

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Dottorato di ricerca in
Scienze Pedagogiche
Ciclo XXXIII

Settore Concorsuale: 11/D2 - Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/03 - Didattica e Pedagogia Speciale

L'inclusione degli studenti con DSA all'Università

**I risultati di una ricerca esplorativa negli Atenei di
Bologna, Ferrara e Modena-Reggio Emilia**

Presentata da: Marco Nenzioni

Coordinatore del Dottorato
Prof. ssa Tiziana Pironi

Supervisore
Prof. ssa Roberta Caldin

Co-supervisore
Dott. Luca Ferrari

Esame finale anno 2021

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 - LA PEDAGOGIA SPECIALE OGGI	6
AGLI ALBORI DELLA PEDAGOGIA SPECIALE	6
1.1 DAI DATI NAZIONALI AL CONTRIBUTO DELLA PEDAGOGIA SPECIALE	14
1.1.1 Alcuni dati del sistema scolastico	16
1.1.2 Alcuni dati del sistema universitario.....	22
1.1.3 Integrazione o Inclusione? Alcune riflessioni pedagogiche	25
1.2 LE POLITICHE INCLUSIVE NEI PRINCIPALI DOCUMENTI INTERNAZIONALI	30
1.2.1 - La dichiarazione di Salamanca	31
1.2.2 - Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All	34
1.2.3 - La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità.....	39
1.2.4 - Qualità dell'inclusione e Index for Inclusion	49
1.3 OLTRE LA PROSPETTIVA MEDICA: LA DISABILITÀ COME DIMENSIONE SOCIALE	59
1.3.1 Dall'ICDH al modello ICF: la prospettiva sulla disabilità attraverso l'OMS.....	62
1.3.2 Il Capability Approach.....	70
1.3.4 La Qualità di Vita.....	73
1.4 NUOVE TECNOLOGIE A SOSTEGNO DELL'AUTONOMIA DELLA PERSONA.....	79
1.4.1 Accessibilità delle risorse digitali e Universal Design for Learning	89
CAPITOLO 2 - I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO	94
2.1 DSA: RIFERIMENTI E DEFINIZIONI	95
2.1.1 Classificazioni internazionali.....	97
2.1.2 DSA in età adulta	99
2.1.3 La legislazione italiana in materia di DSA	101
2.1.4 DSA all'Università.....	105
2.2 NUOVE TECNOLOGIE: QUALI COMPENSAZIONI POSSIBILI?	111
2.2.1 Compensare la scrittura.....	114
2.2.2 Compensare la lettura.....	115
2.2.3 Compensare il calcolo	118
2.2.4 Studiare con le mappe mentali, concettuali e multimediali	119
CAPITOLO 3 - LO STUDIO DI CASO NEGLI ATENEI DI BOLOGNA, FERRARA E MODENA-REGGIO EMILIA.....	123
3.1 PRESENTAZIONE DELLA RICERCA	123
3.1.1 Il campo di indagine.....	123
3.1.2 Analisi della letteratura e formulazione dell'ipotesi	124
3.1.3 Metodologia e definizione del campione	125
3.1.4 Creazione degli strumenti di rilevazione dati	126
3.2 ATTRAVERSO LA PROSPETTIVA <i>STUDENTVOICE</i>	129
3.3 L'INDAGINE ALL'INTERNO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA	132
3.3.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniBo.....	133
3.3.2 L'intervista al Delegato del Rettore di UniBo	142
3.4 L'INDAGINE ALL'INTERNO DELL'UNIVERSITÀ DI FERRARA.....	148
3.4.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniFe	149
3.4.2 L'intervista alla Delegata del Rettore di UniFe	157
3.5 L'INDAGINE ALL'INTERNO DELL'UNIVERSITÀ DI MODENA-REGGIO EMILIA.....	165
3.5.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniMoRe	165
3.5.2 L'intervista al Delegato del Rettore di UniMoRe.....	174

CAPITOLO 4 - UNO SGUARDO AL PANORAMA AUSTRALIANO: LA RILEVAZIONE DEI DATI PRESSO LA FLINDERS UNIVERSITY	183
4.1 Le risposte degli studenti della Flinders University.....	187
4.2 L'intervista al Disability Advisor della Flinders University.....	194
CAPITOLO 5 - CONCLUSIONI "IN PROGRESS"	199
BIBLIOGRAFIA	206

Introduzione

La presente dissertazione mira ad affrontare una questione attuale per la Pedagogia Speciale: l'inclusione didattica degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) in ambito accademico. Quanto presentato in questo lavoro è il frutto di un'indagine volta a rilevare quali sono le risposte pedagogiche e didattiche che alcuni Atenei della Regione Emilia-Romagna stanno mettendo in atto - a distanza di dieci anni dalla promulgazione della Legge 170/2010 - per garantire agli studenti con DSA l'ottenimento di pari opportunità di accesso ai contenuti didattici e di una piena partecipazione al contesto di vita accademico. L'idea originaria era di estendere l'indagine a tutti gli Atenei aventi sede in Regione; tuttavia, per ragioni esterne a noi, non è stato possibile coinvolgere anche l'Università di Parma; pertanto, i dati che verranno presentati sono stati afferiscono alle Università di Bologna, Ferrara e Modena-Reggio Emilia. L'indagine, inoltre, ha potuto dirigere lo sguardo al di là del panorama nazionale estendendo la raccolta dei dati all'interno della Flinders University di Adelaide, nota Università sita nel *South Australia* presso la quale lo scrivente si è recato da marzo a giugno 2019 grazie al sostegno dei fondi "Erasmus+ studio 2018/19". Il valore di questa esperienza si traduce nella possibilità di aver esteso la raccolta dati in un contesto diverso da quello italiano, portatore di un'importante storia di pratiche e politiche volte all'inclusione, seppure differente da quella italiana.

Le produzioni scientifiche più recenti e le principali indagini condotte a livello nazionale, soprattutto a partire dal nuovo millennio, rilevano come il numero di studenti con disabilità e DSA sia in continuo aumento all'interno delle Università italiane. Sulla scia della promulgazione - dagli anni Novanta ad oggi - delle prime leggi a sostegno dell'inclusione delle persone con disabilità nel nostro Paese (Caldin 2001; Pavone 2014), si pone sempre maggiore attenzione al tema dell'inclusione degli studenti con disabilità e DSA all'interno dei percorsi di studio di ogni ordine e grado (Zappaterra, 2010; 2019). Di conseguenza, nel corso degli ultimi 15 anni, sono stati promossi a livello istituzionale alcuni *framework* di riferimento per sostenere la progettazione di ambienti e risorse didattiche accessibili. Tuttavia, da parte degli studenti più fragili, rimane ancora molto forte la richiesta di migliorare le pratiche inclusive all'università (Bellacicco 2018; De Anna 2016), quindi, di diffondere una cultura dell'incontro tra tutti gli attori operanti in tale contesto. Non sono solo gli ambienti fisici a dovere essere ripensati in un'ottica di maggiore inclusione e accessibilità, ma anche e soprattutto i materiali didattici, che necessitano di spostarsi verso l'orizzonte della *multi-medialità* e della *multi-modalità* di veicolazione dei contenuti (De Anna 2016; Bocuzzo, Fabbris, Nicoluzzi 2011). Inoltre, considerando

l'ampia diffusione delle nuove tecnologie digitali, il panorama dei servizi a sostegno dell'inclusione si allarga ulteriormente (Fogarolo, 2012) seppur conservando molti interrogativi sulla fattiva implementazione. È questo il panorama, ancora ricco di sfide e interrogativi, in cui il presente lavoro va ad inserirsi.

I dati raccolti sembrano confermare proprio questa realtà, ossia la necessità di migliorare - sotto diversi aspetti che si metteranno in luce nelle pagine successive - le politiche e le pratiche per l'inclusione degli studenti con DSA nell'Università. La complessità dell'argomento è molto vasta e, probabilmente, quanto emerso in questo lavoro va ad aumentare o, quantomeno, ad alimentare, tale complessità dal momento che sembra ancora essere necessario intervenire con più decisione all'interno del sistema politico e didattico degli Atenei per rispondere più adeguatamente alle esigenze di questi studenti.

L'indagine esplorativa svolta si basa su un disegno di matrice qualitativa. Attraverso l'adozione di strumenti di indagine strutturati e semi-strutturati (interviste ai Delegati del Rettore alla Disabilità e ai DSA, questionario per gli studenti con DSA) si è tentato di "fotografare" l'attuale stato dell'arte dell'inclusione del suddetto target all'interno degli Atenei coinvolti, cercando di rispondere a precisi quesiti di ricerca che verranno esplicitati nel III capitolo.

Per introdurre il tema dei processi inclusivi è opportuno esplicitare lo "spazio" entro cui si muovono gli approcci pedagogici e teorici utilizzati per una possibile lettura dei dati raccolti. Le direzioni di studio e di analisi che hanno sostenuto il presente lavoro si sono articolate, principalmente, su due fronti: da un lato, è stata svolta l'analisi della letteratura scientifica e dei più conosciuti pronunciamenti internazionali (ONU, UNESCO, OMS, ecc.); dall'altro, si sono ripresi le più recenti esperienze pedagogiche per poter così offrire un quadro maggiormente definito del contesto odierno, entro il quale poter effettuare una lettura dei dati presentati in questo lavoro. Ad esempio, si farà riferimento al modello Bio-Psico-Sociale, derivante dall'ICF, al *Capability Approach*, alle principali linee guida diffuse sia in ambito nazionale che internazionale in materia di accessibilità dei contenuti ecc. Analizzare i processi inclusivi entro queste prospettive, alla luce dei dati raccolti, può restituirci una possibile direzione che, sul piano politico, si sta seguendo all'interno degli Atenei coinvolti nell'indagine per implementare un "modello" di inclusione che elimini ogni possibile barriera e sostenga il pieno sviluppo delle persone più fragili, promuovendo la loro autonomia e autodeterminazione.

Dal momento che i dati raccolti appartengono a una realtà in continuo divenire, confrontare quanto raccolto nel nostro Paese con ciò che è emerso all'interno del contesto australiano potrebbe offrirci ulteriori stimoli per ampliare gli orizzonti di riflessione sull'argomento affrontato, tanto più se pensiamo che molti dei riferimenti

più importanti sul tema della disabilità e dei disturbi dell'apprendimento derivano proprio dal contesto anglofono, come dimostrano l'*Index for Inclusion* o il *Capability Approach*, che nelle prossime pagine andremo ad approfondire.

Dopo una breve introduzione storica nel primo capitolo, si riprendono i principali documenti internazionali e i *framework* teorici più rilevanti per l'ambito della Pedagogia Speciale, al fine di contestualizzare maggiormente il lavoro svolto sul piano nazionale che internazionale. A livello globale, dunque, si sta lavorando sempre di più sul piano politico per promuovere un cambiamento culturale che vada a modificare gli atteggiamenti delle popolazioni e dei relativi decisori politici riguardo alla disabilità.

Parallelamente, anche le ricerche scientifiche - sia delle cosiddette "scienze dure", che delle scienze umane, nello specifico, quelle psico-pedagogiche - hanno visto una grande fioritura di contributi afferenti alle tematiche della disabilità e dei disturbi dell'apprendimento, così come le rilevazioni effettuate anche a livello nazionale stanno contribuendo a restituirci numeri importanti di molte sfaccettature della dimensione e del confronto sulla disabilità e sui DSA.

La grande attenzione politica e scientifica verso la tematica dell'inclusione, come avremo occasione di ribadire successivamente, ha portato con sé un allontanamento da una mera analisi medica dei disturbi, totalmente escludente verso il contesto sociale ed emotivo appartenente alla persona in condizione di fragilità.

Oltre ai riferimenti teorico-concettuali, alla fine di questa prima parte troveranno spazio anche alcune riflessioni sulla relazione tra nuove tecnologie e disabilità. Le nuove tecnologie sono un aspetto che viene considerato entro le dimensioni di indagine di questo lavoro, ed è opportuno ripercorrerne le direzioni di pensiero più recenti.

Il secondo capitolo affronta nello specifico il tema dei DSA cercando, in primis, di riportare i principali contributi scientifici sul tema dei disturbi dell'apprendimento, nonché i riferimenti legislativi e di indirizzo politico più rilevanti; in seconda istanza, si riprenderà il tema delle tecnologie contestualizzandolo nello specifico alla questione dei DSA. Le Tecnologie Didattiche e, in generale le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), con relative tecniche e metodologie sviluppatesi nel tempo, sono state utilizzate per supportare le persone con DSA sotto molteplici punti di vista, ampliando notevolmente le loro opportunità di accesso e di partecipazione. Essendo in continua evoluzione, le nuove tecnologie informatiche

portano con sé, da un lato, un continuo (e potenziale) ampliamento di possibilità per supportare i processi inclusivi; dall'altro lato, aumenta il rischio di ambiguità e la complessità del loro sviluppo nei contesti educativi-formativi. Stiamo così assistendo a un'incessante nascita di nuove terminologie (software, app ecc.) mentre, parallelamente, aumenta la richiesta - a livello comunitario - di un apprendimento continuo che valorizzi la cosiddetta "alfabetizzazione digitale", che si traduca nella capacità di utilizzo di una specifica tecnologia, ma anche nel sapere dirigere, sul piano del *welfare*, le scelte tecnologiche utili a rispondere al meglio alle esigenze delle persone con DSA (o con disabilità in generale, e non solo). Quanto, però, queste scelte politiche e la *Digital Literacy* degli attori coinvolti nell'università stanno ricadendo positivamente sull'orizzonte inclusivo delle persone con DSA? Seppure non rappresentativa statisticamente, la popolazione da cui derivano i dati di questo lavoro può restituirci riferimenti validi per provare ad avviare una risposta a questa domanda.

Nel terzo capitolo, dedicato alla presentazione dell'indagine, si mostrano le risposte pervenute al questionario rivolto agli studenti con DSA e le trascrizioni delle interviste ai Delegati del Rettore alla Disabilità e ai DSA delle Università partecipanti. I tre studi di caso effettuati negli Atenei coinvolti saranno presentati separatamente. L'idea di valorizzare maggiormente la prospettiva degli studenti è stata sorretta e orientata dai principi del movimento pedagogico denominato *StudentVoice* (affrontato in tale capitolo). Infatti, l'erogazione della *survey* online non possiede l'intento di giungere a delle conclusioni "definitive", bensì di fare emergere la "voce" degli studenti con DSA per rilevare le dimensioni esperienziali più critiche all'interno del loro vissuto universitario, ancora connotato dall'esistenza di molti ostacoli alla piena partecipazione attiva alla sfera didattica e sociale.

Il quarto capitolo viene lasciato all'esperienza australiana, quindi alla presentazione dello studio di caso effettuato nell'ateneo di Adelaide da marzo a maggio 2019, previa descrizione del contesto anglofono e della sua recente storia riguardante l'inclusione delle persone con disabilità nel mondo dell'istruzione.

Infine, il lavoro chiuderà con alcune considerazioni utili a evidenziare quali sono le connessioni tra le realtà indagate, in riferimento alle principali direttive politiche e teorico-pratiche più diffuse che sono state ripercorse nei primi due capitoli. Tali conclusioni possono potenzialmente rappresentare un incipit per l'individuazione di nuove linee di studio sul tema, dato che l'esperienza universitaria per gli studenti con DSA è abbastanza recente e necessita di acquisire più chiarezza scientifica, istituzionale e politica sulle questioni che pone.

NB: Nel lavoro di tesi che qui presentiamo, inizialmente erano stati previsti tre focus-group in presenza, da realizzare all'interno degli Atenei coinvolti.

L'ipotesi, infatti, consisteva nel presentare i dati raccolti tramite il questionario a un gruppo più ristretto di studenti con DSA, così da approfondire ulteriormente quanto emerso dall'indagine.

Purtroppo, a causa dell'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19, non è stato possibile effettuare tali incontri, né tantomeno recuperarli tramite video-chat: gli studenti e le studentesse che avevano offerto la propria disponibilità a effettuare i focus group in presenza, l'hanno revocata nel momento in cui è stato proposto di svolgerli da remoto. A seguito di un confronto con il Servizio Disabili degli Atenei coinvolti, si è deciso di non forzare le studentesse e gli studenti rispetto a questa scelta: probabilmente, coloro che avevano accettato di partecipare al focus-group in presenza si sarebbero sentiti meno tutelati (per quanto riguarda la propria privacy) nell'affrontare una tematica così delicata attraverso un collegamento online.

Una volta esclusa - a causa della situazione sanitaria - l'opzione dell'intervista tramite focus-group, si è deciso di continuare con il disegno di ricerca previsto in quanto, complessivamente, l'ampiezza dei dati raccolti è stata ritenuta congrua alla conclusione del lavoro di tesi.

Capitolo 1 - La Pedagogia Speciale oggi

Agli albori della Pedagogia Speciale

La Pedagogia Speciale possiede uno specifico oggetto di studio e una propria dimensione epistemologica connotata da periodi storici e figure di rilievo che, a vario titolo, hanno contribuito allo sviluppo della disciplina. Anche se il tema della disabilità, all'interno di molti contributi a carattere storico, viene delineato partendo già dai primi momenti dell'Età Moderna (Canevaro, 1988; Zappaterra, 2016), in questa breve introduzione si richiamano brevemente tre figure che, dal 1800 in poi, hanno contribuito a tracciare un nuovo orizzonte scientifico, politico e sociale nell'approccio alla diversità, ponendo così le basi per la nascita della Pedagogia Speciale. Questioni più moderne afferenti al dibattito su questo ambito della Pedagogia - come il rapporto tra integrazione e inclusione, o ancora, le leggi e le direttive più recenti a sostegno della disabilità - invece, verranno riprese nelle pagine successive in cui, a partire da specifiche rilevazioni nazionali, si intrecceranno le linee di pensiero più recenti della Pedagogia Speciale con il contesto sociale attuale così da introdurre, con più gradualità e completezza, il tema dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Tornando alla questione storica, dunque, volgiamo lo sguardo ai primi dell'Ottocento, secolo in cui, grazie alla figura di Itard, nascono nuove prospettive pedagogiche, che verranno nel tempo riconosciute come il momento storico a cui poter fare risalire formalmente la nascita della Pedagogia Speciale.

Alle soglie del 1800, nei boschi dell'Aveyron in Francia viene ritrovato un bambino «disgustosamente impuro, condizionato da movimenti spasmodici e convulsi; si muove e si agita come alcuni animali da serraglio, mordendo e graffiando chi prova ad avvicinarlo, senza testimoniare nessun tipo di affetto [...], è indifferente a tutto e attento a niente» (Bernard, 1996, p.137; Itard, 1801).

Questo fanciullo, che aveva da poco passato i dieci anni di vita, apparentemente abbandonato verso la soglia dei cinque anni, verrà indicato come il "Fanciullo Selvaggio", in francese *l'enfant sauvage*, e chiamato successivamente Victor. Essendo cresciuto sin dalla più tenera età in totale isolamento dentro la foresta, Victor non ha sviluppato alcun tratto "umano" dal punto di vista comportamentale: si muove all'incirca come i quadrupedi, si ciba prevalentemente di prodotti reperibili in natura, quindi vegetali, e mangia con uno stile molto simile a quello degli animali. Nonostante

le prime persone che si approcciarono a Victor notarono comunque aspetti inerenti al bisogno di contatto umano e all'emozionalità, finiranno poi per scrivere di lui come di un "caso irrecuperabile", un "idiota" per riprendere i termini usati al tempo, sui cui un qualsiasi intervento riabilitativo (in senso soprattutto socioculturale) sarebbe stato del tutto inutile.

È qui che entra in scena Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), noto otorino dei tempi, che si prenderà carico del caso "Victor", andando contro l'opinione espressa da coloro che fino a quel momento avevano avuto contatti con il fanciullo selvaggio. Secondo Itard, il fanciullo presenta "un'idiozia" solamente a primo impatto, ma è convinto che si possa lavorare con progettualità per educarlo, o meglio, per aprirgli degli orizzonti di *educabilità*, allontanandolo da mere stigmatizzazioni inibitrici di potenziali opportunità di crescita e di sviluppo.

In sostanza, Itard vuole dare a Victor tutto il necessario per metterlo in grado di sviluppare non solo una dimensione motoria in linea con quella tipica dell'essere umano (dunque dissimile da quella animale), ma, soprattutto, per accrescerne le basi utili alla costruzione di una morale, nonché di capacità emotive e comunicative che gli consentano di uscire dal suo stato di "selvaggio". Con una sola parola si può dire che Itard inizierà il suo lavoro con il ragazzo seguendo la strada della *perfettibilità* che contraddistingue ogni persona, quindi il principio per cui, ogni uomo, grazie all'educazione, è passibile di un accrescimento e di un miglioramento per quanto concerne la sua condizione di vita, anche laddove vede la presenza di realtà difficili (Bocci, 2016). Tale principio incarna il cosiddetto "ottimismo pedagogico", che racchiude la massima fiducia nell'intervento educativo come promotore di cambiamento e di sviluppo della persona. Dopo aver accolto Victor a casa sua, lo studioso inizia un percorso educativo di studi e di ricerche - connotate da continue revisioni, modifiche in itinere, osservazioni e tentativi - che formalizzerà all'interno di due "memorie", due pubblicazioni sul caso che usciranno nella prima metà dell'Ottocento (1802 e 1807). Il progetto ideato per Victor dallo studioso francese passa attraverso obiettivi specifici (e pedagogici!) riassumibili attraverso i punti seguenti (Crispiani, 2017):

- *Socialità*, dunque l'introduzione alla vita sociale e acquisizione della capacità di saper stare in mezzo alle altre persone.
- *Sensorialità*, cioè la riattivazione della sensorialità nervosa.
- *Interessi*, si rifà alla stimolazione di pensieri e idee utili ad allargare il suo panorama di bisogni, curiosità ecc.
- *Linguaggio* verbale, dunque l'introduzione al linguaggio parlato.

- *Pensiero*, in sintesi, si richiama lo sviluppo di una dimensione più astratta della persona che concerne la capacità di ragionamento, di percezione delle proprie emozioni ecc.

Senza entrare troppo nel dettaglio del disegno progettuale, vediamo alcuni esempi del lavoro educativo, una vera e propria sperimentazione in continuo divenire, pensato da Itard per raggiungere alcuni di questi obiettivi. Per lavorare sulla dimensione dello sviluppo delle capacità attentive lo studioso ricorre all'uso del cibo e al gioco (Sandri, 2014); in sostanza, in maniera simile al "gioco delle tre carte", Itard utilizza tre coppette capovolte per nascondere solo al di sotto di una di esse dei piccoli pezzetti di cibo; le allinea tra loro davanti al ragazzo dopo averle scambiate più volte di ordine e, quando Victor comincia a dimostrare una buona attenzione riconoscendo spesso volte la coppetta che nasconde il cibo, continua a complicare (o a cambiare) gioco, per allenare maggiormente la sua attenzione. O ancora, per sviluppare la dimensione uditiva, Itard benda Victor facendolo lavorare sul riconoscimento e la discriminazione delle fonti sonore ecc. Altre operazioni simili vengono poi pensate per l'allenamento di tutti gli altri sensi, o meglio, per l'utilizzo dei sensi al fine di apprendere come entrare in contatto e interagire tramite nuove modalità (non "selvagge") con l'ambiente circostante. Victor non aveva problemi di udito, olfatto o altro, semplicemente il suo cervello, tramite questi sensi, non aveva mai potuto registrare delle informazioni tipiche della quotidianità al di fuori del contesto naturale nel quale era cresciuto.

Itard lavorerà a lungo anche sull'associazione delle parole al corrispettivo oggetto, dunque sullo sviluppo del linguaggio e delle competenze lessicali che avrebbero potuto sostenere Victor nell'interazione con gli altri, nonché per perseguire anche l'obiettivo della socializzazione e del pensiero, unitamente alla capacità di saper formulare ed esplicitare (a parole) i propri bisogni ed utilizzare consciamente le capacità intellettive. Il medico utilizza vari stratagemmi in tale direzione ma, alla fine del lungo processo di ricerca, Victor non riuscirà ad acquisire tutte queste capacità comunicative e intellettive che Itard tanto desiderava (*ibid.*), forse perché il lavoro educativo si è concentrato troppo sull'acquisizione di un pensiero astratto per il quale non erano state costruite apposite basi. A ogni modo, questo lungo lavoro pionieristico - condotto da Itard - sulla perfettibilità e sull'educabilità porta con sé un'impronta pedagogica importante: è infatti ritenuto l'apripista di una nuova scuola pedagogica che da quel momento in poi verrà seguita da molte altre figure di rilievo sul fronte della Pedagogia Speciale. Una tra tutte, l'allievo di Itard, Édouard Séguin (1812-1880), che continuò gli studi riguardo a Victor, seguendo approcci diversi da quelli del maestro, perché relativamente in disaccordo sulle conclusioni da esso raggiunte e

alle metodologie utilizzate. Infatti, Séguin scriverà che «Itard comprese bene l'utilità dell'educazione dei sensi, ma i sensi sono per lui l'ultima parola dello spirito; non comprese mai come e perché le idee sono tutt'altro dai sensi, e che la morale è superiore all'intelligenza. Così, confondendo i vari ordini e fenomeni, si precluse la possibilità di guidare il bambino per mano dall'educazione del sistema muscolare a quello del sistema nervoso e dei sensi, da quello dei sensi alle nozioni, dalle nozioni alle idee, dalle idee alla moralità» (Séguin, 1846/2002, pp. 23-24/p. 28). Anche Séguin è stata una tra le prime figure di rilievo nel nuovo orizzonte pedagogico delineatosi con Itard, ha raccolto un testimone importante e grazie ai suoi studi ha aperto la strada a dimensioni ulteriori dell'agire pedagogico e dell'interpretazione di alcuni aspetti propri della sfera umana e dello sviluppo cognitivo dei più piccoli. Riprendendo le parole di Séguin ora citate, cerchiamo di sintetizzarne il pensiero concentrandoci sulla distinzione tra *nozione* e *idee*, chiave della differenza di approccio tra esso e il maestro Itard. Per Séguin esiste una netta distinzione tra le due istanze e non è spiegabile secondo le conclusioni del suo maestro: le nozioni rappresentano l'insieme di informazioni che vengono apprese grazie all'utilizzo dei sensi, dunque legate alle proprietà fisiche e materiali delle cose che ci circondano; le idee, invece, non derivando da una dimensione "passiva", come quella delle esperienze sensoriali, sono frutto di un lavoro più profondo di elaborazione intellettuale, cognitiva, sono appunto parte di una dimensione in cui il soggetto è attivo nel svilupparle, sono frutto di processi di ragionamento deduttivi e induttivi. Per Séguin, infatti, l'educazione può assumere un'impostazione trasversale a tutti i soggetti con problematiche cognitive o meno; per lo studioso esiste un metodo generale di educazione, potenzialmente efficace per ogni soggetto, che rispetti delle tappe prestabilite e ordinate nel processo di apprendimento. Séguin pensa che il passaggio dalle nozioni (a seguito dell'esperienza) alle idee debba avvenire supportando il confronto tra nozioni stesse, così da ricavarne dei nessi logici per indurre via via uno sviluppo sempre più articolato del pensiero. L'unica differenza, però, secondo lo studioso è che nei soggetti problematici la formulazione delle idee è una dimensione fortemente compromessa dalla tipologia di ritardo mentale o deficit, ma è comunque possibile lavorare per favorire (nei limiti delle possibilità) lo sviluppo di idee anche in questi soggetti. Tutti gli studi di Séguin - e le sue conclusioni, certamente rivoluzionarie per il tempo in cui visse - diventarono sempre più sistematiche tanto che nel 1840 darà vita alla prima "scuola per idioti" (Goussot, 2007) all'interno della quale, continuando la ricerca in un luogo ora più specifico, affinerà un metodo educativo detto "in tre tempi" (Canevaro, Gaudreau, 1988) composto dalle fasi di: fissazione, riconoscimento ed evocazione delle nozioni e delle idee apprese e sviluppate nel corso del processo educativo. Questa triade di processo, secondo lo studioso, era la strada più consona

per poter sviluppare anche nei bambini “anormali” funzioni intellettive con vari livelli di complessità, a seconda del caso specifico. In sintesi, a differenza di Itard che si concentrava sull’intervento educativo con una sola persona (il Ragazzo Selvaggio), Séguin intuisce che possa esistere un processo educativo trasversale per lo sviluppo di nozioni e idee a sostegno della crescita intellettuale, riconoscendo così che, a livello ontologico dell’*essere* umano, i bambini con ritardo non differiscono da quelli cosiddetti “normali”; dunque, la personalizzazione del processo educativo, applicata da Séguin, muove da un’impostazione di base nettamente differente da quella di Itard, tanto più se si considera che Séguin, al contrario del maestro, è il primo ad estendere la raccolta di informazioni in merito al bambino anche al contesto sociale e familiare entro cui si trova a crescere, infatti

«lo studioso è volto a individuare gli aspetti potenziali, evolutivi della personalità del bambino raccogliendo informazioni su ogni aspetto della sua vita, evidenziando sensibilità per gli aspetti emotivi e umanità nei riguardi anche dei genitori. In particolare, Séguin prende in considerazione sia le caratteristiche individuali del bambino sia i fattori contestuali (clima, igiene, dieta, ...), riflettendo sull’influenza che le condizioni socioeconomiche esercitano sullo sviluppo educativo del soggetto.»
(Sandri, *ivi*).

Séguin, attraverso il suo approccio più olistico alla raccolta di informazioni e al trattamento del fanciullo, ha anticipato i tempi utilizzando un’impostazione di lavoro con alcuni tratti comuni alle più odierne cornici teoriche della Pedagogia Speciale promosse dai più recenti documenti internazionali, che vedono la disabilità come un fatto sociale, non appartenente solamente al singolo. A priori delle differenze di approccio e di pensiero, Itard e Séguin hanno aperto la strada alla nascita della Pedagogia Speciale, ma è fondamentale sottolineare come questo sia stato possibile data l’importanza del messaggio politico intrinseco nei loro lavori. Questi studiosi, per la prima volta, hanno reso evidente alla comunità come le persone “idiote” (richiamando il linguaggio del tempo) potessero comunque essere sostenute per raggiungere il massimo della loro autonomia possibile, durante il proprio percorso di vita. L’apertura al “possibile” che Itard inseguiva, unitamente alla volontà di Séguin di avvicinarsi alle problematiche afferenti alla disabilità, osservandole (anche) entro il più ampio contesto sociale, hanno fatto sì che si cominciasse a guardare a orizzonti altri da quelli meramente medici (connotati da una costante idea di non curabilità del soggetto disabile), per lasciare ampio spazio ad una lettura umanistica e pedagogicamente fondata delle realtà proprie delle persone più fragili (Gaudreau, *ivi*).

Séguin continuò ed ultimò i suoi studi al di fuori della Francia, proprio per via della dimensione innovativa delle sue idee, ostacolate a più riprese dal panorama politico.

Continuò a lavorare lungo la strada delineata sinteticamente nelle righe precedenti lasciandoci in eredità non solo la sua esperienza ma anche strumenti e materiali costruiti appositamente per lavorare pedagogicamente sullo sviluppo sensoriale dei fanciulli (sviluppo sensoriale che si rifà al suo lavoro sull'acquisizione delle *nozioni*, punto di partenza per lo sviluppo del ragionamento e delle idee, come già detto in precedenza).

Sarà proprio agli studi di Séguin che anche Maria Montessori (1870-1952), alcune decenni più tardi, ispirò i suoi lavori sull'educazione dei bambini. Maria Montessori, anch'essa di formazione medica e tra le prime donne a ottenere la laurea in Medicina in Italia, nel corso della sua carriera è approdata allo studio e all'insegnamento e all'incontro con i bambini disabili, grazie soprattutto ai rapporti con studiosi che si trovavano nel panorama culturale e scientifico al di fuori della realtà italiana (Caprara, Macchia, 2019). Montessori è una figura chiave per la Pedagogia Speciale per via dei suoi lavori pionieristici che le hanno permesso di giungere alla sperimentazione, allo sviluppo e alla diffusione di molteplici "materiali sensoriali" pensati, innanzitutto, per l'educazione dei fanciulli con disabilità. Inoltre, anche Montessori fu tra le prime figure a introdurre un approccio all'educazione dei bambini disabili che andasse nella direzione della valorizzazione dei ritmi (differenti) di sviluppo cognitivo e di apprendimento, dunque di una forma di didattica fortemente attenta all'individualità del singolo (didattica *inclusiva*). Sicura che anche i casi più complessi di disabilità cognitive possano comunque ricevere un'educazione che li supporti nell'acquisire o nel recuperare determinate abilità, Maria Montessori inizia a svolgere le sue ricerche in tale direzione all'interno della Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma. Tale scuola, di lì a poco, grazie alle direttive della studiosa, diventerà un vero e proprio centro di ricerca, un laboratorio pedagogico dove lavorare scientificamente, empiricamente, sull'educazione del fanciullo disabile. In questi ambienti, Montessori approfondirà una metodologia pedagogico-didattica che nel corso degli anni futuri avrà importanti ricadute sulle scuole del Paese e sulla formazione delle insegnanti, altro aspetto, quest'ultimo, che nella scuola romana la studiosa aveva iniziato a curare, cogliendo l'importanza di condividere con tutti gli insegnanti i traguardi raggiunti con i suoi studi, con lo scopo di migliorare costantemente il loro approccio pedagogico verso i piccoli. Durante i suoi primi studi si rende subito conto che, pur avendo applicato e approfondito i lavori dei suoi due predecessori, non riusciva a giungere a risultati soddisfacenti e con sforzi minori. Un esempio fra tutti è quello legato all'insegnamento della lettura e della scrittura: Séguin lavorava più per "analogie"; ad esempio, insegnava a scrivere e a leggere facendo dei parallelismi con le forme geometriche, richiedendo così notevoli sforzi cognitivi al fanciullo soprattutto nel momento in cui si giungeva a mostrargli i caratteri corsivi, ben diversi da quelli in

maiuscolo rappresentati da grafemi in cui l'analogia con le forme geometriche era più evidente e su cui a lungo si era applicato. Montessori, invece, capisce che è più opportuno utilizzare i sensi, in tal caso il tatto, per "entrare in contatto" con le lettere, così da abituare le mani dei piccoli a percepire le forme dei grafemi per sviluppare di conseguenza i movimenti della mano atti a riprodurre tali forme. Seppure qui sintetizzata brevemente, questa esperienza di Montessori ha rappresentato il preludio allo sviluppo delle sue direttive pedagogiche in cui la sensorialità occupava un ruolo rilevante. È opportuno riconoscere a Montessori un grande traguardo che per i tempi era assai rivoluzionario, cioè il capovolgimento legato al ruolo dell'insegnante, non più visto come colui che impartisce istruzioni (presentandosi, talvolta, arrendevole davanti alle difficoltà date dalle condizioni di disabilità del bambino), ma come figura avente il compito di «preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente» (Montessori, 2000, p.13). Si comincia così ad aprirsi a una pedagogia che riconosca come i bambini, anche quelli con disabilità, debbano essere accompagnanti nel lungo processo di crescita dagli insegnanti, partendo dalla rilevazione, dalla valorizzazione e dello sviluppo delle peculiarità intrinseche in un'ottica di maggiore apertura verso gli orizzonti del possibile. Tutte le esperienze e i principi educativi dell'autrice, poi, nella prima decade del Novecento, verranno formalizzati e diffusi anche oltreoceano all'interno de "Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione", meglio conosciuto come "Metodo Montessori".

Anche per quanto concerne specificatamente i bambini con disabilità, la grande studiosa aprirà la strada a una nuova idea del loro inserimento nei contesti scolastici. Ad esempio, durante il "I congresso Pedagogico" svoltosi a Torino nel 1898, Montessori si dimostrò una pionieristica "voce fuori dal coro", portando all'attenzione dei partecipanti parte del frutto dei suoi studi e sostenendo come si dovesse dibattere di nuove linee d'azione, innovative e urgenti, per ripensare alle pratiche educative e alle politiche rivolte ai più fragili, spogliandole della prospettiva medica per rileggere in chiave pedagogica i bisogni dei bambini con disabilità. Nell'ordine del giorno del suo intervento (Crispiani, Mazzetti, 2016) Montessori, ad esempio, parlò di: istituzione di classi aggiunte e di "luoghi speciali" per poter lavorare assieme ai bambini con disabilità o deficit; formazione degli insegnanti (alla luce delle nuove conoscenze scientifiche); apertura di istituti medico-pedagogici. Nonostante l'impronta dell'approccio medico alla disabilità rimanga comunque ben presente, Montessori ha ottenuto - forse per prima - il traguardo di dotare la pedagogia di un forte carattere scientifico e sperimentale, ha dato rilievo all'offerta di un insegnamento di qualità che passasse anche attraverso una formazione (scientifica, appunto) degli

insegnanti e, cosa molto importante per la Pedagogia Speciale, ha sostenuto l'idea che fosse possibile educare anche i più fragili attraverso strumenti e metodi pedagogico-scientifici per offrire loro pari opportunità di crescita, convinta che anche nei più "fragili" vi sia un "uomo che vi sta assopito" (*ibid.*). Così facendo, Montessori ha spinto fortemente il pensiero del tempo verso una direzione opposta a quella caritatevole, volta alla mera assistenza.

Queste tre figure di studiosi e di ricercatori - Itard, Séguin e Montessori - hanno senza dubbio avviato un inarrestabile processo di continua crescita della profondità scientifica della Pedagogia Speciale, dimostrando come, partendo dalla centralità dell'esperienza del singolo, sia possibile delineare orizzonti di cambiamento e di inclusione (prima inesplorati) anche per i minori con disabilità, coniugando tra loro attenzioni (cure) di derivazione medica con altrettante di impronta umanistica, educativa.

Sulla scia di queste prime esperienze, negli anni successivi, il patrimonio teorico-scientifico della Pedagogia Speciale è andata crescendo e molti sono stati gli studiosi che hanno contribuito, in tal senso, sostenendo un impegno a favore dell'emancipazione della Pedagogia Speciale dalle altre discipline di stampo prettamente medico-psicologico.

Sulla scia dei precedenti decenni, connotati da sperimentazioni e innovazioni in questo ambito, nel 1964, in Italia, per la prima volta viene formalmente introdotto un corso di Pedagogia Speciale all'Università (all'interno della Facoltà di Magistero a Roma) tenuto dal Prof. Roberto Zavalloni. Da qui in poi, Zavalloni e, a seguire, altri stimati pedagogisti italiani, promuoveranno una definizione sempre più specifica e attenta di questa disciplina, definendone gli oggetti di studio, i riferimenti epistemologici e le metodologie di indagine che ancora sono in continua evoluzione, grazie alla pluralità di ricerche e di esperienze scientifiche che si susseguono. Zavalloni scriverà che «la Pedagogia Speciale è la scienza delle difficoltà psichiche, dei ritardi e dei disturbi di ogni sorta dello sviluppo Bio-Psico-Sociale del fanciullo e del giovane, considerandoli in prospettiva educativa e didattica. [...] una vasta gamma di soggetti, quindi, quanto mai vasta, soprattutto se considerata in tutto il periodo dell'obbligo scolastico ed oltre» (1986, p.9). Lungo la strada aperta da Zavalloni, tra i più illustri pedagogisti che dagli ultimi decenni del secolo scorso ad oggi hanno dato un grande contributo al sapere della Pedagogia Speciale troviamo Andrea Canevaro, i cui studi hanno influenzato notevolmente le pratiche inclusive scolastiche nonché alcune produzioni legislative nel nostro Paese. Canevaro delinea con grande puntualità l'ambito entro cui si esprime l'agire pedagogico della Pedagogia Speciale, avente come oggetto «la risposta ai bisogni là dove si trovano e non la risposta ai bisogni raggruppati per categorie: un'organizzazione per categorie ha una sua

storicità, e quindi, se può essere stata validata in passato, oggi non lo è più» (1999, p.3). Per l'autore, infatti, la Pedagogia Speciale deve fornire risposte "speciali" all'interno dei contesti in cui vive la problematicità, senza separare la persona da quest'ultimo. Tale impostazione, ancora oggi, rappresenta lo sfondo dei principali contributi (ed esperienze) afferenti alla Pedagogia Speciale.

L'attenzione verso la dimensione sociale delle difficoltà e l'apertura alla prospettiva educativa dell'educabilità (affronteremo tale concetto nelle pagine seguenti) connoteranno sempre di più l'approccio alla disabilità di questa disciplina, spostando lo sguardo dal deficit in sé alla Persona, considerata ora in tutta la sua globalità. La "diversità" (la specialità) propria di chi si trova in condizioni di fragilità, insegnano gli studiosi, deve deontologicamente essere guardata come portatrice di potenzialità da coltivare, attraverso l'educazione e la riflessione pedagogica.

Come scrive Pavone, il ruolo della Pedagogia Speciale è quello di «sollecitare e favorire la formazione globale dei soggetti con necessità educative particolari, valorizzandone le capacità comunque presenti, che consentono una migliore espressione di sé stessi e una qualità di vita superiore» (2017, p.8).

Questi principi fondanti rappresentano un punto di vista attraverso cui poter interpretare quanto emerso nel presente lavoro: anche per gli studenti con DSA, iscritti all'università, è opportuno implementare un sistema di supporti (politici e didattici) che si diriga verso gli orizzonti di educabilità e di valorizzazione della "diversità" qui delineati, attraverso (anche) la prospettiva degli autori richiamati.

1.1 Dai dati nazionali al contributo della Pedagogia Speciale

L'intento di questo capitolo è di ripercorrere gli attuali paradigmi teorici della Pedagogia Speciale; a partire da alcuni dati nazionali sulla disabilità e sui DSA verrà introdotto il tema sul dibattito "integrazione-inclusione", ripercorrendo al contempo le direttive politiche presenti nei principali documenti internazionali degli ultimi anni che fanno da sfondo, oggi, a molte discussioni nell'ambito della Pedagogia Speciale. Guardando in particolar modo all'ultimo ventennio, si denota l'apertura verso ciò che molti studiosi definiscono "la sfida dell'inclusione" (Friso, 2017). I pronunciamenti internazionali, comunitari (dell'Unione Europea) e, a seguire, molte leggi nel nostro Paese, promuovono in vari modi l'importanza di sostenere uno spazio politico e culturale entro il quale fare dell'educazione e della formazione la chiave di volta per la piena realizzazione e lo sviluppo dei popoli, senza esclusioni di sorta. Le

opportunità di sviluppo della persona e il livello di inclusione sociale devono mirare alla piena realizzazione del proprio progetto di vita, alla libertà di scelta e il pieno sviluppo delle capacità intrinseche, anche e soprattutto delle persone in condizioni di fragilità. Il cambio di prospettiva più importante - che si riverbera, poi, sui contesti in cui l'agire pedagogico-didattico si esprime concretamente - riguarda il passaggio da un'interpretazione della sfera sociale come luogo in cui erogare cure ed assistenza (tagliando a priori ogni forma di progettualità) ad una visione della stessa più orientata allo sviluppo della persona, all'analisi dei contesti e sempre più attenta ai vari domini entro i quali sostenere e promuovere una migliore Qualità di Vita (QdV) (Brown, 1989).

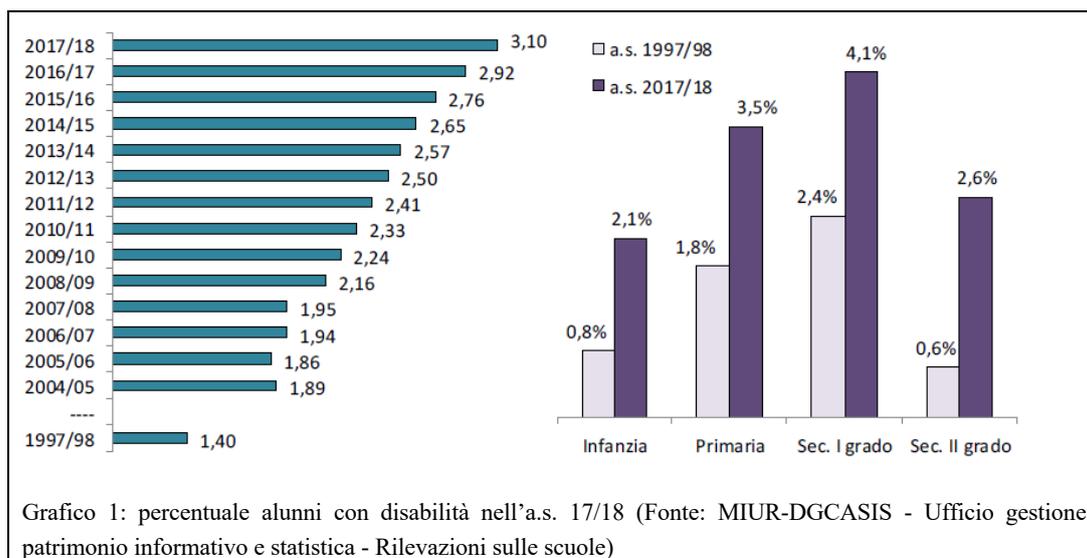
Parallelamente alle direttive fornite dai riferimenti internazionali ed europei si rileva, già da diversi anni, uno spostamento concettuale promosso attraverso gli studi scientifici e le riflessioni della Pedagogia Speciale, un vero e proprio cambio di paradigma che sta permeando (anche se lentamente) i sistemi politici e istituzionali portandoli a spostare l'attenzione da una logica propria dell'*Integrazione* a quella dell'*Inclusione* (Striano, Capobianco, Cesarano, 2017). Questo passaggio è fondamentale metterlo in evidenza in questa prima parte del contributo in quanto - a priori dell'oggetto di studi dei vari ambiti della pedagogia - fa da sfondo all'attuale cultura pedagogica che si vuole porre alla base del *welfare* (rivolto ai sistemi educativi e alla società tutta) di molti paesi. Tutto questo rappresenta un punto di incontro tra il dibattito scientifico-pedagogico e il sistema politico: da un lato gli studi e le voci degli studiosi attraversano le istituzioni e, dall'altro, le stesse rispondono promuovendo politiche, leggi e piani di sviluppo fondati, concettualmente, non più su una logica di inserimento e integrazione, bensì su una logica inclusiva. Tale cambio concettuale è stato significativo, ha smosso le coscienze delle istituzioni portandole così ad interrogarsi in merito alle procedure e le politiche attuate. Il pensiero che tali terminologie (*Integrazione* e *Inclusione*) possano essere sinonimi potrebbe portare a importanti effetti sfavorevoli ai contesti educativi e, di conseguenza, alla piena realizzazione del progetto di vita delle persone in condizioni di fragilità.

A partire dal Settantasette, non v'è dubbio, si è raggiunto un importante traguardo con la Legge 517/77 che ha imposto l'abrogazione delle classi differenziali in Italia. Nonostante ciò, a distanza di poco più di quarant'anni «non pochi fraintendimenti si celano ancora oggi dietro l'impiego di termini come “integrazione” e “inclusione”, spesso usati, con disinvoltura terminologica, come sinonimi al di là del contesto culturale, storico e sociale che ne ha contaminato profondamente il significato e, di conseguenza, l'utilizzo» (Giraldo, 2017). Questa riflessione non è solamente di

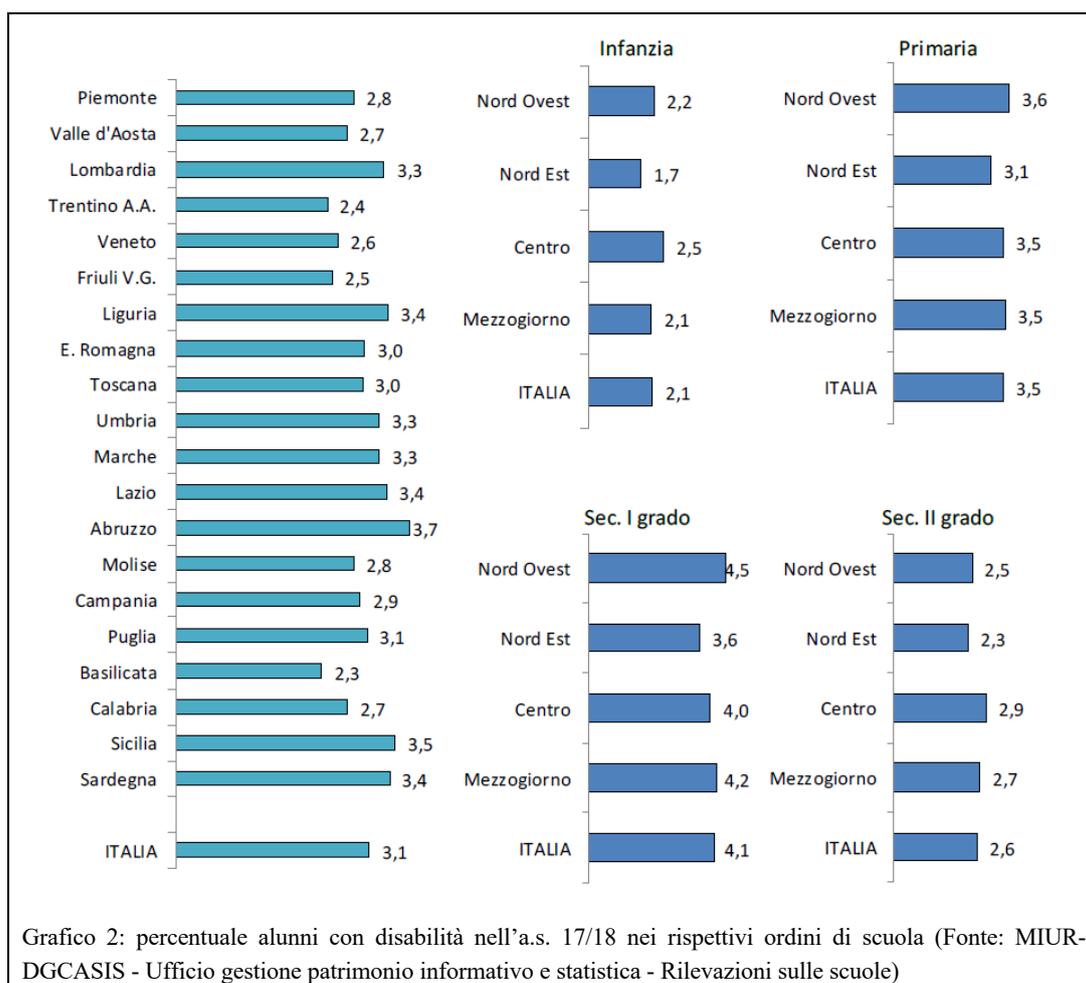
stampo etimologico, il corretto utilizzo (e la chiarificazione) di tali concetti ha un'importante ricaduta sui sistemi formativi, è fondamentale per il raggiungimento di un sistema il più possibile inclusivo, soprattutto a fronte del continuo aumento del numero di studenti con DSA e disabilità all'interno delle scuole e delle università italiane. A rimarcare la necessità di lavorare con più energia sulle politiche inclusive dei sistemi scolastici e universitari, si fornirà ora un quadro più completo del contesto storico attuale entro il quale la presente indagine è venuta a svilupparsi riportando alcuni dati contenuti in tre importanti rapporti pubblicati recentemente dal MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019), dall'ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2020) e dall'Istituto Italiano di Ricerca Socioeconomica CENSIS (2018); ne riproporremo una sintesi che mostri le cifre inerenti agli alunni con disabilità e con DSA all'interno della scuola e delle università (punto focale della presente indagine) con l'intento di promuovere l'idea, sempre più diffusa, che non basti più parlare di integrazione ma di inclusione, in tutti gli ambiti del sistema educativo e formativo, soprattutto alla luce di un continuo e vigoroso aumento degli studenti in condizioni di svantaggio. Questi documenti possono restituirci anche riferimenti di stampo qualitativo che riprenderemo successivamente in questo scritto.

