prima o seconda generazione. I dati dell'ISTAT e del MIUR rispecchiano tuttavia la cittadinanza degli studenti e non il background migratorio; non riportano quindi, per esempio, gli studenti di seconda generazione che al momento dell'iscrizione all'università hanno ottenuto la cittadinanza italiana ma includono gli studenti che sono nati e/o scolarizzati in Italia senza avere ottenuto la cittadinanza italiana al momento della rilevazione. Sotto la definizione di studenti stranieri ricadono quindi tutti gli studenti di cittadinanza non italiana, senza che sia possibile differenziare tra studenti stranieri “per effetto di precedenti migrazioni familiari e quelli che vi si recano per compiere gli studi universitari” (Vaccarelli, 2015, p. 63).

Per inquadrare la questione dal punto di vista teorico, abbiamo richiamato anche la teoria della giustizia sociale di Fraser (2008) e il concetto di super-diversità di Vertovec (2007).

Fraser (2008) introduce infatti il concetto di parità partecipativa, riferendosi a quel principio di giustizia sociale che reclama un eguale rispetto per tutti gli individui e riconosce il contributo di ciascuno di essi, in quanto è ingiusto che ad alcuni gruppi venga negato lo status di partecipanti a pieno titolo alla cooperazione sociale in virtù di modelli istituzionalizzati di valori culturali che sottostimano le loro caratteristiche, in quanto diverse da quelle del *gruppo standard*.

A questo principio si accosta il concetto di super-diversità (Vertovec, 2007), che si concentra originariamente sulla complessità delle tendenze migratorie e considera la diversità come la norma all'interno di una nazione. La super-diversità può essere descritta come un processo in cui gli stessi sviluppi socialmente diversi subiscono una diversificazione trasformativa, anche a causa della globalizzazione e delle opportunità offerte dalle tecnologie digitali e dalla maggiore mobilità. Questi cambiamenti hanno fatto sì che i migranti non formassero più un gruppo omogeneo, ma fossero caratterizzati da diversi background, per esempio sul piano sociale, nazionale, culturale, religioso, linguistico e, infine, anche su quello delle competenze. Soggetti caratterizzati da varie forme di diversità si integrano quindi in una struttura sociale già complessa, diversificandola sempre di più.

2. Politiche internazionali per aumentare la diversità nel corpo docenti

Come anticipato, sull'inclusione di insegnanti con disabilità, DSA e background migratorio si è concentrato anche l'interesse delle organizzazioni internazionali. Mentre la Commissione Europea (2016, 2017) ha riconosciuto l'importanza di includere insegnanti con diversità linguistico-culturale nelle scuole, la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità-UNCRPD (ONU, 2006, articolo 24, punto 4) hanno menzionato il reclutamento di docenti con disabilità. Un documento dell'*International Disability Alliance* (2020) ha ribadito che questi ultimi fanno parte "di una strategia *win-win-win* per l'educazione inclusiva", in quanto "serviranno sicuramente come modelli per bambini e giovani con e senza disabilità, sono risorse per il processo di inclusione e fungono da esperti di supporto" (p. 31). Più in generale, secondo l'*Education Commission* (2019), un'iniziativa globale che incoraggia il miglioramento dell'istruzione in linea con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), una popolazione studentesca sempre più diversificata necessita di un impegno profondo verso la costituzione di una popolazione docente eterogenea.

In questo clima culturale sono nati alcuni piani d'azione per attrarre docenti e studenti con profili diversi nella professione e nella formazione insegnanti. Un investimento in questo senso viene sottolineato, ad esempio, nelle politiche adottate dal *Council for Exceptional Children* (2016), la principale organizzazione professionale statunitense per l'educazione speciale. Lo studio della Commissione Europea del 2016, che ha approfondito la diversità all'interno della forza lavoro insegnante nei 28 Stati membri, ha rivelato tuttavia che solo alcuni paesi, come Germania, Regno Unito, Grecia, Cipro, Austria e Finlandia, hanno implementato un numero elevato di politiche volte ad incrementare la diversità del personale docente con riferimento al background migratorio e/o alle minoranze.

3. Benefici derivanti dalla diversità nella popolazione docente

Per quanto riguarda i docenti con disabilità o con DSA, la ricerca ha messo in luce il loro potenziale quali modelli di ruolo ispiratori (Pritchard, 2010; Riddick, 2003). Essi sono spesso menzionati in letteratura anche per la loro empatia (*insider status*) e per la lettura più accurata dei bisogni dei bambini con esigenze educative speciali, esito anche delle esperienze scolastiche negative da loro stessi vissute (Ferri, Keefe, Gregg, 2001). Concretamente, questa conoscenza più approfondita di tali alunni si manifesta in strategie di insegnamento maggiormente basate sulla differenziazione didattica e sulla creatività (Griffiths, 2012; Smith, 2017; Vogel *et alii*, 2007; Vogel, Sharoni, 2011). Associato a ciò, alcuni autori (Glazzard, Dale, 2015; Moore *et alii*, 2020) hanno discusso l'importanza che tali docenti coltivino la disabilità/DSA come una risorsa nel loro lavoro, concludendo che la sua incorporazione nella identità professionale può alimentare

l'implementazione di setting di apprendimento più inclusivi. Si ritiene infine che tutti gli alunni traggano beneficio da insegnanti che non solo incarnano, ma sono anche in grado di integrare prospettive di giustizia sociale, più rispettose delle differenze, nei curricula scolastici (Pritchard, 2010).

Allo stesso modo, per quanto riguarda il diverso retroterra linguistico-culturale, la letteratura enfatizza il ruolo di questi insegnanti come mediatori culturali e modelli di ruolo soprattutto per gli alunni caratterizzati da diversità linguistica-culturale e/o appartenenti ad una minoranza (Keane, Heinz, 2016; Santoro, 2015; Villegas, Irvine, 2010). Si ritiene che insegnanti con diversi background linguistici e culturali abbiano un impatto sulla rappresentazione delle minoranze nelle carriere professionali, sfidando le credenze culturali stereotipate sull'inferiorità e l'incompetenza interculturale (Villegas, Irvine, 2010) e mostrando un'umentata sensibilità per quanto riguarda la diversità culturale degli studenti (Mantel, 2020) e la loro marginalizzazione (Santoro, 2015). Come già delineato per i docenti con disabilità/DSA, Ryan (2009) descrive il valore degli insegnanti con retroterra diverso nell'adattare i loro stili di insegnamento per abbracciare una "pedagogia culturalmente rilevante" (p. 18, tradotto dagli autori). Si assume infine che il background di insegnanti con retroterra migratorio arricchisca l'ambiente educativo, ad esempio mediante l'offerta di diversi punti di vista globali e il forte collegamento delle scuole con le famiglie e la comunità (Georgi, 2016).

Una contro-argomentazione che può essere avanzata concerne il fatto che i benefici fin qui delineati rischiano di tradursi, nella quotidianità scolastica, in un approccio di *matching* delle diversità, ovvero nel "delegare" tutte le questioni relative ai bisogni educativi speciali agli insegnanti dei gruppi sottorappresentati (Santoro, 2015). Per quanto riguarda ad esempio i docenti con diverso background linguistico-culturale, questi ultimi non dovrebbero essere gli unici incaricati a fungere da ambasciatori culturali o a risolvere eventuali insensibilità interculturali (Commissione Europea, 2016; Santoro, 2015). Alcune ricerche, inoltre, non hanno potuto confermare pienamente i vantaggi di insegnanti con un retroterra diverso (Klein, Neugebauer, Jacob, 2019) in quanto spesso si presume, in modo ingenuo, che tali esperienze di vita portino direttamente ad un orientamento pedagogico sensibile alle diversità (Mantel, 2021). Sottolineano inoltre che il semplice *matching* tra docenti e studenti in base al background etnico è insufficiente a garantire risultati migliori ai secondi (Driessen, 2015).