1.1.1 Alcuni dati del sistema scolastico

Nel rapporto "I principali dati relativi agli alunni con disabilità - anno scolastico 2017-2018" rilasciato dal MIUR, si rileva che la percentuale attuale (relativa all'a.s. 2017-2018) degli alunni con disabilità (certificata) sul totale degli alunni iscritti è pari al 3,1%. Tale numero, come si vede dal grafico 1, continua ad aumentare, lentamente ma con costanza. Solo nell'anno scolastico 2016/2017, ad esempio, la percentuale era minore, si attestava al 2,9%; mentre nell'a.s. 1997-1998 era solo dell'1,4%.



Nel medesimo grafico, si può osservare con maggiore dettaglio la dinamica di progressiva crescita che la quota degli alunni con certificazione di disabilità ha avuto nel corso degli anni. Quanto si rileva è un panorama attuale che non può venire messo in secondo piano dalle istituzioni educative, l'escalation che negli ultimi vent'anni (tra l'anno scolastico 1997/1998 e l'anno scolastico 2017/2018) ha caratterizzato il numero di alunni con disabilità nei vari ordini di scuola si connota di un passaggio dallo 0,8% al 2,1% sul totale degli alunni nella scuola dell'infanzia, dall'1,8% al 3,5% nella scuola primaria, dal 2,4% al 4,1% nella scuola secondaria di I grado e dallo 0,6% al 2,6% nella scuola secondaria di II grado.



Tutte le scuole presenti in Italia, da nord a sud, sono coinvolte, in misura più o meno differente, in questo incremento di numeri. Dal grafico 2, infatti, evinciamo quali sono le aree italiane in cui si registra il maggior numero di aumenti di alunni con disabilità in relazione al grado di scuola:

- *scuola dell'infanzia*: nel centro Italia abbiamo il 2,5% di alunni con disabilità (sul totale degli alunni dell'Italia centrale) contro il 2,1% della media italiana;
- *scuola primaria*: nelle regioni nord-occidentali si trova il valore più elevato 3,6%, valore di poco superiore (+0,1%) alla media italiana.
- *scuola secondaria di I grado*: nel Nord Ovest troviamo le regioni che posseggono, mediamente, una percentuale di alunni con disabilità più elevata, con una quota di alunni certificati pari al 4,5% del totale.
- *scuola secondaria di II grado*: le regioni con la percentuale più elevata sono quelle collocate nell'Italia centrale e meridionale. Se in media per la scuola secondaria di II grado gli alunni con disabilità sono pari al 2,6%, le regioni

dell'Italia centrale presentano una percentuale media del 2,9% e quelle situate nel meridione una media del 2,7%.

Anche i numeri riguardanti gli studenti con DSA sono in continua crescita. Nel documento del MIUR "I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018" (2019) possiamo reperire - come fatto poc'anzi con i dati inerenti agli studenti con disabilità - l'andamento storico degli alunni con DSA all'interno delle scuole italiane, dalla primaria alla secondaria di II grado. La serie storica partirà dal 2010, anno di promulgazione della Legge 170 in materia di DSA.

Se la sfera della disabilità - considerata nell'ampio panorama delle diversità e delle condizioni di fragilità entro cui può manifestarsi - ha avuto un'attenzione sempre maggiore, dagli anni Settanta in poi grazie alla promulgazione di molte leggi (Giancaterina, 2017), per quanto riguarda il fenomeno dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento è da evidenziare come, sia le famiglie che le scuole, solo negli ultimi anni stanno ponendo sempre più attenzione a questa realtà, soprattutto per via dell'incremento del numero delle certificazioni rilasciate per le varie tipologie di disturbo. I dati del MIUR per il periodo 2010 al 2018 rivelano come il numero di alunni con DSA nelle scuole del nostro Paese, sul totale dei frequentanti, sia cresciuto dallo 0,7% dell'a.s. 2010/2011 al 3,2% nell'a.s. 2017/2018 (grafico 3).

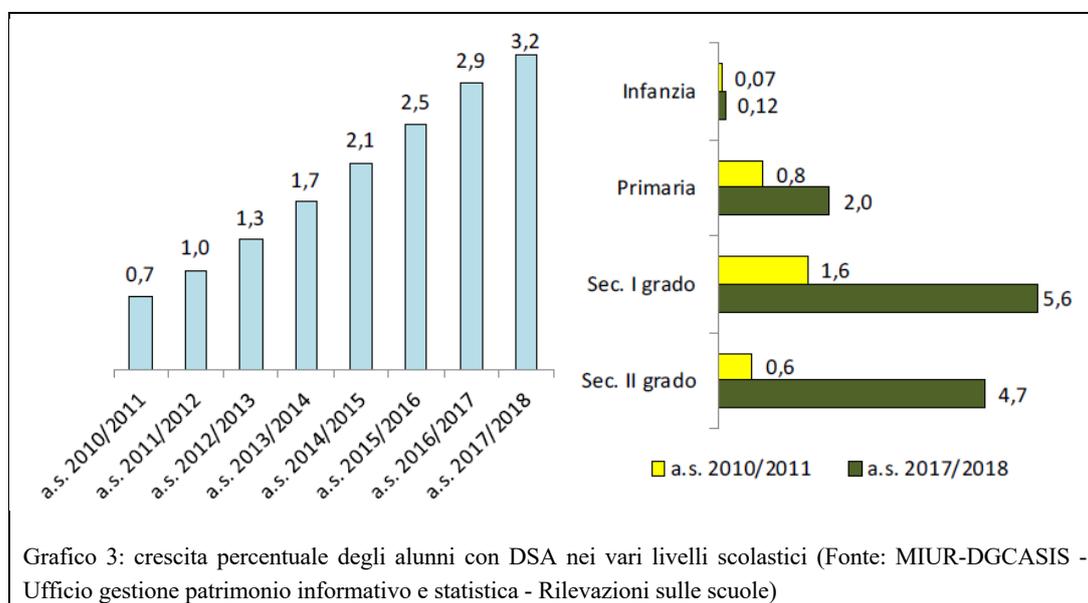
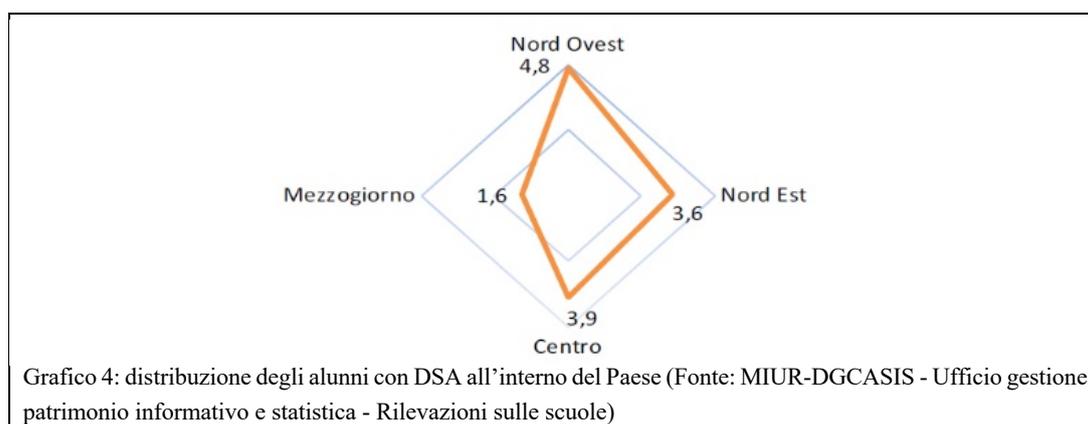


Grafico 3: crescita percentuale degli alunni con DSA nei vari livelli scolastici (Fonte: MIUR-DGCASIS - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica - Rilevazioni sulle scuole)

Più dettagliatamente, si vede come nei singoli ordini scolastici gli alunni con DSA, sul totale dei frequentanti, siano aumentati dallo 0,07% allo 0,12% nella scuola

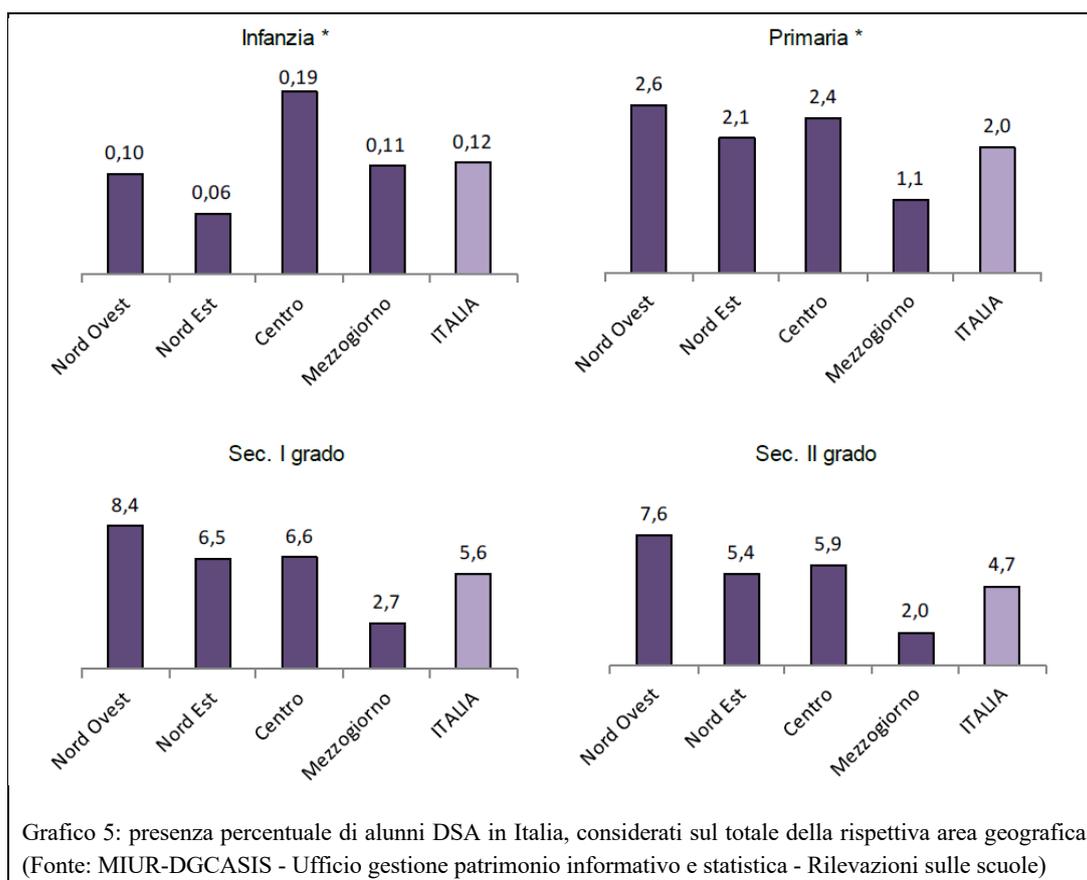
dell'infanzia; dallo 0,8% al 2% nella scuola primaria; dall'1,6% al 5,6% nella scuola secondaria di I grado; dallo 0,6% al 4,7% nella scuola secondaria di II grado.

Pure per i DSA, si nota come si articola la distribuzione all'interno del nostro Paese per l'a.s. 2017/2018 (Grafico 4).



Il numero più alto di certificazioni è presente nelle regioni del Nord-Ovest in cui la percentuale di alunni con DSA equivale al 4,8% sul totale degli studenti frequentanti. Una percentuale considerevole è poi presente nelle regioni del Centro e del Nord-Est, qui, la presenza media di alunni con DSA sul totale dei frequentanti, è pari al 3,9% per il Centro e al 3,6% per il Nord-Est.

Come detto poc'anzi, lo scopo di questa sintesi iniziale è quello di mostrare, nel suo complesso, l'attuale panorama del nostro Paese per quanto concerne i numeri degli studenti in condizioni di svantaggio inseriti sistemi educativi e formativi, pertanto non ci inoltreremo in un carotaggio specifico su ogni dato ripreso dai rapporti qui citati, salta però all'attenzione come per le regioni del Mezzogiorno la percentuale di studenti con DSA sia nettamente più contenuta, parliamo infatti dell'1,6% sul totale degli studenti. Tale dato indica, forse, una sotto-certificazione ed è indice di problematiche ancora vigenti nell'ottenimento della certificazione e nella rilevazione stessa del disturbo specifico (Coscarella, 2015).



Dal grafico 5, ricaviamo una rappresentazione della presenza percentuale di alunni DSA in Italia, considerati sul totale della rispettiva area geografica, in riferimento al grado di scuola:

- *scuola dell'infanzia*: nel Centro e nel Meridione abbiamo lo 0,19% di alunni con DSA contro il 0,12% della media italiana;
- *scuola primaria*: le regioni nord-occidentali superano di alcuni punti la media italiana mentre, al Meridione, il numero di DSA è pari alla metà della media nazionale;
- *scuola secondaria di I e II grado*: nel Nord Ovest troviamo le regioni che posseggono, mediamente, una percentuale di alunni con disabilità più elevata, nello specifico, a Nord-Ovest abbiamo, per la secondaria di I grado, un 8,4% su una media nazionale di 5,6% e, per la secondaria di II grado, un 7,6% rispetto alla media italiana di 4,7. Le regioni del Mezzogiorno, sempre a conferma di quanto visto col grafico precedente, hanno valori medi che sono inferiori alla metà delle rispettive medie nazionali.

È doverosa una specifica: per quanto concerne gli alunni frequentanti la scuola dell'infanzia e la scuola primaria - di I e II grado - non si tratta di DSA accertati ma di alunni a rischio, quindi di soggetti che sembrano possedere evidenze di possibili disturbi rientranti nella sfera dei DSA. Questi alunni, ovviamente, vengono individuati attraverso i test specifici eseguiti da figure accreditate al sistema sanitario nazionale.

L'immagine dell'attuale presenza nel sistema scolastico di alunni con disabilità e con DSA conferma la necessità di promuovere un impianto politico e istituzionale che sostenga l'idea di una scuola sempre più accessibile, inclusiva e, soprattutto, facilitante (Caldin, Scollo, 2018). Questa meta, però, si sta fattivamente raggiungendo? Una prima (e parziale) risposta è possibile trovarla nel rapporto ISTAT "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019", reso pubblico dall'agenzia a febbraio 2020. Tale indagine, condotta sull'intero paese, ci restituisce un quadro nazionale in cui si manifesta, alquanto palesemente, la necessità di lavorare sul sistema d'istruzione per raggiungere una piena inclusione delle persone disabili, i dati più rilevanti, ad esempio, mostrano che: al 59% alunni con disabilità non è garantita la continuità didattica; il 66% dei medesimi alunni non partecipano alle gite con pernottamento; nel Mezzogiorno le ore di assistenza settimanale sono 2 in meno (di media) contro le 12 a livello nazionale; solo il 34% delle scuole garantisce l'accessibilità agli ambienti fisici alle persone con difficoltà motorie; solo il 15% di edifici scolastici ha svolto di recente lavori di ristrutturazione per rendere accessibili gli spazi; le tecnologie (dispositivi e postazioni informatiche) sono sì presenti, ma in misura non ancora equa e, ad esempio, oltre il 60% delle scuole ha adibito a laboratorio digitale (con strumenti facilitativi di ausilio allo studio) ambienti esterni alle classi, creando di fatto un limite nella fruizione agli ausili informatici nella quotidianità didattica, facendo così venire meno il loro (delle tecnologie) utilizzo come possibili facilitatori del processo di apprendimento ed di inclusione.

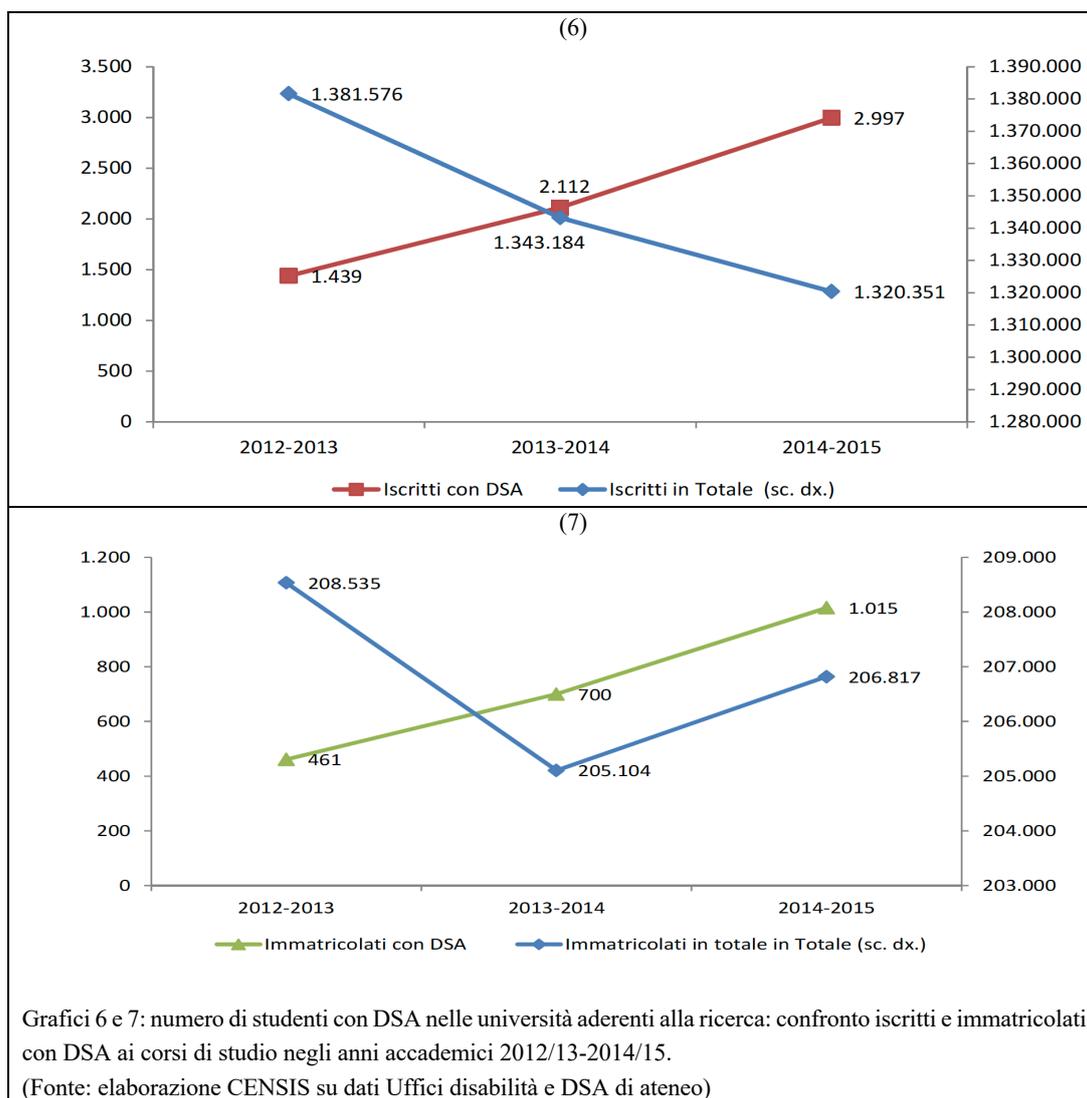
1.1.2 Alcuni dati del sistema universitario

Si riprendono ora alcune cifre sulla presenza di studenti con disabilità e con DSA propri del contesto universitario. Ottenere una panoramica generale del nostro Paese, dalla scuola primaria all'università, ci aiuta a ribadire con più vigore quanto le realtà riguardanti le persone in condizioni di maggiore fragilità siano sempre più presenti nei nostri sistemi educativi e formativi, di conseguenza questi ultimi devono riuscire a rispondere con prontezza a questa pluralità di voci in rapida crescita (Ghidoni,

Genovese, Stella, 2013) cercando di dare il massimo della continuità ai servizi e alle pratiche inclusive lungo tutto il percorso di studi e formazione affrontato dagli studenti. È utile fornire una visione di insieme in quanto al termine della scuola secondaria di II grado moltissimi studenti, prima di approdare al mondo del lavoro, vogliono intraprendere un percorso accademico (triennale, magistrale o a ciclo unico) nonostante le numerose difficoltà che hanno affrontato durante i loro studi, difficoltà che possono mettere a rischio il loro successo formativo negli anni avvenire. Come mostrano molte ricerche (Causin, De Pieri, 2006), la motivazione ad apprendere, oltre che da fattori relazionali e personali intrinseci, è altresì dettata da fattori, appunto, “contestuali”, per tale motivo è necessario coordinare con maggiore precisione l’insieme di sostegni e di servizi introdotti dalle scuole, prima, e dalle università poi, per promuovere l’inclusione.

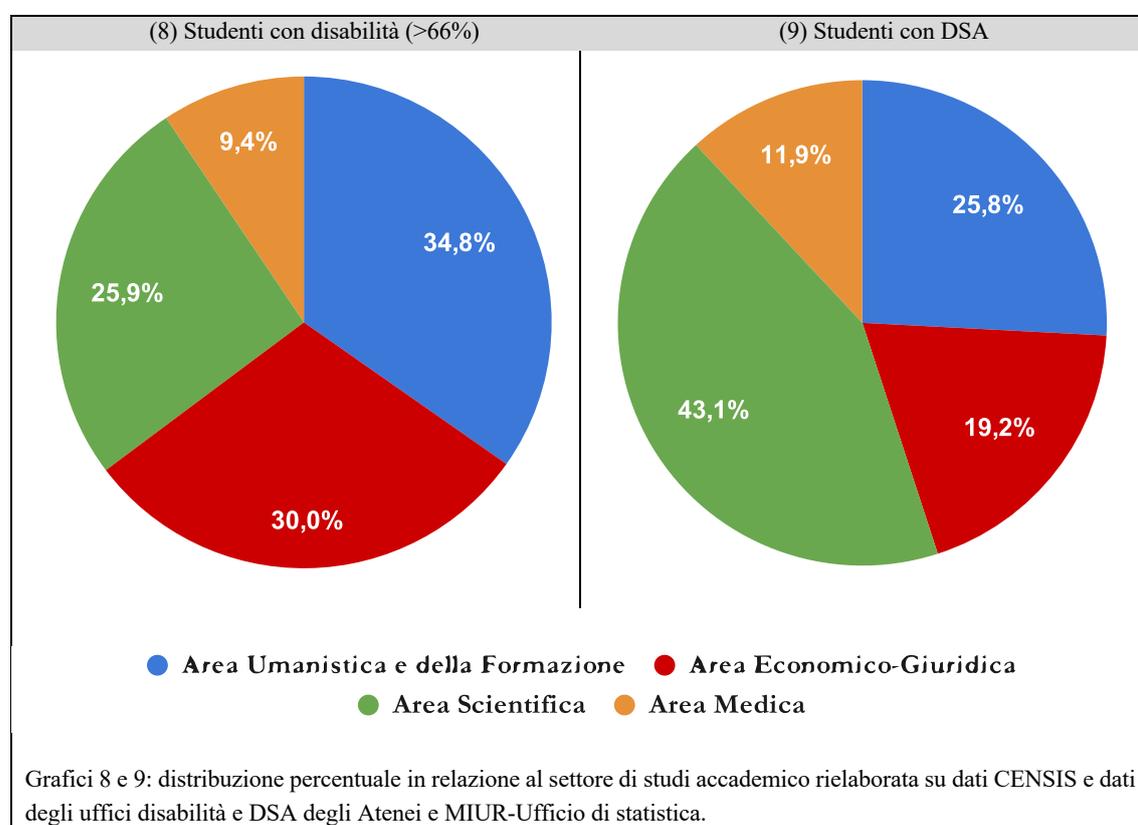
In Italia, nell’a.a. 2017/2018 si contano 91 università (sommando assieme università statali, private e telematiche) distribuite in 170 città¹. Attraverso alcune recenti rilevazioni statistiche si hanno a disposizione numeri e dati che aiutano a inquadrare meglio l’andamento della presenza degli studenti con disabilità e con DSA all’interno degli Atenei italiani. Secondo il rapporto CENSIS (2017) denominato “51° rapporto sulla situazione sociale del Paese” il numero di tali studenti è in rapida ascesa all’interno delle università del nostro Paese. Questa rilevazione è stata effettuata grazie al contributo di 52 università. Dai dati raccolti evinciamo che nell’a.a. 2014/15 il numero degli studenti con disabilità - qui si comprendono le persone con invalidità maggiore del 66% - è arrivato a 11.562 con 1.951 nuove matricole, l’incidenza complessiva, dunque, si attesta attorno a 5,2 studenti ogni mille. Per quanto riguarda gli alunni con DSA (grafici 6 e 7), invece, per l’a.a. 2014/15 si rilevano, in totale, 2.997 studenti con DSA e 1.015 nuovi immatricolati, per un’incidenza complessiva di 2,3 studenti ogni mille; nel triennio precedente alla rilevazione l’incremento dei medesimi studenti è stato pari al 69,4% (basti pensare che all’interno delle 52 università aderenti alla ricerca gli studenti con DSA nell’a.a. 2012/13 erano 1.439 con 461 immatricolazioni).

¹ Fonte: <https://www.infodata.ilsole24ore.com/2018/08/29/universita-170-citta-91-Atenei-scopri-si-studia-cosa-italia> (ultima consultazione: 30-3-2020)



Interessante, poi, è la distribuzione di tali studenti all'interno dei percorsi accademici (grafici 8 e 9), i dati relativi all'a.a. 2014/15 mostrano che gli studenti con disabilità sono ripartiti quasi equamente all'interno dei percorsi umanistici, scientifici (si allude a quelli delle cosiddette "scienze dure") e dell'area giuridica, con una bassa presenza negli indirizzi accademici di impronta medica (solo il 9,9%). Una ripartizione quasi simile la si ritrova tra gli studenti con DSA: la maggior parte di essi pare privilegiare studi di tipo umanistico, mentre cala la presenza nei corsi delle aree giuridiche e scientifiche, così come per gli studenti con disabilità, le scienze mediche rimangono quelle col più basso tasso di presenza di studenti con DSA; probabilmente, la scelta di privilegiare le discipline umanistiche è data dal fatto che vi sono problematiche maggiori - in merito allo studio e all'elaborazione dei contenuti - nelle

materie in cui il calcolo matematico occupa un ruolo particolarmente incisivo e preponderante (Genovese, Guaraldi, Ghidoni, 2013).



Nel documento del CENSIS emerge anche un altro aspetto interessante, viene fornita una proiezione statistica sulla presenza di studenti con DSA negli Atenei italiani per l'anno accademico 20/21, si stima che il numero di tali studenti potrà superare l'incidenza di 2,5 ogni mille.

1.1.3 Integrazione o Inclusione? Alcune riflessioni pedagogiche

L'aumento di studenti più vulnerabili all'interno di tutti i livelli di studio, dalla scuola Primaria all'Università è ormai una realtà consolidata. Le istituzioni educative e formative, quindi, devono garantire alle persone in condizioni di svantaggio il pieno «diritto di ricevere risposte alle fondamentali esigenze di crescita intellettuale e di opportunità sociale e individuale, in quanto dimensioni imprescindibili del Progetto di vita» (Favorini, 2016). Per l'appunto, se le pratiche politiche promuovono un

welfare avente come unico obiettivo quello di fornire solamente al soggetto in condizioni di svantaggio “ciò che manca”² non si problematizzerà mai in merito alla rivisitazione e alla modifica di tutte le dinamiche che hanno portato all’esclusione del soggetto all’interno del sistema. Nei contesti scolastici, ad esempio, sia dopo la Legge 512/77, che la Legge 104/92, si osserva come l’integrazione scolastica si sia focalizzata quasi esclusivamente sui bisogni individuali e sulle risposte personalizzate verso gli allievi in condizioni di fragilità; d’altro canto, però, sembra non essere ancora stato pienamente rivisto l’intero contesto educativo per individuare obiettivi, pratiche e strategie operative utili per una piena inclusione di tutti gli allievi, entro i confini delle loro possibilità intrinseche (D’Alessio, 2011). In tal senso, l’integrazione vincola sé stessa, principalmente, alla scolarizzazione degli studenti con disabilità nei contesti regolari e interviene prima sui singoli soggetti e poi sui contesti, incrementando una risposta specialistica, con un’attenzione ai cosiddetti bisogni educativi speciali. Questi ultimi, infatti, si inseriscono in un quadro di riferimento che considera la disabilità come un problema del singolo, senza spostare il focus sugli ostacoli contestuali all’apprendimento e alla partecipazione (Booth, Ainscow, 2002).

A sostenere la logica dell’integrazione troviamo un’impostazione volta alla sola “assimilazione”, attraverso l’adattamento dell’alunno in condizione di disabilità ad un’organizzazione scolastica (o universitaria) che è stata pensata e costruita a misura degli alunni “normali”, e in cui la progettazione di ambienti e risorse (dunque di risposte *ad hoc*) per gli alunni “speciali” occupa ancora un ruolo marginale; è come se «il disabile è tollerato, solo se diventa simile a noi: alla logica dell’integrazione si sostituisce quella dell’assimilazione» (Di Nicola, 2005, p.113). Viene così richiesto all’alunno “diverso” di essere quanto più possibile simile agli altri. Seguendo questa impostazione (integrazione) va da sé che l’efficacia degli interventi integrativi rilevino il grado di “normalizzazione” ottenuta dal soggetto, normalizzazione che ha come metro di paragone l’insieme delle altre persone definite “normali”; in altre parole, avvicinare il più possibile il diverso alla normalità.

Secondo molti studiosi, infatti, l’integrazione fa riferimento a un’impostazione situazionale, che poggia la pianificazione delle sue azioni partendo da un modello “medico”, o meglio, da una certificazione di disabilità, per andare a definire quale tipologia di intervento “tecnico-specialistico” sia più opportuno per sopperire a ciò che manca nella persona (Pavone, 2017). Come riporta anche l’UNESCO nell’introduzione del documento “Guidelines for Inclusion: ensuring Access to Education for All”,

² Infatti, il termine *Integrazione* deriva dal latino (*integratio-onis*) che significa, appunto, “rendere intero o perfetto, suppiendo a ciò che manca”, “integrare ciò che è incompleto, aggiungendo quanto è necessario”, “supplire al difetto con mezzi opportuni”.

«Le pratiche educative speciali sono state trasferite nel “mainstream” attraverso un approccio noto come *integrazione*. La sfida principale con l'integrazione è che il “mainstreaming” non è stato accompagnato da cambiamenti nell'organizzazione della scuola ordinaria, del suo programma di studi, delle strategie di insegnamento e di apprendimento. Questa mancanza di cambiamento organizzativo si è rivelata uno dei principali ostacoli all'attuazione di politiche educative inclusive. La revisione del pensiero ha quindi portato ad una riconcettualizzazione dei “bisogni speciali”. Questa visione implica che i progressi sono più probabili se riconosciamo che le difficoltà incontrate dagli alunni derivano dal modo in cui le scuole sono attualmente organizzate e da rigidi metodi di insegnamento. È stato sostenuto che le scuole devono essere riformate e che la pedagogia deve essere migliorata [...] per rispondere positivamente alla diversità degli alunni, vedendo le differenze individuali non come problemi da risolvere, ma come opportunità per arricchire l'apprendimento.» (UNESCO 2005, p.9)

La pedagogia e la didattica speciale, attraverso i loro contributi scientifici delineano ed esplorano da molto tempo il “problema” dell'inclusione, disegnando traiettorie che portino le istituzioni educative e formative a sostenere e ad attuare l'inclusione per ridurre il più possibile l'esclusione sociale attraverso il superamento del paradigma “assistenzialista e normalizzante” tipico della logica integrativa appena descritta (Caldin, 2009) che tutt'ora è presente nelle politiche e nelle pratiche educative in molti dei paesi Europei (Caldin, Cinotti, Ferrari, 2013).

Le varie problematiche che appartengono alle persone con disabilità, bisogni educativi speciali - in senso più lato, alla sfera dell'educazione letta attraverso un'impostazione che si proponga di essere inclusiva - devono trovare risposte pedagogiche efficaci e contestualizzate all'interno delle «procedure organizzative e delle strategie didattiche che sono messe in campo con l'obiettivo di promuovere il successo formativo e la più alta qualità di vita per ogni individuo» (Cottini, 2015, p.117). Cambiare paradigma per dirigersi verso l'attuazione di politiche e strategie inclusive significa lasciarsi alle spalle la staticità tipica della logica dell'integrazione, per aprirsi ad un orientamento pedagogico che contempli anche la Persona più fragile come facente parte di una comunità, capace di parteciparvi - entro i limiti delle sue possibilità - attivamente. In generale, quindi, anche nei contesti educativi e formativi come soggetto portatore di una identità e di potenzialità intrinseche. Approcciare alla diversità secondo questo modello significa, per riprendere Montobbio (2003), diffondere l'idea che ogni figura coinvolta nel sistema e nei processi educativi-formativi e didattici deve essere capace di immaginare ogni persona in condizioni di fragilità come adulta, deve saperla pensare, quindi con progettualità, sostenendone

l'emancipazione - entro il massimo delle sue possibilità interiori - all'interno della società.

I processi inclusivi, pertanto, non introducono solamente risposte tecniche ma contemplano un impegno progettuale capace di offrire alle persone più fragili una cornice dentro cui realizzare il proprio progetto di vita indipendente e di cittadinanza attiva (Pavone, 2009). Per ordine e completezza, va ricordato che le ricadute delle politiche e delle pratiche inclusive non concernono solo e soltanto le persone con disabilità o BES. Visto che "inclusion" vuol dire «sapere di essere apprezzati e che la propria partecipazione è gradita»³, allora, le azioni inclusive non si dirigono solo verso le persone disabili o con BES, ma vertono pure verso ogni soggetto a rischio di esclusione, a priori che tale rischio derivi da differenze etniche, sociali, economiche, di genere e sessuali. Altro aspetto fondamentale, sta nel fatto che il modello inclusivo deve travalicare i confini delle istituzioni educative e formative, per permeare la società tutta. Per tale ragione, «la promozione e lo sviluppo di una società inclusiva richiedono l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, di conoscenza e di istruzione» (Striano, 2018, p.7). La sfida della realizzazione di una società inclusiva deve ridefinire il concetto stesso di "diversità" connettendolo con maggior forza al potenziale intrinseco della persona; potenziale che deve divenire il centro di una progettazione pedagogica e di un'azione didattica capaci di garantire pari opportunità di sviluppo, realizzazione, accesso e partecipazione nei contesti scolastici, universitari e, più in generale, nella sfera sociale, per tutti i soggetti indipendentemente dalla tipologia di BES o di disabilità (Ianes, Cramerotti, 2016). In tal senso, i sistemi educativi e formativi sono chiamati a destrutturare i paradigmi e gli approcci più diffusi sulla disabilità e i disturbi dell'apprendimento, ridefinendo una progettualità educativa che si apra al "possibile" (Bertolini, 1999) sostenendo le persone in situazioni problematiche nel trovare una propria meta, spogliata da preconcetti o sterili classificazioni, stereotipi e pregiudizi, nonché da ostacoli sociali frutto di azioni rivolte solo al singolo e non ai contesti e le situazioni. È quindi opportuno eludere ogni potenziale forma di appiattimento della complessità (Morin, 2000) propria (anche) dell'ambito della Pedagogia Speciale, per evitare le tentazioni di "formattazione" dell'individuo (Pavone, 2017), osservandolo solamente attraverso la prospettiva della medicina, fatta di classificazioni di sintomi e sindromi che non vanno oltre alla mera individuazione dei disturbi clinici presenti. Come sottolinea M. Contini,

³ Il termine *Inclusion* è l'italianizzazione del termine anglofono *Inclusion*, significa infatti «essere parte di qualcosa», o ancora «sentirsi accolti».

«[...] nonostante i condizionamenti impliciti della nostra “condizione data”, nella *gettatezza* in termini heideggeriani, non è precluso il nostro intervento sul “come” delineare le sue traiettorie future in modo tale da incamminarci verso una “destinazione prescelta”. Il futuro, infatti non si presenta con i connotati della necessità, ma con quelli del possibile: non ci garantisce sulla realizzazione dei nostri progetti, ma non li condanna neppure allo scacco» (Contini, 2006, p.10).

Muoversi nella direzione pedagogica appena delineata, valorizzando l’apertura al possibile e alla piena realizzazione della persona significa porre al centro della progettualità pedagogica e delle azioni didattiche *l’educabilità* per garantire alla persona libertà di scelta e di decisione durante il processo educativo-formativo e, più in generale, all’interno del personale percorso di vita (Caldin, 2001).

L’idea qui sostenuta attraverso l’argomentazione a favore dello spostamento di paradigma (da integrazione a inclusione) era propria anche di una figura importantissima per l’ambito pedagogico, Semënovič Vygotskij (Vygotskij, 1977; Pesci 2016). Attraverso i suoi studi inerenti alla Difettologia⁴, sostiene l’esistenza una dinamica ben precisa che fa del “difetto” il punto di leva potenzialmente utile a mantenere costante la tensione utopica al possibile - possibile che sì, possibile che no (Contini, 1999) - come base dei processi di sviluppo della persona. Grasselli (2006, p.27), riprendendo e mettendo in relazione i pensieri di Vygotskij e Canevaro, scrive

«Il difetto è la fonte e il catalizzatore di processi compensativi; è la potenzialità delle difficoltà che possono essere utilizzate in modo creativo. “Ogni anomalia e ogni difetto - scrive Vygotskij - generano degli stimoli per la costruzione di compensazione. Lo studio dinamico del bambino handicappato non può limitarsi alla determinazione del grado e della importanza del difetto. Occorre anche tener conto dei processi di compensazione nello sviluppo e nel comportamento del bambino, perché questi processi servono a compensare ed alleggerire il difetto”. Il difetto, conferma Canevaro, “è quindi il punto di partenza e la forza motrice fondamentale dello sviluppo psichico, l’influenza del difetto è secondaria, intermedia, perché il vero problema sono le conseguenze sociali. La sua disabilità appare come una imperfezione sociale, una carenza che determina particolari modalità di relazioni che determinano collocazioni, valutazioni, stime, debolezze sociali”».

⁴ Vygotskij, nel volume “Fondamenti di Difettologia”, delinea i fondamenti scientifici, metodologici e sociali che ritiene siano alla base di questa disciplina da lui introdotta. La Difettologia la si può intendere come la scienza che si occupa delle caratteristiche psicofisiologiche dello sviluppo dei soggetti portatori di deficit fisici, psichici e sensoriali, dei loro processi compensatori, della loro educazione, formazione e istruzione, del loro inserimento nella vita sociale e nelle attività produttive.

Si è voluto chiudere questa parte riportando il pensiero di Vygotskij perché, da molteplici punti di vista, può essere considerato “precursore” dell’attuale direzione politica che molti paesi - attraverso le rispettive istituzioni educative e formative, e non ultimi i servizi sociali - stanno seguendo per promuovere una pluralità di contesti sempre più inclusivi, capaci di valorizzare la centralità del soggetto nella sua esperienza di crescita, emancipazione e sviluppo, lasciandosi alle spalle connotazioni stereotipate e riduzionistiche, capaci di restituire solamente opportunità “preconfezionate” di sviluppo del proprio percorso di vita.

A fronte dei principali dati riportati sino ad ora, come conseguenza del continuo incremento di persone in condizioni di svantaggio all’interno delle scuole e delle università, diviene opportuno (e urgente!) che il mondo politico collabori mettendo in campo saperi multidisciplinari, che contemplino pure le scienze umanistiche, in particolare quelle psico-pedagogiche - portatrici di un vasto panorama di riferimenti teorici ed esperienze di rilievo nell’ambito dell’inclusione - per trarne utili direttive volte a garantire a ogni soggetto il riconoscimento della propria “condizione umana” a priori che comporti, nel presente, una situazione di disabilità (o deficit cognitivo, ecc.) o meno.

1.2 Le politiche inclusive nei principali documenti internazionali

La spinta a sostegno del decentramento dall’impostazione statica dell’integrazione al paradigma dell’inclusione è stata favorita e promossa a gran voce da molti contributi scientifici (Medeghini e Valtellina, 2006; Cavenaro 2007) e da esperienze portate avanti con coraggio in ambito educativo, in contesti scolastici e accademici, o in situazioni lavorative-professionali (Lepri, 1999); dall’altro lato però, troviamo molti pronunciamenti internazionali e programmi comunitari che inseriscono tra gli obiettivi da raggiungere - come società tutta - il tema dell’inclusione sociale rilevandola sia come un’emergenza anzitutto educativa, sia come obiettivo di sviluppo socio-economico, tanto più oggi che siamo nell’era di quello che viene definito come “apprendimento continuo per l’intero arco di vita” (*Lifelong Learning*).

Come hanno messo in luce i dati relativi al nostro Paese presentati in precedenza, l’aumento delle persone con disabilità e con DSA all’interno dei percorsi di studio di ogni ordine e grado è ormai una realtà consolidata. Parlare di *Lifelong Learning* fa sì che pure all’interno delle università, così come avviene nella sfera scolastica, agli studenti più fragili dev’essere garantito il diritto allo studio e la piena partecipazione ai contesti accademici e di alta formazione se si vogliono sostenere equamente, per tutti, pari opportunità di acquisizione e di sviluppo di competenze sia

specifiche che trasversali, riutilizzabili in vari contesti del nostro vivere e lungo tutto l'arco di vita. Come ribadito in precedenza a più riprese, fare dell'inclusione nei contesti scolastici e accademici un obiettivo di sviluppo, altrimenti detto, significa garantire un allargamento del ventaglio di opportunità del singolo per il raggiungimento della propria meta, comprensiva di progetti futuri, aspettative, aspirazioni e desideri.

Lungo questa scia, nel 2001 in Italia è nata così la Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (d'ora in poi CNUDD), un organismo avente lo scopo di porsi come punto di riferimento, garante e rappresentante delle policy universitarie sul tema della disabilità in ambito accademico. Per l'appunto, la CNUDD, all'interno del documento "Linee Guida" (aggiornamento del precedente, emanato nel 2012) ribadisce che

«l'impegno è di promuovere e sostenere l'accesso all'Università, alla formazione e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, nella convinzione che la conoscenza, la cultura superiore e la partecipazione alla ricerca favoriscano il pieno sviluppo umano, l'ingresso nel mondo del lavoro e la realizzazione delle libertà, intese come opportunità di concretizzare le aspirazioni personali. [...] La sensibilizzazione e la formazione delle diverse componenti della comunità universitaria sul tema del diritto allo studio con pari opportunità e dell'inclusione piena degli studenti con disabilità e con DSA costituisce al contempo un traguardo e uno strumento strategico di sviluppo nella direzione della qualità di sistema.» (CNUDD, 2014, p.5).

Successivamente si riprenderà il contributo della CNUDD alla questione dei DSA nel capitolo dedicato. Di seguito si ripercorreranno i principali riferimenti e contributi derivanti dalle principali organizzazioni e istituzioni internazionali - che rappresentano il principale riferimento (centro decisionale-strategico) sul piano economico, politico e culturale per molti paesi del mondo che, a vario titolo, ne fanno parte.

1.2.1 - La dichiarazione di Salamanca

Dal 1994 il termine "inclusione" inizia a essere sempre più presente nei discorsi pedagogici grazie alla Dichiarazione di Salamanca - denominata appunto "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" (UNESCO, 1994) - sia in ambito educativo e formativo sia, più in generale, all'interno del macrocontesto governativo e istituzionale, soprattutto in Europa. Questo documento è di particolare rilievo in quanto viene considerato dai più il primo riferimento ufficiale che diffonde e delinea con maggiore chiarezza e fermezza i

concetti di inclusione e di Bisogni Educativi Speciali (Nepi, 2013) inquadrandoli come realtà sociale a cui dover dare ascolto e risposta.

Il documento dell'agenzia delle Nazioni Unite per l'educazione apre riaffermando il diritto all'istruzione di ogni individuo - come sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948⁵ - e richiamando l'impegno assunto, da molti governi, alla Conferenza mondiale sull'istruzione per tutti del 1990⁶, nel garantire il diritto all'istruzione e all'educazione a tutti, indipendentemente dalle differenze individuali, di origine, culturali, sociali ecc.; diritto che, come si rileva nelle prime pagine, raccoglie con soddisfazione il coinvolgimento sempre maggiore di governi, comunità e gruppi di genitori e, in particolare, di organizzazioni rappresentanti le persone con disabilità (Forlin, 2006). Lo scopo di tale documento è di promuovere con fermezza un quadro politico e istituzionale di riferimento per guidare le azioni dei paesi partecipanti (e sottoscrittori del medesimo documento) per tradurre con maggiore efficacia sul piano operativo i principi base dell'educazione "per tutti", con particolare riferimento ai bisogni speciali. Sono stati 92 i governi sottoscrittori e 25 le organizzazioni internazionali che si sono incontrate a Salamanca (Spagna) dal 7 al 10 giugno 1994 per condividere e definire tali obiettivi politici aventi importanti ricadute sociali e nella sfera delle pratiche inclusive di ogni paese e dei rispettivi sistemi di educazione e formazione. La conferenza ha infatti riunito alti funzionari dell'istruzione, amministratori, responsabili politici e specialisti, nonché rappresentanti delle Nazioni Unite e delle agenzie specializzate, altre organizzazioni governative (e non) internazionali. La partecipazione di questa moltitudine di attori dà ulteriore rilievo a questa conferenza confermandola come uno snodo fondamentale nella recente storia dell'inclusione sociale e educativa dei soggetti più fragili.

Pura permanendo una interpretazione che si connota di sfaccettature differenti, tra paese e paese, del concetto di "inclusione" (Balerna, D'Alessio, Mainardi, 2014) tale documento ribadisce con forza che l'attuazione di strategie inclusive, per persone con bisogni speciali, non posso essere isolate dal contesto in cui devono svilupparsi, bensì divenire parte di una strategia educativa "olistica" che lavori sulle dimensioni di vita (tutte) dei soggetti cui è rivolta. Questa, a priori delle differenze interpretative,

⁵ Per approfondimenti e per la visione del testo integrale, ripreso per il sessantesimo anniversario di tale dichiarazione, si rimanda al sito del Senato italiano:

http://www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_umani.pdf

⁶ Il documento, pubblicato dall'UNESCO è la sintesi del movimento "Educazione per Tutti" nato dall'omonima Conferenza Mondiale del 1990. Da quel momento, molti governi, organizzazioni (anche non governative), istituzioni di varia natura ecc., hanno raccolto la sfida di fornire un'educazione di base a tutti i bambini, giovani e adulti. Per approfondimenti: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

è la considerazione più ampia sulla quale si devono basare le decisioni politiche degli stati. Tale documento è portatore di un significativo consenso mondiale sulla direzione futura per le politiche inclusive (scolastiche e sociali) riferite alle persone con bisogni speciali. I governi vengono chiamati a dare la massima priorità politica ed economica (si parla infatti di priorità di bilancio) al fine di migliorare gli attuali sistemi di istruzione. Nonostante l'accento sia più marcato sulla scuola, in tale documento si guarda all'Università - quindi al sistema accademico e scientifico - come a uno snodo fondamentale per il rafforzamento delle politiche e delle pratiche inclusive. La comunità accademica deve incanalare lo sguardo scientifico anche verso tale realtà (l'inclusione nei sistemi educativi) e divenire, in un certo senso, una sorta di "collante" che supporti la connessione tra centri regionali e nazionali di informazione e documentazione (inoltre, lo sviluppo di centri di documentazione e l'accesso alle fonti è un tema importante del documento) e i contesti educativi, così da diffondere risultati e progressi compiuti a livello nazionale dalle ricerche e dalle sperimentazioni delle direttive volte al sostegno dell'inclusione. Si raccomanda così di prestare - a livello accademico - particolare attenzione alla ricerca-azione, ponendola come perno per le sperimentazioni di prassi didattiche e di insegnamenti innovativi, utili a promuovere strategie di apprendimento atte a sostenere ed accompagnare i soggetti con bisogni speciali verso la massima emancipazione possibile. Tale processo di ricerca-azione, poi, dovrebbe coinvolgere attivamente gli insegnanti di classe, facendo sì che possano partecipare "attivamente" alle azioni e alle riflessioni che da questi processi scaturiscono (*op. cit.*, pp. 24-25). Utilizzando altri termini, si può dire che l'importanza della diffusione dei risultati delle ricerche accademico-scientifiche promossa in questo documento, va a dare maggiore valore al principio più generico della cosiddetta III missione delle università (Boffo, Moscati, 2015; Sannipoli, 2018), relativa cioè all'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico di un paese, in modo che si espanda il sapere scientifico fuori dai confini delle istituzioni educative per ottenere l'attenzione e la piena partecipazione (nei processi decisionali e politici) di diversi attori e *stakeholder* all'interno società, legati a vario titolo alla sfera della disabilità. Come riportano alcune ricerche basate sul modello delle *Capability*, infatti, «disabile o no non fa differenza, stabilire degli obiettivi rende gli uomini partecipi della propria vita e del mondo» (Biggeri, Bellanca, 2011, p.82). In tal senso, nel documento dell'UNESCO, il tema dell'inclusione viene intrinsecamente affrontato considerandolo non come un fenomeno che si dipana solamente in contesti ben definiti ma, al contrario, che riguarda ogni dimensione delle nostre vite.