4. Barriere nell'accesso alla formazione insegnante per la scuola dell'infanzia e primaria

Nonostante i risvolti complessi dell'inclusione di docenti con disabilità/DSA e con background migratorio nella pratica professionale appena delineati, i benefici di un corpo docente che rispecchia l'eterogeneità presente nella società sono solidamente riconosciuti. Come conseguenza di ciò, la *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) nel 2011 sottolineava la sua preoccupazione circa il fatto che, in molti paesi, i criteri di ingresso ai percorsi per diventare insegnanti parevano discriminare proprio i gruppi minoritari. Inoltre, nel documento si scorge un problema legato ai dati: solo sette stati su 29 avevano condiviso stime raccolte formalmente sul numero di studenti e insegnanti appartenenti ai gruppi sottorappresentati. Da ciò si deduce che esistevano – e tutt'oggi esistono – diffuse limitazioni alla raccolta di statistiche sul tema, specialmente per quanto riguarda il numero di studenti con background migratorio e disabilità o DSA che sostengono il test d'ammissione, il numero di coloro che lo superano, dropout, voti e regolarità dei percorsi. Tali dati dovrebbero invece costituire il punto di partenza per descrivere il fenomeno e conferirgli la visibilità e la priorità necessaria.

Disabilità/DSA

Tra le molte barriere che gli studenti con disabilità o con DSA possono incontrare lungo l'iter accademico (Bellacicco, Demo, 2019), l'ingresso nel corso, in linea con quanto delineato dall'EADSNE (2011), si configura tra le fasi critiche.

Un primo aspetto che è stato indagato nei pochi studi esistenti è l'eventuale successo di tali soggetti alle prove di selezione nella formazione docenti. I dati quantitativi mostrano un incremento del numero di studenti con disabilità o con DSA che si candidano ai test di ammissione e che entrano nel corso, come illustrato da Holden e Kitchen (2018) per il Canada e da Keane, Heinz e Eaton (2018) e Heinz e Keane

(2018) per l'Irlanda. Gli studi irlandesi, in particolare, evidenziano che ben il 4,8% degli immatricolati alla formazione iniziale per la scuola dell'infanzia e primaria ha dichiarato una disabilità. D'altra parte, arginando l'ottimismo generato da queste stime, gli autori continuano a riscontrare una probabilità significativamente inferiore per le persone con disabilità/DSA di veder accettata la propria candidatura in ingresso proprio per quel corso. Una lettura globale delle esigue stime disponibili annuncia quindi possibili rischi per gli individui con disabilità o con DSA. Inoltre, in letteratura si sollevano dubbi sulla attendibilità stessa dei dati raccolti, dato che la "minaccia" degli standard professionali² innervati nel sistema formativo potrebbe funzionare come un deterrente, inducendo molti studenti a non rivelare la disabilità/DSA (Glazzard, Dale, 2015).

Pensando alla selezione in ingresso nei corsi di studio universitari – in particolare nella formazione insegnante per la scuola dell'infanzia/primaria – non si può inoltre tralasciare il fatto che le performance scolastiche degli alunni con disabilità/DSA negli ambiti disciplinari considerati chiave, come le competenze matematiche e quelle di lettoscrittura, paiono essere stagnanti o in declino o comunque inferiori rispetto a quelle degli allievi senza difficoltà (si vedano ad esempio i risultati, dal 2015 al 2019, alla rilevazione statunitense *National Assessment of Educational Progress*)³. E questo chiaramente è un altro fattore barrierante, che può condurre alla decisione di non iscriversi a percorsi che attribuiscono centralità proprio a queste competenze e che magari le rilevano già in fase selettiva, come avviene in alcuni paesi.

Rispetto all'Italia, i dati disponibili hanno una natura ancora più frammentaria. Si può solo parlare di un numero di studenti universitari con disabilità o con DSA in crescita (complessivamente, oltre 36.000 secondo la rilevazione ANVUR, 2020), ma non è al momento nota la stima di quanti frequentano il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (classe di laurea LM-85 bis). Un ulteriore elemento di criticità è il fatto che alcune porzioni della popolazione scolastica con bisogni educativi speciali vengono escluse dalle rilevazioni dei risultati di apprendimento effettuate nelle valutazioni comparative esterne (es. indagini INVALSI), per cui il profilo di chi si affaccia all'università soprattutto con una disabilità non è delineabile.

Per quanto riguarda invece le prassi messe in campo dagli Atenei nel processo di selezione in ingresso, due studi condotti nel Regno Unito e in Israele (Riddick, English, 2006; Sharoni, Vogel, 2007) sollevano la spinosa questione degli accomodamenti ragionevoli da accordare per legge⁴. Nelle indagini, questi ultimi vengono forniti ai candidati con DSA, ma non in modo omogeneo tra le istituzioni universitarie analizzate. Inoltre, le misure offerte sembrano essere arroccate su una gamma molto limitata di supporti, quasi esclusivamente il tempo aggiuntivo. A ben guardare, nella indagine inglese si esplicita che è lasciato ai Direttori dei corsi decidere quali sostegni concedere e questo presumibilmente avviene a seconda della loro personale visione degli accomodamenti ragionevoli e dell'impatto immaginato sul conseguimento degli standard professionali (Riddick, English, 2006).

Il secondo tratto che accomuna gli studi richiama più da vicino le modalità con cui la selezione avviene. Lo studio di Riddick e English (2006) affronta criticamente il ruolo cruciale giocato dalle competenze standard di lettoscrittura nel processo di ammissione, ravvisando alcune barriere per gli studenti con DSA. La tesi provocatoria degli autori è che alcune abilità, come l'inglese scritto, sono ritenute prioritarie da misurare in fase di selezione iniziale in quanto, nel discorso culturale dominante, connoterebbero il profilo del "buon" docente (soprattutto nella scuola primaria), oltre a essere quelle più semplicemente valutabili. Questo tuttavia è problematico perché induce a ritenere "non adatto" all'insegnamento chiunque non rientri pienamente in tale standard; inoltre, lascia nell'ombra sia le strategie di coping in genere attivate

2 Gli standard includono, come è noto, una serie di conoscenze, abilità e competenze che i (futuri) insegnanti devono possedere e che rappresentano il *benchmark* per la valutazione della loro idoneità alla professione in diverse fasi dell'*iter* formativo (iniziale, in itinere e/o finale, a seconda dei paesi).

3 <https://www.advocacyinstitute.org/blog/?p=864>

4 Per accomodamenti ragionevoli si intendono "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongono un onere sproporzionato o eccessivo adottati [...] per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali"; art. 2 della UNCRPD (2006). In ambito universitario, alcuni esempi di accomodamenti sono: tempo supplementare, prove equipollenti, ausili e strumenti tecnici, calcolatrice, etc. In Italia, le Leggi che accordano queste tutele agli studenti universitari con disabilità e DSA sono, rispettivamente, la n. 17/99 e la n. 170/2010.

dagli studenti con DSA per fronteggiare, nella quotidianità, le difficoltà nel leggere e scrivere in modo corretto e fluente, sia la rilevazione di altre loro competenze che potrebbero risultare, invece, altrettanto determinanti nella pratica in classe. Di conseguenza, gli autori suggeriscono di partire dall'esame degli adattamenti che consentono agli insegnanti con DSA di svolgere il loro lavoro in modo efficace per poi considerare come queste informazioni possono modificare il modo con cui testiamo l'idoneità in ingresso di tali candidati. Sharoni e Vogel (2007), d'altra parte, nel constatare differenze statisticamente significative nei punteggi alle prove standardizzate proposte in fase di ammissione tra studenti con e senza DSA (inferiori per i primi), giungono alla conclusione che il sistema delle prove psicometriche può essere discriminante e precludere l'ammissione al corso di tali soggetti, nonostante gli accomodamenti ragionevoli.

A ciò si aggiunge che in Irlanda a tutti gli studenti che si candidano per la formazione iniziale per la scuola dell'infanzia e primaria vengono richieste informazioni sulla condizione di salute. Se, da un lato, in tali documenti si ribadisce che nessun candidato sarà escluso sulla base di un eventuale disturbo, se in grado di soddisfare i requisiti del corso con gli accomodamenti ragionevoli, dall'altro Heinz & Keane (2018) osservano che non sono affatto chiari i criteri impiegati in tale valutazione né gli accomodamenti considerati.

Background migratorio

Il documento della Commissione Europea del 2016 afferma che mentre nel 2012/13, in Italia, il 9,8% dei bambini dell'istruzione pre-primaria non possedeva un passaporto italiano, solo l'1,7% degli studenti futuri insegnanti possedeva un passaporto non italiano, il che mostra una chiara discrepanza tra corpo docenti e studenti.