Tali direttive e raccomandazioni, viene ribadito, devono essere sostenute da un'apposita legislazione, capace di riconoscere e difendere il principio di uguaglianza

e di pari opportunità per tutte le persone con BES (dall'infanzia all'età adulta) nell'istruzione primaria, secondaria e terziaria svolta, per quanto possibile, in contesti integrati. Attraverso una rivisitazione strutturata dell'impianto legislativo nazionale (inerente al sostegno alle persone con BES), è possibile definire le "linee guida" per coordinare con maggiore dovizia di dettagli le modalità di lavoro e collaborazione tra le autorità educative e i responsabili della sanità, dell'occupazione e dei servizi sociali, per meglio rispondere alla grande complessità data dalle realtà qui affrontate.

Anche il ruolo delle nuove tecnologie viene affrontato dall'UNESCO durante l'incontro di Salamanca, si rileva come le medesime possano potenzialmente migliorare il successo del curriculum e sostenere la persona in difficoltà nelle sfere della comunicazione, della mobilità, dell'apprendimento e, più in generale, dell'inserimento nel contesto sociale. Già al tempo, ad esempio, molte ricerche in ambito psico-pedagogico iniziavano ad esplorare l'uso dell'elaboratore (nome più in voga in quegli anni visto il livello di sviluppo dei computer, non ancora integrati nelle nostre vite come oggi) nei processi educativi e per il trattamento di varie tipologie di disturbo, anche inerenti alla sfera dei DSA (Besio, Gibelli, Ott, 1991).

1.2.2 - Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All

Il documento del 1994 appena ripercorso attraverso i suoi snodi principali nasce con un'impronta più appropriatamente definibile come "politica". Enuncia l'impegno degli stati membri nel promuovere sistemi sociali, governativi, educativi e legislativi più orientati alla valorizzazione della dimensione inclusiva, con particolare attenzione alle persone con bisogni speciali. L'incontro di Salamanca consta in un tassello importante nella recente storia di molti paesi occidentali e viene guardato con enorme interesse (anche) dagli studiosi nell'ambito della Pedagogia Speciale. Essendo però un documento di più ampio respiro (orientato maggiormente verso la definizione di raccomandazioni più che di linee guida operative), implicitamente lascia agli stati firmatari l'individuazione di strategie operative per il raggiungimento degli obiettivi condivisi contenuti nel documento.

Con l'intento di riprendere ed approfondire quanto fatto dall'incontro di Salamanca in poi - a distanza di alcuni anni connotati da ricerche e implementazione di pratiche all'interno dei paesi firmatari - sempre l'UNESCO, nel 2005, diffonde "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All", un importante documento nel quale delinea delle linee guida più specifiche per assicurare un'educazione più inclusiva per tutti, con bisogni speciali e non. Per fare questo, si riprende il concetto di "inclusione" rileggendolo alla luce degli sviluppi di quegli ultimi anni; se ne

definiscono le principali dimensioni, quelle entro le quali si esplicitano le scelte, le pratiche, dedicando poi un'attenzione specifica ai cosiddetti *Key-Player*, cioè tutti gli attori che, a vario titolo, ricoprono un ruolo fondamentale nella promozione e nello sviluppo di dinamiche, politiche e ambienti educativi maggiormente inclusivi. In sostanza, le linee guida del 2005 vogliono “mettere in ordine” con più trasparenza quali, potenzialmente, possono essere le strade e le figure fondamentali per promuovere la cultura dell'inclusione, partendo dalle decisioni politiche, sino ad arrivare alla pratica quotidiana nei contesti educativi. Aprioristicamente a tali argomentazioni, si poggiano le idee sviluppate nel testo partendo dal concetto più ampio di “diritto”: un'educazione che possa essere davvero “per tutti” deve tradursi nella garanzia di fornire le giuste condizioni per supportare le diverse tipologie apprendimento dei soggetti nel pieno rispetto del loro diritto a vedersi riconosciuta la garanzia di un'equa possibilità di accesso (e partecipazione) ai contesti scolastici e formativi. Per tale ragione si fa riferimento al pensiero di Katrina Tomaševski⁷ nelle pagine di apertura (*op. cit.*, p.12), un'importante figura che ha concentrato i suoi studi proprio sul tema del “diritto” (per tutti, ma soprattutto delle persone in condizioni di svantaggio) contestualizzano all'interno dei sistemi educativi. Secondo Tomaševski⁸ (CESCR, 1999), il diritto all'istruzione viene garantito quando le politiche di un paese sono in grado di rispettare, proteggere e promuovere ciascuna delle

dimensioni che l'autrice racchiude in quello che viene definito come lo “schema delle 4A” (*4As scheme*), le quattro dimensioni identificate, interconnesse e mutuamente necessarie per la loro attuazione, sono: *availability, accessibility, acceptability and adaptability* (Disponibilità, accessibilità, accettabilità e adattabilità).

- *Disponibilità*: comprende due diversi impegni governativi: il diritto all'istruzione che si ponga come diritto civile e politico è possibile laddove il governo consente la creazione di istituzioni educative da parte di attori anche non statali, mentre il diritto all'istruzione come diritto sociale ed economico

⁷ Katarina Tomaševski è stata, dal 1998 al 2004, la prima “relatrice speciale” delle Nazioni Unite - precisamente della Commissione delle Nazioni Unite per i diritti umani - che ha portato all'attenzione dei governi la questione del *diritto*, all'interno dei sistemi di istruzione. È stata una figura molto influente in tale ambito, si contano più di 200 articoli sul tema e numerosi incarichi in molte università, tra cui l'Università di Lund, la Harvard School of Public Health, la London School of Economics, l'Università delle Nazioni Unite e l'Università di Pechino.

⁸ Si veda: Tomaševski, UN doc E/CN.4/1999/49, paragrafo 50. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/101/34/PDF/G9910134.pdf?OpenElement>

richiede al governo di predisporre mezzi e risorse in modo da garantire la costante disponibilità dell'istruzione del Paese.

- *Accesso*: dunque la possibilità di intraprendere un percorso di educazione sin dalla prima infanzia, viene inteso in senso differenziato per i diversi livelli di istruzione. È necessario garantire l'accesso gratuito all'istruzione obbligatoria per tutti, mentre l'istruzione post-obbligatoria può comportare il pagamento di tasse scolastiche e altri oneri, prevedendo però sussidi e aiuti per le fasce più deboli.
- *Accettabilità*: si correla al concetto di "qualità", introdotto in molti documenti istituzionali a partire dagli anni '90 circa (Piras, 2017). Si sollecitano i governi a garantire che l'istruzione - disponibile e accessibile come definito dalle voci precedenti - sia di buona qualità. Gli standard minimi di salute e sicurezza, o i requisiti professionali per gli insegnanti, devono quindi essere stabiliti e applicati dal governo. L'emergere dei destinatari stessi dei percorsi educativi, attraverso le ricerche ad esempio, li pone come attori che rivendicano sì il loro diritto all'istruzione, ma anche la considerazione della rispettiva visione di come i loro diritti dovrebbero essere interpretati e applicati.
- *Adattabilità*: è stata concettualizzata al meglio attraverso i numerosi casi giudiziari riguardanti il diritto all'istruzione dei bambini con disabilità. I tribunali nazionali hanno dichiarato uniformemente che le scuole dovrebbero adattarsi ai bambini, in linea con l'idea di garantire ad ogni persona la piena inclusione all'interno delle istituzioni scolastiche lungo tutto l'arco di permanenza nelle stesse. Questa ri-concettualizzazione ha implicitamente criticato l'eredità dei pensieri precedenti che costringono i soggetti più fragili ad adattarsi a qualunque contesto educativo (visione maggiormente orientata ai concetti di inserimento e integrazione), per introdurre nuovamente l'attenzione all'importanza di generare contesti scolastici e formativi sempre più flessibili e pronti a rispondere alle esigenze di coloro che si trovano in una condizione di problematicità e di svantaggio.

In senso più ampio, dunque, tale documento riafferma il concetto di inclusione partendo dall'importanza di collegare il movimento per i diritti umani con l'accesso all'istruzione, che possa così divenire universale ponendo le proprie basi su quei diritti fondamentali richiamati da Tomaševski.

Nel documento dell'UNESCO, si "scompono" ulteriormente il concetto di inclusione, rilevandone altri elementi che ne delineano i tratti più caratterizzanti; l'inclusione è vista come un processo di analisi "senza fine" volto a individuare (in maniere sempre più contestualizzata) i modi migliori di rispondere alla diversità delle

persone, dal bambino all'adulto. Si tratta di imparare a vivere *con* la differenza e imparare *dalla* differenza, ribadisce il testo. Solo così le differenze che ci accomunano possono essere percepite nella loro accezione positiva e diventare uno stimolo per favorire l'apprendimento tra, e di, bambini e adulti.

L'inclusione riguarda poi l'identificazione e l'eliminazione delle barriere - caratteristica ampiamente condivisa e approfondita da tempo nel mondo della ricerca nazionale e non (Mura, 2007; Cairo, 2007; Collins, Mowbray, 2005) che in tale documento si ribadisce. Di conseguenza, viene da sé la necessità di raccogliere e valutare informazioni (pratiche ed esperienze) da un'ampia gamma di fonti al fine di pianificare migliorie nella politica e nella prassi quotidiana nelle quali le scelte istituzionali vanno a realizzarsi. E ancora, fare inclusione vuol dire garantire la presenza, la partecipazione e il raggiungimento di tutti gli studenti. In tale documento la "presenza" riguarda il luogo (che, alla luce dell'evoluzione delle TIC, oggi diviene anche virtuale), gli ambienti in cui avviene la didattica; la "partecipazione" si riferisce non solo alla qualità dell'accesso all'istruzione, ma anche all'importanza di rilevare le "voci", quindi le esperienze e le opinioni, degli studenti stessi; il "raggiungimento", infine, concerne i risultati di un percorso educativo.

Ulteriore risalto viene dato a coloro che il documento identifica come *key players* (*op. cit.*, p.21), dunque le figure chiave all'interno dei processi inclusivi: insegnanti, genitori, comunità, autorità scolastiche, pianificatori di programmi di studio, istituti di formazione e gli imprenditori nel settore dell'istruzione sono tra gli attori che possono servire come preziose risorse a sostegno dell'inclusione. Alcuni di essi (nello specifico, insegnanti, genitori e comunità sociali) si ribadisce, sono l'elemento principale per dare continuità alle decisioni derivanti dalle scelte politiche, che avranno importanti ricadute sugli ambienti di apprendimento che anche le persone con disabilità frequenteranno nel loro percorso di crescita. Ciò comporta, infatti, la volontà di accettare e promuovere la diversità assumendo un ruolo attivo nel macro-processo di sostegno all'inclusione, sociale e scolastica dei soggetti più fragili.

Per quanto concerne l'istituzione educativa, si sostiene che l'ambiente di apprendimento ottimale per l'inclusione sia strettamente connesso - attraverso una sorta di welfare scolastico - con la società esterna all'istituzione educativa. Tuttavia, è assai raro che esista una tale simbiosi tra la scuola e la società, per questo, il carico di responsabilità nel garantire una corretta attuazione (e gestione) dei processi inclusivi ricade in gran parte sugli insegnanti e i docenti, nonché sulle pratiche che vengono attuate per gli alunni e il loro apprendimento quotidiano. Il Ministero dell'Istruzione, altro *key player*, deve garantire l'elaborazione e l'attuazione di programmi accessibili alle scuole e incentrati sugli alunni, curandosi - in collaborazione con il mondo della ricerca - di rilevare costantemente dati utili al

monitoraggio dei processi di inclusione. Solo così potrà essere garantito al meglio il pieno diritto all'istruzione, dunque all'emancipazione e la crescita anche dei soggetti in condizione di fragilità.

Se, da un lato, si parla di cosa sia l'inclusione e di come essa debba essere promossa con una piena coordinazione di tutti gli attori, dall'altro lato si illustrano quali sono - tra le tante - le principali barriere sociali ed istituzionali che ostacolano, a monte, la volontà e la disponibilità di governi e istituzioni educative nel voler investire su un'educazione *for all* (p.22). Ci sono quindi molte idee errate (nel testo si parla di *misconception*) sull'adozione di un approccio inclusivo a livello politico raccolte nel testo:

- l'inclusione è costosa
- l'implementazione dell'inclusione ha bisogno di un cambiamento sociale negli atteggiamenti
- l'inclusione è un concetto teorico positivo, ma non è pratica
- l'inclusione richiede abilità e capacità speciali che sono difficili da sviluppare
- l'inclusione è di responsabilità del Ministero sociale e non del Ministero dell'Istruzione
- l'inclusione è un problema specifico per la disabilità

Pur riconoscendo che non sia di certo un processo lineare e privo di difficoltà quello per l'attuazione di un'educazione "per tutti", nel documento, partendo da tale considerazione e con l'intento di contrastare le *misconception* appena viste, vengono proposte delle *checklist* potenzialmente utilizzabili per guidare l'inserimento e la pianificazione dei processi inclusivi all'interno dei piani educativi nazionali (*op. cit.*, p.31). Queste *checklist* sono, di fatto, delle domande che rappresentano un *framework* di progettazione alquanto completo per i paesi che le vogliono adottare. La struttura proposta per la progettazione del lavoro va intesa come uno strumento per aiutare a rilevare e analizzare lo "stato dell'arte" dei piani sull'educazione inclusiva di un paese, quindi i punti di forza e le carenze (ad esempio, le risorse disponibili che attualmente sostengono l'inclusione; dichiarazioni/leggi sull'inclusione, orientamenti a sostegno di un'educazione "per tutti", ecc.), ma anche i bisogni (ad esempio, risorse economiche necessarie, barriere che devono essere eliminate, lacune negli attuali piani governativi, ecc). In altri termini, se, per ipotesi, un piano nazionale per la promozione dell'inclusione sociale è ancora in via di definizione, allora, seguendo la lista di controllo presentata nel documento di possono acquisire alcune informazioni sulle aree che devono essere meglio elaborate per ultimare il piano e renderlo più

efficace. Qualora quest'ultimo sia già stato completato, la *checklist* in oggetto può agire come linea guida per monitorare e modificare in itinere il piano, aiutando a identificare le questioni trascurate durante il processo di pianificazione iniziale.

1.2.3 - La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità

Approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 a New York - l'Italia ha ratificato e reso esecutiva tale convenzione con la Legge 18 del 3 marzo 2009 istituendo, poi, come specifica l'art.3, l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità - la Convenzione consta in un ennesimo passo avanti di quelle che sono le tutele legislative e le politiche dei Paesi membri a sostegno della qualità della vita delle persone con disabilità ma, soprattutto, dunque dei loro *diritti*, concetto attorno al quale viene redatto tutto l'intero documento. È opportuno ribadire che anche per l'Unione Europea la convenzione rappresenta il primo documento per la tutela dei diritti umani che viene ratificato dalla comunità europea tutta, nonché da tutti i paesi⁹ che la compongono. Il 26 novembre del 2009 il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato tale convenzione facendola entrare in vigore dal 22 gennaio 2011. Le parti costituenti di tale convenzione hanno avuto un forte riverbero sulle decisioni politiche che regolano le strategie comunitarie per lo sviluppo sociale ed economico dell'Unione. Infatti, proprio a seguito della ratificazione della suddetta convenzione, l'Europa ha inserito come principi fondanti le direttive del documento dell'ONU nella "Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2010".¹⁰

Attraverso i cinquanta articoli di cui è composto, asserisce con maggiore chiarezza che vi è una necessità urgente di lavorare affinché tutti i diritti umani e le libertà fondamentali siano pienamente riconosciuti (e beneficiati) anche dalle persone con disabilità. Di certo, così come sostenuto e promosso da altri pronunciamenti richiamati nei paragrafi precedenti, il fine ultimo della dichiarazione è la rimozione delle barriere sociali a scapito delle persone più fragili, ma l'introduzione del concetto stesso di *diritto* muove il dibattito sull'inclusione delle persone con disabilità nella nostra società anche e soprattutto verso un piano etico, morale e culturale (Bianquin, Cinotti, 2020), oltre che politico-istituzionale. Seppure non privi di critiche o riletture che ne

⁹ Tutti i paesi dell'Unione europea l'hanno sì firmata, cambiano però le date della ratifica effettiva da parte di alcuni paesi, ad esempio: Finlandia, Irlanda e i Paesi Bassi hanno firmato, ma non ratificato alla data di gennaio 2011.

¹⁰ Si rimanda al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52010DC0636>

evidenziano carenze o contraddizioni - ad esempio inerenti allo sfondo teorico che su cui poggia l'utilizzo di determinati concetti e lemmi, ecc. (Medeghini, 2013) - la Convenzione ONU del 2006 ha rimesso totalmente in discussione il concetto di "normalità", intesa sino a ora come costruito con cui "misurare" i contenuti dei riferimenti nazionali in molti paesi nelle decenni precedenti; per questo, a livello culturale, la Convenzione riconosce per la prima volta come la disabilità sia una realtà sempre in evoluzione, dotata di infinite sfaccettature (p.6, art. i) che non può essere paragonata a nessuna "normalità". Ci si allontana ancora di più, dunque, dal modello medico/individualista della disabilità - seguendo così le orme lasciate pochi anni prima dal modello ICF del 2001, che a breve vedremo - per leggerla come una risultante dell'interazione tra la persona in condizioni di svantaggio e tutte le tipologie di ostacoli e barriere presenti nei vari ambiti della società entro cui quest'ultima vive. In sintesi, nel pronunciamento delle Nazioni Unite, si riconoscono sì i diritti umani delle persone disabili, ma ci si decentra da una logica che approccia alla valutazione dell'individuo solamente sulla base della sua vicinanza, o meno, ad un modello (altamente vacillante e discutibile) di "normalità".

Per eliminare barriere fisiche ancora presenti in molti contesti, la raccomandazione ONU invita a promuovere l'adozione di accomodamenti ragionevoli (Art. 3) per garantire la piena accessibilità a spazi e ambienti della vita sociale alle persone con disabilità. Solo grazie all'eliminazione di barriere e al lavoro sulla piena accessibilità sarà possibile realizzare e garantire a tutti quelli che sono considerati i "principi fondamentali" (*op. cit.*, p.9) della nostra esistenza:

- il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale - compresa la libertà di compiere le proprie scelte - e l'indipendenza delle persone;
- la non-discriminazione;
- la piena ed effettiva partecipazione e inclusione all'interno della società;
- il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa; (e) la parità di opportunità;
- l'accessibilità;
- la parità tra uomini e donne;
- il rispetto per lo sviluppo delle capacità dei bambini con disabilità e il rispetto per il diritto dei bambini con disabilità a preservare la propria identità.

Nella storia del Novecento, molti di questi diritti sono stati reclamati e riportati in vari documenti internazionali a più riprese, anche se in maniera frammentata (United Nations - Department of Economic and Social Affairs, 2018), con questo Documento

del 2006, invece, è stato raggiunto un traguardo importante, non definitivo ma comunque di portata storica, in quanto, finalmente, al pari di categorie come donne, migranti, bambini e altri gruppi più vulnerabili (Art.5, 6 e 7), i disabili vengono tutelati da uno strumento giuridico (coercitivo) che non fornisce solamente indirizzi e framework teorici/politici per gli stati membri ma, attraverso i suoi 50 articoli e relativi obblighi, garantisce una tutela fattiva alle persone con disabilità. Vengono infatti stabiliti veri e propri obblighi giuridici a tutela dei diritti ed è previsto l'utilizzo di uno specifico sistema di controllo dell'applicazione fattiva di quanto stabilito nella convenzione stessa. Esiste un Comitato sui diritti delle persone con disabilità¹¹ a cui chiunque si ritenga vittima del non rispetto dei diritti - rientranti nelle categorie elencate poc'anzi - potrà rivolgersi per ottenere le opportune verifiche e tutele.

Come riportato nel testo stesso (p.3), questa convenzione essendo «adottata da 192 paesi, firmata da 126 e ratificata da 49, con i suoi 50 articoli [...] rappresenta il primo grande trattato sui diritti umani del nuovo millennio. È un documento di grandissima importanza per la promozione di una nuova cultura riguardo alla condizione delle persone con disabilità e delle loro famiglie». Per la diffusione di una «nuova cultura», così come viene definita, vi è la necessità di progettare e attuare piani strutturati di sensibilizzazione al tema della disabilità, tema a cui viene lasciato un intero articolo (Art.8). La sfida primaria che si rileva nel documento, e che si gioca sul piano della sensibilizzazione culturale delle tematiche in oggetto - riprendendo le parole di Gardou (2006, p.17) - è quella di

«sradicare la logica della separazione e dell'emarginazione, alla concezione «protezionista» della disabilità, della cultura della standardizzazione. [...] Come dinamizzare il movimento dell'integrazione? Come rivitalizzare le strutture? Come risvegliare le coscienze? Come opporsi a una cultura che emargina i più deboli? Quali sono i cambiamenti di prospettiva necessari per provocare una pacifica rivoluzione culturale? Ecco la problematica centrale».

Delle possibili risposte concrete alle domande poste dallo studioso arrivano anche dalla convenzione dell'ONU, i cambiamenti necessari che servono nella nostra società per aumentare il rispetto e il riconoscimento dei diritti e la dignità delle persone disabili, dice la convenzione, devono tradursi in una continua lotta agli stereotipi e i pregiudizi rivolti alle persone con disabilità, con specifica attenzione a due categorie molto colpite e soggette a discriminazioni di vario genere, che sono le donne e i bambini con disabilità.

¹¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>

Il fine ultimo, per mantenere viva la tensione verso una piena inclusione sociale, è quello di diffondere una cultura che sia fondata anche sulla coscienza di come le persone con disabilità possano contribuire e partecipare attivamente in molti ambiti della socialità, a questo serve promuovere una conoscenza più approfondita ed una «maggiore consapevolezza sociale nei confronti delle persone con disabilità riconoscendone delle capacità, dei meriti e delle attitudini [...] e il loro contributo nei luoghi di lavoro e nel mercato lavorativo» (*op. cit.*, Art. 8-a, p.10).

In altri termini, ciò che viene promosso è il rifacimento dell'impalcatura culturale e ideologica che sorregge il più ampio discorso sulla disabilità, partendo dalle radici, dai processi di socializzazione primari per poi arrivare a quelli secondari (Piazzi, 1984) nei quali l'adulto, quindi anche l'adulto con disabilità, viene supportato nel trovare una piena autonomia (nei limiti del possibile date le sue condizioni) all'interno di una società che sappia accogliere la diversità e valorizzare la differenza intersoggettiva (Crippa, Galliani, Piva, 1997). Creare una società pronta e capace di accogliere le differenze significa (anche) rivedere quelli che sono i relativi "valori fondativi" (*ibidem*). In tal senso, la sensibilizzazione richiamata dalla convenzione, al fine di attuare questo grande e impegnativo processo di modifica culturale, deve permeare tutte le dimensioni della società, partendo da quelle istituzionali e politiche, sino ad arrivare (e ripartire!) ai livelli del sistema educativo; è importante lavorare con i bambini, sin dalle più tenere età per far loro apprendere atteggiamenti e comportamenti di pieno rispetto e accettazione verso le persone con disabilità. Crescere dei futuri adulti dotandoli di un determinato bagaglio culturale è quindi una parte fondamentale del più ampio processo di inclusione sociale dei soggetti più fragili. Anche la sociologia dell'infanzia (Bosisio, 2010) ci insegna come i bambini sono, a tutti gli effetti, dei membri socialmente attivi e capaci di generare cultura. Lavorare, per un'educazione portatrice di una cultura pronta all'incontro con la diversità, con le nuove generazioni e i fanciulli potrà favorire il superamento di realtà sociali che si traducano in restrizioni sullo sviluppo e alla partecipazione attiva nella società - già dai primi anni di vita, appunto - delle persone più fragili.

Attraverso un'imponente collettività di voci, dunque, sono molti i diritti che gli stati firmatari della convenzione si impegnano a garantire. Si promuove una rivoluzione culturale che ri-parta (anche) dall'educazione dei più piccoli ma che, da subito, si muova sul piano operativo attuando un insieme di misure atte a garantire la massima dignità, rispetto dell'eguaglianza con gli altri e "diritto alla vita" (*op. cit.*, Art.10, p.11) che a tutte le persone devono essere garantiti.

Le garanzie previste dalla convenzione, quindi gli ambiti entro i quali le misure per la tutela dei diritti devono attuarsi, sono molteplici e vanno a toccare i vari ambiti da cui è composta la nostra socialità (salute, mobilità, sport, protezione sociale, vita

pubblica e via dicendo). Se ne riprendono alcune contenute dentro parte dei cinquanta articoli, per restituire con più dettaglio un quadro generale del documento, oltre che con l'intento di ampliare ulteriormente il discorso affrontato in questo capitolo, cioè ripercorrere nei suoi tratti più rilevanti il panorama sociale attuale entro cui vivono il dibattito e le indagini afferenti alla Pedagogia Speciale. Ecco alcuni articoli della convenzione:

- *Articolo 19, “Vita autonoma e inclusione nella comunità”*: le misure previste da questo articolo hanno il fine di promuovere il pieno godimento del diritto di tutte le persone con disabilità a vivere all'interno della società con eguale possibilità di scelta degli altri membri che ne fanno parte (cioè le persone non disabili), scelte che, si specifica, riguardano, ad esempio, il proprio luogo di residenza, la sistemazione abitativa e le persone con cui si decide di abitare. Servono servizi territoriali per consentire loro di vivere all'interno nella comunità e di inserirsi al senza incorrere in barriere o in rischi di segregazione di qualsivoglia natura. Anche il tema delle strutture comunitarie viene toccato, infatti, si ribadisce che tali strutture e i relativi servizi siano accessibili e adattate a tutte le persone con disabilità eliminando ogni tipo di disuguaglianza.

- *Articolo 21, “Libertà di espressione e accesso all'informazione”*: qui si vuole affermare la tutela del diritto alla libertà di espressione, accesso e fruizione alle informazioni a trecentosessanta gradi. Soprattutto oggi, nell'era dell'informazione digitale, è importantissimo garantire alle persone in condizioni di svantaggio una piena accessibilità alle informazioni che passano, anzi, si creano e si diffondono, principalmente, attraverso il web (Nielsen, 2000; World Wide Web Consortium, 2018; *European Telecommunications Standards Institute*, 2016). Per tale ragione gli stati firmatari dovranno sostenere l'utilizzo di forme accessibili dell'informazione - sia sul web che no - facendo ricorso alle tecnologie che - inserite all'interno di questo processo di ampliamento delle modalità e della medialità con cui si diffondono le informazioni - devono fungere da facilitatori per l'accesso e la creazione/comunicazione delle stesse. Per tale ragione, anche agli enti privati viene richiesto un atteggiamento di “etica sociale”, li si invitano, quindi, a creare forme accessibili alle informazioni che diffondono in rete (ad esempio: forme accessibili del proprio sito web, delle proprie app, ecc.).

- *Articolo 24, “Istruzione”*: l’educazione è riconosciuta come un diritto basilare per lo sviluppo della persona e della società da ormai molto tempo, basti pensare, ad esempio, a come l’Unione europea all’interno dei suoi obiettivi comunitari abbia a più riprese affermato che il progresso e il miglioramento della società tutta, nel prossimo futuro, dipenderà principalmente dall’ampliamento delle possibilità di accesso alla “conoscenza” (Olimpo, 2010) da parte di ogni soggetto. Di conseguenza, scuole e istituzioni formative sono chiamate ad affrontare - ripensando curriculum e attività didattiche - una sorta di duplice sfida che le mette davanti a «nuovi compiti: da una parte promuovere la formazione degli strumenti concettuali necessari per rapportarsi con i nuovi saperi e dall’altra rendere i processi di apprendimento al loro interno sinergici con quelli che hanno luogo spontaneamente, soprattutto sulla rete, al di fuori dei contesti istituzionali» (*ibid.*, p.4). Perché un’istruzione possa essere davvero accessibile a tutti o, in altri termini, perché tutti possano avere la possibilità di accedere equamente ai contesti educativi e formativi per divenire attori attivi nella collettività altresì capaci di acquisire conoscenze durante tutto l’arco di vita, è necessario eliminare ogni forma di discriminazione a favore di un diritto di eguaglianza di opportunità di accesso, ovviamente estese anche alle persone con disabilità. Nella convenzione, muovendo da un’ideologia che si rifà a quanto appena descritto, gli stati firmatari dichiarano formalmente di impegnarsi per migliorare l’integrazione e l’inclusione scolastica, a tutti i livelli (istruzione primaria, secondaria, ecc.) delle persone con disabilità offendo, durante l’intero percorso di vita, «possibilità di istruzione finalizzate al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell’autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana» (ONU, 2006, p. 15). Si precisa, poi, rimanendo sempre nell’ottica del cosiddetto *Lifelong Learning*, che i paesi firmatari che ratificheranno tale convenzione, garantiranno alle persone con disabilità l’accesso paritario all’istruzione post-secondaria, alla formazione professionale, all’istruzione per adulti e, più in generale, alla formazione continua, sempre garantendo accomodamenti mirati e la piena flessibilità, anche grazie all’utilizzo delle nuove tecnologie.

- *Articolo 27, “Lavoro e occupazione”*: Questo articolo vuole garantire alle persone con disabilità il diritto di riuscire ad ottenere e mantenersi (nel senso di sostenibilità economica) grazie al lavoro, promuovendo così l’inclusione e l’accessibilità dei contesti lavorativi, che devono confarsi sempre di più alle

esigenze delle persone più fragile, demolendo ogni tipo di barriera, fisica e sociale.

L'impegno che gli stati firmatari si propongono di mantenere è di inseguire la finalità suddetta in ogni momento che concerne il mondo del lavoro, dall'ingresso sino all'avanzamento all'interno dell'ambiente occupazionale. Viene perciò esplicitato che già dalle fasi di reclutamento - per poi passare a quelle di assunzione e impiego, coi relativi scatti di carriera - si proteggano i diritti di parità lavorativa a garanzia dell'eguaglianza, riconosciuta a priori, con i restanti componenti dell'ambiente in cui si è inseriti (cioè le persone senza disabilità). Tra i punti principali di tale articolo si richiamano le situazioni che diverranno oggetto di tutela, a titolo esemplificativo se ne riportano alcune; la convenzione assicura alle persone con disabilità «di esercitare i propri diritti del lavoro e sindacali; [...] di avere effettivo accesso ai programmi di orientamento tecnico e professionale, ai servizi per l'impiego e alla formazione professionale e continua; [...] di rimuovere ogni forma di discriminazione sul lavoro, garantire condizioni lavorative giuste e favorevoli, uguaglianza di opportunità e remunerazione, diritti sindacali, accesso ai programmi di orientamento e formazione professionale; di favorire il loro impiego nel settore privato attraverso politiche e misure appropriate che possono includere programmi di azione positiva, incentivi e altre misure; [...] accomodamenti ragionevoli siano forniti alle persone con disabilità nei luoghi di lavoro [...]; programmi di orientamento e riabilitazione professionale, di mantenimento del posto di lavoro e di reinserimento al lavoro» (*op. cit.*, pp. 17-18).

Come spiegato nelle pagine precedenti, il presente contributo non affronta il tema del lavoro ma, per ragioni di completezza, si vuole specificare che l'Italia, sin da prima di tale convenzione, ha lavorato ampiamente sul tema dell'inserimento lavorativo delle persone disabili, per questo la ratifica di tale convenzione non ha agito da "riparatrice" di una o più lacune legislative; molti articoli presenti nel documento sono pienamente in linea con il sistema legislativo italiano. Ad esempio, la stessa Costituzione con l'Art. 3 afferma il principio di eguaglianza e non discriminazione, come previsto dalla legge antidiscriminazione 300 /1970 (Statuto dei Lavoratori). E ancora, la legge n. 68/1999 (modificata poi col D.lgs. 151/2015), ha stabilito notevoli tutele a favore dell'inserimento lavorativo delle persone disabili riaffermando - così come previsto anche dallo stesso documento dell'ONU - il diritto alla piena tutela sotto tutti gli aspetti inerenti alla quotidianità lavorativa e i relativi diritti di parità ed eguaglianza.

- *Articolo 31, "Statistiche e raccolte dati"*: premesso che non è di certo facile, né sensato, forse, stabilire una sorta di gerarchia tra gli articoli della Convenzioni - essendo tutti quanti importanti e complementari - l'articolo 31, pur essendo tra i più brevi del testo, è di grande importanza in quanto serve a definire l'importanza di un attento e costante monitoraggio su quella che è, fattivamente, l'implementazione delle politiche stabilite nel documento. Per garantire l'effettivo rispetto dei diritti qui richiamati, è necessario verificarne il rispetto, in questa direzione sono infatti interrogati gli istituti statistici, di ricerca e tutte le realtà pubbliche e private per generare un bacino di dati utili al monitoraggio dell'inclusione delle persone con disabilità nei vari contesti di vita.

La convenzione, riconoscendo l'estrema importanza della raccolta dati, va a ribadire, poi, la necessità di garantire la massima riservatezza in merito agli stessi, infatti si legge che «Il processo di raccolta e di conservazione di queste informazioni dovrà essere coerente con le garanzie stabilite per legge, compresa la legislazione sulla protezione dei dati, per assicurare la riservatezza e il rispetto della vita privata e familiare ma anche essere coerente con le norme accettate a livello internazionale per la protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali e con i principi etici che regolano la raccolta e l'uso delle statistiche» (*op. cit.*, p.20). Non si dimenticano le associazioni di rappresentanza, le quali sono invitate a partecipare al più ampio processo di raccolta e diffusione dati su tale tema. Anche i pronunciamenti richiamati nei paragrafi precedenti affrontavano il tema della raccolta dati - come nel caso dei documenti UNESCO - lo facevano però rimanendo più sul piano del "suggerimento politico", mentre qui, nella convenzione dell'ONU, gli stati firmatari non recepiscono solo framework progettuali, bensì s'impegnano a ratificare per poi attuare quanto stabilito dai vari articoli fermi nell'impegno di tendere sempre, con ogni mezzo legislativo, alla piena tutela dei diritti dei disabili e alla promozione e il monitoraggio delle pratiche inclusive all'interno del proprio paese.

La Convenzione è stata possibile dopo decenni di lavoro da parte delle Nazioni Unite per proteggere e diffondere atteggiamenti e approcci nuovi, più inclusivi, verso le persone con disabilità. Il documento dell'ONU rappresenta una grande cassa di risonanza per la diffusione di una nuova cultura verso l'inclusione, che vada a permeare tutti i livelli e gli ambiti della nostra società, dal privato a pubblico. Grazie a questa convenzione si è avviato un processo - o meglio, in molti paesi, laddove

ancora non era accaduto, ha preso vita tale processo - di rivisitazione dell'identità e della soggettività delle persone con disabilità, le quali vengono finalmente riconosciute, ascoltate, quindi "percepite" dalla società più allargata; inizia così il superamento di una logica restrittiva, che blocca alla radice le opportunità di inclusione e sviluppo sociale delle categorie più deboli della società, a favore di un'impostazione politica capace di garantire eguali condizioni per il riconoscimento dei diritti umani (Griffo, 2009). In sintesi, come la stessa ONU afferma, la convenzione ha portato a

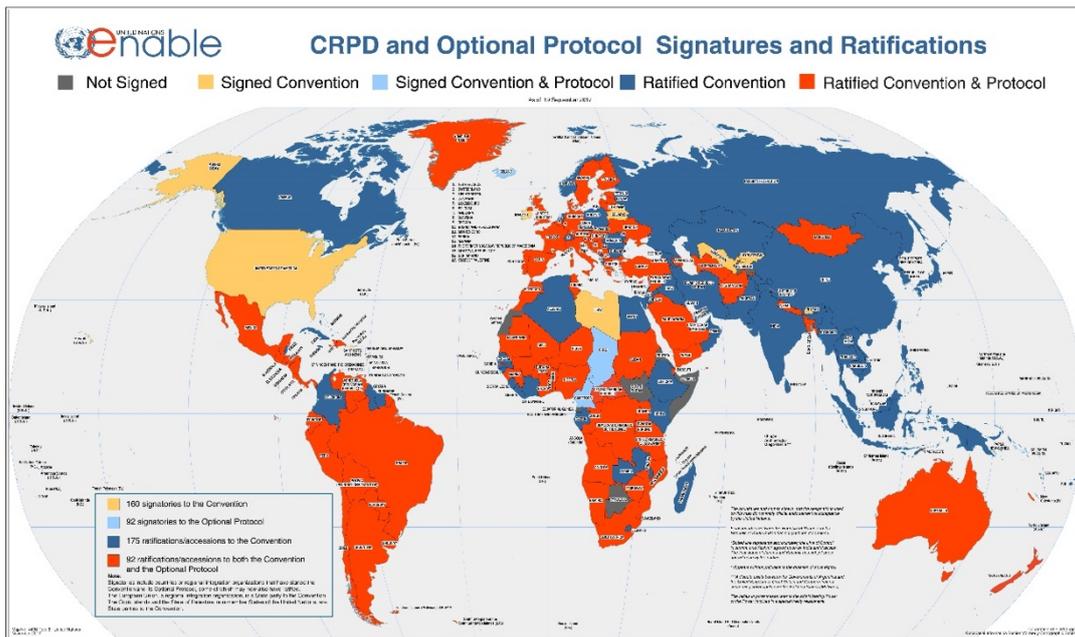
«[...] una nuova altezza il movimento dal vedere le persone con disabilità come "oggetti" di carità, cure mediche e protezione sociale verso le persone con disabilità come "soggetti" con diritti, che sono in grado di rivendicare quei diritti e prendere decisioni per la propria vita sulla base del loro consenso libero e informato oltre ad essere membri attivi della società. La Convenzione è intesa come uno strumento per i diritti umani con una dimensione esplicita di sviluppo sociale. Adotta un'ampia classificazione delle persone con disabilità e ribadisce che tutte le persone con tutti i tipi di disabilità devono godere di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali. Chiarisce e qualifica il modo in cui tutte le categorie di diritti si applicano alle persone con disabilità e identifica le aree in cui devono essere fatti adattamenti affinché le persone con disabilità possano esercitare efficacemente i loro diritti e le aree in cui i loro diritti sono stati violati e dove la protezione dei diritti deve essere rafforzata».¹²

A titolo esemplificativo, si riportano di seguito: *a)* la mappa ufficiale dell'ONU¹³ aggiornata al 2017, dalla quale è possibile vedere quali sono i paesi (colore rosso) che hanno ratificato, nella sua totalità, la convenzione a distanza di dieci anni dalla sua emanazione, l'infografica riportata è stata diffusa nel 2017 però mostra i dati sino all'anno 2016, dunque dei primi dieci anni della convenzione; *b)* il grafico, estrapolato sempre dai documenti ufficiali¹⁴, per mostrarne l'andamento nei primi dieci anni; come si può notare (si faccia riferimento, nello specifico, alle linee azzurro-chiaro) il numero dei paesi sottoscrittori è cresciuto notevolmente nel corso della prima decade.

¹² Maggiori informazioni sono reperibili all'interno della pagina ufficiale dell'ONU dedicata a tale convenzione e i relativi aggiornamenti sulle sottoscrizioni, le ratificazioni ecc. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

¹³ All'indirizzo <https://indicators.ohchr.org/> è disponibile la mappa interattiva sull'andamento delle sottoscrizioni della convenzione.

¹⁴ Per l'approfondimento dell'infografica si rimanda al documento completo: https://www.un.org/disabilities/documents/COP/cosp9_infographic.pdf



Infografica ONU sui paesi sottoscrittori in data 2017



Andamento temporale delle sottoscrizioni in data 2017

1.2.4 - Qualità dell'inclusione e Index for Inclusion

Anche grazie alla spinta fornita dai documenti internazionali promulgati dalla fine del secolo scorso ad oggi, e per merito, poi, del contributo scientifico e della condivisione di esperienze portate avanti in vari paesi - si è assistito alla diffusione non solo di *framework* politici e istituzionali inerenti al discorso sull'inclusione, ma anche di molteplici strumenti di progettazione curricolare e didattica volti all'implementazione e alla valutazione delle pratiche inclusive. Si denota come, parallelamente agli sforzi politici-comunitari, si siano affiancati molti studi volti all'individuazione di indicatori per la valutazione (e l'*autovalutazione*) delle pratiche didattiche, dei curricoli ecc., più in generale, del contesto educativo. Tutto ciò è avvenuto soprattutto in ambito scolastico, contesto da cui derivano la maggior parte delle ricerche, sia nel nostro Paese che all'estero (Santi, Ghedin, 2012; Canevaro, 2007; Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Jaeger, Bowman, 2005). All'interno di questo panorama molti studi svoltisi in Italia hanno contribuito moltissimo ad alimentare e a dirigere verso nuove traiettorie il discorso sull'inclusione delle persone più fragili. Nell'ambito pedagogico, all'interno del panorama italiano, negli ultimi decenni, molti studiosi si sono occupati di definire potenziali "indicatori di qualità" utili come strumenti per l'analisi e la rilettura dei contesti educativi, dunque adatti al monitoraggio e la valutazione della qualità dei processi inclusivi. A tal proposito, si richiamano ora tre figure chiave che hanno operato in tale direzione: Andrea Canevaro, Dario Ianes e Salvatore Nocera. Si riprendono di seguito, presentandoli in maniera sintetica, i tratti principali degli indicatori per l'inclusione di ognuno dei tre studiosi.

Andrea Canevaro (2000; Pavone, 2004) propone un insieme di dieci domande che, se lette progressivamente, possono sostenere un processo di analisi contestuale e di ridefinizione delle politiche e delle prassi inclusive rivolte alle persone disabili all'interno della scuola:

- *Dove sono i disabili?* Qui si va a indagare quale sia (e dove) lo spazio riservato, di solito, alle persone disabili e se è costrittivo verso il loro costruzione di relazioni e reti sociali coi compagni. È necessario capire, dunque, quali siano le problematiche legate all'architettura dell'ambiente e se vi sono ancora aule specifiche nelle quali vengono "isolate" le persone disabili durante le ore di scuola, e se sì, come intervenire per eliminare tali barriere, fisiche e anche relazionali.

- *Con chi sono i disabili?* Ci si chiede se la persona con disabilità viene gestita da una sola figura di riferimento, in senso esclusivo e lontano dai pari, oppure se riesce ad allacciare relazioni significative con tutte le altre persone presenti nella struttura, dai compagni agli adulti, insegnanti e no.
- *Perché i disabili nella struttura scolastica?* Questa domanda potrebbe “trarre in inganno” a una prima lettura, ma con “perché”, Canevaro, intende far riflettere sul fatto non basta inserire le persone disabili in un contesto scolastico “perché socializzino”, ma piuttosto perché vengano messi nelle stesse condizioni degli altri studenti di apprendere e crescere all’interno del percorso educativo.
- *Come vivono i disabili l’esperienza scolastica?* La trasmissione delle conoscenze attraverso i processi didattici dev’essere garantita equamente per tutti, persone con disabilità comprese. Porsi tale domanda porta l’attenzione sul sistema scolastico, individuando come e dove è necessario intervenire per non dividere le opportunità di accesso alle conoscenze tra disabili e no.
- *Quale tipo di individualizzazione?* Come visto nelle pagine precedenti, l’obiettivo primario per i sistemi educativi dev’essere l’inclusione - non la mera integrazione - degli studenti più fragili. Attraverso l’individuazione degli elementi che garantiscono l’individualizzazione dei percorsi (se presenti) è possibile rilevare ciò che viene previsto per garantire il massimo sviluppo e crescita alla persona con disabilità, sostenendolo a raggiungere obiettivi comuni coi compagni, sempre nell’orizzonte delle sue potenzialità.
- *Le conoscenze dell’handicap come migliorano le aree disciplinari?* L’incontro con la diversità è un’ottima occasione per decentrarsi dalla propria prospettiva ed esplorare nuove dimensioni, rivedere il curriculum ecc. Ogni disciplina insegnata a scuola, ad esempio, può ripensare non solo alla didattica, ma alle proprie conoscenze partendo dalla prospettiva “diversa”, propria della persona con disabilità
- *Con quali diritti e con quali doveri?* A livello nazionale ci sono legislazioni e regolamenti che definiscono la tutela, quindi l’inclusione, delle persone con disabilità nei sistemi educativi, leggi derivanti, spesso, da documenti internazionali più ampi come quelli affrontati in qui in precedenza. Di fondo, quindi, tale domanda serve a verificare che le medesime leggi vengano applicate e rispettate.
- *Qual è il grado di “conoscenza di processo” nelle figure professionali?* Col termine “conoscenza di processo” si vuole fare riferimento alla consapevolezza di tutto ciò che riguarda i singoli frammenti che compongono

e caratterizzano i processi di inclusione, sia dentro che fuori dall'istituto. Ci si chiede, dunque, se ogni figura operante in un certo settore conosca ciò che avviene in seguito alle azioni previste dal suo ruolo, in tal caso, se gli operatori (insegnanti, ricercatori, ecc.) sappiano contestualizzarsi all'interno della società in cui la persona con disabilità di trova a crescere e usufruire di tutti i servizi e le tutele messe a sua disposizione.

- *Quanto costa l'integrazione*. Con tale indicatore ci si rifà alla messa stabile in preventivo di fondi destinati alla disabilità, fondi che non siano solo frutto di investimenti preventivati temporaneamente e solo se necessari.

Pure negli studi di Ianes (Ianes, Torello, 1999) rintracciamo utili spunti per la valutazione della qualità dell'inclusione attraverso i seguenti indicatori:

- *Metodologie didattiche integrative "di cerniera"*. Si fa riferimento alla messa in campo di strategie didattiche e educative che favoriscano l'incontro - che siano di cerniera, appunto - tra l'alunno disabile e i restanti componenti della classe. Il centro di tale idea è, di fatto, l'incontro tra realtà differenti per costruire un ambiente in cui tutti gli alunni possano "imparare insieme" valorizzando le reciproche differenze. Sarebbe opportuno, in tale direzione, una didattica sempre più attenta alla disabilità integrata stabilmente nei curricula di istituto.
- *Rispondere a tutti i "bisogni educativi speciali"*. I cosiddetti BES non sono soltanto coloro che hanno una disabilità, ma riguardano varie dimensioni, dai disturbi dell'apprendimento a problemi, anche, di mera natura economica o di provenienza geografica. A questo, poi, si aggiungono le caratteristiche di ogni persona inerenti alle intelligenze multiple (Gardner, 1992) che non possono essere lasciate indietro e non valorizzate a causa di curricula stringenti e privi di ogni margine di personalizzazione e individualizzazione. In tal senso, Ianes invita a rispondere ai BES e, più in generale, alle singolarità che caratterizzano la persona, valorizzandone le potenzialità intrinseche.
- *La flessibilità didattico-organizzativa delle scuole autonome*. Ianes si rifà alla necessità di monitorare e valutare, sempre in un'ottica inclusiva, quanto accade all'interno della "stagione" dell'autonomia scolastica (Bottani, 2001) che riguarda molte scuole sul territorio italiano.
- *Le nuove responsabilizzazioni richieste dalle riforme scolastiche amministrative e welfare*. In un panorama in cui, si fa sempre maggiore una sinergia tra scuole e territorio (in un'ottica di miglioramento della qualità, del

raggiungimento di obiettivi comunitari, ecc.) è necessario definire con chiarezza quali sono gli standard di qualità inerenti alle prassi inclusive. È opportuno portare avanti all'unisono, come territorio, non solo come istituzione scolastica, una sorta di “patto territoriale” per l'integrazione scolastica e sociale che unisca e coordini tutti gli attori della comunità allargata (dagli insegnanti ai dirigenti comunali, i decisori economici ecc), utile a sostenere al meglio lo sviluppo del progetto di vita degli studenti, futuri adulti e lavoratori.

- *I cambiamenti nella formazione iniziale, nell'aggiornamento e nello sviluppo professionale degli insegnanti.* La qualità dell'inclusione potrà essere garantita e incrementata solo se nella formazione iniziale e continua degli insegnanti, a tutti i livelli scolastici, università compresa, si pongono come colonna portante le tematiche relative alla conoscenza di pratiche e strumenti per supportare l'inclusione degli alunni più fragili. È necessaria una “ridefinizione” del profilo degli insegnanti, compresi quelli di sostegno, in modo che agiscano in maniera coordinata e condivisa in stretta relazione con tutti gli attori coinvolti nel contesto scolastico e territoriale. Come si è visto poco sopra, all'interno degli indicatori di Canevaro, è infatti fondamentale che gli insegnanti (e non solo) conoscano i processi e i ruoli che si intersecano per promuovere le dinamiche inclusive nella scuola e nel territorio.
- *I servizi di psicologia scolastica e pedagogia come risorsa tecnica per l'integrazione.* Psicologi e pedagogisti, a vario titolo, sono sempre più presenti nelle realtà territoriali scolastiche e nei servizi. L'apporto tecnico e le consulenze di tali figure risultano fondamentali per gestire al meglio le dinamiche inclusive, sia nel macrocontesto, che nel caso specifico della singola persona che necessita di una figura accompagnatrice o intermediaria, ad esempio tra famiglia e scuola.
- *Valutare la qualità dell'integrazione con indicatori oggettivi e fare ricerca e documentazione.* I processi inclusivi, così come la didattica, necessitano di un'attenta valutazione, non solo di processo, ma anche di prodotto, inteso come il risultato delle politiche e delle pratiche volte all'inclusione attuate nel contesto scolastico (come sempre, lo stesso vale per il contesto universitario), per tale motivo, nei punti precedenti, si faceva riferimento alla necessità di indicatori chiari per “misurare” quella che viene definita come “qualità” (dell'inclusione). Inoltre, è opportuno che i contesti educativi si lascino permeare dalla ricerca scientifica, condividendo dati, esperienze e pratiche su cui è opportuno riflettere, appunto, scientificamente, diffondendo quanto

avviene nei singoli contesti per meglio guidare le decisioni politiche, a monte, che indirizzano le pratiche inclusive nella scuola.