Anche in questo caso, per comprendere le barriere all'accesso alla formazione insegnanti si può descrivere il divario nei tassi di successo nella scuola secondaria di secondo grado di studenti con e senza background migratorio – e quindi di quelli che poi potrebbero iscriversi all'università. Rispetto al quadro delineato per la disabilità/DSA, i dati permettono un monitoraggio più accurato. Da quanto emerge dal report ISMU, nell'a.s. 2016/17 nella scuola secondaria di secondo grado circa il 59% di studenti stranieri – rispetto al 21% di studenti italiani – aveva accumulato un ritardo e rischiava l'interruzione della frequenza e l'abbandono degli studi. Inoltre, tra gli studenti che negli a.s. 2015/16 e 2016/17 avevano conseguito il titolo all'esame di stato, il 34% di studenti stranieri si era immatricolato e aveva continuato gli studi contro il 51% di italiani (Santagati, Colussi, 2019).

Secondo i dati più recenti ISTAT (2021), nell'a.a. 2016/2017 il 3,2% (un totale di 52.479) di studenti universitari con residenza in Italia ha una cittadinanza straniera. Nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in tutto il territorio nazionale nell'a.a. 2019/2020 si contavano 13 studenti maschi di cittadinanza non italiana su un totale di 1.838 maschi e 309 studentesse di cittadinanza non italiana su 30.179 (MIUR, 2021).

I numeri bassi di studenti con retroterra diverso che accedono alla formazione insegnante riflettono quindi una serie di barriere, che sembrano maggiormente evidenziarsi già prima della candidatura. Sulla base dei risultati di uno studio di Keane e Heinz (2016), le difficoltà nell'accesso per questo gruppo marginalizzato sembrerebbero esistere a livello di decisione in merito alla candidatura e meno a livello di sistema selettivo. Ciò attiene, per esempio, anche alla necessità di dovere accettare la "riqualificazione" e "rieducazione" (Pietka-Nykaza 2015) da parte degli insegnanti che hanno conseguito l'abilitazione all'insegnamento in un altro paese, così come la necessità di superare sentimenti di ingiustizia, frustrazione e delusione legati al mancato riconoscimento delle loro qualifiche. Nel contesto europeo i programmi di riqualificazione sono infatti limitati (per es., Proyer *et alii*, 2019).

Un'altra barriera riguarda l'equità del sistema scolastico. I risultati dell'OCSE (2019) mostrano che gli studenti italiani con un background migratorio in media ottengono risultati inferiori rispetto ai loro coetanei, il che rappresenta il primo ostacolo per diventare insegnanti. Tuttavia vale quello che sottolinea Vaccarelli (2015) quando scrive che il sistema scolastico italiano non è riuscito a "garantire quelle garanzie di equità di risultati tali da consentire una più ampia possibilità di accesso nel sistema di istruzione universitaria" (pp. 61-62).

Inoltre, specifici livelli di competenza linguistica sono richiesti in 13 dei 28 paesi europei per accedere

alla formazione iniziale degli insegnanti (Commissione Europea, 2016), e questo delinea una significativa barriera per i migranti appena arrivati, soprattutto quando è richiesta più di una lingua, come per esempio in Lussemburgo, a Malta e nelle regioni autonome di Spagna e Italia. Si solleva qui ancora la questione degli standard professionali e delle competenze considerate necessarie per la pratica pedagogica così come per l'accesso alla formazione insegnanti.

Anche ostacoli di tipo finanziario, il diminuito prestigio e i bassi stipendi della professione – soprattutto in Italia se confrontata con altri paesi – dovrebbero essere notati a questo punto. Cunningham e Hargreaves (2007) hanno scoperto che gli individui con background migratorio hanno scelto di non fare domanda per la formazione insegnanti per la percezione del basso prestigio della professione. Una mancanza di inclusività all'interno dell'ambiente scolastico così come all'interno della società più ampia costituisce anche uno dei motivi per cui questi soggetti scelgono altri percorsi di carriera (Commissione Europea, 2016).