Con Nocera (2002), invece, si vedono quali sono gli indicatori di qualità dell'inclusione proposti dall'autore, indicatori circoscrivibili entro tre dimensioni: strutturale, di processo e di risultato.

Gli indicatori strutturali sono relativi all'organizzazione preesistente del servizio scolastico e dei servizi territoriali a supporto dell'inclusione, e sono:

- *Formazione di classi con un numero massimo di alunni.* Per meglio gestire i processi inclusivi, sarebbe opportuno lavorare con classi di massimo 20 alunni, o meno, evitando le cosiddette “classi pollaio”.
- *Assegnazione fin dall'inizio dell'anno scolastico di un insegnante specializzato per le attività di sostegno.* Sarebbe opportuna la specializzazione nel disturbo specifico che caratterizza l'alunno seguito. Non si richiama solo l'esigenza di una figura stabile, ma anche altamente specializzata.
- *Consiglio di Classe composto da insegnanti che abbiano frequentato almeno un corso di aggiornamento sull'integrazione scolastica.* In maniera simile al punto precedente, ci si rifà all'idea che sarebbe un valore aggiunto inserire uno o più insegnanti, nel consiglio di classe, specializzati sulle problematiche relative alla disabilità.
- *Presenza nella scuola di collaboratori scolastici di ambo i sessi per l'assistenza materiale e igienica agli alunni con disabilità.* Anche i collaboratori scolastici possono giocare un ruolo importante nella cura delle persone con disabilità, se formati sulle tematiche e le esigenze pratiche delle persone più fragili possono inserirsi a pieno titolo nella gestione dei processi inclusivi.
- *Costituzione in ogni scuola di un gruppo di lavoro d'istituto.* Per confrontarsi, monitorare le pratiche inclusive e proporre nuove idee alla gestione della disabilità, si può ipotizzare la creazione di un gruppo di persone che comprenda anche genitori di figli con disabilità, oltre che insegnanti e operatori scolastici.
- *Esistenza di rapporti, formalizzati o meno, fra la singola scuola e i servizi sociosanitari del territorio, concernenti l'integrazione scolastica.* Un accordo con un programma condiviso sull'inclusione non solo scolastica ma sociale

rappresenterebbe un valore aggiunto per le opportunità di sviluppo delle persone con disabilità.

- *Stanziamiento in bilancio di risorse finanziarie idonee per l'eventuale acquisto o leasing, o godimento in uso, di sussidi e ausili didattici.* Le tecnologie, come avremo modo di specificare di seguito, possono ampliare le opportunità di inclusione (di accesso e partecipazione) delle persone più fragili all'interno dei contesti educativi. Un indicatore sulla qualità, quindi, potrebbe essere dato dall'inserimento - in senso stabile - nel bilancio di spese a favore di hardware e software a supporto dell'inclusione e, più in generale, per l'intera classe.

Di seguito troviamo quelli che vengono definiti “indicatori di processo”, come si evince dal nome stesso, sono un insieme di punti utili a rileggere l'insieme delle pratiche a sostegno dell'inclusione portate avanti durante l'anno scolastico:

- *Formulazione di una diagnosi funzionale comprendente non solo le disabilità ma anche l'individuazione delle potenzialità e delle capacità da attivare a livello educativo-didattico.* A partire dalla diagnosi funzionale e del contesto, andrebbe considerata l'utilità di individuare aree di intervento, con il singolo e in riferimento piano didattico più ampio, assieme agli insegnanti del gruppo classe.
- *Formulazione Piano Educativo Personalizzato.* Un livello intermedio di qualità è rappresentato dal PEI formulato, oltre che dall'insegnante per le attività di sostegno, anche da tutti gli insegnanti curricolari. Un livello ottimale è dato anche dalla presenza della famiglia, dei collaboratori scolastici e dagli operatori sociosanitari di territorio. Per favorire un ottimo livello di inclusione, si può considerare la collaborazione, tra insegnante di sostegno, docenti curricolari e famiglie, per la definizione del PEI.

Gli indicatori di risultato sono, di fatto, un richiamo all'importanza di “misurare” il livello di inclusione degli alunni con disabilità al termine del percorso scolastico, sia annuale, sia totale:

- *esito della valutazione con riguardo alla crescita del profitto degli apprendimenti, alla comunicazione acquisita, alla socializzazione realizzata, ai rapporti relazionali instaurati con insegnanti e compagni.* Le dimensioni entro cui deve avvenire la valutazione sono molteplici (apprendimento,

socializzazione, vita extra-scolastica, ecc.) e possono fornirci utili direttive per progettare direzioni future di sviluppo delle pratiche inclusive rivolte della persona (e delle pratiche più ampie rivolte a tutti gli alunni, con e senza disabilità) e a tutti gli attori coinvolti nel contesto scolastico e no.

Il discorso degli indicatori sulla qualità inclusione è molto ampio, poc'anzi, appunto, si è ribadito che molte ricerche sono state orientate in tal senso, sia in Italia che all'estero, soprattutto nei paesi anglofoni. Per tale motivo si è voluto riprendere in questo lavoro tre fra i principali nomi che hanno dato molto al sapere pedagogico nel nostro paese. Affacciandosi al panorama internazionale si trova un contributo importante che ha segnato un traguardo rilevante nella definizione di indicatori di monitoraggio e valutazione dei processi inclusivi all'interno della scuola. Stiamo parlando dell'*Index for Inclusion*, frutto del lavoro congiunto tra due studiosi inglesi: Booth e Ainscow (2016).

L'Index per l'inclusione nasce all'interno del *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*¹⁵ nel 2000, diffuso poi su larga scala a livello mondiale nel 2001, grazie alla traduzione del documento in molte altre lingue. L'Index, nel suo complesso, serve a promuovere una politica inclusiva all'interno degli istituti scolastici e racchiude in sé una definizione più ricercata e dettagliata del concetto di "inclusione", con annessi indicatori e linee guida operative che servono, in primis, all'autoanalisi dello stato dell'arte del contesto scolastico e, in seconda istanza, a riprogettare le pratiche inclusive in tutti i suoi aspetti e le sue dimensioni. Di base, l'Index, così come in molti documenti internazionali già visti nelle pagine precedenti, vuole promuovere un approccio più strutturato all'inclusione degli alunni più fragili attraverso un'educazione che possa essere "per tutti", senza esclusioni per nessuno. Gli stessi autori, infatti, sostengono che «se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora, invece di costruire programmi "speciali" è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti» (*ibid.*, p.22). Come spiega Ianes (2013), porsi come obiettivo l'inclusione degli alunni più fragili significa garantire loro un pieno accesso (e una piena partecipazione) alle occasioni di apprendimento all'interno del sistema scolastico. In altri termini, è importante favorire le condizioni per far sì che anche le persone con disabilità percepiscano come gradita la propria partecipazione alla vita scolastica (Booth, Ainscow, 2008) e sociale, eliminando gli ostacoli alla loro partecipazione presenti nel sistema, valorizzando poi - sul piano pedagogico - le differenze (Galelli,

¹⁵ Per approfondimenti si rimanda al sito ufficiale al link: <http://www.csie.org.uk>

2012) di cui ognuno è portatore (disabile o meno), facendole diventare una risorsa e non un limite. In Italia, attraverso la Direttiva Ministeriale “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” (27 dicembre 2012) e la circolare n.8 del 6 marzo 2013, l’Index per l’inclusione viene inserito tra gli strumenti più adatti alla valutazione e alla progettazione di ambienti inclusivi a sostegno degli alunni con bisogni speciali (Bortolotti, Bembich, 2016).

L’idea di inclusione promossa tra le righe del documento, riprendendola sinteticamente, è quella di ampliare le azioni a sostegno delle pratiche inclusive rivolgendole ugualmente sia agli alunni e agli studenti delle scuola (quindi azioni che rimangano racchiuse all’interno delle mura scolastiche), sia a tutti gli attori che compongono l’istituzione educativa, e che ne decidono (politicamente) le direzioni, quindi non solo insegnanti ed educatori, ma anche tutti gli operatori della comunità, del territorio. Non è abbastanza, allora, parlare di ambienti inclusivi, bensì è necessario allargare il discorso all’esterno dell’istituzione scolastica per generare delle “comunità inclusive” (*ibid.*).

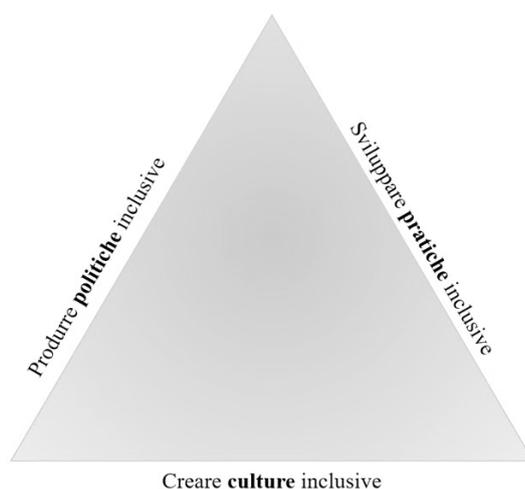
L’Index si compone di tre aree entro le quali si possono analizzare i processi inclusivi e le relative dimensioni per diffondere un pensiero che muova nella direzione del garantire un’equa opportunità per tutti di crescita e sviluppo nel contesto scolastico:

- *ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione*: qui rientrano gli elementi che, appunto, ostacolano la corretta partecipazione dell’alunno più fragile nel contesto scolastico come, ad esempio, le rigidità delle pratiche didattiche e del curriculum che non vengono adattate alle necessità del singolo;
- *sostegno alla diversità*: si richiama un’impostazione inclusiva capace di cogliere e valorizzare le differenze soggettive, siano esse fisiche, cognitive, linguistiche, culturali o di genere;
- *risorse per sostenere l’apprendimento e la partecipazione*: in quest’area non rientrano solo le risorse esterne di sostegno (come i contributi finanziari) ma si vogliono individuare tutte le potenziali risorse presenti nella scuola, che è già una risorsa in sé, se ben orchestrate tutte le attività e i ruoli di ogni figura al suo interno.

L’individuazione di queste aree che “fotografano” lo stato delle politiche inclusive, sono il punto di partenza per lo sviluppo di una progettualità inclusiva all’interno della scuola. Nello specifico, nell’Index, si propongono tre dimensioni dell’inclusione (a

loro volta suddivise in due sezioni) da analizzare ed entro le quali lavorare per la (ri)progettazione didattica e politica della scuola, questo grazie all'ausilio di indicatori e domande che ne mostrano i contenuti che compongono le suddette dimensioni. L'idea è quella di sostenere la scuola nell'autovalutazione, rendendola abile nell'identificare punti di forza e ostacoli inerenti alle pratiche inclusive. Sempre nell'ottica di vedere la scuola come una risorsa di per sé, si promuove l'idea che non è necessaria una valutazione esterna per ripensare all'impostazione inclusiva dell'istituzione. Insegnanti, dirigenti e, più in generale, tutti gli attori che operano nel sistema scolastico, supportati dalle indicazioni proposte dall'Index hanno a disposizione tutto il necessario per auto-valutarsi e riprogettare le proprie attività, individuando con precisione quali sono le esigenze del contesto (esigenze degli alunni stessi, nonché didattiche ecc.) rilevate durante la loro quotidianità lavorativa, che difficilmente un valutatore esterno può conoscere in ogni suo aspetto in maniera così dettagliata.

Di seguito si vedono quali sono le tre dimensioni dell'inclusione riportate nel documento e per ognuna di esse si indicano le sezioni che le compongono. A titolo esemplificativo, si mostra una rappresentazione grafica delle stesse ripresa dal testo originale.



- *Dimensione A: creare culture inclusive* (sezione A.1 *Costruire comunità*, sezione A.2 *affermare valori inclusivi*). Questa dimensione individua gli elementi caratterizzanti di una comunità (si allude sempre alla scuola) che sia accogliente, stimolante, partecipata e cooperativa; per sostenere il

raggiungimento degli obiettivi, di tutti, la valorizzazione della diversità rappresenta la chiave di volta. Questo è possibile se si diffondono i valori inclusivi con tutti gli attori presenti nella scuola, dal gruppo degli insegnanti agli alunni, dal Consiglio di istituto ai dirigenti sino arrivare alle famiglie. La diffusione di una cultura inclusiva, secondo tale impostazione basata sulla condivisione, deve rappresentare un processo continuo, portato avanti quotidianamente attraverso le pratiche didattiche e le scelte che orientano la programmazione delle attività della scuola.

- *Dimensione B: produrre politiche inclusive (sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti, sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità).* La diffusione dei valori inclusivi del punto A deve avere come diretta conseguenza l'indicazione di nuove direzioni alle politiche inclusive della scuola. Talune devono tradursi in un continuo coinvolgimento degli alunni nelle attività di scuola, sin dal primo giorno, facendoli sentire parte di una comunità pronta ad accoglierli e che sappia valorizzarli a priori delle loro caratteristiche fisiche, cognitive, culturali e via dicendo.

- *Dimensione C: sviluppare pratiche inclusive (sezione C.1 Coordinare l'apprendimento, sezione C.2 Mobilitare risorse).* Se i valori orientano le scelte politiche, queste ultime, poi, servono a definire la traduzione operativa di ogni valore e scelta effettuata a sostegno dell'inclusione. Questa è la dimensione che riguarda, infatti, le attività didattiche, cercando di analizzarle e ripensarle in modo da rispondere alla diversità degli alunni, questi ultimi considerati attori privilegiati nell'esperienza didattica, dunque fondamentale è il loro coinvolgimento all'interno delle scelte relative alle attività quotidiane che devono essere portate avanti perché parte del curriculum. Per ottenere una ricaduta positiva dei valori e delle politiche inclusive, è opportuno conoscere la prospettiva degli studenti, anche quelli con disabilità, indagando il loro vissuto, come percepiscono la vita scolastica, ecc. Per tale motivo la comunità tutta - quindi anche al di fuori della scuola - fatta da collaboratori esterni, famiglie e servizi territoriali, deve lavorare coesa inseguendo un obiettivo comune, il raggiungimento di una piena inclusione delle persone in condizioni di svantaggio.

Non andremo più in profondità nell'illustrare tutto il documento affrontando anche la scomposizione di ogni sezione, per completezza e per rendere più chiara la struttura

dell'Index, però, specifichiamo che le sezioni di ogni dimensione contengono un numero N di indicatori (resi più espliciti attraverso alcune domande-guida) che va da cinque a undici. Ad esempio, nella Dimensione A “Creare culture inclusive” troviamo la Sezione A.1 “Costruire comunità” che, a sua volta, contiene alcuni Indicatori, come l'A.1.1 “Gli alunni si aiutano l'un l'altro”. Per tale indicatore, quindi, attraverso undici quesiti, ne viene chiarito il significato, si esplicita cioè quali frammenti della dimensione di cui fa parte (Dimensione A) si propone di rilevare. Ad esempio, per l'Indicatore A.1.1 troviamo domande come: *la scuola accoglie positivamente tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, migranti, rifugiati e in attesa di asilo?, Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e rese fruibili a tutti, indipendentemente dalla lingua madre o dalla disabilità (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audioregistrate o stampate a caratteri grandi, quando necessario)?, Gli alunni, le famiglie, lo staff, i membri del Consiglio di istituto e quelli della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola?*, e altre ancora, queste sono solo alcune delle undici riportate a titolo esemplificativo (Booth, Ainscow, 2001, p.164).

La scuola che affronta tutte le domande presenti nelle tre dimensioni, quindi, ha tra le mani un valido strumento per esplorare lo stato dell'arte dell'inclusione e per definire le nuove direttive future facendo emergere ciò che ancora manca per garantire al meglio un'equa inclusione alle persone con disabilità e BES, ma anche valorizzando quanto già di positivo si sta facendo in tale direzione. Inoltre, alla fine di ogni gruppo di domande viene lasciato spazio per aggiungerne delle ulteriori, ogni scuola può così creare la propria versione “personalizzata” dell'Index, per meglio adattarlo alla realtà in cui viene utilizzato.

1.3 Oltre la prospettiva medica: la disabilità come dimensione sociale

All'inizio del millennio, l'UNESCO (2000), nella definizione di *Inclusive Education*, ne riporta quattro elementi distintivi principali: tutti i bambini possono imparare; tutti i bambini sono diversi; la diversità è un punto di forza; l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, genitori e comunità. Quanto afferma l'UNESCO alimenta il dibattito sull'inclusione perché sottintende come, per avere un'educazione che sia “per tutti” e che poggi su questi quattro concetti chiave, sia necessario analizzare il livello di qualità dei sistemi educativi anche in base al livello di partecipazione (attiva) della persona con disabilità all'interno del sistema educativo; uscendo dall'ambito scolastico, però, il discorso si estende anche alla più ampia sfera sociale, quindi extra-scolastica, dove diviene necessaria la piena

individuazione ed eliminazione di barriere (fisiche e culturali) verso le persone con disabilità, offrendo loro le condizioni necessarie per una costruzione della propria emancipazione, nonché lo sviluppo di una vita che sia «dignitosa e rispettosa della persona nella sua globalità» (Friso, 2017, p.26). Questa impostazione più ampia, oltretutto, ribadisce nuovamente ciò che è il compito che sta alla base della Pedagogia Speciale, dunque lavorare sui contesti (educativi e non) per individuare - partendo dalla condizione non modificabile data dalla tipologia di disabilità o deficit - le condizioni esterne alla persona che rendono disabilitante il contesto (Oliver, 1990). Introdurre il concetto di “globalità” nei discorsi sull’inclusione e sulla disabilità ci aiuta a delineare con più chiarezza il cambiamento culturale oggetto di questo paragrafo, cambiamento che negli ultimi decenni - soprattutto dai primi anni del Duemila - sta permeando molti ambiti, sia di disciplinari, sia istituzionali, con relative ricadute sulle pratiche e sulle politiche inerenti alla disabilità in molti paesi. Stiamo parlando di uno spostamento ideologico importante, di un decentramento da una visione prettamente medica della disabilità (modello medico) a favore di una prospettiva più *globale*, appunto, che guardi alla persona con disabilità in senso olistico (modello sociale), individuando tutti i fattori sociali che ostacolano la partecipazione attiva del disabile nella comunità e relativo sviluppo di una vita emancipata, nei limiti delle sue possibilità. La persona con disabilità, in questa nuova ottica, non può essere considerata solo alla luce di una diagnosi medica fatta di classificazioni del disturbo con annessa etichettatura sociale data dal tipo di disabilità o deficit. Serve diffondere l’idea che la disabilità non sia solo un fenomeno medico, ma piuttosto un *fenomeno sociale*. Inoltre, la disabilità è una condizione che potrebbe entrare a fare parte della vita di chiunque lungo in tutto l’arco di vita, come ricorda D’Alonzo

«Con l’apertura delle aule alle persone con deficit, il nostro Paese iniziò un cammino di integrazione che ha certamente migliorato e maturato la società intera, rendendola consapevole che chiunque, nell’arco della propria esistenza può vivere situazioni di precarietà fisica, sensoriale o psichica. [...] Se il disabile è una persona e un cittadino della nostra società, è necessario prevedere che egli possa usufruire di tutte le opportunità di che ogni altro cittadino italiano ha a disposizione» (2012, p.17).

Anche sul versante anglofono, ormai da tempo, si va affermando questa nuova visione della disabilità come fenomeno sociale che non riguarda, necessariamente, solo una ristretta categoria di persone, intese come nicchia isolata della società intera nella quale vivono. A tal proposito, ad esempio, Thomson's, durante gli anni Novanta - riconoscendo la grande varietà di disturbi e deficit, nonché la loro potenziale

variabilità (o comparsa) nel tempo e la rispettiva influenza di fattori esterni - scriveva che

«La disabilità è una categoria generale e in qualche modo artificiale, comprende differenze fisiche congenite e acquisite, malattie mentali e ritardo, malattie croniche e acute, malattie fatali e progressive, lesioni temporanee e permanenti e una vasta gamma di caratteristiche corporee considerate sfiguranti, come cicatrici, segni di nascita, proporzioni insolite o obesità. [...] Le menomazioni fisiche che rendono qualcuno "disabile" non sono quasi mai assolute o statiche; sono condizioni dinamiche e contingenti influenzate da molti fattori esterni e generalmente fluttuanti nel tempo» (1997, p.13).

Parlare di disabilità con un'accezione globale e sociale, fa sì che si interrompa la percezione della medesima come una caratteristica della singola persona - che si tenta di curare attraverso la medicina, avvicinando il più possibile il soggetto alla condizione di "normalità" ricorrendo a specifici trattamenti - per divenire un attributo insito nella e della società (Marra, 2009) influenzato e determinato (anche) da fattori di origine culturale (Shakespeare, 1994) e, secondo alcuni studiosi, anche strutturale (Priestley, 2005) che ne amplificano le relative problematiche alimentando barriere sociali, stereotipi e pregiudizi (Ciccani, 2008). Di tali fattori discriminanti, i primi (fattori culturali) riguardano le reazioni della società alle persone con problematiche evidenti, che da subito creano disuguaglianza e contrapposizione tra le persone con deficit, disturbi o menomazioni, più o meno evidenti, e le restanti dette "normali", appartenenti alla classe dominante. Lungo questa linea di risposte sociali alla disabilità si diffondono atteggiamenti e pregiudizi stringenti e declassanti nei confronti della persona disabile che rappresentano la prima barriera sociale con cui tutti coloro che sono in condizioni di fragilità e svantaggio devono scontrarsi. Viene attribuito così un ruolo sociale preconfezionato (rappresentato da un'etichetta, appunto, culturale) a coloro che sono "normali" e coloro che sono "anormali", questi ultimi bisognosi solamente di cure e trattamenti, approcciati poi in maniera caritatevole. All'interno della dimensione culturale nell'approccio alla disabilità è possibile rilevare ciò che, già negli anni Ottanta, Finkelstein definiva "paradosso": da un lato c'è la percezione che la disabilità implichi una tragedia, una condizione di passività e una dipendenza lungo tutto l'arco di vita da una persona terza, che si occupi del disabile e se ne prenda cura sopperendo alla sua non-indipendenza; dall'altro lato, questa stessa impostazione, rappresenta una forma di discriminazione di gruppo (la collettività) che dev'essere contrastata con costanti lotte e azioni atte a ribadire la necessità di un cambio culturale. Non esistono, dunque, atteggiamenti "uniformi" nei

confronti delle persone disabili, ma ancora barriere sociali in molti contesti di vita (Finkelstein, 1980).

Quelli strutturali, invece, si rifanno alla struttura della società stessa - ora intensa come “struttura di classe”, concetto derivante dall’ambito di studi della sociologia (Martinelli, 1976) - che, in estrema sintesi, rispecchia le logiche del pensiero di tipo marxista creando forme di dominio e subordinazione a scapito dello sviluppo di una vita indipendente e con possibilità di scalata sociale delle persone disabili (Marra, *op. cit.*). Il mondo del lavoro - ed è qui che troviamo l’ancora all’ideologia marxista - può rappresentare un esempio di questa forma di struttura di classe alimentatrice di grandi disparità - parte integrante dello scheletro della società occidentale - a sfavore dei disabili. Molte ricerche, infatti, denotano come sul lavoro le persone con disabilità siano nettamente più in difficoltà nell’essere riconosciute alla pari delle altre, ad avanzare con la carriera e, addirittura, sono spesso vittime di fenomeni detti di “doppia discriminazione” (Shakespeare 1996; 2000).

L’individuazione del retroterra storico delle risposte sociali alle persone disabili, seppure ripercorso brevemente, è servita per delineare la strada che ormai da alcuni anni si è abbandonata a favore dell’affermazione di un modello di disabilità come componente sociale (osservata con sguardo globale). Cercheremo di fare ulteriore chiarezza in merito a tale cambiamento ripercorrendo, in prima battuta, un documento chiave promotore di questa nuova prospettiva (l’ICF) e successivamente l’apporto di altri riferimenti teorici (come, ad esempio, i *Disability Studies*) all’interno del discorso più recente sulla disabilità come modello sociale.

1.3.1 Dall’ICDH al modello ICF: la prospettiva sulla disabilità attraverso l’OMS

All’interno della prima parte di questo lavoro si vuole tentare di restituire un quadro generale di tutti quelli che sono i riferimenti chiave che hanno promosso e sostengono, tutt’ora, una visione della disabilità come un fenomeno sociale, nonché una visione della Persona posta in condizioni di svantaggio che sia capace di aprire la strada verso la piena inclusione sociale con annessa garanzia di riconoscimento di diritti e pari opportunità, sia nei contesti educativi che nella società tutta. Un’attenzione sempre maggiore a una dimensione costituente delle dinamiche inclusive, la dimensione concettuale, negli ultimi anni è emersa chiaramente. Diffondere una cultura volta all’inclusione significa lavorare per destrutturare molte terminologie diffuse nel discorso sulla disabilità che fungono da catena per il pieno riconoscimento della persona portatrice di un universo emotivo e storico, piani dell’esistenza che non

possono essere identificati solamente attraverso l'etichetta della disabilità di cui è portatrice. Ad esempio, richiamando nuovamente Canevaro (1996), è fondamentale agire a monte alle parole usate quando si parla di disabilità (prevenzione delle ricadute operative) ripensando, in primis, al concetto di handicap stesso: secondo Canevaro è opportuno sostituire tale concetto con quello di deficit, più precisamente, secondo l'autore, sarebbe più indicato parlare piuttosto di portatore di deficit piuttosto che di handicap. Si sposta allora l'attenzione da quella che è la situazione oggettiva di svantaggio vissuta dalla persona all'interno della comunità, alla condizione soggettiva, parte integrante della persona, dunque alla condizione data (o arrivata nel corso della vita) che nasce sì da un fattore biologico, fisico o cognitivo, ma che ha importanti ricadute sulla sfera sociale, emotiva e relazionale. Anche in questa direzione si muovono i documenti che riporteremo ora, rilevando come sia importante definire nuove linee di pensiero per rivedere le terminologie caratterizzanti i discorsi e le ricadute operative (ma anche le politiche) legate alla sfera della disabilità.

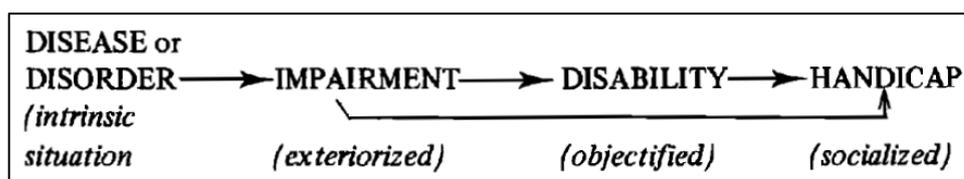
Nel 1980 viene un primo diffuso documento di rilievo internazionale denominato "International Classification of Impairment Disabilities and Handicaps - ICIDH" (WHO, 1980).

Sempre nell'accezione di iniziare a spostare il discorso sulla disabilità dal piano meramente medico-diagnostico, con annesso uso più mirato e corretto dei lemmi, in detto documento si trasla l'attenzione dal concetto di *disease* (malattia) per iniziare a introdurre con più dettaglio quelli di *impairment* (menomazione), *disability* (disabilità) e di handicap. Innovativo per l'epoca, l'ICIDH inizia a promuovere l'idea che la salute della persona consti di varie dimensioni (non solo mediche) comprendenti sì il benessere fisico e mentale, ma anche quello relazionale, emotivo, sociale; dunque, tutto ciò che concerne l'individuo inteso nella sua globalità, interazione con l'ambiente circostante compresa. Quest'ultima dimensione (interazione) rappresenta un passo fondamentale nella storia del pensiero inclusivo, si riconosce formalmente che la disabilità è interconnessa all'ambiente in cui viviamo (Borgnolo, 2009) e che da esso (ambiente pronto per includere, o meno) dipenda lo sviluppo di un'autonomia di vita della singola persona in condizioni di maggiore fragilità. Ecco come il WHO definisce i tre concetti ripresi poc'anzi: riferendosi alla menomazione (op. cit., p.47) si specifica che essa comprende la perdita e/o un'anomalia (permanente o transitoria) che interessi una funzione psicologica, fisiologica o anatomica; ad esempio, perdite a carico di arti, organi, tessuti, incluso poi il sistema delle funzioni mentali. Con disabilità (op. cit., p.143) si allude a qualunque modifica, restrizione o assenza della abilità nello svolgimento di un'attività (ad esempio, dovuta a una menomazione o come risposta psicologica a una

menomazione fisica e sensoriale) nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano, dunque rispetto a ciò che è “normalmente atteso”. Anche per la disabilità si possono configurare situazioni transitorie o permanenti, reversibili o irreversibili, progressive o reversive. Infine, col termine handicap (op. cit., p.183) si richiama una condizione di fragilità e di svantaggio di una persona frutto di una menomazione o una disabilità che va a restringere il ventaglio di possibilità di emanciparsi e vivere nel pieno della propria autonomia, in riferimento all’età, al sesso, a vari fattori culturali e sociali ecc. L’handicap, dunque, è la risultante della distanza tra l’efficienza reale e le aspettative di efficienza che egli stesso o il gruppo sociale nel quale vive hanno nei suoi confronti. Mantenendo l’accento sugli aspetti sociali della disabilità, allora, l’handicap può essere pensato come la «socializzazione di una menomazione o di una disabilità e come tale riflette le conseguenze - culturali, sociali, economiche e ambientali - che per l’individuo derivano dalla presenza della menomazione e della disabilità. Lo svantaggio deriva dalla diminuzione o dalla perdita delle capacità di conformarsi alle aspettative o alle norme proprie dell’universo che circonda l’individuo». (Barnes, 2008, p.89).

La correlazione con l’ambiente emerge chiaramente dall’ICIDH, inoltre, secondo quanto riportato nel testo del documento, non sarebbe opportuno parlare di disabilità o handicap laddove non sono presenti delle menomazioni a monte, a carico di una struttura del corpo o delle funzioni mentali-cognitive: l’handicap è frutto di una menomazione ma allo stesso tempo non può con questa essere rappresentato. Lo svantaggio che ne deriva è la risultante della situazione contestuale nella quale la persona si trova a vivere. In tal senso è opportuno riferirsi a queste realtà parlando di “persona in situazione di handicap” così da rimarcare l’idea che l’handicap è frutto del contesto che lo genera attraverso una richiesta di messa in campo di prestazioni e abilità superiori a quelle che una persona con una menomazione può fattivamente garantire. Questa impostazione di pensiero sostiene l’idea che una persona non può essere pensata come “completamente disabile”, ma a seguito delle caratteristiche dei contesti e delle richieste a essa pervenute può mostrare abilità o difficoltà. E ancora, una persona non può essere considerata “completamente handicappata” perché, in alcuni ambiti specifici incontra delle difficoltà a causa di specifiche menomazioni. Se le menomazioni sono una caratteristica costantemente presente, le disabilità si affiorano, invece, alla richiesta di determinate prestazioni. Riprendendo quanto affondato in precedenza in questo lavoro, dunque l’idea che l’inclusione debba essere accompagnata non solo da decisioni politiche, ma anche e soprattutto da un cambiamento culturale all’interno di una società, se rileggiamo il contenuto dell’ICIDH secondo una prospettiva dell’inclusione come condizione legata a una

cultura, allora, è forse possibile affermare che la condizione di disabilità produce handicap più marcati laddove una società non fornisca le dovute risposte alle esigenze della persona. Nel documento (*op.cit.*, p.30) si riassume con uno schema a progressione lineare il rapporto fra le tre condizioni che vengono definite e discusse all'interno dei suoi capitoli:



Progressione lineare del legame tra il concetto di malattia, menomazione, disabilità e handicap presentato nella prima versione dell'ICIDH del 1980.

Pur facendo riferimento al contesto, e con l'intento di allontanarsi da una visione prettamente medica, l'ICIDH presenta ancora forti limitazioni ed è connotato da una forte rigidità (Presti, Lombardo, 2008). Lo schema che abbiamo ripreso direttamente dalle pagine del documento esprime l'essenza di questa idea, infatti, l'ICIDH promuove una visione troppo lineare delle tre situazioni, quasi come fossero legate da una potenziale sequenza temporale nella quale - nonostante quanto si scriva nelle pagine del testo stesso - non viene dato abbastanza risalto alla società e l'ambiente «per quanto concerne la costituzione dei processi di compromissione» (*ibid.*, p.3).

Grazie agli studi e alle spinte politiche rivolte ai processi di integrazione e inclusione, e visti i limiti presenti in questo primo documento, tra il 1996 e il 1999 il WHO ha rielaborando così l'ICIDH presentandone una seconda versione, l'ICIDH-2 (WHO, 1999), documento avente valenza sperimentale con revisione programmata per 2001.

Nei decenni successivi all'emanazione della prima versione dell'ICIDH, attorno al tema della disabilità si sono registrati innumerevoli contributi e, soprattutto, si è vista la nascita di organizzazioni portatrici della voce stessa delle persone con disabilità, sempre più intenzionate a ottenere un pieno riconoscimento dei loro diritti nonché della garanzia di una piena emancipazione all'interno della società, capace unicamente di creare stigmatizzazione e barriere nei confronti dei "diversi". Nei paesi anglosassoni, ad esempio, si sono costituite associazioni o gruppi di ricerca come il

*DPI - Disabled Peoples' International*¹⁶ (1981), la *SDS - Society for Disability Studies*¹⁷ (1982) o, ancora, la *DRU - Centre for Disability Studies*¹⁸ (1990) del *British Council of Disabled People*.

All'interno di questo panorama in continuo divenire, quindi, l'OMS riformula l'ICIDH, mantiene lo stesso nome ma riprende e rielabora due dimensioni della versione degli anni Ottanta, nello specifico quella inerente alle disabilità (ora classificate come attività personali) e quella relativa agli handicap (ora ripensati come a una forma differente di partecipazione sociale), questo attraverso l'introduzione delle seguenti dimensioni:

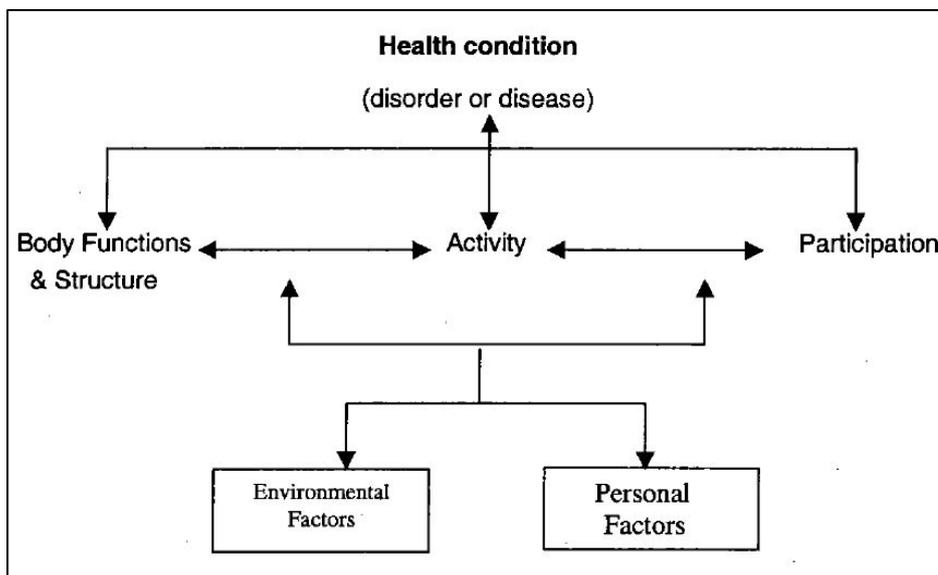
- *funzioni e strutture del corpo* (nell'ICIDH del 1980 dette menomazioni): perdita o anormalità della struttura corporea o di una funzione fisiologica psicologica (*op.cit.*, p.16);
- *attività* (nell'ICIDH del 1980 dette disabilità): qualunque cosa una persona compia a qualsiasi livello di complessità, ovvero attività più o meno semplici che possono subire limitazioni inerenti alla natura, la durata e la qualità (*op.cit.*, p.18);
- *partecipazione* (nell'ICIDH del 1980 detta handicap): interazione tra le alterazioni delle funzioni e strutture del corpo, le attività e i fattori contestuali in tutte le aree e gli aspetti della vita umana, che possono subire restrizioni inerenti alla natura, la durata e la qualità (*op.cit.*, p.20).

Tali dimensioni, secondo quanto riportato nel documento, sono direttamente influenzate dai fattori ambientali (quindi fisici, sociali, legati agli atteggiamenti di terzi ecc., il tutto segue un ordine che va dall'ambiente più vicino alla persona a quello più ampio, il macrocontesto) e dai fattori personali che sono correlati alla personalità e alle caratteristiche individuali. In questa seconda versione si pone la "diversità" all'interno di un complesso sistema comprendente diverse dimensioni strettamente interconnesse. Rispetto alla prima versione, dunque, differisce sostanzialmente nella rappresentazione delle interrelazioni tra dimensioni di funzionamento e disabilità, tale modello è disegnato per mettere in luce le molteplici interazioni qui affrontate. Come si evince dalla figura seguente, presente nel documento originale (p.24), viene meno la ristretta interpretazione lineare del primo modello, per lasciare spazio alla rappresentazione dell'interconnessione tra fattori e dimensioni, ora più articolata e complessa.

¹⁶ <http://www.disabledpeoplesinternational.org>

¹⁷ <https://disstudies.org>

¹⁸ <https://disability-studies.leeds.ac.uk>



Schema originale presentato nel testo dell'ICIDH-2 rappresentante le interazioni tra le varie dimensioni riprese nel documento.

Anche se, rispetto alla prima versione, le modifiche al quadro concettuale sono evidenti in questa seconda versione, ancora l'ICIDH non riusciva ancora a restituire una visione davvero globale della persona con disabilità, oltretutto manca ancora quell'”accordo” su un linguaggio universale utile alle varie scienze che si occupano della salute e della disabilità, un linguaggio che sostenga una visione globale della Persona allontanandosi a grandi passi dalla visione prettamente medica.

Lungo questa strada, nel 2001, alla 54^a *World Health Assembly* (WHO, 2001a), il WHO ha diffuso ufficialmente l'*International Classification of Functioning, Disabilities and Health - ICF* (WHO, 2001b), documento approvato e adottato da 191 stati come il nuovo riferimento teorico e pratico per analizzare e delineare le condizioni globali, di salute e la tipologia di disabilità. L'ICF è un documento innovativo perché va a unire quella che è la visione medica a quella sociale, contemplando altresì gli aspetti biologici propri della persona. Per questo, il modello proposto dal presente documento è denominato Modello Bio-Psico-Sociale (Borgnolo, 2009). Di certo, grazie all'ICF, questo nuovo lemma si è diffuso maggiormente in ambito scientifico, però, già alcuni decenni prima, il termine “Bio-psico-sociale” all'interno delle produzioni scientifiche di George Engel, uno psichiatra statunitense che, sempre con l'intento di evidenziare l'incompletezza di un approccio meramente medico nella cura e nella definizione della malattia della

persona, iniziò a diffondere l'idea che servisse un modello fondato sul concetto di "sistema", capace di unire la dimensione biologica, sociale e psicologica (Engel, 1977); inoltre, Engel, rifacendosi ad altri studi, ribadisce come sembrano emergere più alte percentuali di disturbi e malattie nelle società in cui le richieste (e le aspettative) del sistema sociale si allontanavano dalle caratteristiche della persona, in tal senso, la variabile sociale gioca un ruolo fondamentale nel macro processo di gestione della cura e delle possibilità di sviluppo del singolo soggetto.

Questi studi possono rappresentare le radici dell'approccio Bio-Psico-Sociale su cui poggia l'ICF.

Come detto poc'anzi, il principale cambiamento riguarda la globalità nella lettura della disabilità, qui intesa - in linea con quanto teorizzato da Engel anni prima - in un'ottica sistematica, questo grazie non solo all'individuazione e alla classificazione delle funzioni e delle strutture corporee, ma anche per via della descrizione dei fattori contestuali, riferiti all'ambiente fisico e, soprattutto, sociale con cui l'individuo interagisce nella sua quotidianità. Ad essere globale, poi, non è solo l'interpretazione della disabilità in siffatta maniera, ma anche la possibilità del documento stesso - data l'enorme condivisione da parte di molti paesi - di contemplare le differenze culturali di varie nazioni, così da poter essere fruito e utilizzato o, per meglio dire, contestualizzato all'interno di sistemi sanitari e di cura nettamente differenti tra di loro.

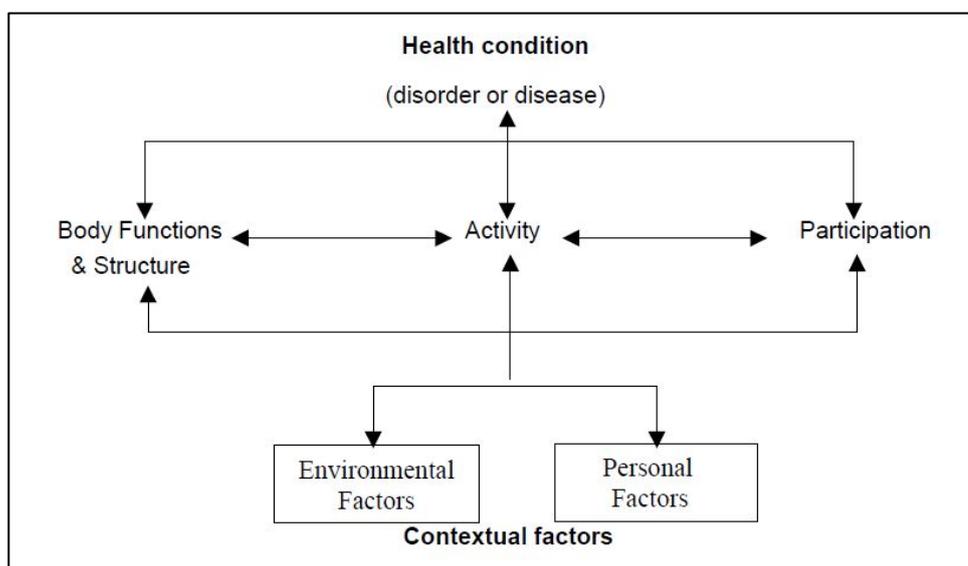
La globalità ha portato con sé l'attenzione crescente ai fattori ambientali. L'attenzione verso questi ultimi fattori serve per ottenere una fotografia più completa della realtà dei singoli soggetti in condizioni di svantaggio, questo unendo le loro caratteristiche di stampo medico-patologico con molti dettagli dell'ambiente che lo circonda e nel quale ha sviluppato (se non dalla nascita) una determinata patologia o deficit. Si considerano infatti contesti sociale, familiare, lavorativo, dunque tutte le sfaccettature della quotidianità che possono potenzialmente determinare la qualità della vita della persona e la sua emancipazione all'interno del gruppo sociale. Come si evince, l'ICF, fa del concetto di Qualità di Vita il fulcro del suo contenuto, attraverso la prospettiva Bio-Psico-Sociale qui proposta è quindi più agevole interpretare - usando un linguaggio riconosciuto in molti paesi - la condizione di vita della persona con disabilità presa in tutta la sua totalità. In estrema sintesi, l'ICF effettua questa classificazione (*op. cit.*, pp.8-10) nella lettura della persona e della sua condizione di disabilità, temporanea o meno che sia:

- *funzionamento e disabilità*: l'insieme delle funzioni corporee (fisiologiche e psicologiche), delle strutture corporee (componenti del corpo umano, come gli organi), delle attività svolte (si intendono attività di ogni tipo che si effettuano

nella vita quotidiana e che la persona svolge, divise per livelli di complessità) e il livello di partecipazione (si intende la partecipazione sociale, in vari contesti con il relativo livello di coinvolgimento);

- *fattori contestuali*: l'insieme di fattori ambientali (valori sociali, servizi alla persona, leggi, ambienti fisici, regole della comunità ecc.) e personali (ruolo sociale, sesso, età, lavoro, ecc.).

La relazione tra queste dimensioni è interpretabile attraverso lo schema presente nello stesso documento, così come fatto in precedenza con l'ICIDH e l'ICIDH-2. Il WHO rappresenta la base dell'ICF qui descritta attraverso il seguente diagramma (p.9):



Schema originale presentato nel testo dell'ICF rappresentante le interazioni tra le dimensioni del funzionamento e dei fattori contestuali.

Comprendendo meglio la struttura dell'ICF si denota come l'OMS abbia voluto evitare di creare un documento rigido, di stampo medico, da prendere come riferimento per la classificazione dei disturbi e delle malattie. Questo, invece, è un aspetto proprio di un documento precedente denominato *International Statistical Classification Of Diseases And Related Health Problems - ICD* (WHO, 1992; 2004), documento che, appunto, l'ICF va in un certo senso a completare con una visione più umanistica. La diagnosi che si può ricavare dall'ICD, viene arricchita di informazioni altre da quelle mediche grazie alla rilevazione di dettagli sulle funzioni e

sull'ambiente, come indicato dalla classificazione più generale vista poco sopra, nel testo dell'ICF si riporta con chiarezza:

«ICF belongs to the WHO family of international classifications, the best-known member of which is the ICD-10 (the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). ICD-10 gives users an etiological framework for the classification, by diagnosis, of diseases, disorders and other health conditions. By contrast, ICF classifies functioning and disability associated with health conditions. The ICD-10 and ICF are therefore complementary, and users are encouraged to use them together to create a broader and more meaningful picture of the experience of health of individuals and populations. Information on mortality (provided by ICD-10) and information about health and health-related outcomes (provided by ICF) can be combined in summary measures of population health. In short, ICD-10 is mainly used to classify causes of death, but ICF classifies health» (*op. cit.*, p.3).

In ultima istanza, è fondamentale osservare come dall'ICF in poi, sia definitivamente scomparso l'utilizzo del termine *handicap*, lasciando così spazio a lemmi capaci di descrivere e di focalizzarsi maggiormente sulle risorse del soggetto e sui fattori che possono alimentare la sua disabilità all'interno di un contesto di vita disabilitante. Oltretutto, in aggiunta all'eliminazione della parola *handicap*, l'ICF promuove un concetto di "disabilità" sempre più connesso all'idea di "fenomeno multidimensionale" e frutto della relazione tra persona, ambiente fisico e sociale. Inoltre, l'ICF ha rimesso in discussione i sistemi educativi, tutti, per bambini e adulti, fornendo nuove direttive per ripensare i curricoli, le prassi inclusive, la definizione di piani personalizzati, ecc. (Ianes, 2011; Moliterni, Magnanini, Ferraro, 2018).

1.3.2 Il Capability Approach

Sino ad ora, a più riprese, si è fatto riferimento ai concetti di sviluppo di un progetto di vita, emancipazione e, in senso più ampio, di inclusione, nell'ottica di una piena partecipazione attiva all'interno della società anche delle persone in condizioni di fragilità e marginalità. Tutto questo, collocato dentro al tema della disabilità, grazie ai principali contributi presentati, viene letto nell'ottica di promuovere una piena realizzazione della persona attraverso l'eliminazione delle situazioni disabilitanti che nel contesto in cui vive si possono incontrare, dunque barriere di tipo culturale, sociali, politiche, e anche fisiche. Attraverso l'ICF del WHO, poi, si è mostrato come compiere un ulteriore passo avanti all'interno delle politiche inclusive riconoscendo a livello internazionale, grazie a un coro di voci molto ampio, la necessità di ripensare

oltre che alle terminologie (spesso stringenti ed “etichettanti”) inerenti alla disabilità, anche alle modalità con cui vengono lette, spiegate e interpretate situazioni connesse alla disabilità, questo per aprirsi a uno sguardo (sul soggetto) sempre più globale e contestualizzato, spoglio da schemi interpretativi privi di flessibilità e con stigmatizzazioni fortemente mediche.

In breve, l’allontanamento da un’impostazione maggiormente medica, utile a lasciare spazio a una lettura della disabilità in chiave multidimensionale e sociale è quanto grazie anche all’ICF si è riusciti a ribadire a gran voce influenzando le scelte politiche di molti paesi. Pur essendo stato un documento di rilievo, l’ICF pare presentare ancora alcune lacune sul piano ideologico, ad esempio, come riporta il pensiero di Morris (2009), è necessario fare più chiarezza rispetto al concetto di “libertà di scelta” (del soggetto) insita nel documento. Secondo l’autore, infatti, non essendo aprioristicamente possibile determinare - attraverso un’analisi delle funzioni e delle abilità, attuali e possibili - quali aspettative e progetti di vita una persona più fragile possa avere, è doveroso, detta in estrema sintesi, non solo limitarsi a verificare i limiti di potenzialità, capacità e performance, ma anche lavorare sull’empowerment (Elia, Zappaterra, 2014) della persona stessa cercando di capire se in essa esista un interesse, o meno, nel mettere in campo tali abilità e in vista di quale progetto futuro per la sua vita. È proprio quest’ultima la direzione delineata dal Capability Approach, diffusosi grazie agli studi di Amartya Sen (1982, 1985a, 1985b), professore di Economia e Filosofia presso l’università di Harvard e premio Nobel per l’economia nell’anno Novantotto.

Il contesto entro il quale si inserisce il presente lavoro è quello pedagogico, l’idea di Sen, invece, pur avendo grande riverbero in tale ambito, si riprende dal contributo che l’autore fornisce alle scienze economiche e sociali. Secondo il pensiero di Sen (1993), infatti, l’essenza della teoria delle capacità è che l’obiettivo a cui tendere tramite le conquiste e gli sviluppi sociali, deve riguardare l’ampliamento e il potenziamento delle capacità delle persone, aiutandole a raggiungere (e coltivare) quei funzionamenti (dall’autrice detti “di fare” e “di essere”) ritenuti importanti per l’individuo. È qui che ritroviamo l’aspetto della libertà di scelta accennato poc’anzi: Sen considera essenziali come strumenti per il raggiungimento dell’obiettivo suddetto, e non come fine, elementi come l’accumulo di reddito e di beni. Tale approccio teorico promuove, quindi, una nuova impostazione di welfare, che faccia delle politiche pubbliche e sociali la promozione della libertà di scelta attraverso il miglioramento di funzionamenti e capacità, giocando in anticipo per prevenire l’insorgere di possibili impedimenti allo sviluppo delle capacità umane fondamentali. In questo panorama teorico, dunque, anche il discorso sull’inclusione, stando dall’idea insita nel *Capability Approach*, all’interno della Pedagogia Speciale assume

un'ulteriore prospettiva, sempre più orientata nella direzione di garantire la piena inclusione delle persone con disabilità potenziando l'ampliamento le loro opportunità di emancipazione e realizzazione all'interno della società, coltivando a livello politico i valori inerenti alle pari opportunità, alla libertà di scelta, all'uguaglianza e all'empowerment.

Sostenendo i suddetti valori, il *Capability Approach* si connota di un forte orientamento al sociale, come sottolinea anche Nussbaum (2006), a tal proposito, è opportuno che chi governa una società predisponga il giusto contesto per far sì che tutti, nessuno escluso (disabile o meno), siano in grado di esprimere e mettere in atto le proprie capacità, creando soprattutto contesti facilitanti laddove vi sia la presenza di persone più fragili.

Il *Capability Approach* si regge su due nozioni: capacità e funzionamenti; le prime, in senso generale, si rifanno a una predisposizione o un'abilità soggettiva di svolgere determinate funzioni. Allo stesso tempo, però, le capacità si possono anche considerare come delle potenzialità che, grazie all'ambiente esterno, vengono messe in condizione di mostrarsi ed esprimersi. I funzionamenti, invece - che uniti assieme, secondo Sen, compongono le capacità di un soggetto - sono da intendersi come le potenzialità e le capacità fisiche e cognitive; sono l'insieme di ciò che una persona può fattivamente fare ed essere, per questo Sen parla di funzionamenti di essere (componente statica, legata allo stato di esistenza) e di fare (componente dinamica). In breve, riprendendo le parole dell'autore, è possibile spiegare tali concetti e il loro legame con la libertà di scelta dicendo che, appunto, le *capabilities* riguardano «la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti» (Sen, 2000, p.79) determinando così, per ogni soggetto, l'opportunità di raggiungere il livello di *well-being* (*ibid.*) auspicato.

Il concetto di ben-essere (*well-being*) rappresenta attraverso varie dimensioni, si connota fortemente di un carattere politico e sociale, etico, pedagogico ecc., in senso più ampio, però, il *well-being* può rappresentare l'essenza della risposta al bisogno di soddisfacimento delle proprie scelte e aspirazioni, dunque della costruzione di una propria progettualità di vita all'interno di una società. In tal senso, come si diceva all'inizio, i beni maggiormente materiali devono solo essere intesi come un mezzo per raggiungere il ben-essere. Il *framework* concettuale definito dall'approccio alle capacità potrebbe potenzialmente divenire un riferimento per dirigere le scelte politico-istituzionali atte a definire le pratiche inclusive rivolte alle persone più fragili, i riferimenti insiti nel *Capability Approach*, di base, favoriscono una nuova prospettiva per la (ri)lettura attraverso dei principali riferimenti internazionali (già richiamati nelle pagine precedenti), nonché delle *policy* istituzionali sino ad oggi adottate, sia a livello macro che delle singole realtà educative. Ad esempio, tutelare il

diritto all'inserimento lavorativo delle persone disabili è un punto molto importante, ma assumerebbe ulteriore valore laddove si lavorasse per garantire loro un lavoro che permetta di esprimere non solo capacità e funzionamenti della persona, ma che sia poi capace di considerare le sue aspettative e la sua volontà nel costruirsi un progetto di vita scelto autonomamente e privo di preconfezionamenti. O ancora, per fare esempio attinente a questo lavoro, prendiamo il caso di uno studente con DSA all'interno della scuola o all'università: se, alla luce dei riferimenti concettuali derivanti dal *Capability Approach*, rileggiamo la relazione tra esso e le risposte del contesto educativo nel quale è inserito, allora, potremmo cogliere quanto il contesto permetta, o meno, allo studente di trovare le condizioni opportune per «[...] realizzare ed esercitare la propria libertà sostanziale di essere e di fare. Una società giusta rispetta il diritto di ogni individuo a saper scegliere ed esprimere la scelta sulla vita che vuole condurre» (Tona, 2017, p.1).

1.3.4 La Qualità di Vita

Il concetto di benessere (*well-being*) che troviamo nella visione del *Capability Approach* si connette a quello di Qualità di Vita, dibattuto e studiato all'interno di molti lavori nell'ambito pedagogico. Si riprendono alcuni di questi riferimenti contestualizzando i concetti di benessere e qualità di vita al tema dell'inclusione degli studenti con DSA all'università.

Molti studi sociologici ci insegnano che all'interno di una società, ogni membro, prende parte a un continuo e intricato processo di socializzazione entro il quale si originano e si modificano continuamente innumerevoli legami sociali che rappresentano «l'essenza di ogni forma sociale e culturale [...]. Il legame sociale è il prodotto di un complesso intreccio di tendenze, tensioni e rappresentazioni di natura sociopsicologica [...] che rendono possibile la società dai minuti rapporti di interazione della vita quotidiana fino alle grandi istituzioni che ne fissano e ne consacrano le forme» (Mongardini, 1995, p.131). In questo panorama, anche alla luce del fatto che tali processi ci coinvolgono sin dalla più tenera età, la scuola o, più in generale, le istituzioni educative, ricoprono un ruolo fondamentale nel determinare la qualità di tali processi, nonché lo «sviluppo armonico delle società» (Schizzerotto, 1972). Infatti, anche all'interno del “Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo”, Delors (1997), ponendo l'accento sulla rilevanza sociale dell'educazione come “strada” per realizzare la propria libertà - in quanto è grazie ai processi educativi (formali e non) presenti nella società che ogni persona, sia come singolo, sia come soggetto socialmente attivo, può ampliare le proprie opportunità di sviluppo di un progetto di vita - scriveva:

«L'educazione è sempre stata e continua ad essere una pratica altamente sociale. Il pieno sviluppo della personalità dell'individuo è il risultato del consolidamento dell'autonomia personale e, nello stesso tempo, della coltivazione di un'attenzione per gli altri, cioè, in altre parole, del processo di scoperta degli altri sulla base di una concezione morale. L'umanizzazione, definita come crescita interiore dell'individuo, trova la sua espressione più piena nei punti precisi dove s'incontrano il cammino della libertà e quello della» (Delors, 1997, p.194).

In questo mare magnum di processi e relazioni, allora, anche quelli connessi all'inclusione sociale delle persone in difficoltà occupano una posizione fondamentale che non può essere trascurata o messa in secondo piano. Riallacciandoci al concetto di QdV, quindi, si vede che anche e soprattutto le istituzioni educative rappresentano uno snodo fondamentale nell'intricata rete di relazioni e contesti sociali in cui è opportuno promuovere e sostenere una migliore QdV delle persone più fragili.

I processi inclusivi mirano alla partecipazione attiva come elemento distintivo di una persona adulta e autodeterminata, attraverso il contributo della teoria della Qualità di Vita, che evidenzia gli elementi necessari affinché una persona possa soddisfare ciò che ritiene personalmente significativo, i suddetti processi possono essere ripensati con nuovi strumenti cognitivi, interpretativi e progettuali. Prendiamo il caso di uno studente con DSA: la motivazione, la soddisfazione e il raggiungimento di livelli di QdV positivi richiedono la presa in esame del profilo della persona ma, ancor più alla luce di quanto scritto sino a ora, è necessario esaminare i supporti e le barriere presenti nel contesto di vita del soggetto; nel caso di questo contributo, nel contesto di vita accademico.

Si è ripreso più volte, nelle pagine precedenti, il riferimento alla multidimensionalità che caratterizza i più recenti approcci alla disabilità (lontani dal mero approccio medico). Anche la QdV non è quindi ascrivibile a un concetto monodimensionale; per tale motivo risulta necessario e, probabilmente, più efficace, riferirci a più modelli di QdV entro cui leggere e analizzare i processi sociali, ivi compresi quelli inclusivi, che appartengono a ogni individuo, disabile o meno (Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016). Se dovessimo identificare alcuni modelli di QdV maggiormente in linea con il presente lavoro, potremmo fare un riferimento specifico a quelli di Schalock, Verdugo-Alonso (2010; 2012) e quello di Brown (2005). Secondo Schalock e Verdugo-Alonso, la *Quality of Life* è appunto un fenomeno complesso e multidimensionale nel quale si identificano “domini centrali” che sono frutto della stretta relazione che intercorre tra caratteristiche personali e fattori ambientali (contestuali), per molti aspetti questa impostazione è in linea con quanto ci insegna il *Capability Approach* quando si riferisce ai funzionamenti e alle capacità. Questi domini essenziali per ogni essere umano sono gli stessi per tutti gli individui;

a essere differenti, però, sono il valore e la rilevanza che a essi assumono da soggetto a soggetto perché legati ad atteggiamenti profondi che definiscono la nostra persona, le relative idee e le percezioni della realtà. Schalock (2006), per interpretare, valutare e potenziare la QdV, identifica otto dei suddetti domini riassumibili come segue:

- *benessere fisico*: l'insieme di azioni compiute a favore della salute della persona;
- *benessere materiale*: l'insieme di azioni volte ad assicurare e a migliorare le condizioni materiali di vita della persona;
- *benessere emozionale*: comprende la possibilità di provare emozioni positive circa se stessi (essere felici contenti soddisfatti di sé); di godere dei contesti di vita non stressanti (prevedibilità costanza ecc.); di poter partecipare ad attività che riconoscano il valore (ambiente rinforzante) della persona e in cui essa possa esprimere buone performance; di comunicare (verbalmente o con altre modalità) affetto e fiducia verso le persone presenti nella propria realtà di vita;
- *relazioni interpersonali*: l'insieme dei rapporti che la persona ha con la famiglia, gli amici, i conoscenti, e altre figure significative;
- *inclusione sociale*: il grado di partecipazione alle attività tipiche del territorio di appartenenza, gli impegni assunti all'interno del territorio, l'aiuto ricevuto dalle persone del suo territorio
- *sviluppo personale*: concerne l'acquisizione di abilità che favoriscano un sufficiente adattamento ai diversi contesti di vita frequentati (implica quindi una specifica tensione all'insegnamento/apprendimento di abilità); le opportunità di esercitare e mostrare le abilità possedute/incrementate; la possibilità di favorire l'accesso alle informazioni desiderate da parte della persona;
- *autodeterminazione*: si tratta del poter essere agente causale delle proprie scelte;
- *diritti*: tutto l'insieme delle richieste rivolte dalla persona corrispondenti agli standard di vita della cultura di appartenenza.

Ad integrare l'idea di Schalock sarà il modello di Brown (*op.cit.*) che ripropone gli ambiti di funzionamento (emozionale, relazionale, ecc.) - dunque gli otto domini appena elencati - cercando di esplicitare con maggiore dettaglio la misura in cui favoriscano (o meno) a migliorare tre elementi cardine della QdV, rispettivamente:

- l'Essere (*being*), riguarda il senso di identità individuale, la consapevolezza di sé stessi, dei propri limiti o difficoltà e dei propri punti di forza;
- l'Appartenenza (*belonging*), attinente al senso di appartenenza ad una comunità e di usufruire di rapporti sociali (di diverse dimensioni es, l'intimità, i rapporti amicali ecc.);
- il Divenire (*becoming*), che concerne il senso di un progetto di vita, che implica scelte, decisione, preferenze, ecc. insomma autodeterminazione e autonomia. Si noti bene come, anche nel pensiero dell'autore, si ponga nuovamente l'accento sull'importanza della *scelta* all'interno del proprio percorso di vita, condizione fondamentale nell'approccio delle *Capability*.

I domini di Qualità di Vita del modello di Brown, invece, sono i seguenti: benessere fisico; appartenere alla comunità; essere psicologico; comportamenti pratici; essere spirituale; impegno nel tempo libero; appartenere fisico; impegno nella crescita; appartenere sociale.

A partire da questi modelli non andrebbe dimenticato che chi lavora in campo educativo dovrebbe «praticare un atteggiamento integrativo, critico-interpretativo ed applicativo-correttivo nei confronti dei modelli [...] sulla base dell'analisi approfondita del valore di copertura delle diverse teorie e delle indicazioni desumibili dalla conoscenza adeguata della propria situazione professionale» (Maccario, 2005, p. 57).

Alla luce delle recenti rivisitazioni del discorso sulla disabilità e sull'inclusione - promosse a più voci a vari livelli, dalla ricerca scientifica nonché dai pronunciamenti internazionali, come visto in precedenza in questo lavoro - allora, è possibile guardare ai modelli di QdV qui ripresi come ai potenziali - e forse più completi - paradigmi di riferimento attraverso cui è possibile riconsiderare i servizi e riprogrammare i contesti di vita (compreso quello universitario a cui afferisce il presente lavoro) iniziando a considerare la persona con DSA non solo nell'ottica della condizione di svantaggio che la caratterizza, ma individuando orizzonti di cambiamento, di sviluppo e di inclusione che rispettino e valorizzino la centralità delle loro aspettative e delle loro volontà concernenti il personale progetto di vita. Tale approccio potrebbe offrire moltissime opportunità di riflessione per la riorganizzazione (su base pedagogica) di molti ambiti della nostra società, ad esempio i modelli della QdV visti ora possono rivolgersi:

- *alla sfera politica*, governativa, potrebbe offrire la chiave di lettura per la pianificazione del macrosistema e delle risorse economiche da predisporre per favorire ulteriormente l'inclusione sociale delle persone più svantaggiate;
- *ai servizi* indica la strada verso il superamento di approcci centrati sul contesto e sulle attività integrando così bisogni individuali, processi e contesti offrendo ai servizi un paradigma e uno strumento che li supporti nell'analisi del significato e dell'individuazione degli obiettivi verso i quali dirigere gli interventi e non di meno è occasione per gli operatori di riflettere sul valore e significato del proprio ruolo;
- *ai contesti di formazione continua dei docenti universitari*, così come per il mesosistema, è forse possibile ipotizzare di utilizzare i riferimenti di questi *framework* concettuali più recenti per ridefinire la formazione dei docenti in merito alle tematiche che fanno parte del discorso sulla disabilità e dell'inclusione, così da diffondere, con una crescente consapevolezza, l'importanza di ripensare alla didattica, dal basso, per renderla sempre più inclusiva, per far sì che diventi il punto di contatto tra le decisioni politiche e le esigenze del singolo, fornendo ad esso opportune risposte pedagogiche;

Inoltre, come “conseguenza” di quanto detto sino ad ora, se consideriamo di calarci nella realtà del singolo, quindi nella quotidianità della persona, è possibile ragionare su come tale approccio possa rivolgersi alla sfera dei DSA offrendo loro l'opportunità di essere attori e autori nella progettazione e nella pianificazione del proprio progetto di vita. Per tale ragione, come accennato nelle pagine introduttive, si è scelto di riferirsi alla *StudentVoice* come modalità esplorativa per la raccolta dei dati, così da far emergere alcune considerazioni personali in merito alla propria esperienza come studenti dell'università che, a seconda delle risposte pedagogiche ricevute in tale contesto, possono vedersi supportati, o meno, nel loro percorso di studi dunque nel perseguire il proprio progetto di vita che comprende, ora, il completamento degli studi accademici come passo fondamentale per la costruzione del prossimo futuro.

In estrema sintesi, i modelli della QdV ci restituiscono una serie di indicatori in grado di supportare la valutazione degli esiti personali e, di conseguenza, l'efficacia delle azioni dei servizi rivolti alla persona. La restituzione dei dati che seguirà nei prossimi capitoli, può essere letta attraverso determinati indicatori “di qualità” utili a riconsiderare la programmazione di interventi in grado di incrementare il ventaglio di probabilità di produrre esiti significativi per la qualità di vita degli studenti universitari con DSA, dunque supportare appieno la loro inclusione didattica all'interno del

contesto universitario. Ci riferiamo in particolare agli indicatori proposti da diversi autori (Adams, Beadle-Brown, Mansell, 2006) che sono:

- rilevanza: obiettivi significativi all'interno del Progetto di Vita dello studente;
- osservabilità: traduzione degli obiettivi in comportamenti osservabili;
- funzionalità: ricaduta degli obiettivi nel vissuto quotidiano, realmente spendibili dal soggetto nel suo contesto di riferimento e potenzialmente da lui stesso controllabili;
- temporalità: obiettivi con specifici limiti di tempo, così da poterne verificare l'effettivo raggiungimento;
- monitoraggio: osservazione e registrazione costante e continuativa, al fine di verificare miglie o peggioramenti anche in itinere;
- misurabilità: obiettivi traducibili in indicatori misurabili, così da facilitare il compito di verifica dell'intervento;
- realismo: obiettivi realisticamente raggiungibili con le risorse individuali e contestuali esistenti;
- normalizzazione: obiettivi tendenti allo sviluppo di abilità tipiche di vita, nel rispetto dei desideri e aspettative della persona;
- partecipazione: obiettivi che favoriscano l'inclusione della persona nei vari contesti e nel proprio progetto di vita.

I criteri appena citati consentono di porsi alcuni quesiti per comprendere se si sta agendo in favore della persona e di ciò che per essa è rilevante, in particolar modo, grazie al modello delle "tre C" (Centralità, Continuità e Controllo) di Cottini e Fedeli (2008) è possibile analizzare e descrivere l'operato di chi gestisce quotidianamente la programmazione delle attività al fine di promuovere la centralità della persona all'interno della pianificazione didattica. È quindi possibile individuare i seguenti interrogativi in questa direzione: quanto l'obiettivo/attività è importante rispetto alle aspettative, desideri, dello studente? Come l'obiettivo/attività si colloca rispetto all'età della persona? Quanto controllo la persona esercita effettivamente sull'attività proposta? Quali bisogni soddisfa il raggiungimento dell'obiettivo nelle attività quotidiane e nel contesto di vita della persona? Come potrebbe la persona utilizzare quest'abilità nella propria vita? Quanto l'obiettivo l'attività è programmato per avvicinare il soggetto a contesti e attività tipiche del vivere quotidiano? Quanto l'obiettivo è in funzione del raggiungimento di obiettivi futuri e dello sviluppo della persona? E via dicendo.

I contributi scientifici e le ricerche centrate sui riferimenti teorici e i documenti visti nelle pagine precedenti sono molte, in particolare esiste una letteratura fiorente per quanto riguarda l'utilizzo dell'ICF nell'ambito educativo e formativo, l'approccio delle capacità e gli studi sulla Qualità di Vita. Nel presente lavoro, di questi studi, se ne sono voluti ripercorrere i passaggi principali per mettere in primo piano la questione dell'importanza di rendere centrale l'esperienza e le aspettative di vita del soggetto all'interno dei contesti educativi e formativi, cercando di offrire risposte pedagogiche e percorsi didattici che non solo siano il più possibile spogli da stigmatizzazioni di stampo medico (e di stereotipi sociali), ma che siano anche capaci di garantire con maggiore efficacia l'attuazione delle politiche e delle pratiche inclusive per meglio sostenere lo sviluppo e il raggiungimento - nei limiti del possibile - degli obiettivi di vita spesso ritenuti (da terze parti) inarrivabili o fuori luogo data una condizione di svantaggio o di disabilità.

I dati che saranno presentati e discussi, verranno letti anche alla luce di quanto visto sino ad ora, cercando di carpire in che misura, oggi, l'ambiente universitario sia capace di dirigere in tal senso le risposte pedagogiche a sostegno delle persone più fragili, in tal caso, degli studenti con DSA.

1.4 Nuove tecnologie a sostegno dell'autonomia della persona

All'interno di questo lavoro verrà considerato anche quale sia l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte degli studenti con DSA, nonché quali siano quelle predisposte dagli Atenei stessi al fine di ampliare il panorama di opportunità di accesso e partecipazione dei medesimi studenti alla didattica e alle risorse formative. Nel capitolo seguente, poi, entrando nel vivo del tema dei DSA, si riprenderà il discorso sulle tecnologie mostrandone le principali (e potenziali) declinazioni per sostenere le persone con disturbi specifici dell'apprendimento. Ora si vuole proporre una sintesi di alcuni riferimenti scientifici e politici su come le nuove tecnologie possano sostenere le persone in condizioni di svantaggio sia nell'accedere ai canali di informazione e comunicazione, sia nell'ottenere una maggiore autonomia nella vita quotidiana, offrendo quindi loro opportunità eque di partecipazione e realizzazione all'interno della società odierna permeata dalle ICT. È ormai una realtà consolidata che le nuove tecnologie costituiscano una parte integrante - quasi irrinunciabile - della nostra vita; accompagnano molte delle nostre attività quotidiane e, spesso, le semplificano permettendoci di effettuare operazioni di varia natura in pochi "touch" sul nostro smartphone. Più in generale, si può affermare che abbiano permeato varie

dimensioni della società odierna, compresa quella legata all'istruzione inserendosi così nei vari contesti educativi e formativi, dalla scuola primaria all'università ponendosi (potenzialmente) come preziosi strumenti di mediazione didattica (Ferrari, 2018).

Il panorama di utenti a cui il progresso tecnologico potrebbe potenzialmente portare (come avviene in molte situazioni) innumerevoli vantaggi è assai ampio. Prima di proseguire nell'argomento, si ritiene utile riportare i numeri attualmente conosciuti in merito alla disabilità, così da leggere quanto segue con la consapevolezza che sia davvero urgente implementare ogni forma di soluzione tecnologica per diffondere una cultura volta (anche) alle acquisizioni delle competenze digitali per il miglioramento della vita delle persone disabili. Secondo l'OMS (2011b) in circa il 15% della popolazione mondiale si riscontra la presenza di una disabilità - in altre parole è altamente probabile che se non si rendono accessibili ambienti fisici e digitali per tale percentuale viene esclusa dall'acquisizione di informazioni e dallo sviluppo di un maggior livello di autonomia - mentre le disabilità più gravi compromettono le vite di, circa, 110-190 milioni di persone. Solo in Italia, stando ai più recenti dati ISTAT (2019) 3,1 milioni di persone hanno grosse difficoltà nelle loro attività di tutti i giorni, di questi solamente il 43,5% ha a disposizione una qualsiasi forma di rete di aiuto.

Le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, come riconoscono tantissime ricerche ed evidenze in ambito scientifico (WSIS, 2010; Guerra, 2010; Ingrosso, 2001), sono interconnesse anche al miglioramento della qualità della vita e al contrasto dell'esclusione sociale, questo attraverso le possibilità che offrono per ridurre o eliminare molti ostacoli, dalla semplice distanza a intralci di tipo economico ecc. Al giorno d'oggi una grandissima parte delle informazioni sono totalmente digitali, nello specifico passano attraverso la rete e le sue svariate forme, dunque social, siti internet, canali video, blog e via dicendo; ci troviamo infatti nel pieno della cosiddetta società dell'informazione e della conoscenza, nella quale le ICT (Frigerio, Rajola, Carignani, 2015) si pongono come elemento imprescindibile del quotidiano, rappresentando una rivoluzione epocale degli ultimi decenni in quanto hanno ridefinito e rivoluzionato, in primis, la nostra idea dei concetti di tempo e spazio, inoltre, hanno agito - e lo fanno tutt'ora - modificando nel profondo la natura dei vari ambiti del nostro vivere, dalla stessa scuola all'università, al mondo del lavoro sino ad arrivare alle modalità di allacciamento e mantenimento dei rapporti interpersonali (*ibid.*). A livello comunitario e istituzionale, ad esempio, si ribadisce in molti documenti l'importanza di investire sulle nuove tecnologie per sostenere l'inclusione (sociale, scolastica, lavorativa ecc.) e per acquisire - attraverso una formazione

continua, formale o meno che sia - le cosiddette *Digital Skills*¹⁹, cioè una serie di competenze digitali ritenute chiave per molti ambiti professionali e privati di ogni cittadino²⁰. Il fine ultimo è sempre quello di rendere ogni soggetto capace di muoversi con autonomia e proattività nell'odierna società sempre più digitalizzata. Esempi di quanto si va dicendo si possono trovare nell'Agenda Digitale Europea²¹ o, restringendo il campo al panorama dell'istruzione, nel documento *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Redecker, 2017) realizzato dal *Joint Research Centre* dell'Unione Europea. In questo documento si riconosce come

«in ambito educativo, diverse iniziative condotte a livello europeo, nazionale e regionale offrono linee guida e indicazioni su come favorire lo sviluppo delle competenze digitali nei giovani, con un'attenzione specifica alle abilità di pensiero critico e di cittadinanza digitale. La maggior parte degli Stati Membri ha sviluppato o rinnovato il curriculum della scuola dell'obbligo per assicurare che le nuove generazioni siano in grado di partecipare in modo costruttivo, critico e produttivo nella società digitale. A livello europeo, nazionale e regionale, cresce la necessità e l'interesse a fornire anche ai docenti le competenze adeguate a poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento. A tale scopo, molti paesi hanno sviluppato quadri di riferimento, strumenti di auto-valutazione e programmi di aggiornamento per la crescita professionale dei docenti e dei formatori. L'obiettivo del quadro *DigCompEdu* è quello di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" e di svilupparla ulteriormente». (Bocconi, Earp, Panesi, 2017, p.5)

19 Il termine *Digital Skills* sta a indicare una serie di competenze digitali e abilità tecnologiche. Si spazia dalle conoscenze basilari (come il saper usare un computer) alle competenze più avanzate (come quelle relative allo sviluppo dei software specifici).

20 Un esempio di come le *Digital Skills* entrino a gamba tesa nel nostro quotidiano, ponendosi come requisiti ormai fondamentali, può essere dato alla cosiddetta Amministrazione Digitale, conosciuta anche come e-government (governo elettronico). Con questa parola ombrello si richiamano tutti i sistemi di gestione digitalizzata e remota della pubblica amministrazione (PA) - rivolti agli enti pubblici, alle imprese e, soprattutto, ai singoli cittadini - che consentono di gestire documenti e procedimenti amministrativi attraverso i sistemi informatici, dunque grazie alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Alcuni esempi possono essere lo stesso Fascicolo Sanitario Elettronico (FSE), l'app PagoPA, o le più recenti IO e Immuni, due app sviluppate dal governo italiano durante la pandemia da Covid-19 atte a richiedere bonus o incentivi statali di varia natura, la prima, e a monitorare e contenere la diffusione del virus la seconda. Tutti questi sistemi di interazione e gestione vanno a semplificare di molto il processo di gestione delle proprie pratiche o dei documenti afferenti alla PA - oppure, come ci insegna questa pandemia possono rappresentare un'ulteriore arma per combattere l'espandersi di un virus altamente pericoloso - ma, per essere fruiti al meglio, richiedono competenze digitali, anche se minime, nonché la capacità di possedere e sapere utilizzare uno smartphone, un allacciamento alla rete internet e via dicendo.

21 Si rimanda al sito dedicato: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/64/un-agenda-digitale-europea>

Fermi su questi principi acclamati (anche) dall'Unione Europea, dunque affermata l'importanza che pure i docenti - a tutti i livelli dell'istruzione - sappiano formarsi e aggiornarsi per quanto concerne l'utilizzo delle tecnologie, si deve ampliare il discorso alla sfera della disabilità, considerando come per questi e coloro che hanno bisogni educativi speciali, sia altamente probabile incontrare nella loro quotidianità enormi ostacoli nell'accesso e nell'utilizzo delle tecnologie e, ancora, che queste ultime debbano sempre essere implementate pedagogicamente nel processo didattico per promuovere eque opportunità educative e di partecipazione. Infatti, come ricorda l'UNESCO, «l'uso delle nuove tecnologie [...] è un mezzo per sostenere le opportunità di apprendimento degli individui» (UNESCO-IITE, 2011; Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011). Tale aspetto non è ovviamente di poco conto se si vogliono realizzare e raggiungere gli obiettivi di sviluppo promossi a livello comunitario, nonché per garantire eque opportunità di partecipazione alla vita sociale per tutte le persone, soprattutto per coloro che si trovano in condizioni di maggiore fragilità. Tale approccio alle nuove tecnologie, si afferma con chiarezza anche all'interno della già citata Convenzione delle Nazioni Unite del 2006, nella quale si legge che

«[...] per consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati parte devono prendere misure appropriate per assicurare, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti od offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicheranno, tra l'altro a promuovere la progettazione, lo sviluppo, la produzione e la distribuzione di tecnologie e sistemi accessibili di informazione e comunicazioni sin dalle primissime fasi, in modo che tali tecnologie e sistemi divengano accessibili al minor costo». (ONU, 2006, art. 9).

Etimologicamente, la parola tecnologia, come sottolinea la presenza del suffisso *lògos*, richiama lo studio della *tecnica* e della sua *applicazione* (Guerra, 2009), dunque, così come la ricerca scientifica nell'ambito delle tecnologie didattiche afferma (Calvani, 2007; Menichetti 2014), è fondamentale scegliere ed utilizzare le tecnologie - intese come facilitatrici e mediatrici del processo di apprendimento - in vista della finalità formativa che un determinato percorso didattico si propone. Dalla prospettiva della Pedagogia Speciale si osservano le nuove tecnologie come una realtà (potenzialmente) innovativa per sviluppare e incrementare il livello di

autonomia personale delle persone, soprattutto di quelle con disabilità o BES. Nell'ottica della Pedagogia Speciale, l'autonomia non va intesa come il raggiungimento della condizione in cui tutti «riusciamo a fare tutto da soli - traguardo impossibile non solo alle persone con disabilità, ma a chiunque» (Pavone, 2017, p. 136) ma piuttosto come - riprendendo le parole di Carlo Lepri - una sorta di

«continuum dove ognuno si colloca a seconda della sua situazione e delle sue possibilità, è fondamentale in questo ragionamento affiancare al termine autonomia quello di autodeterminazione. Sul piano educativo consentire ad una persona di raggiungere una sua autonomia significa innanzitutto aprirsi all'ascolto di ciò che una persona desidera per sé stessa. Poiché non sempre l'autonomia che noi immaginiamo per l'altro coincide con ciò che l'altro desidera davvero per sé»²².

E ancora, come scrive Andrich, le nuove tecnologie devono muovere da un'idea di autonomia che porti al «recupero di un nuovo equilibrio» (2000, p.85), necessario data la condizione di difficoltà, o di disabilità che potrebbe caratterizzare una persona (sia transitoriamente che non) lungo l'arco di vita e che potrebbero compromettere la capacità di relazionarsi con gli altri da sé, l'ambiente circostante, nonché le proprie capacità fisico-motorie (*ibid.*). Quanto riporta Andrich, pone in evidenza una questione di rilievo nel discorso delle nuove tecnologie; esse non concernono solamente apparecchiature e supporti rivolti alla persona ma, questo “nuovo equilibrio” (sintetizzabile secondo l'autore con l'“Equazione delle quattro A”, dunque *Ambiente accessibile + Ausili tecnici + Assistenza personale = Autonomia*), come lo definisce l'autore, dev'essere sostenuto anche tecnologie diffuse nell'ambiente circostante, così da renderlo accessibile. Tale idea connette la questione delle tecnologie all'interno del framework introdotto con l'ICF, dunque al modello bio-psico-sociale: non si deve pensare alla scelta e allo sviluppo degli ausili concentrandosi solo sulla persona o sulla specifica menomazione, ma si amplia il discorso all'ambiente, esaminando il singolo soggetto come componente di un “tutto” più ampio (Ianes, 2004; Chiaro, 2014).

Il concetto stesso di ausilio è, per certi aspetti, un termine ombrello, come sintetizza l'equazione qui proposta, vi sono diverse dimensioni entro cui le nuove tecnologie possono inserirsi a supporto dei più fragili, così come vi sono diversi macro-gruppi entro cui poter classificare gli ausili. Di seguito riprenderemo tali classificazioni; prima, si ritiene opportuno definire cosa si intenda per ausilio così da rendere meno

²² “L'autonomia è una costruzione”. Intervista pubblicata sulla rivista Hacca Parlante (volume n. 1 di marzo 2014) e reperibile al seguente link: http://www.sindromedidown.it/wp-content/uploads/2017/05/Carlo-Lepri-HParlante-2014_intervista.pdf

ambiguo il discorso che si va facendo. Stando al principale riferimento che si rintraccia nella classificazione ISO 9999/2007, si parla di ausili riferendosi a

«qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità per finalità di 1) miglioramento della partecipazione; 2) protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività; 3) prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione» (www.eastin.eu).

Come si può rilevare da questa definizione, tutte le dimensioni dell'esistenza sono contemplate come ambito nel quale un ausilio tecnologico può potenzialmente inserirsi, soprattutto per essere considerato come utile supporto all'autonomia personale. In sostanza, anche lo studio e l'implementazione delle tecnologie si fa sempre più interconnesso a un approccio Bio-Psico-Sociale. Per rendere più evidente tale passaggio, basta guardare a come si è evoluto, nel corso degli anni precedenti, il concetto stesso di autonomia all'interno dei documenti internazionali. Nell'ICDH del 1980, ad esempio, terminologie come menomazione o handicap (si rimanda ai paragrafi precedenti di questo capitolo) distoglievano lo sguardo dalla persona, dalle sue potenzialità e proprio contesto di vita. Da concezioni più spoglie come questa, poi, si arrivò a redigere, all'interno della precedente versione della norma ISO 9999 una definizione di ausilio fortemente distaccata da un approccio più olistico. Tale norma, fino al suo aggiornamento del 2006, riportava infatti che un ausilio è un «qualsiasi prodotto, strumento, attrezzatura o sistema tecnologico, di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da una persona disabile per prevenire, compensare, alleviare o eliminare una menomazione, disabilità o handicap» (Andronico, 1998).

Sarà poi l'arrivo del più recente ICF del 2001 - nel quale si rivede totalmente il concetto di disabilità, ora intesa non come una sola caratteristica della persona, bensì come la risultante di una situazione, sociale, ambientale, che può comportare, anche transitoriamente delle difficoltà alla persona nel vivere la propria quotidianità e la propria autonomia - a ridefinire la norma internazionale ISO 9999, includendo al suo interno una concettualizzazione di autonomia e di ausilio ora più in linea col modello Bio-Psico-Sociale.

L'essenza di questo recente cambiamento storico di approccio riportato nei documenti internazionali richiamati è perfettamente espressa all'interno dell'equazione di Andrich - *Ambiente accessibile + Ausili tecnici + Assistenza personale = Autonomia*. Riprendendola, ora, si approfondirà il discorso sugli ausili

scomponendone la triade. L'autore promuove un concetto di autonomia come una risultante della stretta interconnessione tra: accessibilità, ausilio e assistenza (personale). Nello specifico:

- *accessibilità*: si rifà al più ampio modello teorico dello *Universal Design for All* che ribadisce come sia fondamentale studiare a monte i bisogni le caratteristiche di un soggetto, al fine di proporre tecnologie e soluzioni ambientali che possano garantire il massimo livello di flessibilità e usabilità (Besio, 2010). L'accessibilità, infatti, concerne il livello di fruibilità di un ambiente e delle tecnologie, non per ultimi anche dei relativi servizi. L'accessibilità è da considerarsi come una sorta di tacita comunicazione: se, come riporta l'ICF, la disabilità è una condizione sociale, legata all'ambiente disabilitante, allora la progettazione di strutture, tecnologie e servizi influenzerà la percezione della persona, fornendogli informazioni sul livello di inclusione che potrà ottenere in un dato contesto. Un esempio di utilizzo della tecnologia per promuovere un design universale (l'accessibilità) lo si può reperire negli studi che coniugano le conoscenze della Domotica con le necessità delle persone con disabilità (Zappaterra, 2013), grazie al ricorso ad ausili ricercati frutto di ricerche informatiche ed elettroniche, è possibile offrire, ad esempio, l'opportunità di creare delle stazioni domotiche all'interno delle scuole, per permettere agli alunni in maggiore difficoltà di poter comunque interagire col gli altri e l'ambiente.
- *Ausili*: il termine che sostituisce questo concetto in molti studi scientifici, oggi, è quello di “tecnologie assistive” (TA). Si richiamano tutte le soluzioni tecnologiche - o, per meglio dire, un insieme coordinato di ausili - che meglio favoriscono sia un inserimento della persona nell'ambiente abbattendo varie tipologie di barriere, sia dispositivi (hardware e software) informatici che possono compensare disturbi o deficit cognitivi, funzionali.
- *Assistenza personale*: questa terza componente non concerne la tecnologia, piuttosto il supporto di terze persone alle persone in difficoltà. Il supporto non va inteso come una relazione di passività della persona in condizioni di fragilità, ma rientra in quell'idea più ampia di “prendersi cura” di chi si trova in condizioni di svantaggio o a rischio di marginalità, al fine di promuovere appieno la relativa inclusione (Ricci, 2003).

Si accennava poc'anzi alle classificazioni degli ausili. Se ne riporta una breve sintesi, estratta dalla normativa ISO 9999, rappresentante oggi il principale e unico

riferimento a livello internazionale per l'adeguamento, su base comune, dei sistemi e processi di varie tipologie. L'ISO 9999 (si veda il sito www.eastin.eu, oppure www.portale.siva.it) prevede dodici classi di suddivisione:

- 04 ausili per terapia
- 05 ausili per addestramento di abilità
- 06 ortesi e protesi
- 09 ausili per la cura e la protezione personale 12 ausili per la mobilità personale
- 15 ausili per la cura della casa
- 18 mobilia e adattamenti per la casa o altri edifici 22 ausili per comunicazione e informazione
- 24 ausili per manovrare oggetti o dispositivi
- 27 adattamenti dell'ambiente, utensili e macchine 28 ausili per il lavoro e la formazione professionale 30 ausili per le attività di tempo libero

Ognuna di queste classi è a sua volta suddivisa in sottoclassi. A titolo esemplificativo si mostra il dettaglio della classe 24 “ausili per manovrare oggetti o dispositivi”, essa si suddivide in:

- 24.06 - Ausili per manovrare contenitori
- 24.09 - Ausili per gestire e controllare dispositivi
- 24.13 - Ausili per il controllo a distanza
- 24.18 - Ausili per assistere o sostituire funzioni delle braccia, delle mani o delle dita o combinazioni di queste
- 24.21 - Ausili per raggiungere e prendere oggetti distanti
- 24.24 - Ausili per posizionare oggetti
- 24.27 - Ausili per fissare oggetti
- 24.36 - Ausili per portare e trasportare
- 24.39 - Contenitori per riporre oggetti

Il dettaglio dello standard ISO è indubbiamente molto elevato, si ritiene però opportuno presentare un'altra possibile classificazione delle tecnologie assistive e degli ausili reperibile in anche all'interno di pubblicazioni di rilievo per l'ambito della Pedagogia Speciale (Pavone, 2017; Besio 2003) effettuata da Andrich e Pilati (2009; Andrich, 2000). Gli autori, in base alle modalità di impiego e le funzioni con cui vengono concepiti, individuano le seguenti categorie:

- *ausili adattivi*: si rivolgono alla compensazione delle difficoltà nello svolgere alcune attività (carrozine elettriche, dispositivi per la gestione dell’ambiente, ecc.).
- *Ausili terapeutici*: qui troviamo i dispositivi per il mantenimento e il supporto di funzioni vitali (come i respiratori o i ventilatori polmonari ecc.).
- *Ausili cognitivi*: come dice il nome stesso, servono a facilitare le attività di chi ha disturbi di memoria o dell’apprendimento, ecc.)
- *Ausili assistenziali*: questi sono rivolti principalmente a coloro che danno supporto a chi si trova in difficoltà, sia essa transitoria o no (sollevatori per carrozzine o da letto, ecc.).
- *Ausili ambientali*: comprendono tutto ciò che serve a rimuovere barriere fisiche e digitali, dalle scale elettriche per i disabili ai dispositivi per permettere, ad esempio ai non vedenti, di utilizzare un pc, e via dicendo.
- *Ausili ortesici e protesici*: sono ausili per compensare funzioni che sono o presenti ma deficitarie, o assenti, dunque vanno integrate, come la mancanza di un arto ecc.
- *Ausili educativi e riabilitativi*: il quest’ultima categoria - che, a sua volta, si potrebbe esplodere in molte altre tipologie - gli autori fanno rientrare tutti gli ausili atti alla riabilitazione e le *educational technologies* in senso ampio.

Come risultato dell’espansione delle tecnologie e a seguito delle spinte internazionali reperibili anche nei documenti più volte richiamati in questo lavoro, nel nostro Paese la questione dell’accesso alle tecnologie da parte delle persone con disabilità è stato affrontato anche a livello governativo. Nel 2004 è stata erogata la Legge 4/2004 in materia di “Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”, aggiornata poi nel 2018 (Parlamento Italiano, 2004; 2018). In sostanza, con tale legge si vogliono contrastare le difficoltà di accesso ai servizi della Pubblica Amministrazione da parte dei disabili, nonché promuovere l’ingresso più facilitato agli ausili informatici. Successivamente, poi, nel 2005 (*ibid.*, 2005) e nel 2013 (*ibid.*, 2013), attraverso rivisitazioni dei riferimenti legislativi precedenti, vengono rivisti i canoni per l’accessibilità delle tecnologie e dei servizi col Decreto “Requisiti tecnici e i diversi livelli per l’accessibilità agli strumenti informatici”, ciò che di rilievo comporta tale decreto è l’accento sulla necessità di predisporre modalità di accesso alternative alle informazioni, più precisamente a quelle testuali ricorrendo a braille, simboli, caratteri ingranditi ecc.

A livello internazionale, invece - se ne cita uno a titolo esemplificativo - sono nati di recente progetti pluripartecipati come l'iniziativa *GATE - Global Cooperation on Assistive Technology*, promossa dall'OMS (WHO, 2014) con lo scopo di riunire esperti e ricercatori afferenti a discipline tecnologiche e umanistiche per affrontare il tema delle TA in riferimento alle loro potenzialità inclusive, promuovendo un'implementazione delle TA che consideri sia il coinvolgimento del fruitore finale in fase di progettazione e di attuazione (dunque monitoraggio e valutazione soprattutto qualitativa), sia un approccio "ambientale", Bio-Psico-Sociale, che si allontani da modelli prettamente medico-individualisti.

I riferimenti legislativi del nostro Paese e le iniziative come GATE dell'OMS, ci riportano a quanto si sosteneva in apertura di questo paragrafo, dunque all'importanza di lavorare anche politicamente per rendere maggiormente accessibili alle persone con disabilità le nuove tecnologie in un'ottica di maggiore autonomia, con un riguardo specifico a quelle per sostenere l'accesso alle informazioni ormai sempre più digitalizzate e passanti attraverso la rete. Riconoscere a livello governativo, con riferimenti specifici, quanto sia fondamentale investire nelle tecnologie per ampliare ulteriormente le opportunità di emancipazione delle persone disabili rappresenta un passo in avanti nella disgregazione di pregiudizi errati verso l'utilizzo di qualsivoglia ausilio. Si solleva tra le righe una questione sociale di grande rilievo pedagogico, che va di pari passo allo sviluppo e alla diffusione delle tecnologie assistive rivolte ai più fragili: il passaggio da una percezione dell'ausilio come una possibile causa di stigmatizzazione (da parte della società) a un'interpretazione nettamente opposta, dunque dell'ausilio come elemento indispensabile che alimenta le opportunità di partecipazione delle persone disabili nella società (Besio, 2019). Molti studiosi indagano il rapporto tra ausilio e fruitore, nonostante pare stia cambiando l'interpretazione che si dà all'ausilio stesso - prendendo le distanze da ciò che viene definita "rappresentazione tragica della disabilità" (French, Swain, 2014), portatrice di sguardi "pietistici" verso la persona con disabilità (De Anna, Covelli, 2013)²³ -, rimane il fatto che non tutte le persone con disabilità o bisogni specifici vivano allo stesso modo l'utilizzo di un ausilio; da un lato la società tutta si sta abituando alla diffusione e al loro utilizzo, dall'altro, sembra valere ancora l'idea che più un ausilio è invisibile quando lo si fruisce, più si percepisca come migliore, nel senso che espone meno la persona agli occhi altrui (Stiker, 2009). In estrema sintesi, pare servire ancora

²³ A sostenere tale impostazione ci sono atteggiamenti e comportamenti che, ad esempio, comportano: l'assimilazione della disabilità al mero deficit senza considerare il contesto e la Persona stessa; una visione pietistica della disabilità date le difficoltà che la persona incontra nella quotidianità e le stigmatizzazioni mediche; etichettamento come "non-normale" data la distanza del soggetto dalle capacità ritenute standard di normalità dai più, ecc.

tempo per abbattere molte barriere sociali sull'argomento in questione, ma il dilagare degli ausili assistivi, al netto delle loro potenzialità inclusive ampiamente riconosciute, sta altresì aiutando a dirigersi nella direzione di un cambio culturale a più voci auspicato e promosso nell'approcciare alla diversità dell'altro con meno pregiudizi e stereotipi di ogni sorta.

1.4.1 Accessibilità delle risorse digitali e Universal Design for Learning

La necessità di garantire a tutte le persone (con disabilità e non) l'accesso alle informazioni digitalizzate e presenti nella rete si sta affrontando oggi sia sul piano politico che su quello scientifico. Infatti, ci sono molti documenti governativi e comunitari o framework teorici che lavorano in tale direzione, sostenendo la ricerca e il supporto all'implementazione di tecnologie hardware e software, nonché la predisposizione di ambienti e materiali (digitali) inclusivi, adatti per la cosiddetta *e-inclusion* (Mancinelli, 2008; Abbott, 2007); traducibile come "inclusione digitale", si rifà a un'impostazione volta a garantire l'accesso alle informazioni presenti in rete e/o erogate in formato digitale.

In questo panorama si è diffuso largamente negli ultimi anni un framework teorico-pratico rivolto appunto alla progettazione inclusiva per ambienti e contenuti didattici, con uno specifico riguardo alla sfera digitale, si parla infatti di una progettazione "*for all*", che faccia dell'accessibilità la sua colonna portante. Stiamo parlando del framework conosciuto come *Universal Design for Learning* (UDL) (Rose, 2000; King-Sears, 2009).

Tale modello trae le sue origini dallo *Universal Design* (UD), nato nell'ambito dell'architettura nel 1990 grazie agli studi dell'Arch. Ronald Mace (1998). L'intuizione di Mace fu quella di sostenere una progettazione di prodotti e ambienti artificiali connotati, anzitutto, da un alto livello di accessibilità, ossia flessibili e fruibili da chiunque e aperti a personalizzazioni e adattamenti. Lo UD si fonda su sette principi, puntualmente definiti dal *Center for Universal Design* della University of North Carolina²⁴, vediamoli brevemente:

- 1) *Equità* - uso equo: utilizzabile da chiunque.
- 2) *Flessibilità* - uso flessibile: si adatta a diverse abilità.
- 3) *Semplicità* - uso semplice ed intuitivo: l'uso è facile da capire.
- 4) *Percettibilità* - il trasmettere le effettive informazioni sensoriali.

²⁴ Si rimanda al sito: <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud>

- 5) *Tolleranza all'errore* - minimizzare i rischi o azioni non volute.
- 6) *Contenimento dello sforzo fisico* - utilizzo con minima fatica.
- 7) *Misure e spazi sufficienti* - rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

Un aspetto da sottolineare è che lo UD non è da intendersi solamente orientato alla disabilità o a casi specifici di utenze, progettare "per tutti" vuol dire creare prodotti accessibili procedendo all'eliminazione di potenziali barriere ed ostacoli (quindi attenti *anche* alle disabilità) ma allo stesso tempo flessibili. Per flessibilità, intendiamo l'apertura alla personalizzazione, ovvero già in fase di progettazione dobbiamo porre le basi anche per un'eventuale richiesta di adattamento verso le esigenze di potenziali fruitori. Negli anni post 2000, le idee a sostegno dello UD hanno permeato notevolmente l'ambito dell'educazione e della formazione, parliamo oggi di *Universal Design for Learning* riferendoci a tutto ciò che riguarda la progettazione di pratiche e spazi educativi inclusivi e, data l'era digitale al pieno della sua espansione, si fa riferimento anche alla progettazione di ambienti e contenuti digitali (spazi web, documenti elettronici ecc.).

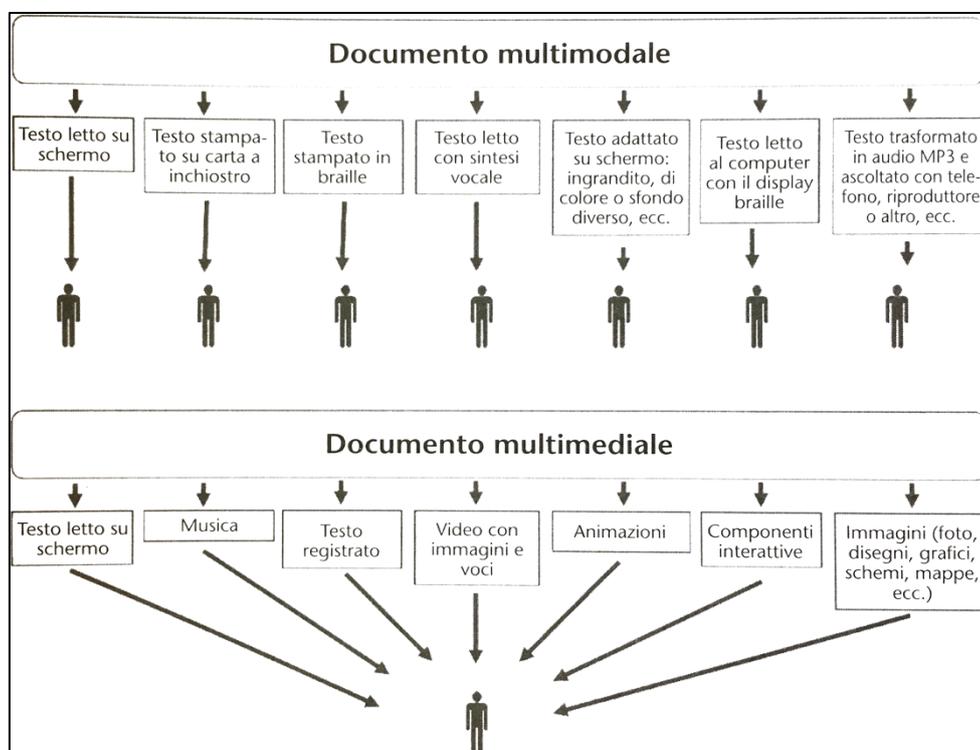
Tra i principali riferimenti a livello mondiale per lo UDL troviamo il *CAST: Center for Applied Special Technology*, centro studi afferente all'università di Boston che nel corso degli anni precedenti ha sviluppato varie linee guida progettuali per l'implementazione dello UDL, definendone i confini di applicazione, le basi teoriche e le linee guida operative per la sua implementazione (CAST, 2018).