5. Il dilemma nell'accesso alla formazione insegnanti

Abbiamo accennato alle barriere che i candidati futuri insegnanti con disabilità, DSA o background migratorio incontrano già alla radice, a partire dalla fase di ammissione, e che contribuiscono a generare disuguaglianze interindividuali nell'apprendimento e nelle carriere professionali future (Gorski, 2017). La discussione di questi ostacoli, tuttavia, richiama anche un approfondimento delle tensioni, emergenti nella formazione insegnanti, tra la necessità di incrementare la diversità dei docenti – che può richiedere, per alcuni, l'erogazione di accomodamenti ragionevoli plurimi e personalizzati – e la responsabilità di selezionare e certificare insegnanti sempre più qualificati, secondo un profilo di competenza spesso standardizzato. Quest'ultima necessità è ben esplicita nelle prove in ingresso, finalizzate proprio a rendere omogenei i gruppi che valutano (Pignatelli, 2002). Queste tensioni convergono in un dilemma significativo, di cui Cochran-Smith già nel 2005 si era fatta portavoce nel momento in cui aveva osservato, tra i *trade-off* affioranti nella formazione insegnanti, proprio quello tra diversificazione e selettività del corpo docente.

La forza degli standard, che stabiliscono le caratteristiche di un insegnante di qualità e le modalità con cui le sue azioni professionali devono essere implementate, fa sì che essi spesso vengano usati anche come criteri di selezione e non solo come competenze da sviluppare durante l'*iter* formativo. Come argomenta Moore (2004), è altresì problematico che essi connotino la qualità come un elenco di elementi separati, eludendo una visione olistica di ciò che costituisce un "buon insegnante". Gli standard professionali tuttavia aleggiavano a livello socioculturale, conducendo a notevoli resistenze da parte di università e scuole circa l'inclusione di insegnanti che non possiedono pienamente i requisiti previsti. Nella loro ricerca, Alon e Lishchinsky (2019) hanno concluso che per gli insegnanti con disabilità "affrontare l'ambiente scolastico è spesso più difficile ed impegnativo di quanto lo sia affrontare la disabilità stessa" (p. 1). La precedente carriera scolastica e le opportunità date agli studenti (vedi anche il fenomeno della discriminazione istituzionale; Gomolla, Radke, 2009) influenzano, inoltre, fin dai primi anni la scelta del futuro percorso formativo e professionale degli individui, compresi quelli caratterizzati da varie forme di diversità.

In ultimo va sottolineato che, nel dilemma, il discorso dell'offerta degli accomodamenti ragionevoli agli studenti con diversità linguistica e culturale si sviluppa lungo differenti direttrici rispetto a quello rivolto agli studenti con disabilità o con DSA, in quanto in Italia non ci sono leggi in merito. Spetta quindi agli Atenei stessi decidere se e come sostenerli e se e come supportare il loro sviluppo professionale. Presumiamo che saranno necessari ulteriori compromessi tra la necessità, da un lato, di selezionare il futuro personale docente di qualità, anche con riferimento ad alcune competenze ritenute fondamentali – come quelle linguistiche – e, dall'altro, di investire su politiche che, anche senza l'egida legislativa, prevedano misure per aumentare la diversità linguistica e culturale.

6. Conclusioni: una riflessione sul futuro

Anche se in questo contributo ci siamo focalizzate solamente su due aspetti della diversità – la disabilità/i DSA e il diverso retroterra linguistico-culturale – le riflessioni possono essere estese ad ulteriori forme di eterogeneità, in quanto i meccanismi di marginalizzazione implicati possono essere simili.

Come si è visto, non bastano generici pronunciamenti internazionali che invitano le università a promuovere l'inclusione di persone caratterizzate da diversità, ma è necessario che essi si ripercuotano su politiche in grado di offrire strategie comuni per rimuovere le barriere all'accesso. C'è un urgente bisogno anche di una riflessione su come gli standard professionali impattino in modo "sproporzionato" (Ware, Singal, Groce, 2021, p. 18) sui gruppi sottorappresentati (in particolare sulla popolazione con disabilità/DSA). Inoltre, il tutto deve essere inserito in un programma che parta dalle prime istituzioni educative, chiamate a costruire le basi di una società inclusiva e interculturale. Per quanto riguarda il retroterra migratorio, nonostante esistano oramai da decenni strategie per la loro integrazione (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014), osserviamo ancora oggi un divario enorme nei tassi di successo nella scuola secondaria di secondo grado tra studenti con e senza background migratorio – e quindi in coloro che poi potrebbero iscriversi all'università (Santagati, Colussi, 2019). Ci troviamo, come sottolinea Vaccarelli (2015), "di fronte ad un sistema ad 'imbuto' sul quale è necessario riflettere adeguatamente per individuare scelte di sistema che possano colmare il gap" (pp. 74-75). Anche sul fronte della disabilità/DSA, come è noto, il nostro paese rappresenta un esempio emblematico dell'impegno istituzionale e normativo a favore dell'inclusione, eppure il discorso, nonostante l'assenza di dati ufficiali, potrebbe essere in parte simile a quello appena esposto.

Dettagliando ulteriormente la nozione di parità partecipativa di Fraser (2008), le barriere all'accesso e ad una partecipazione significativa all'istruzione possono basarsi su forme di ingiustizia caratterizzate dalla cattiva distribuzione dei beni economici e sociali, dal misconoscimento dei repertori culturali di alcuni gruppi di studenti (come proprio gli studenti con disabilità/DSA o con retroterra migratorio) e/o dalla limitata rappresentanza che le famiglie e gli studenti emarginati hanno nelle decisioni educative. Concretamente, in università, si tratta di implementare pratiche più attente alle caratteristiche di questi gruppi tradizionalmente poco tenuti in considerazione. In ingresso, ne è un esempio la predisposizione di procedure selettive alternative, non basate su test standardizzati, o combinate con colloqui personali, che permettano anche agli studenti con disabilità, DSA o background migratorio di mostrare le loro potenzialità e diverse competenze/strategie sviluppate. È essenziale che il concetto di parità partecipativa sia rispettato e che a queste voci venga data l'opportunità di contribuire alla definizione di politiche.

Servono inoltre sia più dati sul numero e sulle carriere degli studenti caratterizzati da diversità nella formazione insegnanti sia, infine, più ricerca empirica che affronti le barriere nelle diverse fasi dell'iter formativo, nonché *best practices* su come garantire opportunità (di accesso) eque a tutti gli studenti, con una maggiore attenzione ai diversi ordini e gradi di scuola implicati e ai diversi tipi di disabilità. Anche se considerando lo stato attuale della letteratura può sembrare prematuro, riteniamo che la ricerca futura necessiti inoltre di un approccio intersezionale che consideri il doppio o multiplo svantaggio dei membri della società nell'accesso alla professione insegnante.

Nota bibliografica

- Alon N.T., Lishchinsky O.S. (2019). Ethical Dilemmas among Teachers with Disabilities: A Multifaceted Approach. *Teaching and Teacher Education*, 86. Doi: 10.1016/J.TATE.2019.102881
- ANVUR (2020). *Presentazione dei primi risultati della rilevazione "Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria"*. In <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf> (ultima consultazione: 11/06/2021).
- Banks J.A. (2009). *Teaching Strategies for Ethnic studies* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bellacicco R., Demo H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@ re*, 19(3), pp. 186-206.
- Cochran-Smith M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), pp. 3-17.
- Commissione Europea (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. In <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Commissione Europea (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. In <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>> (ultima consultazione: 30/05/2021).