Nei documenti del CAST, anzitutto, si sottolinea il rilievo di due concetti basilari: flessibilità e ridondanza. Con il primo si rifà al concetto di flessibilità già espresso in precedenza, dunque è necessario adattare la ambienti e contenuti (si parla anche di modalità didattiche e di apprendimento) alle possibili esigenze e caratteristiche (fisiche e cognitive) dei soggetti che apprendono, pertanto è necessario prevedere potenziali vie per la personalizzazione. Con il secondo termine, invece, si richiama la messa in campo di varie tipologie di presentazione dei contenuti e di somministrazione degli stimoli. Ogni suggerimento presente nelle linee guida rientra in tre macrocategorie:

- *Capire*: predisporre le modalità necessarie di somministrazione e rappresentazione dei contenuti.
- *Fare*: prevedere diverse modalità di azione ed espressione
- *Coinvolgere*: si richiama la necessità di mantenere alto l'interesse e la partecipazione di ogni discente

Tornando al discorso sulle tecnologie e sull'accessibilità delle informazioni, alla luce di quanto ci insegna il framework dello UDL, tentiamo di delineare una possibile via per offrire un panorama di contenuti diversificati e accessibili agli utenti fruitori, specialmente a chi si trova in condizioni di maggiore difficoltà, aumentando al contempo il coinvolgimento del soggetto nonché le opportunità di rappresentarsi ed esprimersi attraverso canali di comunicazione differenti. Si aprono allora due strade parallele, quella della *multi-modalità* e della *multi-medialità* (Fogarolo, 2015). Alla tradizionale concezione di ricorrere congiuntamente a diversi canali di comunicazione (*multi-media*) per somministrare i contenuti, si aggiunge ora la necessità di far leva su di verse vie di somministrazione di uno stesso contenuto (*multi-modo*) per rendere accessibili le informazioni ad un ampio spettro di soggetti. È necessario far sì che tutte le informazioni che si erogano in formato digitale siano predisposte per passare attraverso i vari canali sensoriali e cognitivi. Oltre ciò, non va perso di vista l'ambiente digitale che ospiterà tali informazioni (ad esempio *repository cloud*, piattaforme e-Learning, ecc.), anch'esso deve rispondere al meglio alle esigenze dei fruitori predisponendo modalità di accesso diversificate.

Si rimanda all'immagine seguente per comprendere al meglio la relazione che esiste fra multi-medialità e multi-modalità.



(Fogarolo, 2015, p. 67)

Come afferma Fogarolo:

«il prodotto multimediale usa tanti canali sensoriali, tutti destinati all'utente finale per rafforzare la comunicazione. Se egli non è in grado di accedere a uno di questi canali ed esso trasmette informazioni essenziali per la comprensione senza fornire efficaci alternative (ad es. descrizione delle immagini, sottotitoli dei dialoghi, ecc.), il documento non è accessibile» (*ibid.*, p.67).

Per chiarire meglio come sia possibile predisporre un buon livello di accesso all'informazione riportiamo alcune direttive reperibili in molti documenti²⁵:

- *Accessibilità del testo*: è opportuno predisporre un testo con una struttura che ne agevoli la lettura, dunque la “navigabilità” (parole in grassetto per i concetti chiave, punti elenco disposti con determinati criteri, font senza grazie, ecc.). Parlando di DSA, nello specifico, il font (dunque lo stile grafico dei caratteri) scelto per creare un testo elettronico (o fisico) ricopre uno spazio importante, oltre che essere preferibile un font senza grazie, appunto, è possibile utilizzare caratteri specifici con tratti grafici che agevolino la lettura delle parole, come nel caso del font *OpenDyslexic*, un carattere tipografico utilizzato proprio per migliorare la fruizione di un testo da parte di persone dislessiche (Wery, Diliberto, 2017).
- *Accessibilità dell'immagine*: le immagini possono essere fotografie, disegni o diagrammi, è però opportuno prevedere delle alternative di fruizione come, ad esempio, il testo alternativo, una didascalia aggiuntiva che le descriva, una sintesi audio che la racconti; e ancora, si deve prestare attenzione, inoltre, ad utilizzare colori e contrasti adeguati, ecc.
- *Accessibilità audio*: perché l'audio sia accessibile a tutti, deve essere condiviso in combinazione con altre tipologie di informazioni, come il testo, o sostituito da un video in cui si utilizza la lingua dei segni, in testo braille, ecc.
- *Accessibilità video*: chi non possono accedere ai canali multimediali visivi ha bisogno di un'alternativa audio. Oppure, a priori della presenza di una disabilità, gli utenti che non possono comprendere la lingua utilizzata nel video hanno bisogno di sottotitoli.

²⁵ I riferimenti per costruire dei materiali inclusivi sono molti, qui si riprendono le linee guida del CAST (<http://www.cast.org/products-services/resources>) si possono però trovare in rete anche altri riferimenti, come quelli afferenti al progetto ICT4IAL (<https://www.ict4ial.eu/guidelines-accessible-information>) o del noto portale W3C - Web Accessibility Initiative (<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>).

Assodato come le tecnologie assistive, gli ambienti (di informazione, apprendimento, ecc.) digitali e i documenti elettronici siano ormai una realtà su cui si sta investendo molto e studiata da varie discipline, è opportuno riconoscere come affiorino al contempo questioni etiche e sociali su cui, anche a livello politico-comunitario si lavora per mantenere l'attenzione sulla continua eliminazione di barriere per far sì che il progresso tecnologico porti a elle ricadute misurabili, concrete, nell'ambito delle pratiche inclusive, nella società tutta e, soprattutto, nei sistemi di istruzione, dalla scuola all'università. In questa direzione si dirige il documento "Nuove tecnologie per l'inclusione. Sviluppi e opportunità per i paesi europei", pubblicazione dal grande rilievo pedagogico e politico, promosso dall'*European Agency For Special Needs And Inclusive Education* (2013). Al suo interno si affrontano varie questioni inerenti alle nuove tecnologie e alla loro accessibilità. Un passaggio molto importante che aiuta a chiosare con più completezza il discorso affrontato ora, riguarda il divario digitale presente ancora oggi - soprattutto nell'ambito dell'istruzione - a fronte di anni di espansione e crescita delle ICT, tale divario è per questo una realtà di cui si dibatte molto nei documenti scientifici di settore (Rivoltella, 2017). Nel documento dell'Agenzia si denota come il problema principale nel promuovere l'equità attraverso le nuove tecnologie sia quello legato al divario digitale, originato da problematiche legate alla mancanza (o assenza totale) di nuove tecnologie in determinati contesti o ai costi per molti inarrivabili di queste ultime. Inarrivabili per il singolo soggetto o per l'istituzione stessa che non ha fondi sufficienti da investire in questa direzione. Per questo, a priori dei riferimenti teorico-progettuali e delle tecnologie stesse (siano esse TA o "semplici" programmi per l'accessibilità dei contenuti digitali), è opportuno continuare a sostenere anche economicamente e politicamente degli investimenti nel settore delle tecnologie, soprattutto all'interno della sfera dell'istruzione per promuovere al meglio l'inclusione dei più fragili. Dal momento che abbiamo aperto il paragrafo ricordando che lo strumento non deve guidare la didattica - ricordiamo il suffisso *lògos* della parola tecnologia - si ritiene utile ribadire che l'uso delle TA, e degli ausili informatici in genere, deve sempre sostenere sì i bisogni del singolo ma, all'interno di un processo didattico, dev'essere la metodologia a guidare la scelta e l'uso dello strumento più idoneo. Per questo «è importante che l'utilizzo di tecnologie informatiche, che richiedono investimenti di fondi e impegno addestrativo sia avvalorato da giustificazioni metodologiche corrette e da una seria analisi costi/benefici» (Ghiaroni, 1994).

Capitolo 2 - I disturbi specifici dell'apprendimento

In questa parte del lavoro si proporrà un quadro generale sulla sfera dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dalle definizioni dei singoli disturbi alle caratteristiche che contraddistinguono le quattro tipologie, ai riferimenti in campo legislativo e presenti nei documenti nazionali a tutela dei DSA.

Si è già fatto cenno alla conoscenza come chiave per lo sviluppo sociale ed economico della società, come riporta il piano "Europa 2020", infatti, è opportuno lavorare per «migliorare la qualità dell'istruzione, [...] promuovere l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l'Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (European Commission, 2010, p.13). Per questo, i sistemi di istruzione tutti, a partire dalla scuola, in linea con quanto ribadisce il "Libro Bianco dell'Istruzione" (Cresson, Flynn, 1995; European Commission, 2014), hanno il compito (definibile come "costituzionale") di garantire appieno (anche attraverso le nuove tecnologie) la rimozione degli ostacoli - nonché l'inclusione - di ogni singola persona, con o senza disabilità, transitoria o permanente, per muoversi in una direzione di pieno sviluppo, realizzazione e partecipazione nella società, garantendo in primis, l'accesso a strumenti e informazioni come chiave di volta per la costituzione di una "società della conoscenza", parallelamente all'acquisizione di competenze chiave (anche strumentali) per l'utilizzo di ogni forma di mezzo per l'accesso al sapere.

Da qui si evince come la qualità della didattica, espressa attraverso l'agire degli insegnanti e dei docenti diventi fondamentale (Ravotto, 2017), già dalla scuola, per promuovere nella persona la capacità di "imparare ad apprendere" - capacità che dovrà acquisire sempre con più autonomia nel tempo - curandosi in particolar modo di coloro che hanno disabilità o bisogni educativi speciali, cioè coloro che sono sempre più a rischio di esclusione nella moderna società dotata di una crescente complessità all'interno delle varie dimensioni che la compongono.

Allora, anche all'interno delle università, le attività didattiche o, più in generale, le risposte pedagogiche che vengono introdotte a tutela dei più fragili - in tal caso, degli studenti con DSA - devono fondarsi sul principio della personalizzazione e dell'individualizzazione, così da adeguarsi alle esigenze della persona per tutelare i rispettivi diritti di equità nell'accesso e nella partecipazione alla vita accademica.

2.1 DSA: riferimenti e definizioni

All'interno di questo acronimo, utilizzato prettamente nel panorama italiano, rientrano quattro tipologie di disturbi specifici: *dislessia*, *disgrafia*, *disortografia* e *discalculia*.

La definizione di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, a prescindere dalle quattro tipologie, è stata dibattuta negli anni più recenti e, a partire dalle evidenze scientifiche, oltre che dalle più generiche classificazioni mediche reperibili in altri documenti internazionali, si è voluto “mettere ordine” alla questione dei DSA, con documenti condivisi a livello nazionale dagli attori più importanti in tale ambito, dalla stessa ADI - Associazione Italiana Dislessia e da vari specialisti del settore, sono state redatte e condivise, in principio, specifiche linee guida approvate dalla *Consensus Conference* dell'Istituto Superiore di Sanità di Milano nell'anno 2007 (AID, 2009, p.37; CC-ISS, 2007; 2011). Nel documento della *Consensus Conference* (2007) si legge che i DSA sono «Disturbi²⁶ che interessano specifici domini di abilità (lettura, ortografia, grafia e calcolo) in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale». È dunque doveroso rilevare la differenza presente tra le abilità nel “dominio specifico” e quelle che si ritengono adeguate all'età cui si fa riferimento. Per tale ragione esistono dei cosiddetti test standardizzati per la diagnosi²⁷, volti a rilevare sia l'intelligenza generale sia le capacità nel dominio specifico, appunto, oltre che la presenza di altre problematiche (emotive, neurologiche, ecc.). La *Consensus Conference* di cui sopra, ha poi definito dei “criteri” entro cui leggere la discrepanza da rilevare rispetto allo “standard” di riferimento²⁸: l'abilità specifica deve risultare inferiore a - 2 deviazioni standard rispetto ai valori di riferimento per l'età; e ancora, il livello intellettuale deve essere nei limiti dei valori (medi) attesi, dunque un QI di almeno 85 punti. Laddove si scenda sotto tale soglia, si può dire, con grande probabilità, di essere già nell'ambito dei DSA. Si riportano anche ulteriori riferimenti da considerare la sfera dei DSA (*ibid.*):

- il carattere evolutivo di questi disturbi, ci si riferisce al fatto che le strutture neurali sono in continuo sviluppo e i DSA si manifestano solo quando a un bambino si chiede di effettuare un'azione rientrante nelle aree specifiche che concernono i DSA. Si fa riferimento ad abilità che ancora devono essere

²⁶ Anche la parola *Disturbo* consentirebbe approfondite analisi e ricerche, ora, in riferimento al discorso che si va affrontando, possiamo definire un disturbo come «una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica» (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003).

²⁷ Si veda, ad esempio il test al seguente link: <https://www.giuntipsy.it/catalogo/test/wisc-iv>

²⁸ Per approfondimenti si suggerisce di fare riferimento al documento ufficiale reperibile al sito: https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf

- acquisite e non venute meno per via di gravi problematiche come traumi o altro, il termine “evolitivo” si usa quindi in tal senso;
- la diversa espressività del disturbo, dunque non si manifesta in maniera uguale durante le varie fasi di sviluppo del soggetto;
 - la comorbidità, cioè l’eterogeneità dei disturbi nel soggetto. Si presentano e coesistono disturbi afferenti a tutte le quattro tipologie di DSA e, generalmente, questa è la condizione, con la dislessia che si pone come disturbo più presente (Cappa, Giulivi, Muzio, 2012);
 - il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA, su cui pesano anche i fattori ambientali;
 - la specificità dei DSA alcune abilità che nella crescita si “automatizzano” - leggere, fare di conto, interpretare i fonemi e via dicendo - si circoscrivono così alcune capacità ma non si verificano compromissioni (non sempre) del dell’intelletto in senso lato. Per questo, molti DSA, possono rivelarsi con un’intelligenza ben superiore alla norma (Cornoldi, Tressoldi, 2014).

Di seguito si propone una definizione dei quattro disturbi specifici:

- *dislessia*, è un disturbo che concerne la capacità di lettura, si concretizza nella difficoltà di decodificare un testo; più precisamente, le manifestazioni si rintracciano nella una minore accuratezza e fluidità nella lettura - si intende lettura a voce alta, infatti il segnale che più facilmente può indicare la potenziale presenza della dislessia è proprio dislessia è la pesante fatica della lettura ad alta voce - rispetto agli standard attesi per l’età. È da ribadire che la difficoltà nella lettura non ha di per sé come conseguenza la scarsa comprensione di quanto si legge, ma, in molti casi, quest’ultima può essere una condizione che si presenta secondariamente (Dalosio, 2013). Tra le cause che possono giocare a sfavore di una corretta acquisizione delle competenze di lettura vi è poi la scarsa esposizione ai testi scritti del soggetto. (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003).
- *Disortografia*, il disturbo nella scrittura e nella compitazione che compromette la prestazione ortografica. Si manifesta attraverso la difficoltà di «lettura eseguita distinguendo i suoni o pronunciando separatamente le sillabe»²⁹ (sempre in riferimento agli standard attesi per l’età) causato dalla mancata

²⁹ <https://languages.oup.com/google-dictionary-it>.

simmetria fra suono e lettera. Il testo scritto da chi ha problemi afferenti alla disortografia è caratterizzato da molteplici errori ortografici e, tra i vari “segni distintivi”, vi può essere la presenza di una stessa parola ripetuta più volte però scritta in modalità differenti (Candela, Re, Cornoldi, 2012).

- *Disgrafia*, disturbo della scrittura che concerne la realizzazione grafica dei grafemi. La scrittura si presenta incomprensibile, o comunque poco chiara. Tra i potenziali indicatori della presenza di una disgrafia troviamo: spazi mancanti tra le parole, lettere non allineate tra loro e collegate in maniera irregolare, ad esempio con tratti grafici molto “lunghi”, lettere di dimensioni che cambiano costantemente all’interno del testo ecc. (Pratelli, 1995). Inoltre, non è dato certo che coloro che presentano problemi di disgrafia abbiano anche problemi nel disegno, le prassie della realizzazione di forme e disegni non concernenti i grafemi della scrittura non per forza sono compromessi.
- *Discalculia*, tale deficit riguarda il fare di conto, dunque l’acquisizione delle abilità atte a effettuare le operazioni aritmetiche basilari, oltre che la lettura e la scrittura dei numeri (Lucangeli, Tressoldi, 2001).

Lo sforzo cognitivo di tali studenti, nello studio e nelle attività scolastiche in genere è elevato. Infatti, di norma, è più agevole per loro cimentarsi in prove orali poiché richiedono meno “energia cognitiva” da impiegare nelle attività di risposta.

2.1.1 Classificazioni internazionali

In questo paragrafo si propone un excursus dei principali riferimenti internazionali nei quali vengono definiti e catalogati i disturbi dell’apprendimento, che nel nostro Paese rientrano nell’acronimo DSA. All’interno del DSM-IV, il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (APA, 2014), si legge che i disturbi dell’apprendimento di possono definire come

«disturbi caratterizzati da un funzionamento scolastico nella lettura, in matematica o nell’espressione scritta che è sostanzialmente inferiore a quanto ci si aspetterebbe data l’età cronologica, la valutazione psicometrica dell’intelligenza, e una educazione appropriata all’età del soggetto. I disturbi specifici inclusi in questa sezione sono Disturbo della Lettura, Disturbo del Calcolo, Disturbo dell’Espressione Scritta, e Disturbo dell’Apprendimento Non Altrimenti Specificato».

Nello manuale vengono distinti tali disturbi da un apposito codice, sono cioè inseriti in specifiche aree entro le quali se ne definiscono gli aspetti più rilevanti:

- Disturbo della Lettura: codice 315.00 (*ibid.*, p.67)
- Disturbo del Calcolo: codice 315.1 (*ibid.*, p.69)
- Disturbo dell’Espressione Scritta: codice 315.2 (*ibid.*, p.71)
- Disturbo misto dell’espressione e della ricezione del linguaggio: codice 315.9 (*ibid.*, p.80)

Secondo il manuale, e come riportano alcune ricerche (Vicari, Caselli, 2010, Danelli, 2017), è il versante maschile a riscontrare la presenza di disturbi specifici dell’apprendimento, in particolare il disturbo della lettura riguarda, all’incirca, il 60% dei maschi nelle rilevazioni effettuate.

Un altro riferimento internazionale in materia di classificazione dei disturbi è il già citato ICD-10 dell’OMS, che fa rientrare i DSA nell’insieme dei “disturbi specifici dello sviluppo delle abilità scolastiche” definendo che tali disturbi

«comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche e rilevanti compromissioni dell’apprendimento delle abilità scolastiche. [...] frequentemente i disturbi in questione si presentano insieme con altre sindromi cinetiche o ad altri disturbi evolutivi. L’eziologia dei disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche non è nota, ma si suppone che vi sia un intervento significativo di fattori biologici, i quali interagiscono con fattori non biologici producendo le manifestazioni» (ICD-10, 1992).

I codici della sezione dedicata a tali disturbi sono F80 e F81; nella seconda sezione, poi, si legge che i disturbi evolutivi della parola e del linguaggio sono

«disturbi in cui i normali modelli di acquisizione del linguaggio sono disturbati sin dalle prime fasi di sviluppo. Le condizioni non sono direttamente attribuibili ad anomalie neurologiche o dei meccanismi del linguaggio, menomazioni sensoriali, ritardo mentale o fattori ambientali. Disturbi evolutivi specifici della parola e del linguaggio sono spesso seguiti da problemi associati, come difficoltà di lettura e ortografia, anomalie nelle relazioni interpersonali e disturbi emotivi e comportamentali» (<https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F80-F89>)

La sezione F81 (*ibid.*) è così suddivisa:

- F81.0 - Disturbo specifico della lettura
- F81.1 - Disturbo specifico della computazione
- F81.2 - Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
- F81.3 - Disturbi misti delle capacità scolastiche
- F81.8 - Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche
- F81.9 - Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificate

2.1.2 DSA in età adulta

È ormai comprovato come le difficoltà nella letto-scrittura e i DSA in generale (Kemp, Parrila e Kirby, 2009) siano disturbi che permangono lungo tutto l'arco di vita, nonostante possano essere - se non "curati" - quantomeno ridotti grazie a specifiche attività. Oggi, la conoscenza scientifica sull'argomento si sta ampliando sempre di più, così come l'attenzione ai DSA all'interno dei sistemi educativi e formativi; in questa direzione, allora, è possibile pensare che si stia progressivamente riducendo l'insinuarsi di un pensiero che, probabilmente, per lungo tempo ha portato molte persone (sia i DSA stessi che i rispettivi docenti) a reputare non idonei o capaci a intraprendere o a progredire all'interno dei percorsi di studio coloro i quali dimostravano difficoltà nello studio o nella letto-scrittura. (Dettori, 2018).

Per questo è importante parlare di DSA anche in età adulta (nonostante la maggior parte di ricerche nell'ambito scientifico si riferiscono allo studio dei DSA nella sfera dell'infanzia) dato che molti studenti uscenti dalle scuole superiori decideranno di intraprendere un percorso di tipo accademico (Re et al., 2011; Martino et al, 2011). Rilevazioni condotte negli ultimi anni (Re, Lucangeli, Cornoldi, 2011) mostrano come in ambito accademico tutti gli studenti con trascorsi di dislessia continuino ad avere notevoli difficoltà durante il proseguimento dei loro studi, questa è una realtà di grande interesse pedagogico, resa ancora più incisiva se si considera che, già a ridosso dell'emanazione della Legge 170/2010, nelle università italiane circa il 70% degli studenti con dislessia è stato riconosciuto e diagnosticato *dopo* l'iscrizione (Ghidoni, Angelini e Stella, 2010). Non andremo fuori tema aprendo argomentazioni di rilievo ma lontane dall'oggetto di questo contributo, a titolo di completezza, però, a proposito di quanto si va dicendo, va ricordato che esistono evidenze scientifiche sulla presenza di persone con disturbi afferenti ai DSA dette "compensate", dunque che hanno generato strategie e competenze compensative che le rendono difficilmente

individuabili dato che hanno una prestazione molto simile alla norma di riferimento (Fitzgibbon e O' Connor, 2002). “Compensati”, secondo alcuni autori, sono coloro che, nonostante la presenza di compromissioni alla parte del cervello adibita alla memoria a breve termine (Brambati, 2006) dimostrino comunque prestazioni cognitive che sono nella norma; alcuni, poi, pensano a questi studenti come persone che possono avere un QI addirittura superiore alla norma (Shaywitz, 2003), anche se con problemi di lettura fluente. Dunque, il mondo delle compensazioni costruite con strategie più o meno implicite, non sempre rende “identificabili” gli studenti con DSA giunti all’età adulta e inseriti in un percorso accademico; proprio per questo, in ambito anglofono, per tentare di sopperire a tale realtà sono stati sviluppati e approvati dei test auto-sommativi utili a rilevare la possibile presenza di deficit nella letto-scrittura³⁰. A priori delle difficoltà di individuazione che possono esserci, la presenza di studenti con DSA è comunque accertata, ecco allora che diviene importante rivolgere loro lo sguardo anche in ambito accademico, fermo restando che, nonostante la continua crescita di tali studenti all’interno delle università (si rimanda ai dati espressi nel Cap. 1), le difficoltà che essi riscontrano nel frequentare un percorso accademico paiono essere spesse volte inferiori rispetto alla precedente esperienza nella scuola dell’obbligo, questo perché i tempi più dilatati che l’università concede vista la strutturazione del suo curriculum, permettono di gestire e attuare tempi e strategie di studio con una pressione minore (Ghidoni, 2011). Nonostante questa considerazione, rimane comunque la necessità di migliorare le risposte pedagogiche volte ai DSA da parte dell’università.

Ma da dove si originano molte delle difficoltà afferenti ai DSA? Una risposta pare arrivare dalle neuroscienze, si riporta di seguito una sintesi del contributo (attualmente) più riconosciuto derivante dal medesimo ambito.

Alcune rilevazioni durate (Shaywitz, 1999) hanno permesso di monitorare l’andamento dei disturbi nella letto-scrittura in un gruppo di soggetti seguiti dall’infanzia (età scolare) all’età adulta; seppure cresciuti con competenze di lettura quasi nella norma, permanevano comunque alcune difficoltà nella codifica dei fonemi. L’origine di queste problematiche potrebbe essere chiarita dal progresso delle neuroscienze, nello specifico, da una delle teorie attualmente tra le più accreditate, che è quella del “modello dichiarativo-procedurale”, sviluppata da Ullman e colleghi

³⁰ Nel panorama estero sono stati sviluppati dei test auto-somministrabili composti da item utili a rilevare la storia scolastica della persona e la relativa auto-percezione del proprio sé; ad esempio, un noto test è l’*Adult Dyslexia Check List* (Vinegard, 1994) utilizzato poi in via sperimentale anche all’interno del panorama italiano (Ghidoni, 2011). Altre sperimentazioni supportate dal pc sono state condotte all’inizio del Duemila da Singleton, Horne e Thomas (2002) ideatori del *LADS - Lucis Adult Dyslexia Screener*, un test a “risposta rapida” capace di indicare immediatamente la possibile presenza di un disturbo nella letto-scrittura.

nel 2001. Secondo tale modello, in sintesi, l'origine dei disturbi dell'apprendimento e nello specifico del linguaggio, ha origine da un problema di interazione tra la memoria procedurale e la memoria dichiarativa (da qui il nome del modello), entrambe presenti già dalla nascita e in costante evoluzione durante la crescita. La prima (procedurale) è la memoria adibita all'apprendimento implicito del linguaggio: grazie ad essa i bambini apprendono le regole, la fonologia e la morfologia di una lingua e le sequenze costanti di parole che descrivono, ad esempio, i giorni o i mesi. La memoria dichiarativa, invece, è di tipo esplicito, lavora sul collegamento semantico tra la parola e gli oggetti, ed elabora poi le regole più profonde della grammatica di una lingua. È un costante lavoro sinergico tra queste due memorie permette la formazione corretta del linguaggio e l'apprendimento di tutto ciò che ne concerne. Per questo - sempre secondo Ullman (*ibid.*) - è più facile acquisire una seconda lingua quando siamo veniamo sottoposti ad un "grosso carico" di parole della medesima. Apprendere lingue diverse dalla propria partendo tardivamente riesce più difficile perché non si sono stimolati i meccanismi procedurali che sostengono il passaggio da questa all'altra memoria. In sostanza, sembra che l'origine di tali disturbi sia da rintracciare soprattutto in un deficit della memoria procedurale; ricerche recenti (Nicolson, 2010; Ullman, 2013) confermano come un soggetto con DSA con un normale funzionamento della memoria dichiarativa sia sì in grado di capire ma non di apprendere con cotanta facilità, dato che la memoria procedurale è compromessa non riesce ad avvenire quel passaggio tra procedurale e dichiarativo che consolida determinate informazioni della lingua nel nostro cervello.

2.1.3 La legislazione italiana in materia di DSA

Il presente lavoro viene ad ultimarsi in concomitanza con una data molto rilevante per il panorama pedagogico: il decennale dell'attuazione della Legge 170 dell'8 ottobre 2010³¹ "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". A distanza di dieci anni, pur rimanendo presenti all'interno dei sistemi educativi e formativi molte sfide e barriere per quanto riguarda l'inclusione (si rimanda a quanto scritto nel I capitolo), oggi, alle persone con DSA, grazie alla Legge 170/2010, è possibile garantire una maggiore attenzione verso i rispettivi bisogni educativi nonché delle garanzie più concrete in merito al diritto allo studio, allontanandosi - ora grazie ad una "spinta" anche legislativa - da vecchie concezioni che vedevano la persona con DSA come incapace di poter partecipare ed eccellere

³¹ Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", G.U. n° 244 del 18 Ottobre 2010

all'interno dei percorsi scolastici e accademici o, in casi più rari, come plus-dotata (Benso, 2011; Emili, 2013). Nonostante le varie vicissitudini che hanno portato alla nascita di tale normativa (l'iter è iniziato nei primi anni Duemila grazie alla volontà dall'AID - Associazione Italiana Dislessia) oggi si dispone di una solida base per garantire alle persone DSA una tutela delle pari opportunità lungo tutto l'arco del percorso scolastico e accademico. Questo è di certo un buon traguardo, rimangono però aperte alcune questioni; una fra tutte, non si affronta il tema del loro inserimento lavorativo al termine del percorso di studi. Inoltre, introdurre una legge a tutela dei DSA era una condizione doverosa anche perché questa categoria, con tutto ciò che ne concerne - dalle modalità di rilevazione e segnalazione, alle tipologie effettive di disturbi, ben lontani dalle disabilità nel senso più "tradizionale" (secondo un'accezione comune) - necessitava di un'attenzione specifica che la precedente Legge 104/92³² non contemplava. La Centoquattro affrontava il tema della disabilità ma non restituiva direttive o attenzioni più specifiche rivolte alle persone con DSA. Questi possedevano solamente un certificato che ne riconosceva l'invalidità, ma null'altro, perciò è stato necessario definire una forma di tutela politicamente riconosciuta e formalizzata all'interno di una legge con cui esplicitare, anzitutto, cosa si intenda per DSA e, a seguire, le procedure di certificazione e il ruolo degli attori coinvolti in questo processo, che va dalla segnalazione e il riconoscimento del deficit, al rilascio dei certificati per l'ottenimento dei dovuti supporti allo studio.

Nella Legge 170/2010, viene così esplicitata la modalità di riconoscimento (e di segnalazione) dei potenziali disturbi dell'apprendimento con specifica sul ruolo del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) e delle scuole. Nell'Art.3 (p.2), commi 1 e 3 si legge:

«1. La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.

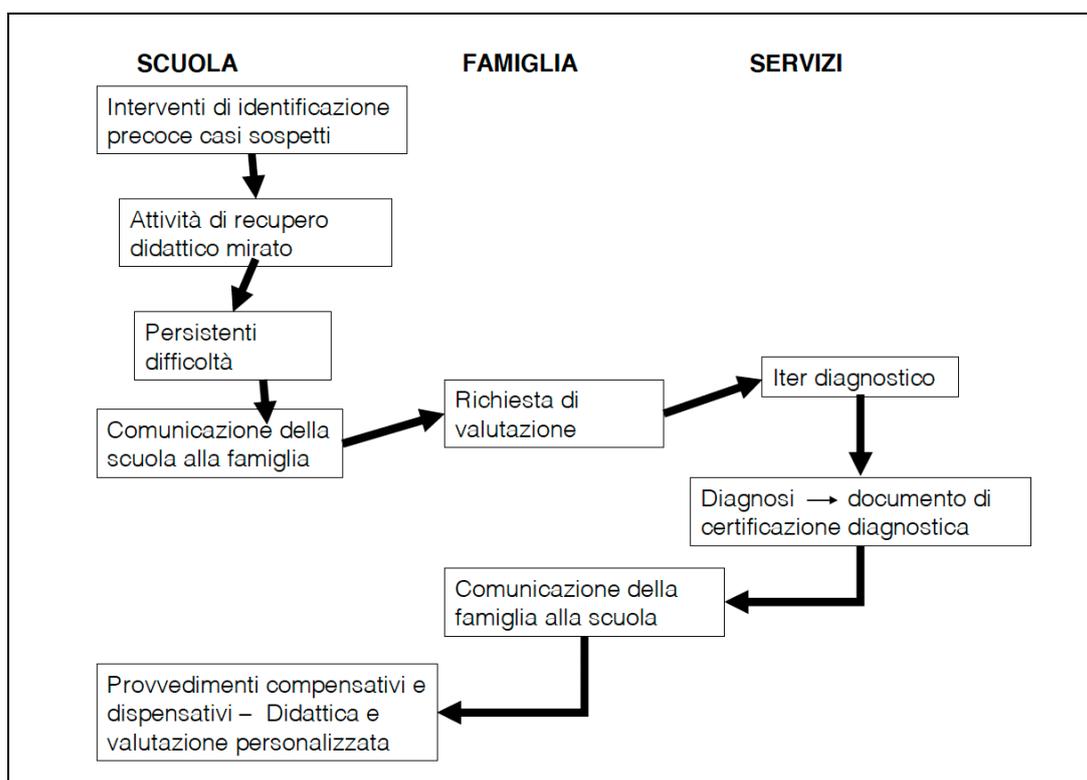
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.

3. È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi

³² Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", G.U. n°39 del 17 febbraio 1992

tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA».

Pur rimanendo di pertinenza del SSN (o di figure certificate e accreditate a livello regionale), si pone comunque l'accento sull'importanza di una maggiore collaborazione e coesione nell'approccio alla gestione della realtà inerente i DSA, si valorizza cioè la necessità di uno stretto rapporto tra gli attori scolastici, le famiglie e il SSN; Tutto ciò rappresenta un passo ulteriore verso un approccio alle difficoltà dei più fragili che cerchi di valorizzare maggiormente la dimensione sociale della disabilità, così come visto nel capitolo 1 di questo lavoro. A titolo esemplificativo, si riporta il “Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA” presente nel documento del 2011.



La dimensione familiare è il raccordo tra l'ambiente scolastico e la sfera dei servizi diagnostici predisposti dallo stato ed erogati attraverso gli enti territoriali. Dalla scuola (generalmente) parte la segnalazione di DSA e, attraverso la richiesta formale della famiglia (rimane una decisione libera di chi esercita la podestà del fanciullo se effettuare tale richiesta o meno) il SSN (o altri attori accreditati) avviano

l'iter diagnostico per poi restituire alla famiglia, in caso di presenza di DSA, il certificato contenente tutti i dettagli. Sempre la stessa famiglia, poi, dovrà riportare all'istituto scolastico l'attestazione di DSA del bambino, così da consentire l'avvio di un piano didattico personalizzato, dunque la messa in campo di provvedimenti dispensativi e compensativi.

Le persone con DSA, avendo la necessità di ricevere una risposta pedagogica ai loro bisogni educativi, grazie alla legge in oggetto possono finalmente vedere formalizzato il loro diritto (Art.5) a fruire di strumenti compensativi e misure dispensative (anche se, va rilevato, vengono citate nel testo di legge in maniera troppo ampia e incompleta), inquadrati entro una didattica che - come si legge nell'Art.5, comma 2a - deve prevedere ampi spazi di individualizzazione e personalizzazione, sia per quanto concerne il percorso di apprendimento, sia per l'affrontamento delle prove di valutazione. Soprattutto per fare fronte alle esigenze dei più fragili, la personalizzazione e l'individualizzazione sono due approcci molto rilevanti che vanno tenuti in considerazione in fase di pianificazione didattica per sostenere il pieno successo educativo e formativo del singolo (Frabboni, Baldacci, 2004). A priori del dibattito in merito a queste due terminologie (Baldacci, 2005), rimane il fatto che per gli studenti con BES, forme di didattica più standardizzate e rigide risultano potenzialmente dannose, stringenti, impediscono loro di potersi esprimere ed emergere seppure con tempi e modalità differenti da quelle previste.

Nel testo di legge l'accento viene posto sulla scuola, probabilmente perché rappresenta il contesto principale in cui i DSA si manifestano. Anche in modo meno esplicito, la Legge 170 guarda comunque anche all'ambito accademico, stabilendo che le suddette misure per le pari opportunità di inclusione devono essere estese anche all'Università. Infatti, gli studenti che, in ingresso al mondo accademico presentano una certificazione valida, rilasciata dal SSN o da terzi accreditati, devono vedersi riconosciuto il diritto a usufruire di servizi, strumenti compensativi, misure dispensative già dalla fase di ingresso (test di accesso). Le certificazioni di DSA devono: rispondere ai criteri della Consensus Conference (2011); riportare i codici nosografici e la dicitura esplicita del DSA; contenere le informazioni necessarie per comprendere le caratteristiche individuali di ciascuno studente, con l'indicazione delle rispettive aree di forza e di debolezza³³.

³³ <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/dsa-e-universita-normativa-e-consigli-utili>

2.1.4 DSA all'Università

Entrando nel discorso dei disturbi dell'apprendimenti in ambito accademico con più dettaglio - anche in ragione del fatto che questo contributo si inserisce proprio in tale ambito - si cercherà di riflettere su cosa sia cambiato dopo l'entrata in vigore della Legge 170/2010 negli Atenei del nostro Paese. Per completezza bisogna fare un passo indietro ai primi anni Duemila. Fino all'entrata in vigore della legge sui DSA non esisteva una direttiva normativa rivolta ai medesimi, né tanto meno ai DSA in ambito universitario. L'incipit di questo cambio culturale iniziato formalmente con la Legge 170/2010 risale all'anno 2003 quando, all'interno dell'Università di Catania uno studente chiese all'allora Delegata del Rettore alla Disabilità (la Prof. ssa Marcella Renis) il riconoscimento di un tempo maggiorato per sostenere l'esame di ingresso a un corso di laurea (Genovese, Guaraldi, Gubernale, 2018). Data la "singolare" richiesta (singolare per quegli anni), la professoressa portò la questione all'assemblea della CNUDD - di cui è stata fondatrice assieme ad altri colleghi (De Anna, 2016) - col fine di capire come poter agire, in maniera unitaria e coesa, di fronte a questa realtà. Data la mancanza di un riferimento legislativo specifico in merito, si dovette constatare che la scelta della tipologia di risposta da dare allo studente non poteva che ricadere sull'ateneo stesso. Così l'università di Catania scelse di concedere tale misura dispensativa (tempo aggiuntivo) allo studente e di mantenerla per il futuro a tutti coloro che ne avessero necessità data la presenza di un deficit specifico.

Da questa esperienza, poi, si formalizzarono questa e altre misure - erogate da altri Atenei negli anni avvenire - all'interno della Legge 170/2010. Essendo la medesima legge un testo di "estrema sintesi", per quanto concerne l'individuazione e l'attuazione delle misure a sostegno dei DSA, a distanza di un anno, attraverso il decreto attuativo 5669/2011 (MIUR, 2011)³⁴, sono state diffuse delle specifiche linee guida - dunque i riferimenti procedurali - in materia di DSA, così da chiarire con più specificità le direttive da adottare nella gestione delle misure compensative, unitamente agli obblighi dei sistemi di istruzione; a tal proposito, nel documento del 2011 è presente un capitolo denominato "Chi fa che cosa" (*ibid.*, pp.21-26) - nel quale si affronta anche il tema dell'università.

Di base, sia la Legge 170 che le annesse Linee Guida, promuovendo l'inclusione degli studenti con DSA hanno avviato un processo di effettiva modifica dei sistemi di formazione, dunque, anche il sistema universitario

³⁴Vennero emanate assieme al DM 12 Luglio 2011. Le "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA" si possono reperire qui: <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

«in accordo con le finalità della Legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie. [...] Dovranno prevedere servizi specifici per studenti con diagnosi di DSA di nuova attivazione o nell'ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o a favore di studenti con disabilità al fine di garantire loro pari opportunità ed il diritto allo studio» (*ibid.*, pp.26-27).

Di certo questi documenti consistono in un passo importante per il nostro Paese, conferiscono ai bisogni educativi delle persone con DSA un'attenzione più esplicita definendo poi potenziali linee d'azione per la loro inclusione nei sistemi di istruzione. Va però ricordato che, seppure sotto forma di “invito”, alcune delle indicazioni nei documenti del 2010 e del 2011 erano già state introdotte dal MIUR, ad esempio, sia nelle direttive del 2004 (Iniziative relative alla Dislessia)³⁵ che del 2009³⁶. Riprendiamo ora le indicazioni afferenti all'ambito accademico derivanti dal MIUR contenute nel documento del 2011.

Prima fra tutte, è di rilievo la misura volta a garantire il 30% di tempo aggiuntivo alle prove d'esame, gli studenti con DSA possono richiedere che tale misura venga loro concessa sia nei test di ingresso³⁷ ai corsi di laurea a numero programmato o nei test di valutazione iniziale per i corsi a libero accesso, sia durante tutte le prove di verifica nell'arco del percorso di studi. Tale misura è stata pensata proprio alla luce del fatto che tali studenti hanno bisogno di tempi dilatati per elaborare al meglio le informazioni testuali delle prove, e vivono generalmente con più agitazione i momenti delle prove di verifica (Cardinaletti, 2019).

Dal momento che molti DSA hanno grosse difficoltà nella scrittura, nonostante il tempo aggiuntivo sia già di per sé un importante aiuto, le Linee guida sottolineano come sia preferibile privilegiare prove d'esame orali. Questo è un aspetto importante su cui i docenti sono invitati a rispondere, la maggior parte delle prove viene rogata in forma scritta in quanto più “facile” da gestire con meno risorse e tempi più ristretti. Per quanto possa essere comprensibile, è però opportuno prediligere (se possibile) l'alternativa orale della prova, senza cadere nell'errore di erogare prove scritte “semplificate” rivolte solamente ai DSA.

Oltre al tempo esteso, è consentito effettuare in due momenti separati la prova, svolgendo così la prima il giorno dell'appello e la seconda in una giornata che non sia però lontana di oltre venti giorni dalla prima parte dell'esame. Si cerca così di rendere lo studente con DSA in grado di organizzare il carico di lavoro per l'esame e di

³⁵ <https://people.unica.it/disabilita/files/2010/10/circolareMIUR.pdf>

³⁶ <https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/regvalutazione.pdf>

³⁷ Nei casi più gravi di deficit, è prevista la dispiegazione di “Tutor lettori” che affiancano la persona con DSA durante lo svolgimento della prova di ingresso leggendole i testi degli item ecc.

raggiungere, anche se con tempi leggermente differenti, il traguardo degli altri compagni di corso rimanendo al loro pari, dunque senza “sconti” sul carico di studi che si tradurrebbero solo in una sorta di etichetta affissa alla persona, con conseguente demotivazione nello studio. Anche se effettuate attraverso le tecnologie, le prove di esame vengono comunque considerate equipollenti, quindi alla pari delle altre. Questa decisione va di pari passo con ciò che è emerso in precedenza, dunque il problema sta nel suddividere il carico di lavoro e nel rendere una prova accessibile grazie alle tecnologie, ma vanno considerate equipollenti in quanto lo studente con DSA risulta normodotato a livello cognitivo e, talvolta, con un QI ben superiore alla media. Un’ulteriore tutela non di poco conto, risiede nella possibilità di vedersi valutare le prove scritte solo in base al contenuto, bypassando la forma grammaticale e ortografica.

In ultima battuta, c’è poi da ricordare che agli Atenei è fatto obbligo di predisporre servizi specifici per tali studenti che si affianchino a quelli già esistenti (come i servizi di tutorato e alla disabilità) e che constino in: tutor specializzati, supporto alle attività di studio, predisposizione di forme di studio alternative (gruppi tra pari, ecc.) ed esercitazioni online sul portale dell’ateneo. Di conseguenza, cambia anche la definizione assunta dalla figura del Delegato del Rettore, si passa da “Delegato del Rettore alla disabilità” a “Delegato del Rettore alla disabilità e ai DSA”.

Al netto delle criticità e delle lacune che si possono rilevare nel testo di legge (Stella, Savenelli, 2011) tale norma e le annesse Linee Guida promulgate nel 2011 si fanno promotrici (politicamente) di un cambiamento culturale che si dirige su vari fronti, in particolare, ha portato le scuole e le università a porsi il problema dell’erogazione di una didattica innovativa e capace di rispondere prontamente e con efficacia ai bisogni di coloro che hanno un DSA; inoltre, tali direttive raccolgono quanto è stato scritto e ribadito a più voci a livello internazionale in molti documenti (OMS, UNESCO, EU, ecc.), dunque che serve una forza politica capace di sostenere e promuovere nuovi approcci all’inclusione e alla tutela delle categorie più fragili della nostra società, con un’attenzione particolare alla sfera dell’educazione.

Parallelamente alle linee guida ministeriali, troviamo quelle della CNUDD, riprese di seguito nel loro ultimo aggiornamento risalente all’anno 2014. L’assemblea dei Delegati del Rettore si è occupata di sviluppare un documento di rilievo che affronti il discorso sui DSA in ambito universitario che, mosso da considerazioni di impronta pedagogica e dallo scambio di informazione ed esperienze in materia, arrivasse a una proposta fattiva di suggerimenti operativi per l’implementazione di un sistema il più possibile inclusivo verso il target di riferimento (Scotti, 2017). Nate nell’anno 2011, e aggiornate nell’assemblea di Bergamo il 10 luglio 2014, le Linee Guida della

CNUDD si propongono di essere un punto di riferimento comune a tutti gli Atenei atto a fornire indirizzi politici e operativi a supporto di un miglioramento continuo delle pratiche inclusive (che coinvolgano la comunità accademica tutta) dirette agli studenti con BES. Per questioni di economia dell'elaborato non si affronterà un'analisi approfondita dell'intero documento, si riporta però una sintesi dei servizi a supporto dell'inclusione introdotti (o ripresi dalla Legge 170) da questo documento. Alcuni sono già richiamati nelle righe precedenti ma, scendendo più nello specifico dell'ambito accademico, notiamo come l'assemblea della CNUDD abbia affrontato tutte le dimensioni della vita accademica (in un'ottica anche "sociale", ribadendo l'importanza del coinvolgimento di vari attori presenti nel contesto) che riguardano gli studenti con disabilità e DSA, suggerendo quali servizi alla persona (*ivi.*, pp.8-11) e strumenti informatici compensativi (*ivi.*, p.13) sia opportuno considerare e predisporre per garantire loro pari opportunità di partecipazione durante il percorso di studi universitari. Le indicazioni proposte sono le seguenti:

- *Tutorato.* Partendo da quanto espresso nel testo delle leggi 17/99 e 104/92, la CNUDD vuole ribadire il valore pedagogico assunto dalla figura del tutor. Gli ambiti in cui può inserirsi tale figura riguardano quello studio (supporto nella preparazione di esami e prove finali), dell'apprendimento (aiuto nell'individuazione delle metodologie di studio più idonee, sostegno durante le lezioni e nell'uso degli ausili compensativi, ecc.) e della comunicazione, intesa come il mantenimento dei rapporti tra il soggetto con DSA e l'istituzione accademica, attraverso la figura dell'ufficio dedicato.
- *Assistenza alla mobilità e alla persona.* Questa voce non concerne la sfera dei DSA, viene comunque tutelato il diritto di vedersi garantito il pieno accesso agli spazi fisici dell'ateneo, coinvolgendo, in caso di necessità particolari, anche servizi esterni da quelli dell'ateneo stesso. Vanno predisposte mappe per gli spazi accessibili, ausili fisici per l'accesso alle aule in cui si svolgono le lezioni ecc.
- *Materiali didattici e supporti tecnologici.* Anche nell'ambiente accademico gli ausili che aiutano gli studenti più fragili nelle attività di studio quotidiane (fruizione delle lezioni e studio individuale) rappresentano un punto fermo su cui basare le pratiche inclusive per aumentare le possibilità di partecipazione alla didattica e di accesso alle informazioni.

- *Modalità di verifica e prove d’esame.* Come detto nelle pagine precedenti, viene tutelato il diritto a ottenere prove equipollenti ma con tempi e modalità diverse per rispondere adeguatamente alle esigenze della persona (tempo aggiuntivo, prove orali al posto di quelle scritte, ecc.)
- *Supporto alla mobilità internazionale.* Il tema della mobilità internazionale per gli studenti più fragili sta ricevendo sempre più tutela negli ultimi anni, a riprova di ciò ci sono le cifre, reperibili in alcune rilevazioni recenti³⁸, che ci raccontano come gli studenti con disabilità che partecipano a esperienze di scambio Erasmus siano sempre di più. Lo scopo è sostenere una collaborazione sinergica tra lo studente e gli uffici dedicati alla disabilità e i DSA e quelli adibiti alla gestione delle esperienze di studio all’estero.

Le tecnologie, presentate nel capitolo precedente come *mediatrici* nei processi didattici, nel discorso sui DSA assumono l’accezione di *strumenti compensativi*. I dispositivi a cui si fa riferimento il documento sono esplicitati con maggiore dettaglio in un apposito allegato; vengono proposti riferimenti dettagliati a strumenti compensativi digitali che potenzialmente possono servire per sostenere l’autonomia della persona con DSA. Riportiamo la lista così come presentata nel testo (p.14):

- registratore digitale,
- PC con correttore ortografico;
- testi in formato digitale;
- programmi di sintesi vocale;
- la presenza di tutor con funzione di lettore, nel caso in cui non sia possibile fornire materiali d’esame in formato digitale;
- calcolatrice;
- tabelle e formulari;
- mappe concettuali;
- materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari), forniti se necessario in anticipo sulle lezioni;
- altri strumenti tecnologici di facilitazione nella fase di studio e di esame.

³⁸ Nella rivista “SuperAbile” del mese di ottobre 2018, è reperibile un articolo che approfondisce proprio questa tematica. Si rimanda al sito della rivista per ulteriori informazioni: <https://www.superabile.it/rivista-web/index?anno=2018&mese=10&pagina=9>

Inoltre, con specifico riferimento DSA, nella sezione del documento a loro dedicata (*ivi.*, p.12), la CNUDD, per ribadire che questi, oggi, ricevono un'attenzione sempre più specifica alle loro esigenze - nonché investimenti importanti anche sul piano delle nuove tecnologie - scrive che

«i SDDA [Servizi Disabilità/DSA di Ateneo] offrono agli studenti con DSA servizi analoghi a quelli offerti agli studenti con disabilità, e tra questi: orientamento in entrata e in uscita, varie forme di tutorato, sussidi tecnologici e didattici, mediazione con i docenti. Le linee guida attuative della legge 170/2010 dettagliano strumenti compensativi e misure dispensative che possono essere accordati allo studente, sia durante l'attività didattica, sia durante lo svolgimento delle prove di verifica e di valutazione. Vista la grande variabilità delle manifestazioni dei DSA e considerate le diverse caratteristiche degli studenti, è opportuno valutare in modo personalizzato le misure compensative e gli strumenti dispensativi più idonei per il percorso individuale, anche in relazione alle specificità delle singole discipline e alle finalità dei corsi di studio» (*ibid.*).