- Commissione Europea (2020). *People at risk of poverty or social exclusion*. In <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/publications>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Council for Exceptional Children (2016). CEC's policy on educators with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), pp. 311-312. Doi:10.1177/0040059916658439
- Cunningham M., Hargreaves L. (2007). *Minority ethnic teachers' professional experiences: Evidence from the Teacher Status Project*. DfES Publications.
- Donlevy V., Meierkord A., Rajania A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Education and Training: ECORYS.
- Driessen G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26, pp. 179-191.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, European Agency for Development in Special Needs Education. Denmark: Odense.
- Education Commission (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. New York: Education Commission. In <<https://educationcommission.org/transformingtheeducationworkforce/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Ferri B., Keefe C.H., Gregg N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities* 34(1), pp. 22–32.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fraser N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Gay G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Georgi V.B. (2016). Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany. In C. Schmidt, J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 59-72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Glazzard J., Dale K. (2015). 'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia. *Dyslexia*, 21(2), 177-192.
- Gomolla M., Radtke F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3rd ed.). Wiesbaden: VS Springer.
- Gorski P.C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Gross B., Atanasoska T. (2021). Preparing student teachers for linguistically and culturally diverse classrooms: An international comparison of three study programs. In D. Dato, M. Ladogana (Eds.), *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze* (pp. 41-51). Città di Castello: Zeroseiup.
- Heinz M., Keane E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523-543.
- Holden M., Kitchen J. (2018). Where are we now? Changing admission rates for underrepresented groups in Ontario teacher education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, pp. 45-60.
- International Disability Alliance (2020). *What an inclusive, equitable, quality education means to us: Report of the International Disability Alliance*. In <https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagship_report_english_29.06.2020.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Istruzione e formazione: Iscritti all'università*. In <<http://dati.istat.it/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Keane E., Heinz M. (2016). Excavating an injustice? Nationality/ies, ethnicity/ies and experiences with diversity of initial teacher education applicants and entrants in Ireland in 2014. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), pp. 507–527.
- Keane E., Heinz M., Eaton P. (2018). Fit(ness) to teach?: disability and initial Teacher education in the republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), pp. 819-838.
- Klein O., Neugebauer M., Jacob M. (2019). *Migrant teachers in the classroom: A key to reduce ethnic disadvantages in school?*. In <<https://osf.io/preprints/socarxiv/2s8n6/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Mantel C. (2020). Being a teacher with a so-called 'immigrant background': challenges of dealing with social boundaries. *Intercultural Education*, 31(2), pp. 173-189. Doi:10.1080/14675986.2019.1702291
- Mantel C. (2021). Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. *European Educational Research Journal* (online first). <https://doi.org/10.1177%2F14749041211008327>
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni>

- _stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2021). *Portale dei dati dell'istruzione superiore. Iscritti*. <<http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Moore A. (2004). *The good teacher-dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Moore A. *et alii* (2020, July). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities. *The Educational Forum*, 84(3), pp. 272–285.
- OCSE (2019). *Results from PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <<https://unric.org/it/agenda-2030/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Pietka-Nykaza E. (2015). “I want to do anything which is decent and relates to my profession”: Refugee doctors' and teachers' strategies to re-entering their professions in the UK. *Journal of Refugee Studies*, 28(4), pp. 523-543.
- Pignatelli F. (2002). Mapping the terrain of a Foucauldian ethics: a response to the surveillance of schooling. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 157-180.
- Pritchard G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), pp. 43–51.
- Proyer, M. *et alii* (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. <<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>> (ultima consultazione: 06/12/2021).
- Riddick B. (2003). Experiences of Teachers and Trainee Teachers Who Are Dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), pp. 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), pp. 203-222.
- Ryan J. (2009). Promoting a diverse educator workforce. *Changing Perspectives*, pp. 17-19.
- Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi – Rapporto nazionale*. ISMU, 1/2019. Fondazione ISMU: Milano. <<https://www.ismu.org>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Santoro N. (2015). The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18(6), pp. 858-876.
- Schleicher A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from around the World. Background report for the International Summit on the Teaching profession*. Paris: OECD.
- Shakespeare T.W. (2017). *Disabilità e società: Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Sharoni V., Vogel G. (2007). Entrance test accommodations, admission and enrollment of students with learning disabilities in teacher training colleges in Israel. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), pp. 255-270.
- Smith B.M. (2017). *A Phenomenological Study of Teachers with Dyslexia*. (Tesi di dottorato, Lamar University, Beaumont, 2001). *Eric*, ED584447.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vaccarelli A. (2015). I tempi sono maturi: intercultura all'università. In A. Vaccarelli (a cura di). *Studiare in Italia* (pp. 57-75). Milano: FrancoAngeli.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.
- Villegas A., Irvine, J. (2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *Urban Review*, 42, pp. 175-192.
- Vogel S. *et alii* (2007). An exploratory analysis of employment-related experiences of educators with learning disabilities. *Educational Considerations*, 37, pp. 15-20.
- 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), pp. 479-495.
- Ware H., Singal N., Groce N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, pp. 1-23.