Si può osservare come, di fatto, le linee guida della CNUDD non abbiano introdotto particolari innovazioni nelle pratiche e nei servizi di ateneo, il valore primo di queste direttive risiede nell'aver confermato (tramite la figura dell'assemblea) la volontà degli Atenei italiani di impegnarsi formalmente per garantire alle persone più fragili il pieno rispetto delle politiche inclusive a fronte, poi, di un contesto connotato da anni di crescente attenzione verso il mondo della disabilità e di importanti ratificazioni di documenti internazionali a tutela dei disabili e delle categorie più deboli in senso più generale da parte di moltissimi paesi (*cf.* Cap.1).

L'impegno assunto dagli Atenei, quindi, si è tradotto in un miglioramento effettivo delle pratiche inclusive verso gli studenti con DSA e quali questioni lascia ancora aperte? Concludiamo questo capitolo attraverso questa domanda riportando altri dati (qualitativi) presenti nel già citato documento del CENSIS del 2017 (*op.cit*) afferente all'indagine svoltasi all'interno di 52 Atenei italiani. Parallelamente ai numeri già visti nel Cap. 1, troviamo la presenza di alcune criticità che riproponiamo sinteticamente di seguito. Tali informazioni saranno un utile riferimento per le riflessioni conclusive che chiuderanno la dissertazione. Le criticità maggiori che ostacolano una pronta risposta ai bisogni degli studenti con DSA sembrano essere:

- burocrazia troppo complessa, che va a scapito dell'erogazione rapida dei servizi e degli strumenti utili alle persone con DSA (e non solo);

- carenza di personale, servirebbero persone in aggiunta e non precarie, dunque ben formate in materia di disabilità e DSA, così da mantenere un servizio di qualità continuo nel tempo;
- carenza di servizi territoriali capaci di accompagnare le persone più fragili nel mondo del lavoro;
- problemi di idoneità dei luoghi adibiti alla didattica ritenuti poco inclusivi
- scarsa accessibilità dei materiali didattici (libri di testo in primis);
- scarsa disponibilità di nuove tecnologie o versioni obsolete delle stesse laddove presenti;
- su una scala da 1 a 5, spesso, la valutazione sull'efficienza o la qualità di molti servizi o la preparazione dei docenti è valutata con punteggi medi, da 3 a 3,5;
- anche il rapporto coi pari sembra essere un punto critico, rilevando difficoltà nello stringere amicizie o nell'ottenere una adeguata comprensione del disturbo.

Molti di questi aspetti sono stati rilevati anche attraverso le risposte pervenute dalla presente indagine.

2.2 Nuove tecnologie: quali compensazioni possibili?

Molte ricerche inserite nel dibattito sulle nuove tecnologie a supporto dei DSA si riferiscono tendenzialmente a rilevazioni ed esperienze derivanti dai primi cicli dell'ambito scolastico, dunque gli anni in cui, anche attraverso i dispositivi tecnologici, nell'ambito scolastico si inizia a sostenere la costruzione dell'autonomia nello studio degli studenti con DSA. Ben prima della legge del 2010, però, anche il MIUR, attraverso la nota del 10 maggio 2007, affermava come «le misure dispensative possono avere un campo di applicazione molto più ampio che si estende anche agli studenti degli istituti di istruzione secondaria superiore»; questo passaggio è molto rilevante ai fini del nostro lavoro, serve a riaffermare come gli studenti con DSA che arrivano all'università saranno autonomi e competenti (nell'accezione che di seguito vedremo) se provengono da percorsi scolastici nei quali si sia lavorato adeguatamente per fornire loro il massimo delle competenze e dell'autonomia possibile per gli studi. Il percorso scolastico precedente all'università è fondamentale per il successo futuro degli studenti ma, come evidenziano alcuni studiosi dell'ambito tecnologico (Fogarolo, Scapin, 2010) sembra essere presente un gap, sia a livello operativo che a livello politico, nelle scuole: nelle note ministeriali viene suggerito di

consentire l'utilizzo degli strumenti compensativi nella scuola, senza però accentuare che, a prescindere dal tipo di strumento, sia necessaria la presenza - sia nello studente che nel docente - di "competenze e strategie compensative" (*ibid.*). L'idea, allora, è che l'uso di un computer o di un software compensativo da parte dello studente deve andare di pari passo con l'acquisizione - guidata e mediata dai docenti, a cui vengono richieste competenze anche digitali - di un'impostazione didattica che valorizzi l'uso dello strumento collocandolo però in uno scenario di progettualità più ampio, nel quale il suo utilizzo vada a sostenere tanto il processo di studio, quanto il raggiungimento di una piena autonomia, con annesse ricadute positive sull'autostima personale (Zappaterra, 2012). Per questo parliamo più in generale di "didattica compensativa" (Scapin, Da Re, 2014), cioè una didattica capace di muoversi su tre "dimensioni compensative": strategie, competenze e strumenti.

Le strategie compensative non afferiscono a qualcosa di concreto, ma piuttosto a degli approcci allo studio e al lavoro nei quali in maniera più o meno consapevole vengono attuate delle azioni e dei procedimenti che servono a ridurre le barriere date dal deficit. Tali strategie, seppure messe in atto anche autonomamente, devono essere supportate e mostrate (attraverso un tutoraggio continuo nei processi didattici) dagli insegnanti o dalle figure di sostegno che lavorano a contatto con l'alunno in condizioni di difficoltà. Le strategie compensative sono variegate, quelle proposte da Fogarolo e Scapin (2010, pp.22-24) restituiscono un quadro completo che riproponiamo sinteticamente; abbiamo strategie volte supportare (o talvolta a sostituire) la comunicazione scritta che consistono nell'utilizzare immagini, schemi, mappe ecc. per organizzare meglio le informazioni testuali, o riproporle attraverso altri canali comunicativi. Anche tutti gli strumenti per immagazzinare, memorizzare e riordinare le informazioni (presentate sotto varie forme, non solo scritte) sono strategie compensative, dai semplici appunti con parole chiave a tabelle con informazioni ben ordinate e sintetiche. Concentrarsi e saper mantenere alta l'attenzione e la capacità di ascoltare non sono operazioni facili per gli studenti con DSA, o quantomeno non per tutti, dipende dell'intensità del deficit. Il metodo più fruito consta nella registrazione della lezione, che sarà possibile riascoltare in un secondo momento a casa, senza disturbi di altra natura e con tempi più adeguati alla persona. (Barbera, 2010; Martone, 2016). Poco considerata, forse, ma non per questo meno importante, anche la relazione con i pari può trasformarsi in una strategia compensativa. Sempre per valorizzare maggiormente l'aspetto sociale di una disabilità, è opportuno diffondere una cultura dell'aiuto tra compagni. Una semplice strategia sociale compensativa può risiedere nell'aiutare a leggere un testo una persona dislessica (Cutrera, 2008).

Queste appena viste, dunque, possono essere considerate strategie per compensare il proprio deficit, sono delle “strade alternative” che si percorrono (o che vengono insegnate a percorrere) per ridurre al massimo lo svantaggio.

Le competenze compensative, invece, riguardano la capacità di utilizzo, nonché la conoscenza, del computer e delle tecnologie compensative. Ad esempio, uno studente potrebbe essere molto bravo a lavorare con le mappe concettuali ma, a causa di una scarsa confidenza con l’uso del pc (o di un sistema operativo specifico, ecc.) potrebbe riscontrare grosse difficoltà nella creazione di mappe digitali (con annesso potenziamento di tale strategia) e nella gestione di attività e funzioni trasversali allo strumento compensativo specifico. In ultimo, le tecnologie compensative si riferiscono agli strumenti veri e propri - hardware e software - utilizzabili dalle persone con DSA per fare fronte al loro deficit e sostenere il processo di apprendimento. Riprendendo le parole di Grandi e Stella (2011), sono «[...] tutti gli strumenti finalizzati alla manifestazione del proprio potenziale. In sostanza, tutto ciò che è possibile attuare per raggiungere mete che altrimenti sarebbero difficilmente raggiungibili, se non impossibili». Come per le dimensioni precedenti, anche le tecnologie, per quanto ormai pervasive nell’odierna società, devono essere somministrate sempre con progettualità e in sinergia con le strategie compensative, dunque anche con la supervisione di un docente, o di un tutor, per evitare demotivazione o di aggiungere ulteriori ostacoli all’apprendimento della persona. Ad esempio, una strategia compensativa di apprendimento può essere mediata da una tecnologia, ma quest’ultima deve prevedere un percorso di accompagnamento e di formazione allo studente per fargli acquisire tutte le competenze (compensative) necessarie a gestire in autonomia il dispositivo digitale.

Fatta questa dovuta introduzione, utile a inquadrare meglio il discorso sulle tecnologie a sostegno dei DSA, si propone ora una cernita di strumenti suddivisi per categorie compensazione di deficit. Serve prima ribadire, seguendo l’approccio proposto da Stanberry & Raskind (2009), che le tecnologie vanno scelte con ragioni fondate tenendo conto delle:

- *caratteristiche della persona*. Serve conoscere le caratteristiche del soggetto e il suo vero bisogno educativo, rilevando poi quali strategie mette già in atto per l’apprendimento, così da saper proporre l’ausilio più adeguato. Anche l’età è un elemento chiave, una caratteristica da considerare dato che potrebbe risultare più difficoltoso, a secondo della fascia di età, utilizzare o meno certi strumenti o interagire con determinate interfacce.

- *Funzionalità dello strumento compensativo.* In sostanza, ci si chiede se l’ausilio individuato (potenziale) sia davvero in grado di rispondere ai bisogni nonché se sia utilizzabile nel contesto in cui dovrebbe venire fruito.
- *Caratteristiche tecniche dello strumento compensativo.* Comprendono gli aspetti propri dell’ausilio come le caratteristiche hardware (mobile, PC o via web), software (sistema operativo Windows, Apple, ecc.), e il costo con annessa valutazione qualità-prezzo.

2.2.1 Compensare la scrittura

Laddove una persona con DSA riscontri notevoli problemi con la scrittura, grazie al pc può essere supportato in questa attività che potrebbe risultare molto faticosa. Se la difficoltà nella scrittura consta, soprattutto, nella difficoltà a delineare i grafemi, l’uso della scrittura digitale compensa efficacemente questo problema. Inoltre, grazie al *corRettore* automatico - presente in varie forme nei software di videoscrittura (Word, Pages, ecc.) - può sopperire agli errori di ortografia con più facilità. In generale, proprio per il fatto che esiste una comorbilità dei disturbi, compensare la scrittura col pc può tradursi in un vantaggio anche per i dislessici che hanno una disgrafia molto più lieve. Infatti, grazie all’uso della tastiera è più agevole riconoscere numeri, lettere e simboli, quindi, oltre che velocizzarsi, l’atto della scrittura risulterà meno impegnativo (Fogarolo, Tressolti, 2011). Oltretutto, il testo visualizzato sullo schermo durante la scrittura viene automaticamente redatto con ordine, dunque spazi e forme delle lettere regolari (e regolabili, basti pensare alle opzioni di interlinea o di spaziatura tra lettere che è possibile regolare da un apposito comando posto sulla barra degli strumenti dei software di videoscrittura) sono un grande vantaggio per una persona con DSA. Anche la rilettura e la ri-scrittura in “bella copia” sono operazioni molto pesanti per chi ha difficoltà nella letto-scrittura. Il vantaggio di avere un *corRettore* automatico si traduce in meno lavoro e meno dispendio di energie per la persona, laddove il software sottolinea parole o frasi non corrette è possibile intervenire in pochi click ricevendo un riscontro immediato su quanto si sta facendo³⁹. Perfino la modifica della posizione di paragrafi o intere frasi risulta molto meno faticosa, con un semplice copia-incolla si possono spostare parti del testo senza doverlo riscrivere aumentando la “confusione” grafica sul foglio di lavoro. Come è

³⁹ Le persone con DSA commettono errori di scrittura/battitura perché, ad esempio, confondono a livello visivo lettere con tratti simili o speculari (mettono la *e* al posto della *a*, la *m* con la *n*, ecc.) e a livello fonologico, lettere o articoli con radici simili (dunque scambiano la *v* con la *f*, la *g* con la *c*, *li* con *il* e via dicendo).

noto, l'ordine⁴⁰ delle informazioni e l'eliminazione di stimoli superflui è fondamentale per le persone con DSA.

Tornando al concetto di competenza compensativa, è essenziale ricordare che perché vengano utilizzati al meglio e con maggiore autonomia i software di videoscrittura è opportuno seguire e formare la persona con DSA per aiutarla ad apprendere a utilizzare sì le funzioni del programma, ma anche le competenze e le strategie per la scrittura a tastiera fatta con entrambe le mani, la cosiddetta scrittura "a dieci dita" (Berninger, Abbott, Augsburg, Garcia, 2009). Per questo sono stati sviluppati vari software *freeware* e no, che possono supportare in tal senso lo studente con DSA. È il caso di programmi come: *10Dita*⁴¹, *TutoreDattilo*⁴² o *Scrivere veloci con la tastiera*⁴³. L'acquisizione della tecnica di dattilografia non è semplice, questi software possono essere un utile strumento per imparare a scrivere con entrambe le mani riducendo altresì il numero di errori di battitura. In ultima battuta, vanno citati anche i software o, per meglio dire, le funzioni di riconoscimento vocale presenti in programmi di videoscrittura e in molti dispositivi. La dettatura vocale riduce ulteriormente il numero di errori e può favorire un ulteriore alleggerimento dell'energia cognitiva richiesta per l'uso della tastiera. Il riconoscimento vocale è presente in varie forme in tutti i dispositivi, dallo smartphone al tablet, ai pc di varie marche. Questo può agevolare le persone con DSA non solo nella scrittura su foglio elettronico, ma anche nelle normali attività quotidiane come quelle legate alla comunicazione, dunque la scrittura dei testi nelle app di *Instant Messaging* ecc.

2.2.2 Compensare la lettura

«Se qualcun'altra legge per me, risparmio il 50% delle ore di studio e assimilo più informazioni di conseguenza ho cominciato a:

- chiedere a mia madre di leggermi i libri di storia;
- proporre a un mio compagno di scuola il patto: "Tu mi leggi ciò che c'è scritto sul libro di tecnologia e io ti spiego che cosa significa".

In mancanza di tali supporti mi sono rivolto a un'efficace ancora di salvataggio: la prima persona che trovo» (Cutrera, 2008, pp.121-122).

⁴⁰ <https://infodsa.it/disgrafia/quaderni-disgrafici>

⁴¹ Reperibile sul sito: <http://www.letturagevolata.it/letturagevolata/prodotti-e-servizi/kit-iprovisione/programma-10-dita>

⁴² Sito del prodotto: <https://www.tutoredattilo.it/>

⁴³ Software a pagamento reperibile sul sito della Erickson: <https://www.erickson.it/it/scrivere-veloci-con-la-tastiera>

Le parole di Giacomo Cutrera⁴⁴ racchiudono al loro interno molti significati e rappresentano un incipit importante per molteplici riflessioni sociali e pedagogiche, visto il discorso sulle tecnologie affrontato ora, la lettura di questo passaggio è, sostanzialmente, che le nuove tecnologie sono fondamentali alle persone con DSA per il semplice motivo che, come ricordano Fogarolo e Scapin (*op. cit.*, 2010, p.41), «un lettore in carne e ossa non è sempre disponibile».

Le tecnologie primarie a sostegno della lettura sono rappresentate dalla sintesi vocale. Questa tecnologia rende autonoma la persona leggendo “per lei” i testi digitali. Come sempre, rimane che il fatto che servono competenze compensative per l’utilizzo dei dispositivi che supportano la sintesi vocale, va poi ricordato che un potenziale limite della sintesi vocale risiede, in primis, nel fatto che non tutti i testi riescono ad essere “letti” dai software di sintesi vocale⁴⁵; inoltre, l’intelligenza artificiale che sta dietro alla sintesi vocale di molti software tutt’oggi non è così avanzata da riuscire a leggere con la giusta dizione i testi. Su questo fronte, però, si stia lavorando, stanno emergendo alcune realtà capaci di colmare questo divario tra la voce umana e quella elettronica⁴⁶, è il caso dei sistemi di sintesi vocale “espressiva” (o lettura con carattere)⁴⁷. Il supporto della sintesi vocale richiede allo studente un ruolo comunque attivo, è infatti necessario, spesso, non solo ascoltare ma seguire - dunque andare di pari passo con la voce a mo’ di Karaoke) - lungo le righe del testo quanto viene letto, questo per rafforzare, attraverso l’immagine, anche le informazioni grafiche connesse alle lettere e alle parole. Per questa ragione molti software di sintesi vocale evidenziano le parole durante l’avanzamento della lettura, condizione che verrebbe meno nel caso che il lettore fosse umano. E ancora, se la tecnologia utilizzata lo consente (ormai quasi tutte) è possibile gestire la velocità di riproduzione in base alle proprie esigenze. I software di sintesi vocale sono molteplici. La loro scelta deve

⁴⁴ Questo passaggio è tratto dal sito personale di Giacomo Cutrera, autore del libro “Demone Bianco: una storia di dislessia”. Nato nel 1988, Cutrera è un ragazzo con dislessia che si è distinto grazie alla divulgazione della sua storia personale da quando, in terza media, ha scoperto di avere una dislessia. Il libro è scaricabile gratuitamente al seguente link: http://www.impegnocivile.it/progetti/BreakingBarriers/Documenti/demone_bianco_Giacomo%20Cutrera.pdf

⁴⁵ Ad esempio, se un file PDF viene esportato da programmi che non sono di video scrittura, il testo non viene probabilmente letto come tale ma rimane una “immagine” all’interno della pagina.

⁴⁶ Si veda: *Atti illocutivi e segnali discorsivi: un contributo linguistico a un sistema TTS verso la sintesi vocale espressiva*, in *Linguistica e modelli tecnologici di ricerca: atti del XL Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Vercelli, 21-23 settembre 2006*. - (Pubblicazioni della Società di linguistica italiana: <http://digital.casalini.it/10.1400/137543>)

⁴⁷ Il software *Vocalizer*, seppur non rivolto direttamente ai DSA, può essere un esempio dei passi in avanti della tecnologia di sintesi vocale sempre più vicina a una prestazione quasi alla pari di quella dell’essere umano. Si veda: <https://www.nuance.com/it-it/mobile/mobile-solutions/vocalizer-expressive.html>

dipendere oltre che dalle funzioni e l'intuitività d'uso, anche dal dispositivo sul quale verrà fruito, dunque se mobile o no, pc Mac o Windows, si possono anche installare delle semplici estensioni per i browser, in particolare per Google Chrome, capaci di leggere "ad alta voce" quasi tutte le forme di testo di documenti e pagine web. Alcuni esempi possono essere:

- Per pc abbiamo: *ePico!*⁴⁸, *TextAloud*⁴⁹, *CarloRead Plus*⁵⁰, e molti altri.
- Per mobile troviamo: *Easy Text To speech*, *Speak It*, *Captura Talk*, *FBReader*, ed altri ancora⁵¹.
- Esistono poi alcune estensioni per la versione desktop di Google Chrome, il browser per pc più utilizzato al mondo, come ad esempio: *Chrome Vox*, *Chrome Speak*, o altri⁵².

Un'altra tecnologia potenzialmente utile è quella dei sistemi OCR - *Optical Character Recognition*, legata alla precedente in quanto, per poter fruire della sintesi vocale, è ovviamente indispensabile avere un testo in formato digitale. I sistemi OCR permettono proprio questo (Mangiatordi, 2017), scannerizzando un testo fisico possono tramutarlo in formato digitale. Di contro, c'è da segnalare che non sempre, o meglio, non tutti i sistemi OCR, riescono a effettuare una digitalizzazione accuratissima, lasciandosi così alle spalle alcuni errori. Nonostante vi sia un protocollo d'intesa⁵³ tra il MIUR e le case editrici che obblighi queste ultime a rilasciare i testi scolastici in formato digitale⁵⁴, non tutti i libri - si pensi a quelli più datati - possono essere erogati in formato accessibile, per tale motivo le potenzialità degli OCR ci aprono a scenari interessanti sull'accessibilità dei contenuti in questo panorama dei disturbi dell'apprendimento. Per effettuare scansioni OCR i modi possono essere molteplici: ci sono strumenti più semplici, come *Google Keep*⁵⁵, in cui è possibile caricare la foto di un testo e chiedere all'applicativo di estrarne il testo digitalizzato (questo piccolo programma di casa Google consente poi di fruire di tale

⁴⁸ <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/epico/>

⁴⁹ <https://nextup.com/>

⁵⁰ <https://www.campustore.it/claroread-plus-licenza-singola-perpetua.html>

⁵¹ A seconda del sistema operativo proprio dello smartphone, per ottenere tali app si dovrà accedere agli *app store* dei brand, dunque a Google Play Store o all'App Store di Apple. Queste ed altre applicazioni sono reperibili al loro interno.

⁵² Per cercare tali (o altre) estensioni bisogna visitare il web store di casa Google all'indirizzo <https://chrome.google.com/webstore>

⁵³ Si veda la pagina del MIUR: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-d-intesa-miur-associazione-italiana-editori-associazione-italiana-biblioteche-associazione-librai-italiani>

⁵⁴ Richieste di copie digitali si possono avanzare tramite l'apposito portale dell'Associazione Italiana Dislessia al sito: www.libroaid.it

⁵⁵ keep.google.com

funzione anche da mobile previo download dell'omonima app); strumenti più avanzati, sempre online, come il portale *onlineocr.com*. O ancora, esistono software quali, ad esempio, *OCR Anastasis*⁵⁶, *ABBY FineReader*⁵⁷ o *Leadtools OCR*⁵⁸.

Ormai da tempo si sono diffusi i cosiddetti *eBook*, libri in formato digitale fruibili utilizzando gli *eReader* (lettori digitali) quali il *Kindle* di casa Amazon, i dispositivi della serie *Kobo* ecc., o grazie a software installabili su smartphone e pc. Gli *eBook* si basano sulla digitalizzazione del testo attraverso un formato (standard) specifico di file chiamato *ePub*, ciò consente non solo di avere un testo digitale ma di poterlo leggere ricorrendo a facilitazioni date dalle funzioni degli *eReader* con cui si leggono tali formati, facilitazioni come la modifica dell'interlinea, della dimensione del testo (che "scala" automaticamente a seconda del dispositivo dal quale viene letto), del font e, a tal proposito, su ormai tutti gli *eReader* è possibile scegliere il carattere *OpenDyslexic* pensato specificatamente per le persone con DSA. Anche i contrasti colore tra testo e sfondo possono essere gestiti dall'utente. In più, esistono diversi programmi per creare o convertire molti file di testo (come un semplice PDF) in formato ePub, ad esempio abbiamo: *ScribaEpub*, *PubCoder*, *Adobe InDesign* o *Calibre*. Vi sono poi altre funzioni aggiuntive che consentono all'utente di evidenziare il testo digitale apportando segni o note; cercare delle parole sul web. Grazie alla tecnologia, e col dovuto supporto di una figura adulta, o di un tutor in età più avanzata, è quindi possibile rendere accessibili moltissimi testi e risorse alle persone con DSA.

2.2.3 Compensare il calcolo

Nel caso di studenti con disgrafia, questi possono incontrare difficoltà nella scrittura dei numeri e nell'esecuzione di operazioni aritmetiche, come ad esempio il calcolo in colonna. La calcolatrice è ovviamente il mezzo primario che i discalculici usano per aiutarsi nelle operazioni matematiche, sorge però una questione: intanto, i numeri devono essere letti correttamente e, in più, rimane sempre il problema di dover leggere senza errori il testo di un problema che per essere risolto necessita di alcuni calcoli. Sul testo abbiamo visto come sia possibile intervenire con le tecnologie o alcuni riferimenti per la sua accessibilità; per quanto riguarda l'uso della calcolatrice o di software di calcolo, è preferibile ricorrere ad apposite calcolatrici dette

⁵⁶ <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/ocr-anastasis/>

⁵⁷ <https://www.abbyy.com/>

⁵⁸ <https://www.leadtools.com/apps/ocr>

“accessibili”, come la calcolatrice *See N Solve Fraction Calculator*⁵⁹ pensata per i più piccoli, o una calcolatrice “parlante”, dotata cioè di sintesi vocale. Quest’ultima è sviluppata da varie realtà, il software per pc *MateXMe*⁶⁰ n’è un esempio, oppure esistono semplici app per smartphone come l’app *Calcolatrice Parlante*⁶¹ per i sistemi Android.

La funzione della calcolatrice in versione più accessibile, utile per cimentarsi in calcoli matematici di vario livello, è presente sia separatamente, come nei casi visti ora, o all’interno di software comprendenti altre funzionalità da quelle meramente matematiche (programmi per lo studio che lavorano sulle dimensioni dello studio e dell’apprendimento in maniera più ampia) come nel caso degli applicativi: *Superquaderno*⁶² o *ePico!*. E ancora, altri software possono essere fruiti per aiutare la persona con DSA nello svolgimento di operazioni in colonna o altre algebriche più complesse, è il caso di software come *GeoGebra*,⁶³ *Aplusix Neo*⁶⁴, o altri.

2.2.4 Studiare con le mappe mentali, concettuali e multimediali

È noto come le persone con DSA abbiano più difficoltà (di conseguenza tempi differenti) nel memorizzare, elaborare e collegare tra loro le informazioni durante i processi di apprendimento. Una valida strategia compensativa di risposta può arrivare dall’utilizzo delle mappe concettuali, o mentali e interattive-multimediali.

Le mappe possono aiutare lo studente a: elaborare e selezionare le informazioni lette, aiutandolo a creare una sequenza di senso tra queste; nella fase successiva a questa, le mappe aiutano a memorizzare quanto appreso proprio grazie ai solidi collegamenti tra concetti chiave che si possono creare; infine, le mappe sostengono poi la fase di richiamo delle informazioni sopperendo alle difficoltà di funzionamento della memoria a breve termine, condizione nota in molte persone con DSA (Cubelli, Biancardi, 1999). Seguendo quanto ci riportano due importanti studiosi - ritenuti gli inventori di tali mappe, è opportuno chiarire bene le differenze tra mappe mentali e concettuali (Buzan & Buzan 2002, 2006).

⁵⁹ Calcolatrice reperibile su Amazon a pochi euro, si inseriscono numeratore e denominatore e, attraverso un’interfaccia semplificata, l’alunno viene guidato passo passo nella risoluzione dell’operazione.

⁶⁰ <https://sites.google.com/site/leggixme/matematica>

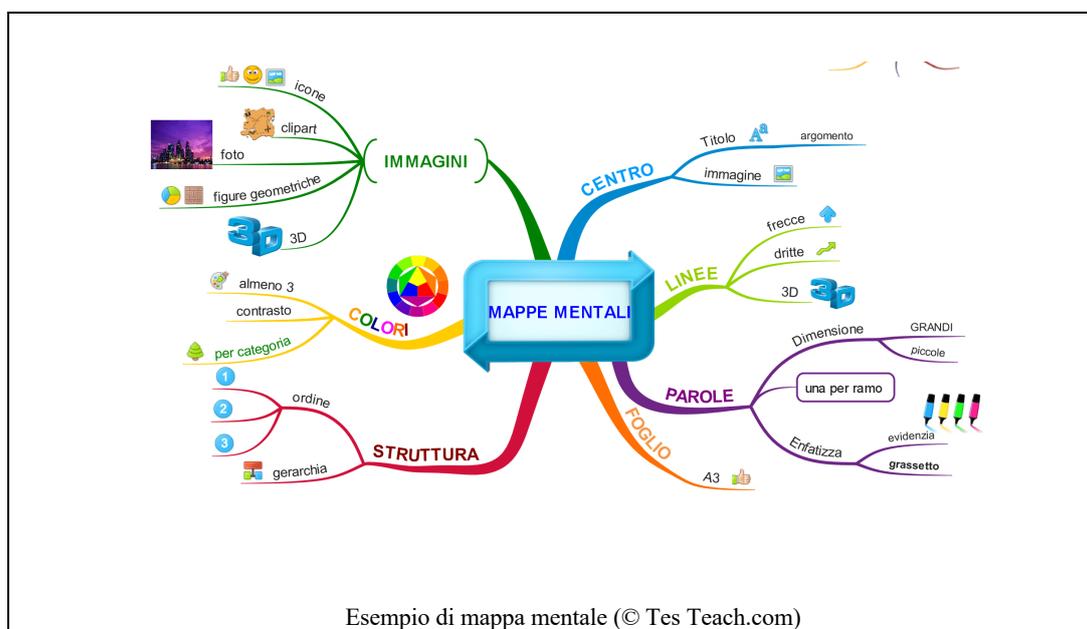
⁶¹ Per approfondimenti si veda il sito del CNR: <https://sd2.itd.cnr.it/?r=site/scheda&id=6291>

⁶² <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/superquaderno/>

⁶³ <https://www.geogebra.org>

⁶⁴ <https://www.aplusix.org/>

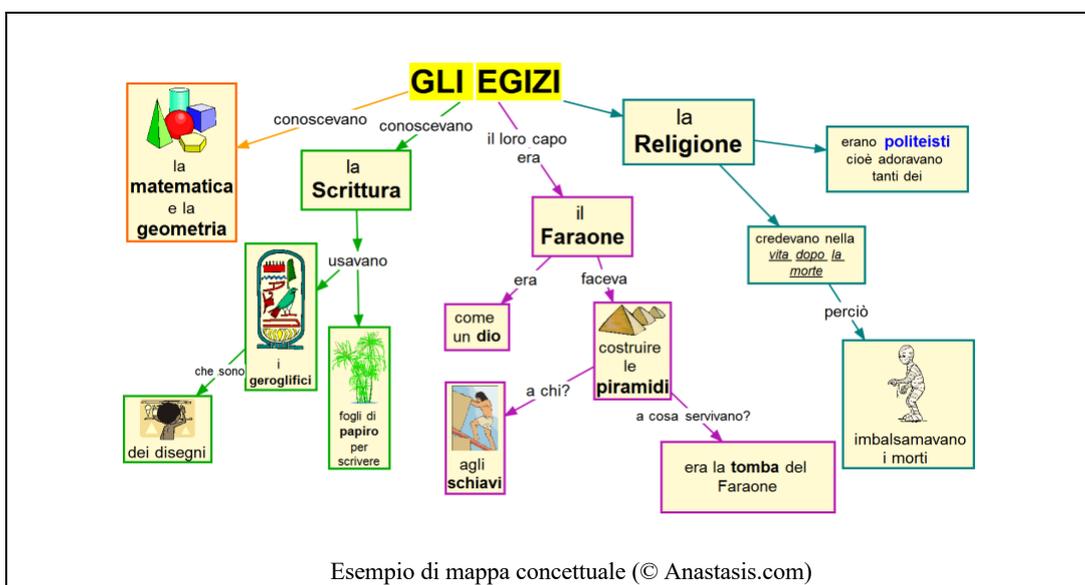
Le prime (mentali), anzitutto si presentano diverse graficamente dalle altre in quanto gli elementi che la compongono sono disposti seguendo una “geometria radiale”. Si generano partendo da un concetto (o un elemento qualsiasi, immagini ecc.) centrale e si iniziano a collegare elementi non propriamente afferenti logicamente, ma idee o pensieri che scaturiscono dal concetto centrale, quasi come in un brainstorming. Le mappe mentali possono diventare anche un ottimo strumento per una diversa strategia di annotazione degli appunti o, se costruite in collettività, possono rappresentare anche una via per valorizzare la dimensione cooperativa e partecipativa nella classe, dunque sostenere l’inclusione.



Le mappe concettuali, come suggerisce il nome stesso, si generano sempre a partire da un preciso stimolo, a questo si congiungono logicamente tra loro altri concetti, collegandoli poi con delle frecce che tengano traccia del processo di creazione del pensiero. Tali mappe si usano per «rappresentare le relazioni che si stabiliscono tra i concetti principali individuati ed estrapolati da un’unità informativa accreditata come fonte autorevole e di dimensioni e complessità variabili evidenziando la struttura dell’informazione» (Gineprini, Guastavigna, 2004). La mappa concettuale è utile per sintetizzare e organizzare informazioni e contenuti, e per riflettere sul ragionamento

che si va facendo, la loro struttura non sarà quindi a raggiera ma di tipo gerarchico, le informazioni diventano meno rilevanti man mano che ci si allontana dall'oggetto centrale da cui è partita la costruzione della mappa.

Per quanto riguarda gli studenti con DSA, è meglio prediligere il canale visivo di comunicazione, dunque usare poche parole chiave e rafforzarne il contenuto attraverso delle immagini, delle forme o dei colori. In altre parole, vanno evitati tutti i distrattori possibili lasciando tutte le informazioni utili alla ricostruzione del ragionamento e al richiamo di quanto appreso. Per questo motivo, dato che i processi di costruzione del sapere e di meta-cognizione dello studente sono importanti è opportuno guidare la persona nell'acquisizione di tale strategia evitando di ricorrere a mappe preconfezionate (Novak, 2012).



Si accennava poc'anzi anche alle mappe multimediali, queste constano mappe "potenziate", cioè arricchite non solo di immagini, ma anche di video, suoni, e soprattutto di link a risorse esterne, di vario tipo, tra loro collegate logicamente.

La loro utilità è duplice: lo studente amplia le sue possibilità di apprendimento e di rafforzamento del suo stile disponendo di un ambiente (la mappa) in cui può mettere in connessione molti elementi tra loro situati anche in rete o su risorse esterne; dall'altro lato, il docente concedendo l'utilizzo delle mappe in fase di studio oppure anche e soprattutto durante gli esami, può avere l'opportunità non solo di verificare il processo di apprendimento e le eventuali lacune didattiche, ma anche e soprattutto di comprendere meglio il funzionamento della mente dell'alunno (Costamagna, 2004).

Alcuni ausili digitali per creare le mappe si possono trovare sotto forma di web-app (dunque un software fruibile attraverso la rete senza bisogno di installare o scaricare nulla sul proprio dispositivo) o di software proprietari; nel caso delle web-app le più note sono *Mindmeister*⁶⁵, *Wisemapping*⁶⁶, *Lucidchart*⁶⁷ o *Mindomo*⁶⁸ e altri ancora, dotate anche di una funzionalità ulteriore inerente la condivisione con altri utenti della mappa volendo anche in senso collaborativo (più persone possono costruire a una stessa mappa). Tra i software installabili sul proprio pc abbiamo *SuperMappe EVO*⁶⁹, *XMind*, *Edraw Mind Map*⁷⁰, *CMap*⁷¹, e a seguire molte altre, tutte rintracciabili con una semplice query su Google. Esistono anche delle versioni scaricabili sui dispositivi mobili, è il caso di app come *SuperMappe iPad*, *iBrainstorm* o *Grafio*, reperibili sugli *app store* ufficiali di Apple o Google per la versione Android.

In questo capitolo sono stati ripresi vari aspetti riguardanti il discorso sui DSA, se la prima parte è stata utile a definire i confini entro i quali rientrano i disturbi caratterizzanti i DSA e la rispettiva origine fisiologica, la restante è propedeutica a quanto verrà presentato e discusso di seguito, dunque all'indagine effettuata negli Atenei. I riferimenti legislativi e il distinguo sulle potenziali modalità di compensazione, tramite l'utilizzo delle nuove tecnologie, serviranno come punto di partenza per la lettura e l'interpretazione di quanto emerso da questa ricerca esplorativa.

⁶⁵ <https://www.mindmeister.com/it>

⁶⁶ <http://www.wisemapping.com/>

⁶⁷ <https://www.lucidchart.com/>

⁶⁸ <https://www.mindomo.com/it/>

⁶⁹ <https://www.anastasis.it/catalogo-generale/supermappe-evo/>

⁷⁰ <https://www.edrawsoft.com/>

⁷¹ <https://cmap.ihmc.us/>

Capitolo 3 - Lo studio di caso negli Atenei di Bologna, Ferrara e Modena-Reggio Emilia

La prima parte di questo capitolo sarà destinata all'introduzione del disegno di ricerca (scelte metodologiche, strumentali, ecc.) a cui seguirà la presentazione dei dati raccolti. Una discussione riepilogativa e conclusiva (che più correttamente è preferibile definire come "conclusioni in progress") di quanto emerso verrà lasciata alla parte finale del lavoro.

3.1 Presentazione della ricerca

L'idea di dirigere il focus del lavoro verso la sfera dei DSA in ambito accademico nasce, in parte, dalla formazione professionale dello scrivente. Prima di intraprendere il percorso di Dottorato mi occupavo di sviluppare contenuti multimediali per la formazione a distanza rivolta a determinate categorie professionali. Un'esigenza manifestata spesso dai fruitori dei contenuti (multimediali ed erogati attraverso un'apposita piattaforma online) riguardava proprio la necessità di renderli maggiormente accessibili e fruibili. Questa esperienza personale ha rappresentato l'incipit del disegno di ricerca che è andato strutturandosi all'inizio del percorso di Dottorato; si è voluta unire l'esperienza pregressa nella sfera delle tecnologie didattiche al panorama dell'accessibilità delle risorse. Restringendo ulteriormente il campo potenzialmente esplorabile durante il triennio di dottorato, è stato così scelto investigare la tematica dei DSA. Parlare di tecnologie e di inclusione delle persone con DSA rimanda a un campo di studi e di ricerche ancora vago; per questo, durante il primo anno, e a seguito dell'analisi di molti riferimenti scientifici nei suddetti ambiti, si è giunti alla strutturazione più dettagliata dell'oggetto di ricerca e degli step per la raccolta dei dati, con relativi metodi e framework teorici di riferimento.

Di seguito si ripropone una sintesi per punti delle fasi seguite per realizzare il presente lavoro.

3.1.1 Il campo di indagine

Secondo alcuni studiosi, la ricerca qualitativa può prendere il via anche da «ipotesi, seppur generiche, che devono essere confrontate con la realtà e flessibilmente riformulate in relazione al contesto osservato» (Coggi, Ricchiardi, 2017, p.26). Partendo da alcune idee derivanti dall'esperienza lavorativa e universitaria dello

scrivente si è cercato di delineare una possibile strada per indagare il tema delle tecnologie unitamente a quello dell'inclusione degli studenti universitari con DSA; l'esperienza di lavoro precedente al Dottorato (connotata spesso da richieste specifiche riguardo all'accessibilità dei contenuti da parte delle persone con problemi nella letto-scrittura) unitamente all'incontro col target di riferimento durante gli studi magistrali, ha portato a definire con più precisione il campo di indagine. Da qui l'idea di effettuare un approfondimento riguardo all'inclusione degli studenti con DSA in campo accademico, indagando quale sia il livello di qualità da essi percepito in merito alle risposte pedagogiche fornite dagli Atenei per fare fronte alle loro esigenze e, parallelamente, cercare di far emergere il ruolo delle tecnologie all'interno dei processi inclusivi. Di seguito le domande di ricerca da cui si è avviato il lavoro di studio:

- quali sono, all'interno dell'Università, i punti di forza e gli ostacoli che gli studenti con DSA - ora intesi come fruitori di esperienze didattiche e di servizi offerti da parte delle università - incontrano durante il loro percorso di studio?
- Come sta cambiando la progettazione e l'erogazione dei contenuti didattici da parte dei docenti universitari per sostenere l'inclusione degli studenti con DSA?
- Le tecnologie digitali, prese nel loro ruolo di mediatrici all'interno dei processi formativi, come sostengono l'accesso e la partecipazione didattica degli studenti con DSA?

3.1.2 Analisi della letteratura e formulazione dell'ipotesi

Individuato il campo di analisi, è opportuno approfondire quali sono le principali conoscenze scientifiche relative all'oggetto di indagine. Tra le fonti prese in analisi ci sono: i principali pronunciamenti internazionali sul tema della disabilità, i dati più recenti derivanti da statistiche nazionali, riferimenti scientifici sul tema dei DSA e delle tecnologie per l'inclusione e l'accessibilità delle informazioni, framework teorici o progettuali internazionali sia per la costruzione di ambienti e di politiche inclusive e alcuni documenti del Ministero dell'Istruzione. Nel complesso, dall'analisi di questi riferimenti si denota come, anche in campo accademico, emergano ancora delle criticità riguardanti l'inclusione degli studenti con disabilità o DSA. Pertanto,

l'ipotesi (dedotta) da cui è partito il lavoro concerne l'alta probabilità che, anche all'interno degli Atenei coinvolti nell'indagine, gli studenti con DSA confermino questa tendenza, dunque richiedano maggiori tutele volte a garantire loro pari opportunità di partecipazione e accesso alla didattica.

3.1.3 Metodologia e definizione del campione

Così come per l'analisi della letteratura, anche la scelta metodologica è passata attraverso lo studio delle possibili modalità di indagine. La metodologia ritenuta più indicata in vista dello scopo è quella dello studio di caso (Miles, Huberman, 1994; Merriam, 1998), utile a indagare con più profondità le tematiche in oggetto. Lo studio di caso è una strategia di indagine introdotta e formalizzata nel panorama scientifico da Robert Stake (1995; 2005). Questa strategia ha come obiettivo lo studio di unità circoscritte (i *cas*i, appunto) quali, ad esempio: singole persone, istituzioni educative, gruppi di soggetti di una classe specifica, afferenti a gruppi di lavoro o a comunità ecc. I casi sono considerati come delle entità dotate di caratteristiche specifiche che, attraverso la rilevazione del ricercatore, gli consentano di approfondire molti aspetti (qualitativi e non) possibilmente utili a rispondere ai suddetti quesiti. Data la limitata profondità di indagine (come detto, non sono emerse variabili di sfondo ulteriori a quelle che mostreremo), il presente studio di caso è più in linea con quello di tipo "collettivo" (Coggi, Ricchiardi, *ibid.*), nel quale l'impostazione di ricerca viene replicata nelle realtà indagate (in questo caso negli Atenei) in quanto aventi caratteristiche che le rendono simili tra loro. Il lavoro è stato circoscritto agli Atenei di Bologna, Ferrara e Modena-Reggio Emilia per varie ragioni: in primis, grazie a un preesistente contatto con i Delegati del Rettore ai DSA (anch'essi intervistati in questo lavoro), è stato possibile contattare più agevolmente gli uffici dedicati ai DSA favorendo così la diffusione del questionario; inoltre, dato che gli Atenei all'interno della Regione Emilia-Romagna hanno lavorato molto, a vario titolo, sul tema dei DSA (e da cui passano studenti provenienti sia dal nostro Paese che dall'estero) si è ritenuto interessante tentare di restituire una serie di dati che, seppur non statisticamente rappresentativi, potessero far emergere quanto accade all'interno degli Atenei di una Regione tra le più importanti sul territorio nazionale. Per la raccolta dei dati relativi agli studenti, lo studio di caso si è avvalso dell'approccio *StudentVoice*, che a breve verrà descritto con più dettaglio.

A fronte di alcune difficoltà tecniche da un lato, e di problemi con il pericolo di violazione della privacy dall'altro, non è stato possibile rilevare variabili di sfondo

utili a delineare con maggiore profondità l'insieme dei rispondenti; ad esempio, non è stata effettuata una suddivisione dei partecipanti in base al sesso, all'età, all'anno di corso, ecc. Il target di riferimento a cui è stato sottoposto il questionario è rappresentato quindi dagli studenti con DSA iscritti agli appositi uffici di ateneo, siano essi matricole, studenti nel pieno dei loro studi o frequentanti l'ultimo anno di corso (triennale o magistrale). Coloro che hanno aderito alla ricerca lo hanno fatto su base volontaria. Parallelamente agli studenti con DSA, sono stati coinvolti nell'indagine anche i Delegati del Rettore alla Disabilità e ai DSA attraverso un'intervista svolta in presenza.

3.1.4 Creazione degli strumenti di rilevazione dati

Dovendo raggiungere un numero di studenti potenzialmente molto elevato - e dovendo garantire loro il più totale anonimato in fase di risposta - è stato redatto un questionario semi-strutturato (Tabella 1) per rilevare solamente informazioni relative alla loro esperienza all'interno nel contesto accademico. Gli item sono stati definiti sulla base dello studio della letteratura e dei dati oggi a disposizione in ricerche e indagini del settore. Il questionario è stato somministrato attraverso la rete (con l'applicativo online di UniBo, *FeedbackServer*). Nessun dato che possa essere interpretabile come sensibile (mail, indirizzo IP, luogo da cui ci si connette ecc.) è stato raccolto. Grazie al supporto degli uffici rivolti agli studenti disabili e con DSA, si è provveduto a inoltrare la richiesta di partecipazione alla ricerca agli studenti con DSA registrati formalmente presso tali uffici. Le domande contenute sono principalmente di due tipologie: a risposta dicotomica (Sì/No, V/F) e con scale di intensità (o giudizio). Solamente alla fine della batteria di domande (11 in totale) troviamo un quesito a risposta aperta tramite cui il rispondente poteva lasciare, qualora lo ritenesse opportuno, una riflessione libera sul tema indagato. Nello specifico, si è voluto far emergere:

- la conoscenza delle informazioni di raccordo sul passaggio tra scuola e università;
- l'opinione sul servizio di accoglienza in ingresso al nuovo percorso di studi accademico;
- la qualità percepita in merito alle tecnologie compensative offerte dall'ateneo e la relativa frequenza di utilizzo;
- la qualità percepita sui servizi di supporto allo studio come quelli di tutorato, ecc.;

- la tipologia di ausili fruiti a livello personale (a priori di quelli erogati dall'ateneo);
- il rapporto coi docenti;
- la tipologia predominante di DSA tra i rispondenti.

Il questionario elettronico è stato ultimato e reso visibile sul portale *FeedbackServer* a febbraio 2019, nei giorni seguenti la pubblicazione online tutti gli uffici per i DSA dei singoli Atenei hanno inoltrato - tramite la propria mailing-list - il link al questionario con annessa lettera di invito elaborata dallo scrivente. La rilevazione dei dati si è chiusa a ottobre 2019. Si riporta nel riquadro sottostante il questionario semi-strutturato.

Questionario elettronico per gli studenti con DSA
<p>1) Durante l'ultimo anno di scuola superiore, gli studenti con DSA hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio per studenti con DSA dell'Università di Bologna, al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Hai mai ricevuto informazioni in merito all'esistenza di tale possibilità durante il tuo ultimo anno di scuola superiore? - Sì/No</p> <p>2) Nel momento in cui ti sei registrato presso l'ufficio per i Servizi agli studenti con DSA, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo? (Seleziona la risposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione <input type="radio"/> Sì, ma le informazioni erano poco chiare <input type="radio"/> Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili <input type="radio"/> No, non mi sono state date informazioni specifiche <p>3) Il Servizio per gli studenti con DSA dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti, lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità. (1 = basso; 4 = eccellente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti <input type="radio"/> Tutor alla pari <input type="radio"/> Tutor specializzati <input type="radio"/> Individuazione dell'adeguata strategia di studio <input type="radio"/> Materiale didattico alternativo <input type="radio"/> Ausili tecnologici <input type="radio"/> Supporto alla mobilità internazionale

4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti disponibili a garantirti il dovuto supporto per un accesso completo alla didattica ed i relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc. Esprimi un giudizio da 1 a 4 (1=mai, 4=sempre)

5) Fai ricorso spesso, o quasi mai, agli ausili tecnologici disponibili presso il nostro ateneo? (1 = mai; 4 = sempre)

6) Se hai espresso un giudizio superiore a “mai” nella domanda precedente, come reputi la qualità delle tecnologie offerte dal nostro Ateneo? (1 = bassa; 4 = eccellente)

7) Quali tecnologie personali utilizzi per aiutarti nello studio dei materiali didattici e/o durante le lezioni in aula? (seleziona una o più risposte)

- Software di Sintesi vocale
- Software di Riconoscimento vocale
- Software per il controllo ortografico
- Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico
- Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)
- Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)

8) L'Ateneo di [nome città] dispone di uno spazio/di servizi appositamente pensato/i per gli studenti con DSA, grazie al/ai quale/i è possibile utilizzare e provare programmi o strumenti compensativi o ricevere un supporto da personale specializzato. Eri a conoscenza di tale spazio/servizi o lo/li hai mai fruiti? [tale domanda è stata ovviamente riadattata per le singole realtà, essendo che ogni ateneo offre spazi o servizi differenti dagli altri]

- Lo conosco ma non ci sono mai stato/a
- Lo conosco e l'ho utilizzato
- Non lo conoscevo prima d'ora
- Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi erogati a supporto degli studenti con DSA? - Sì/No

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei DSA, che ti sono state certificate? (Domanda a risposta multipla - una o più possibili)

- Dislessia
- Discalculia
- Disortografia
- Disgrafia

11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con DSA? (risposta aperta)

Per quanto concerne le interviste ai delegati, i documenti legislativi e le esperienze degli Atenei stessi entro cui la rilevazione è andata ad effettuarsi sono stati il riferimento principale per la stesura della traccia dell'intervista. In tal caso, pur avendo una batteria di domande definita, si è comunque lasciato lo spazio per possibili modifiche sulla base di quanto emergeva durante il colloquio orale.

3.2 Attraverso la prospettiva *StudentVoice*

Si ritiene opportuno dedicare un breve passaggio a questo recente movimento pedagogico che ha fatto da sfondo a questo lavoro. Sviluppatosi negli ultimi anni nel contesto anglosassone (Cook-Sather, Grion; 2013), riprendendo le parole di Cook-Sather (2002), lo *StudentVoice* sostiene che ci sia «[...] qualcosa di fondamentale sbagliato costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali, verosimilmente, tale sistema viene edificato [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa».

In questo movimento, viene valorizzata una dimensione collaborativa in cui la “voce” degli studenti possa inserirsi con forza nel dialogo tra tutti i soggetti coinvolti nei contesti educativi e nei processi decisionali da cui scaturiscono le pratiche didattiche (*ibid.*; 2013), nello specifico di questo lavoro si parla di pratiche e processi inclusivi. La direzione verso cui tende tale approccio, quindi, è quella della valorizzazione del dialogo - tra istituzione formativa e studenti - non solo come fonte di raccolta di informazioni (Dettori, 2015) ma, soprattutto, come leva per il miglioramento delle pratiche e delle politiche pedagogiche, dunque a sostegno di un cambiamento (laddove necessario). Tutto questo si allinea a quanto ribadisce anche l'Unione Europea che, all'interno delle Raccomandazioni del 2012, ricordava come

«il diritto di essere ascoltato è fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e giovane [...], stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica, in particolare attraverso metodi formali e non formali affinché influenzino l'insegnamento e le pratiche di apprendimento e l'ambiente scolastico, e attraverso l'integrazione dei consigli degli alunni delle scuole superiori nel governo della comunità scolastica». (Consiglio d'Europa, 2012)

Lo *StudentVoice* riconosce agli studenti il loro diritto di essere ascoltati con la possibilità di poter influenzare le pratiche didattiche a loro rivolte, favorendo un cambiamento dei «“vecchi” modelli di distribuzione del potere» (Hutchings, Huber, Ciccone, 2011). Per questo, come spiegano studiosi promotori di questo movimento,

a sostegno dell'impalcatura teorica della prospettiva *StudentVoice* vi sono due solide colonne portanti che rappresentano l'essenza di quanto detto fino qui, cioè i concetti di *diritto* e di *rispetto*. Il diritto richiama l'importanza di coinvolgere anche gli studenti nei processi di progettazione e pianificazione delle attività curricolari e didattiche (Cruddas & Haddock; 2003); il rispetto, invece, promuove l'idea che il coinvolgimento degli studenti nei processi educativi e formativi li faccia sentire protagonisti come individui e gruppo istituzionale e sociale (Ruddock & Flutter; 2004). Nonostante questo recente movimento pedagogico affondi le sue radici in campo scolastico, è comunque possibile ipotizzarne le potenziali declinazioni all'interno del contesto accademico.

Il percorso più completo dell'applicazione di tale approccio nella ricerca prevedrebbe il coinvolgimento degli studenti - attraverso, appunto, la loro voce - anche nell'analisi dei dati nonché nella successiva fase dove, a fronte di quanto emerso, è possibile condividere delle proposte di cambiamento. Qui è doverosa una critica al presente lavoro, o quantomeno una specifica: non è stato possibile fare questo nel triennio per varie ragioni, in particolare, visti gli effetti di distacco sociale dettati anche dalla pandemia del 2020, non si è potuto ricorrere - come previsto all'inizio - ad alcuni *focus-group* di approfondimento con gli studenti per poter definire possibili linee di cambiamento che partissero dalle loro stesse proposte, frutto della relativa esperienza nel ruolo di destinatari delle pratiche e dei servizi inclusivi di ateneo.

Preso nel suo complesso, tale movimento - che se dovessimo definirlo in poche parole, diremmo che vuole tutelare una piena realizzazione della democrazia fatta di diritti, rispetto e di ascolto di tutte le parti coinvolte in un contesto educativo (studenti in primis) - rimane comunque difficile da applicare in tutta la sua essenza, le scuole, così come l'università, infatti, sono «contesti istituzionali fondati sui metodi della previsione (di spesa), del controllo e della gestione amministrativa, tutto ciò che contrasta con tali presupposti [come il coinvolgimento degli studenti nelle prassi decisionali, appunto] è difficile da realizzarsi» (Cook-Sather, 2013).

Al netto delle implicazioni dal punto di vista della ricerca e dell'applicabilità di tale impostazione teorica, rimane l'idea che quanto raccolto in questo lavoro possa comunque rappresentare una piccola "finestra" per osservare, dal punto di vista degli studenti, le risposte pedagogiche degli Atenei a sostegno dell'inclusione dei DSA. Anche se, come ribadito in precedenza, il campione del presente lavoro non può essere considerato statisticamente rappresentativo, è comunque possibile considerare la prospettiva dei rispondenti come un possibile incipit per l'avvio, ad esempio, di un dialogo università-studente volto al ripensamento (e al miglioramento, laddove necessario e possibile) dei servizi di ateneo a sostegno dei DSA e delle risposte,

comprese quelle più pratiche e strumentali, che vengono erogate per sostenere la loro inclusione.

Nei paragrafi che seguiranno si riportano, separatamente, i dati raccolti negli Atenei dell'Emilia-Romagna. Per le università del contesto italiano è da ricordare che queste - nonostante alcune differenze nelle modalità di erogazione dei servizi a supporto dei DSA - seguono gli obblighi di legge (170/2010) unitamente a quanto ribadito nei documenti CNUDD (2014) nell'erogazione e nell'organizzazione dei servizi di ateneo a sostegno delle persone con disabilità e DSA. Le differenze più sostanziali che si evidenzieranno nelle prime righe introduttive dei prossimi paragrafi dedicati alle singole realtà afferiscono, principalmente, alle tipologie di strumenti compensativi forniti e nella gestione dell'utenza registrata tramite apposita certificazione. Gli uffici dedicati agli studenti con DSA di tutti e tre gli Atenei italiani prevedono, di base, due target di utenti a cui viene rivolto il loro servizio: in primis gli studenti stessi, quindi, come si andava dicendo nei paragrafi precedenti, gli studenti con DSA possono rivolgersi ai suddetti uffici per registrarsi in fase di ingresso e per fruire, lungo tutto l'arco dei loro studi, di misure dispensative e strumenti compensativi; dall'altro lato troviamo i professori - o, più in generale, tutti coloro che svolgono attività didattiche, quindi anche ricercatori, professori a contratto, ecc. - che sentono la necessità di ottenere un aiuto per rendere la propria didattica maggiormente inclusiva e pronta alle esigenze del nostro target di riferimento (ad esempio, possono rivolgersi all'ufficio per ricevere consigli su come rendere più accessibile un testo, migliorare la leggibilità delle slide usate a lezione, ottenere chiarimenti in merito all'applicazione della legge a sostegno degli studenti con DSA, e per tante altri aspetti rientranti nell'argomento).

Infine, per completezza, si ricorda che i numeri degli studenti con DSA registrati nelle tre università non corrisponde al numero effettivo di tali studenti iscritti e frequentanti. Se una persona con DSA è capace di studiare in autonomia - o perché arriva da un percorso scolastico d'eccellenza, o perché possiede un DSA lieve - non sempre sceglie di registrarsi presso l'apposito ufficio. Per questo, si stima che i numeri che riporteremo siano in realtà più elevati, pur essendo difficile effettuarne una stima precisa.

3.3 L'indagine all'interno dell'università di Bologna

UniBo, essendo una tra le università più popolate del nostro Paese, vede un'alta presenza anche di studenti con disabilità e DSA al suo interno. A ottobre 2019, data in cui è stata chiusa la rilevazione dei dati tramite questionario, il numero di studenti con DSA registrati formalmente, quindi riceventi l'invito alla partecipazione era pari a 722. Di questi, 61 hanno accettato di rispondere al questionario.

Anche UniBo segue quanto previsto dalla Legge 170/2010, abbiamo dunque un Delegato del Rettore alla Disabilità e ai DSA (di cui seguirà l'intervista), i suoi referenti nonché diretti collaboratori all'interno di tutti i dipartimenti esistenti e l'apposito ufficio adibito ad accogliere e ad accompagnare gli studenti con DSA lungo il loro percorso di studi. I servizi specifici (misure dispensative e strumenti compensativi) introdotti da UniBo - così come dalle altre due università italiane che seguiranno - rientrano quindi in quelli previsti dalla legge e promossi dalle linee guida CNUDD, gli studenti con bisogni speciali possono ricevere assistenza allo studio, all'inserimento lavorativo e alla mobilità internazionale, ottenere supporto dell'ufficio per i DSA nell'interazione con i docenti e via dicendo. Tramite apposita richiesta al servizio, poi, gli studenti con bisogni speciali possono poi ricevere in comodato d'uso, o fruire in loco sotto la supervisione del personale addetto, varie tipologie di ausili tecnologici, abbiamo ausili come smartpen, iPad, scanner OCR, ecc.⁷². Ciò che va rilevato è un'opportunità aggiuntiva e parallela a tali servizi, che consta nel laboratorio per DSA denominato *TecnoLab*, uno spazio situato nel centro storico della città di Bologna, quindi facilmente raggiungibile e accessibile, composto da un'aula studio (utile agli studenti con DSA per potere lavorare, ad esempio, assieme al proprio tutor alla pari con maggiore tranquillità) e uno spazio attrezzato con vari pc su cui vi sono installati software per il supporto allo studio, alcuni di questi già richiamati nel capitolo precedente, quindi software per lo studio tramite mappe concettuali, per l'accessibilità dei testi e via dicendo. Si riporta sotto quanto emerso dalle risposte pervenute tramite questionario elettronico.

⁷² Per approfondimenti si veda il sito: <http://www.studentidisabili.unibo.it/servizi-agli-studenti/studiare>

3.3.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniBo

1) Prima di iscriversi all'Università, gli studenti con DSA hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio per studenti con DSA al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Eri a conoscenza di questa opportunità, quindi di tale servizio, prima di iniziare il tuo percorso accademico?	
Sì	44
No	17

Non sempre è scontato che tra gli studenti vi sia una conoscenza diffusa dei servizi offerti dagli Atenei in merito a determinate possibilità. Si ritiene “positivo” il fatto che 44 rispondenti su 61 dichiarino di essere stati a conoscenza dell'ufficio DSA prima di intraprendere il proprio percorso accademico.

2) Nel momento in cui ti sei registrato presso l'ufficio per i Servizi agli studenti con DSA, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	45
Sì, ma le informazioni erano poco chiare	9
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	6
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	1

A questa domanda 45 studenti rispondono giudicando positivamente la presentazione del panorama di servizi; 15 rispondenti, invece, (9+6) hanno dichiarato di avere ricevuto poche informazioni o poco chiare. In quest'ultimo caso, probabilmente, tali studenti erano già preparati sul panorama di servizi a loro disposizione e non hanno ritenuto un valore aggiunto quanto presentato dall'ufficio DSA. Oltre a essere ribadito sul sito di UniBo il panorama di servizi e opportunità per i DSA, anche l'ufficio apposito fornisce le dovute informazioni, a priori che vengano percepite come chiare o meno chiare. Probabilmente, chi ha risposto così, cioè dichiarando di non avere ricevuto informazioni specifiche, non ha ottenuto informazioni nuove da quelle già possedute, ma ciò non implica che gli/le siano state date.

3) Il Servizio per gli studenti con DSA dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.

	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	31	18	8	3	1
Tutor alla pari	38	15	5	2	1
Tutor specializzati	55	2	2	1	1
Individuazione dell'adeguata strategia di studio	41	6	7	4	3
Materiale didattico alternativo	35	18	3	3	2
Ausili tecnologici	15	2	1	28	15
Supporto alla mobilità internazionale	53	2	3	1	2

Il dato che emerge con forza dalle risposte a questa domanda evidenzia uno scarso utilizzo dei servizi messi a disposizione dall'Ateneo. I pochi studenti che utilizzano o hanno utilizzato i servizi sopra elencati restituiscono un giudizio distribuito in maniera più o meno omogenea da "Basso" a "Ottimo". Solo per quanto riguarda gli ausili tecnologici sembra pervenire un dato positivo da coloro che li hanno utilizzati, al contrario delle altre voci le tecnologie vengono valutate positivamente, infatti, 43 rispondenti danno un giudizio pari a "buono" e "ottimo".

4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio?

Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.

Mai	35
Raramente	15
Spesso	10
Sempre	1

I rispondenti, in maniera inequivocabile, dichiarano di non avere mai, o raramente, trovato docenti pronti a garantir loro un’attenzione ulteriore nell’erogazione di materiali didattici accessibili. Solo 1 rispondente dichiara “sempre”.

5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con DSA? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.	
Mai	18
Raramente	40
Spesso	2
Sempre	1

Pare esistere un legame con le risposte alla domanda n.3, nella quale emergeva, nel complesso, una buona valutazione delle tecnologie messe a disposizione da UniBo. La maggior parte dei rispondenti (40) utilizza le tecnologie d’ateneo, anche se raramente; quindi, seppure non fruite con grande frequenza, probabilmente vengono giudicate comunque positivamente. Rimane comunque la presenza di un gruppo di persone che non utilizza mai le tecnologie di ateneo.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a “mai” nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall’Ateneo, come reputi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	24	3	4	10	20
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	16	1	5	19	20
Software per il calcolo matematico	50	0	6	4	1

Delle tre macro categorie di tipologie di software si vede come quelli utili al calcolo matematico vengano utilizzate da poche persone e, coloro che li utilizzano, giudicano come “sufficiente” o “buono” il livello di qualità di tali software. Risultati migliori si

ritrovano nella sfera degli ausili per lo studio e la letto-scrittura, qui, i rispondenti, in buona parte giudicano come buoni e addirittura ottimi i software messi a disposizione da UniBo. Ancora, pare essere confermata una tendenza già emersa nelle risposte 3 e 5 del questionario.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	15
Software di Riconoscimento vocale	10
Software per il controllo ortografico	8
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	15
Software di organizzazione grafica	2
Font specifici per facilitare la lettura	2
Altro*	9

L'utilizzo dei diversi ausili, tra i rispondenti, si presenta (quasi) equamente distribuito, eccezione fatta per i *font* specifici per l'agevolazione della lettura (ad esempio *font* come *OpenDyslexic*) e di software di organizzazione grafica. I restanti ausili sembrano essere utilizzati quasi omogeneamente, con una prevalenza di software per la sintesi vocale e il calcolo aritmetico. Coloro che hanno compilato il campo "Altro" dichiarano, ad esempio: «Utilizzo mappe concettuali, e registro spesso le lezioni in mp3»; «Utilizzo il mio computer e faccio mappe concettuali cartacee»; «Registratore per prendere appunti»; «PowerPoint per mappe e per prendere appunti»; «Non amo utilizzare software e dispositivi tecnologici ma preferisco metodi analogici»; «e-book». Le tecnologie riportate testualmente dai rispondenti nel campo "altro" rientrano nelle categorie precedenti, fatta eccezione per il libro elettronico (e-book). Non si rilevano, quindi, soluzioni tecnologiche ulteriori.

8) UniBo dispone di uno spazio denominato <i>TecnoLab</i> , situato in di via Zamboni 38. Anche gli studenti con DSA, al suo interno, possono utilizzare e provare programmi di sintesi vocale, programmi di lavoro sui testi digitali ecc. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non ci sono mai stato/a	6
Lo conosco e l'ho utilizzato	47
Non lo conoscevo prima d'ora	3

Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo	5
--	---

TecnoLab è un apposito spazio, inaugurato ad aprile 2017, nel quale gli studenti con disabilità e DSA possono fruire di specifici ausili tecnologici per aiutarsi nello studio. Dei rispondenti, solo una minima parte (8 in totale) non conosceva tale spazio. Dei restanti, la maggior parte conosce ed utilizzare il *TecnoLab*, riprova di come sia stato così possibile ottenere un giudizio specifico in merito alle tecnologie nelle domande precedenti. Un dato positivo, tra coloro che non sapevano della presenza del *TecnoLab* riguarda l'intenzione, di voler cercare informazioni a riguardo per approfondire la conoscenza delle potenzialità di tale spazio.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con DSA?	
Sì	30
No	31

Dei rispondenti, solo la metà ha già partecipato ad altre ricerche o rilevazioni di dati riguardanti la qualità dei servizi per studenti con DSA. Come detto, non potendo sapere l'anno di corso dei rispondenti, è forse possibile che i 31 che hanno risposto "no", non abbiano avuto ancora occasione di partecipare a rilevazioni di dati sull'andamento delle pratiche inclusive.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei DSA, che ti sono state certificate?	
Dislessia	38,83%
Discalculia	24,27%
Disortografia	21,36%
Disgrafia	15,53%

In questa domanda le cifre sono da intendersi in percentuale, ogni rispondente, infatti, proprio perché esiste la comorbilità dei disturbi, poteva selezionare più di una sola risposta. Quanto riportato in tabella sembrerebbe confermare la tendenza della dislessia a porsi come disturbo preponderante tra i DSA già vista nei documenti del

MIUR (2018), sottolineando altresì che non esiste mai una presenza di tali disturbi separata, ma vige quasi sempre una comorbilità degli stessi.

11) Domanda aperta - Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con DSA all'interno della nostra università?

Di seguito le dimensioni critiche legate al loro vissuto universitario, nelle quali si manifestano alcune problematiche ma anche percezioni positive. Le riportiamo raggruppandole per tipologia di oggetto:

- a) *Il rapporto con i docenti.* Molti dei rispondenti denotano una scarsa conoscenza delle problematiche inerenti ai DSA da parte dei docenti, segnalando come debba, ad esempio, migliorare il loro approccio e la loro disponibilità (ad erogare materiali alternativi, misure dispensative ecc.) nei confronti degli studenti con DSA. Di seguito alcune risposte aperte pervenute che si dirigono in tal senso:

«[...] serve più disponibilità da parte dei professori nel fornire materiale didattico più adatto a chi è portatore di certi deficit. Inoltre, sarebbe di grande aiuto che determinati professori si rendessero conto che non tutti gli studenti riescono a stare dietro alle loro lezioni, soprattutto per quelli che amano utilizzare certi ritmi molto serrati».

«Si devono organizzare delle riunioni obbligatorie per i professori, aperte anche a studenti interessati, per spiegare in cosa consiste la dislessia, quali sono le caratteristiche più comuni e spiegare come un professore possa approcciarsi meglio nei confronti di un/a ragazzo/a dislessico/a».

«desidererei segnalare comportamenti non inclusivi anche da parte di professori che, alla richiesta di divisione dell'esame e di utilizzo di mappe concettuali rispondono affermando di non essere pienamente d'accordo anche se non conoscono a pieno la "patologia". Successivamente fanno ripetere l'esame quattro volte, ingiustamente, fin tanto che io decido di presentarmi senza mappe e con il programma completo, per poi sentirmi dire "visto che le mappe non ti servono?"».

«[...] è necessario parlarne di più con i docenti delle problematiche dei DSA, non la conoscono molto spesso».

«Bisognerebbe cambiare la conoscenza che hanno i professori in merito, alcuni avendo figli nelle stesse mie condizioni (dislessia) capiscono la situazione e sono super gentili, gli altri sono rimasti alla vecchia concezione che tu sei uno studente senza voglia di studiare, quindi ti aiutano con il minimo indispensabile, cioè il tempo in più previsto per legge. Suggestirei più divulgazione del problema [...], io seguo l'indirizzo di chimica e chimica dei materiali e per tutti i professori che ho incontrato sono stato il primo caso di studente con dislessia, quindi, è stato per me molto difficile».

«I professori hanno ancora molta confusione su cosa significhi essere una persona con DSA e quali reali difficoltà abbiamo. Secondo me sarebbe importante che loro lo capissero realmente e facessero utilizzare sempre tutti i mezzi dispensativi e compensativi».

- b) *Il rinnovo (e l'aumento) dei computer a disposizione e l'erogazione di materiali accessibili.* Attraverso la domanda aperta alcuni studenti fanno emergere l'esigenza di migliorare i materiali alternativi e i dispositivi informatici. Ma non deve trarre in inganno quest'ultima "richiesta", il fatto che giudichino (come visto nelle tabelle precedenti) positivamente gli ausili tecnologici è stato rilevato, nello specifico, però, va effettuata una distinzione tra applicativo e macchina (pc) sulla quale viene installato. Stando a quanto dicono gli studenti pare essere che, sì, giudichino positivamente gli applicativi, ma dovrebbe essere rinnovato (o ampliato) il parco pc, spesso con prestazioni scarse date dall'età della macchina.

«Servirebbe semplificare l'ottenimento dei materiali didattici in formato PDF. La policy attuale non permette agevolmente l'erogazione di testi in formato PDF se sul mercato n'è presente una copia in formato e-book però, per la maggior parte dei formati, l'e-book non supporta la sintesi vocale rendendo il formato digitale inutile. Inoltre, rispetto ad anni passati la burocrazia necessaria per l'ottenimento dei testi in formato digitale è notevolmente aumentata causando gravi disagi agli studenti, specialmente non frequentanti, per cui avere il testo in formato digitale è necessario per la "lettura"».

«Ritengo che i computer che il servizio DSA mette a disposizione come ausilio per gli esami siano un po' datati, infatti necessitano di stare sempre collegati alla presa d'alimentazione e ciò non sempre è possibile nelle aule universitarie».

«La disponibilità degli strumenti digitali è scarsa e i mezzi che mi è capitato di utilizzare sono poco performanti, vecchi e datati. I software sono buoni, utili, ma non possono girare adeguatamente su pc vecchi come quelli di uniBo».

«Servono materiali digitali più facili da fruire! Slide e testi presenti su Moodle e creati dai professori non sono accessibili a chi ha un DSA, quindi difficilissimi da leggere. Anzi, impossibili!».

«Ho dato un buon voto nelle risposte precedenti alle tecnologie, il problema è che ci sono POCCHI pc e soprattutto sono VECCHI».

- c) *Il rapporto con i compagni di corso.* Alcuni rispondenti evidenziano che non sempre è facile ottenere comprensione e supporto dai compagni di corso e, inoltre, vorrebbero che si creassero spazi appositi per l'incontro tra studenti con DSA e no.

«Servirebbero spazi comuni per studenti con DSA per un confrontarsi sullo studio».

«[...] è certamente utile confrontarsi con propri coetanei ma non se lo studente DSA deve preparare un esame, servono competenze specifiche per supportarci durante lo studio».

«Molto spesso gli studenti non dislessici non comprendono tale disturbo, se ci fosse più formazione in merito si eviterebbero spiacevoli inconvenienti e spiacevoli pregiudizi. Trovandomi a mio agio nell'utilizzo di mappe concettuali durante gli esami, mi capita spesso di vergognarmi perché alcuni colleghi non comprendono la vera funzione dell'ausilio. Mi sento particolarmente e ingiustamente ferita quando devo giustificarmi di fronte a frasi come "passi gli esami perché hai le mappe"».

d) *Il rapporto con l'ufficio dedicato ai DSA. Alcuni rispondenti si dimostrano positivi verso l'accoglienza e la professionalità dell'ufficio dedicato.*

«Per quanto riguarda l'Università di Bologna mi sono trovata bene con il servizio DSA. Ho studiato e mi sono laureata anche in un'altra università dove anche lì il servizio era buono».

«Il servizio è ottimale sotto ogni punto di vista, a ogni piccolo dubbio le conduttrici del servizio danno risposte chiare e in breve tempo».

«Le ragazze del servizio DSA sono molto gentili e preparate, mi hanno aiutato molto, al contrario di molti professori».

Come si è visto, le quattro dimensioni entro cui è possibile raggruppare le risposte aperte ricevute riguardano principalmente il rapporto coi docenti e con i compagni di corso, queste due tipologie di relazioni lasciano emergere - stando a quanto scrivono gli studenti - molte problematiche, così come la dimensione relativa agli ausili informatici, ritenuti non adatti o obsoleti. Alcuni valutano però positivamente il loro incontro col personale dell'ufficio dedicato ai DSA.

In sintesi...

In ingresso al nuovo percorso di studi, i rispondenti hanno fatto ricorso al servizio di accoglienza e giudicato positivo, nel complesso, il primo impatto con tale ufficio.

Nel complesso emerge uno scarso utilizzo dei servizi di tutorato (alla pari e specializzati), di supporto allo studio e alla mobilità estera. Anche se la frequenza di utilizzo non è alta, le tecnologie informatiche predisposte da UniBo, invece, risultano avere un giudizio positivo. A conferma dell'utilizzo degli ausili tecnologici da parte degli studenti con DSA, abbiamo che la maggior parte dei rispondenti utilizza il laboratorio *TecnoLab*. Le tecnologie utilizzate personalmente constano per lo più in supporti per la registrazione delle lezioni, la lettura e la scrittura. Infatti, la dislessia, ci dicono i rispondenti, è il disturbo più diffuso tra essi.

In ultimo, la maggior parte degli studenti lamenta di non aver mai trovato (o comunque di rado) docenti capaci di comprenderli e sostenerli a fronte delle loro difficoltà.

Le risposte aperte ci restituiscono alcune dimensioni esperienziali entro le quali gli studenti riscontrano un urgente bisogno di perfezionamento di determinati aspetti, che riguardano: la bassa conoscenza delle problematiche dei DSA da parte dei docenti e di molti compagni di corso; la necessità di aggiornare i dispositivi informatici considerati obsoleti; una maggiore disponibilità di materiali didattici accessibili; il rapporto con l'ufficio per i DSA.

3.3.2 L'intervista al Delegato del Rettore di UniBo

Svoltasi a gennaio 2019, l'intervista al Delegato del Rettore alla Disabilità e ai DSA è stata utile per fare più chiarezza non solo sull'attuale panorama di servizi a supporto dei DSA, ma anche sulle possibili intenzioni riguardo agli investimenti futuri al vaglio dell'ateneo per rispondere al meglio alle loro esigenze. Si riporta sotto quanto rilevato.

- a) Dalla legge 170/10 sono poi scaturite, nel 2011, delle linee guida a livello nazionale che invitano scuole ed università ad attuare determinate pratiche per la gestione degli studenti con DSA. A suo avviso, dopo quasi 10 anni dalla loro promulgazione, quanto si applica di tali linee guida e che riverbero hanno avuto, sull'Università?

«La prima cosa da evidenziare è che, dopo la promulgazione della legge, abbiamo avuto [in UniBo] un'escalation di iscritti che hanno dichiarato di avere un DSA, quindi che hanno presentato un certificato regolarmente rilasciato da un soggetto pubblico abilitato per il rilascio della certificazione di DSA. In Emilia-Romagna non esiste un "privato" accreditato per la valutazione, esistono dei centri che devono effettuare la valutazione o la conformità con la valutazione di un privato prevista in altre regioni. Perché sottolineo questo aspetto? Perché la criticità principale, per quanto riguarda le università, è proprio legata al fatto che queste ultime accolgono studenti provenienti da diverse regioni, e le regioni su tale tema [il rilascio della certificazione di DSA] sono autonome e procedono in maniera non unitaria [per questo si parlava di attestazione della conformità dei certificati rilasciati da enti privati al di fuori dell'Emilia-Romagna]. Se uno studente arriva da una regione che "ammette il privato", deve farsi riconoscere come idoneo, secondo le procedure regionali, il proprio certificato.

Sottolineo questo aspetto anche per rilevare come la legge 170/10 sia stata tarata, pensata e ragionata sulla scuola, l'Università è vista come un'appendice; Le linee guida specifiche per l'università non esistono, se non quelle concordate dalla CNUDD. La legge, quindi, è stata fatta per il mondo scolastico ma, per estensione, hanno affidato il compito al Delegato del Rettore alla disabilità di attuarla nel contesto accademico. Le università ricevono risorse dedicate in base al numero degli studenti con disabilità, tali risorse non fanno parte del fondo universitario, e solo l'anno scorso, il ministero, con una circolare, ha indicato che il 20% delle risorse destinate alla disabilità dovrebbero essere destinate a studenti con DSA. Tutto questo

per dire che il discorso sui DSA, in ambito universitario, non è propriamente “pensato”, ma è un’indicazione, derivante da linee guida pensate sulla scuola. Le linee guida della CNUDD, infatti, hanno recepito quelle che sono le indicazioni ministeriali cercando di collocarle in qualche modo nell’ambito dell’Università, sollecitando, poi, visto che tale conferenza non ha, ovviamente, potere legislativo la presenza di alcuni membri della CNUDD stessa nei tavoli ministeriali, proprio perché siamo consapevoli che il numero degli studenti con DSA è letteralmente “esploso”, quindi veniamo posti dinnanzi a un compito di coordinamento molto importante.»

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono attività e servizi principali introdotti dalla sua università per far fronte ai bisogni degli studenti con DSA? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

«UniBo, già nel 2005 ha cominciato - sotto la coordinazione del Prof. Canevaro - a prendere in considerazione il tema dei DSA. Dopo la legge 170, ovviamente, il servizio di accoglienza per studenti disabili e con DSA si è adeguato alle linee guida nazionali. Gli studenti che desiderano registrarsi presso l’ufficio dedicato ricevono tutte le informazioni inerenti strumenti compensativi e misure dispensative che noi, come UniBo, offriamo. Il lavoro principale del servizio è quello di personalizzare la risposta, essendo ogni studente con DSA differente dagli altri e con esigenze diverse. Viene quindi fatta una valutazione ad personam, valutando gli adattamenti necessari per meglio rispondere alle esigenze del singolo. La legge dice che devono essere previsti strumenti compensativi e misure dispensative, ma dietro questo passaggio si apre un mondo: quali sono gli strumenti più indicati? Non vi è una risposta univoca, ma è appunto compito dell’ufficio valutare al meglio le risposte per ogni studente. Tutto questo, poi viene comunicato ai docenti in caso di necessità, in modo che siano pienamente informati sulle esigenze dello studente (tempo aggiuntivo, uso del PC all’esame, ecc.). Inoltre, anche il servizio informatico di ateneo viene informato, ad esempio: se uno studente richiede un pc per un esame gli viene preparata una macchina apposita priva di collegamenti a Internet e software superflui (un cosiddetto “pc bianco”), ma pienamente ottimizzata per il supporto alla scrittura, al calcolo ecc. Sul lato delle esperienze, invece, è da segnalare il TecnoLab di via Zamboni, un luogo in cui tutti gli studenti con DSA possono reperire ausili informativi utili alla loro completa autonomia nel percorso di studi. Ovviamente, all’interno di questo laboratorio, possono essere supportati da tutor che collaborano con l’ufficio per i DSA qualora lo richiedessero. L’idea di rendere più articolato il servizio nasce dalla

volontà di spingere gli studenti ad essere più autonomi, grazie all'utilizzo di software free-access reperibili in tale spazio, che vanno a completare l'intero panorama di supporto ai DSA previsto dall'ateneo.»

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi utilizzati e richiesti dagli studenti con DSA?

«Partiamo dal materiale didattico: si richiede ai docenti di renderlo disponibile in formati utilizzabili per i lettori vocali e, più in generale, in formato accessibile. Inoltre, suggeriamo sempre ai docenti di verificare che i libri che suggeriscono per i loro corsi siano disponibili anche in formato digitale, così da facilitare lo studio agli studenti con problemi di lettura. Anche la predisposizione delle aule è importante, qualora sia necessario, è opportuno che i docenti scelgano aule in cui sia possibile utilizzare strumenti di supporto per la piena partecipazione degli studenti con DSA. Le modalità d'esame, altro punto importante, devono essere ripensate per venire incontro agli studenti, se un esame scritto risulta difficile per alcuni studenti, è opportuno prevedere una forma orale di tale esame. Anche per la costruzione dei testi delle prove suggeriamo [si sottintende l'ufficio per i DSA] di utilizzare alcuni accorgimenti, ad esempio: qualora ci fossero domani a risposta multipla con molte doppie negazioni, gli studenti con dislessia potrebbero avere molta difficoltà nel comprenderle e nel leggerle. Tutto questo, ovviamente, va ricordato che non viene fatto con l'intenzione di rendere più facile l'esame, ma più fruibile il suo contenuto.»

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«Ci sono due livelli di utilizzo delle tecnologie, nel senso che, da un lato dobbiamo cercare di rendere più accessibili quelle già esistenti - per i DSA è un po' più facile, mentre abbiamo ancora più problemi, ad esempio, per rendere accessibili gli strumenti tecnologici alle persone non vedenti. Dall'altro lato, è stato pensato e predisposto, ex-novo, uno spazio inaugurato da poco, nel 2017, denominato TecnoLab. In questo spazio ci sono PC appositamente predisposti con software atti a supportare le diverse esigenze degli studenti con DSA. Questi software, in gran parte gratuiti, gli studenti possono utilizzarli liberamente quando vogliono. Ci sono software di sintesi vocale, per mappe concettuali, di aiuto al calcolo matematico e via

dicendo. Se allo studente serve un aiuto iniziale, una formazione all'utilizzo di tali software, sono a disposizione dei tutor che possono supportarlo in tal senso, aiutandolo a conoscerli, a prenderci confidenza ecc. Inoltre, noi abbiamo pensato a dei "pacchetti" informativi, nei quali racchiudiamo una sintesi, con annessi pro e contro, dei software (sia free access che non) disponibili presso di noi, qualora lo studente volesse acquistare una licenza personale di uno di questi per essere maggiormente autonomo nel lavoro, e non legato al TecnoLab. Un altro aspetto delle tecnologie che vorremmo implementare, sempre in un'ottica di maggiore partecipazione e accesso alla didattica da parte degli studenti con DSA, riguarda l'inserimento di alcune strumentazioni tecnologiche nelle aule, mi spiego: quando un docente proietta una slide una persona dislessica è altamente probabile che faccia fatica a leggerla. Al momento non ci sono soluzioni già installate nelle aule, per questo, ciò che per ora stiamo cercando di fare, è di far presente ai docenti che se forniscono slide e contenuti testuali che verranno proiettati in aula, con largo anticipo, lo studente con DSA può elaborarli con calma e utilizzare la sintesi vocale per leggere al meglio i contenuti presenti. Un altro investimento importante che si sta vagliando sono i software che possono trasformare la voce del docente in testo (o viceversa) in diretta, non in differita, durante una lezione in aula sarebbe un grande aiuto sotto alcuni punti di vista.»

- e) I docenti del vostro Ateneo: vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per disabili per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«All'interno dell'offerta formativa rivolta ai docenti vi è un focus specifico sul tema della didattica accessibile, curato da alcuni colleghi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione esperti, appunto, nell'ambito della didattica. Questa attività non è portata avanti dall'ufficio per i DSA che, invece, per informare i docenti si occupa di diffondere informazioni attraverso il sito, gli addetti al servizio, brochure dedicate contenenti tutti i riferimenti utili per avere un supporto nel momento in cui dovrà incontrare e confrontarsi con una persona con DSA. L'idea dell'ufficio, quindi, è quella di fare conoscere con un po' più di dettaglio strumenti e servizi che vengono predisposti per rispondere alle esigenze del target di riferimento.»

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

Non si riporta la risposta diretta a tale domanda in quanto la dimensione indagata è emersa chiaramente nelle risposte precedenti, nello specifico ci si riferisce alla risposta delle domande *a* e *b*.

- g) Quale tipologia di DSA è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«La dislessia è sicuramente il disturbo predominante. È però opportuno ricordare che non c'è una banca dati precisa in tal senso. Quando uno studente si iscrive all'università - passando poi per la segreteria studenti - decide se fleggere, o meno, la voce in cui viene richiesto se si ha un DSA. Se la voce viene fleggata non è automatica la registrazione di tale persona presso l'ufficio per DSA. Uno studente può fleggere la voce "DSA", ma non venire successivamente al servizio dedicato. Esiste quindi una discordanza tra studenti che fleggano la voce in fase di iscrizione e studenti che si registrano al servizio. Al momento, solo il 30%, o poco più, degli studenti che fleggano la voce detta pocanzi si registra, fattivamente, presso l'ufficio per i DSA. Questo, però è un dato importante, significa, probabilmente, che lo studente è in grado di muoversi autonomamente. Quello che cerchiamo di fare, come servizio, è di seguire lo studente soprattutto al primo anno, per poi cercare di renderlo il più possibile autonomo durante il suo percorso, ad esempio stimolandolo a parlare direttamente coi docenti per avere tutte le informazioni di cui necessitano, ecc. Questi dati sono gli unici formali che noi abbiamo. Va ricordato che questi dati sono importanti perché ogni anno dobbiamo rendicontare al ministero il numero di studenti disabili o con DSA e su questo si ricevono dei finanziamenti dedicati. Inoltre, dobbiamo rendicontare con precisione in quali servizi (tutoraggio, cessione in comodato d'uso di strumenti tecnologici, ecc.), abbiamo investito le risorse che ci arrivano.»

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con DSA?

«Le politiche inclusive sono frutto di un importante percorso iniziato anni addietro dal Prof. Canevaro, che ha sempre portato avanti con forza l'attenzione verso le persone più fragili all'interno del contesto universitario. Ad oggi, a distanza di anni, penso che stiamo introducendo tutte le risorse e gli strumenti disponibili per favorire l'accesso e la partecipazione degli studenti con disabilità e DSA. Un buon dato che rileviamo è che al momento non abbiamo contestazioni da parte degli studenti, ad esempio in merito al malfunzionamento di strumenti o altro. Abbiamo però ancora due sfide da affrontare: una è quella di fare in modo che tutta la comunità docente sia consapevole delle dinamiche legate ai DSA (ogni tanto ci troviamo di fronte a docenti che non sanno cosa fare quando, tra i loro studenti, hanno una persona con DSA nonostante tutte le informazioni inviate da parte dell'ufficio). Per tale motivo, si sta valutando un'azione di formazione e informazione diretta, intra-dipartimento, attraverso la figura dei referenti per la disabilità e i DSA individuati al loro interno»

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

Come accennavo poc'anzi, un obiettivo da perseguire sarà quello di informare con azioni dirette tutti i docenti sulla realtà degli studenti con DSA. L'altra sfida che stiamo affrontando, e che riguarda anche le scuole superiori, è quella di far comprendere agli studenti con DSA che l'università è un mondo completamente diverso da quello della scuola, intendo dire: in Università i docenti non ti seguono per cinque anni come nella scuola superiore, anni che permettono di instaurare un rapporto più profondo con lo studente. In università queste dinamiche vengono meno, il contesto è molto più "liquido" e serve una grandissima autonomia da parte dello studente, pur rimanendo il supporto - come detto in precedenza - dell'ufficio dedicato ai DSA. In tal senso, è da diversi anni che promuoviamo incontri peer-to-peer, cioè incontri in cui gli studenti con DSA già inseriti in percorsi universitari incontrano studenti con DSA ancora frequentanti la scuola superiore. Si confrontano sulle rispettive esperienze, si raccontano cosa cambia nei rispettivi percorsi di studi, come prepararsi ai test ecc.»

In sintesi...

L'attuale Delegato del Rettore alla Disabilità e ai DSA raccoglie un testimone importante, quello del Prof. Canevaro, che anni addietro iniziò un lavoro intenso sul tema dei DSA in ateneo. Nel complesso, UniBo sta dedicando molta attenzione ai bisogni degli studenti con DSA anche se vengono riconosciute delle evidenti necessità, fra tutte l'urgenza di

continuare con la formazione dei docenti sul tema in oggetto, per questo è in fase di valutazione un percorso più strutturato intra-dipartimento per i docenti.

Nel colloquio emerge un aspetto critico sulla Legge 170, rilevando come sia stata tarata sulla scuola, lasciando in un angolo il mondo accademico. Nonostante ciò, grazie alla CNUDD è possibile oggi avere un ottimo riferimento (nonché una tutela) per rispondere adeguatamente alle esigenze degli studenti con DSA grazie a specifiche linee guida e un costante lavoro dell'assemblea dei delegati sul tema dei DSA.

UniBo sta facendo tutto il necessario per offrire misure dispensative e strumenti compensativi, nonché per adempiere agli obblighi di legge, infatti nel 2017 ha inaugurato *TecnoLab*, un apposito spazio fornito di pc e software per compensare varie tipologie di deficit.

Infine, si conferma che le richieste principali di tali studenti riguardano l'ottenimento di materiali di studio accessibili e di modalità d'esame più adeguate (orale piuttosto che scritto) oltre che molta mediazione coi docenti. La maggior parte degli studenti con DSA, a conferma dei dati visti in precedenza, è dislessico.

Per il futuro, UniBo ha in progetto iniziative volte a migliorare il raccordo tra scuola e università attraverso la pianificazione di incontri (in)formativi con gli studenti delle superiori atti a dar loro una visione più nitida del mondo post-scuola che li attende all'università.

3.4 L'indagine all'interno dell'università di Ferrara

In ottemperanza alle norme di legge e agli impegni presi dalla conferenza della CNUDD, anche UniFe garantisce un pieno supporto agli studenti con DSA durante il loro percorso di studi, in entrata, in itinere e in uscita. Dunque, tutto ciò che concerne la vita accademica, il supporto alla mobilità internazionale e l'ottenimento di ausili in comodato d'uso è quanto anche in questa università viene garantito (pure in questo caso parliamo di tecnologie quali scanner per i libri di testo, tablet, software per il supporto allo studio e via dicendo). Esiste poi uno spazio denominato *Postazione per Disabilità Visive e DSA* in cui gli studenti con DSA possono recarvisi per fruire di pc con software specifici (per lo studio, la lettura, ecc.) durante il loro percorso di studi. Al momento della somministrazione del questionario elettronico, il totale di studenti con DSA (registrati formalmente presso l'ufficio) e invitati a partecipare alla ricerca era pari a 239, hanno però raccolto l'invito rispondendo al questionario solo 45 di essi.

3.4.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniFe

1) Prima di iscriversi all'Università, gli studenti con DSA hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio per studenti con DSA al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Eri a conoscenza di questa opportunità, quindi di tale servizio, prima di iniziare il tuo percorso accademico?	
Sì	40
No	5

Si nota positivamente che la maggior parte dei rispondenti era a conoscenza di questa opportunità in ingresso all'università. Solamente 5 studenti dichiarano di non sapere della possibilità di tale servizio.

2) Nel momento in cui ti sei registrato presso l'ufficio per i Servizi agli studenti con DSA, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	23
Sì, ma le informazioni erano poco chiare	18
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	3
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	1

Più della metà dei rispondenti dichiara di avere ricevuto informazione esaustive in merito ai servizi a loro rivolti, di questi (41 in totale), solo 18 sostengono che sì, le informazioni erano esaustive, ma non del tutto chiare, quasi a dire che è stato presentato il panorama di servizi ma, probabilmente, con poca dovizia di dettagli o informazioni aggiuntive che potrebbero essere di maggiore rilievo e utilità allo studente. Molto minore è la percentuale di coloro che dichiarano di non avere ricevuto informazioni specifiche, dato singolare in quanto, come per il caso di UniBo, più o meno chiare che possano essere (o essere percepite) le informazioni sui servizi ai DSA vengono sempre e comunque presentate dall'apposito ufficio, oltre che trovare posto su un'area dedicata del sito dell'ateneo⁷³.

⁷³ Si veda il sito: <http://www.unife.it/it/x-te/supporto/dsa>

3) Il Servizio per gli studenti con DSA dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.

	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	38	2	2	3	0
Tutor alla pari	30	5	4	5	1
Tutor specializzati	39	0	0	6	0
Individuazione dell'adeguata strategia di studio	38	0	0	7	0
Materiale didattico alternativo	40	0	0	5	0
Ausili tecnologici	7	0	2	23	13
Supporto alla mobilità internazionale	38	0	2	5	0

Il quadro che emerge sin dalla prima lettura di questa tabella, restituisce un'immagine chiara di come gli studenti con DSA rispondenti al questionario, in larga parte, non facciano ricorso ai servizi e/o agli strumenti messi loro a disposizione da UniFe. La risposta "mai utilizzato" è presente in molti item ma, l'unica eccezione che pare restituire una percezione molto positiva riguarda gli ausili tecnologici dell'ateneo; su 45 studenti, infatti, 36 di essi valutano come "buono" e "ottimo", il livello di qualità degli ausili informatici messi loro a disposizione da parte di UniFe.

4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio?
Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.

Mai	20
Raramente	18
Spesso	4
Sempre	3

Anche all'interno di UniFe, la maggior parte dei rispondenti dichiara di non aver mai (o raramente) trovato docenti in grado di garantire loro una maggiore accessibilità dei materiali di studio. Solo una piccola parte (3 persone) afferma di aver sempre incontrato docenti pronti a fare fronte ai problemi dell'accessibilità dei contenuti.

5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con DSA? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.	
Mai	5
Raramente	39
Spesso	1
Sempre	0

Anche se di rado, molti rispondenti utilizzano i software messi a disposizione de UniFe. Solo 5 di essi dichiarano di non utilizzarli mai. Come per UniBo, le risposte a tale domanda “correlano” con quelle arrivate alla numero 3, nella quale la maggior parte dei rispondenti ha espresso un giudizio di qualità sulle tecnologie erogate dall'ateneo. A priori del livello di valutazione espresso, è stato per loro possibile fornirlo perché, appunto, seppure di rado le tecnologie sono state comunque fruite, cioè “toccate con mano” dai principali destinatari di questi ausili.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a “mai” nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall'Ateneo, come reputi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	11	2	0	12	20
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	10	0	0	19	16
Software per il calcolo matematico	34	1	0	10	0

I software per il calcolo matematico sono tra gli ausili che non vengono fruiti più spesso, la maggior parte dei rispondenti dichiara di non averli mai utilizzati, dai restanti, però, emerge un buon giudizio in merito a tali applicativi. Una situazione quasi inversa la si ritrova nelle due restanti categorie di software, in cui la maggior parte degli studenti valuta positivamente la propria esperienza.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	10
Software di Riconoscimento vocale	1
Software per il controllo ortografico	18
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	1
Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)	8
Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)	0
Altro*	7

I rispondenti utilizzano perlopiù ausili per la lettura e la scrittura, ma anche software per l'organizzazione grafica. Emerge anche come i software per il calcolo vengano poco fruiti. Coloro che hanno compilato il campo "Altro" dichiarano di utilizzare ausili come la registrazione dal cellulare, mappe concettuali disegnate autonomamente a mano libera, libri digitali (e-book), registratori vocali. Anche se in forma analogica, le mappe concettuali rientrano sempre nella tipologia di strategie e strumenti compensativi legati all'organizzazione grafica come ausili allo studio; che sia da cellulare o con un apposito strumento, la registrazione vocale è presente come altra tipologia di strategia nel panorama dei rispondenti.

8) UniFe dispone di uno spazio denominato <i>Postazione per Disabilità Visive e DSA</i> , situato in di via Savonarola presso la biblioteca di Lettere. Al suo interno, gli studenti con DSA, possono trovare ausili digitali di varie tipologie. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non ci sono mai stato/a	5
Lo conosco e l'ho utilizzato	37
Non lo conoscevo prima d'ora	0
Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo	3

È bene rilevare come 37 rispondenti sul totale (45) conoscano e utilizzino la *Postazione per Disabilità Visive e DSA di UniFe*. Per tale ragione, quindi, è stato possibile rilevare l'opinione in merito alla qualità percepita delle tecnologie da parte degli studenti, il risultato, dunque, pare coerente con le risposte alle domande precedenti. Di tutti i rispondenti è altresì visibile (positivamente) come nessuno non conoscesse tale spazio.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con DSA? (Come detto nell'introduzione, per qualità dell'inclusione intendiamo l'insieme di servizi e pratiche atte a garantire a tutti gli studenti con DSA pari opportunità di accesso e partecipazione alla sfera didattica)	
Sì	40
No	5

Non essendo state rilevate variabili di sfondo, come l'anno di corso, non si può sapere se i 5 rispondenti che dichiarano di non aver mai ricevuto l'invito a partecipare a un questionario rivolto ai DSA abbiano selezionato "no" perché, ad esempio, sono matricole appena iscritte a UniFe. È comunque positivo vedere che quasi tutti gli studenti abbiano già ricevuto altre richieste di partecipazione a sondaggi rivolti a loro e riguardanti la tematica dei DSA.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei DSA, che ti sono state certificate?	
Dislessia	42%
Discalculia	5%
Disortografia	16%
Disgrafia	37%

Per via del fattore di comorbilità, le risposte sono divise in percentuale di presenza del deficit, come nel caso di UniBo. I rispondenti, quindi, potevano selezionare più di una sola voce. Dalle risposte pervenute pare confermata la tendenza della dislessia di porsi come deficit preponderante negli studenti, seguita dalle difficoltà di scrittura (disgrafia).

11) Domanda aperta - Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con DSA all'interno della nostra università?

Vediamo come hanno risposto gli studenti di UniFe a questa domanda aperta. Raggrupperemo sempre per tipologia di contenuto le risposte. Quanto seguirà, sono alcune delle risposte pervenute, per una questione di economia del lavoro sono state selezionate le più rilevanti. È da segnalare che non tutti gli studenti hanno risposto a quest'ultima domanda, molti scrivevano "non ho altro da aggiungere" (o frasi simili). Di seguito quanto emerso:

a) *Rapporto coi professori.* Anche in UniFe molti rispondenti sottolineano come, spesso, i docenti non siano pronti a rispondere alle esigenze di chi ha un DSA, sia strumentalmente che sul piano delle relazioni interpersonali, dove l'emotività e la motivazione dello studente con DSA possono essere fortemente compromesse laddove non trovassero un terreno d'ascolto. (Cisotto, Barbera, 2013).

«Sarebbe opportuno promuovere più corsi di formazione relativi ai DSA per i professori. Molti professori non conoscono i problemi di noi DSA e pensano che quando chiediamo degli aiuti per gli esami o le lezioni in realtà vogliamo solo ottenere degli "sconti" sullo studio. Invece non è assolutamente vero».

«È fondamentale prevedere tra i vari appelli la possibilità di scegliere appelli orali al posto di quelli scritti, molti docenti non vogliono venirci incontro con le prove orali perché credono sia una perdita di tempo e un privilegio per chi le fa».

«I professori quasi sempre NON sanno cosa sia un DSA o come aiutarlo per favorire lo studio e l'apprendimento».

«Io sono un DSA, con una importante dislessia, i professori che ho incontrato all'università non mi hanno dato nessun aiuto, perciò ho faticato molto per stare al pari con le lezioni. Vorrei che ci fosse più premura per chi ha problemi di apprendimento, sia DSA che BES».

«Nel Dipartimento di Economia da alcuni docenti non mi viene ancora permesso di utilizzare le mappe concettuali che dovrei usare e che ho il DIRITTO di usare. Inoltre, il servizio DSA è poco gentile con me, non mi aiuta parlando coi professori e facendo pressione perché mi aiutino».

«Alcuni professori ci trattano come svogliati, facendoci sentire sbagliati e umiliandoci».

«Mi è capitato di chiedere a una docente di giurisprudenza di poter utilizzare un “pc bianco” all’esame, mi ha dato il permesso ma ha voluto togliermi tre punti all’esame perché secondo lei io ero più facilitato rispetto ai compagni. È inaccettabile!».

- b) *Rapporto con i compagni.* Si conferma anche in UniFe la presenza di alcune problematiche nelle relazioni con i compagni di corso.

«Molti dei miei compagni di università (io faccio economia) non sanno cosa sia un DSA, questo non è bello ma posso ancora accettarlo. Non mi piace però che nel momento in cui io dica quali sono i miei problemi e perché chieda certi aiuti, venga guardato male e mi dicano (è successo spesso volte) che ne approfitto per ottenere agevolazioni sui voti e sulle prove. È triste, mi feriscono queste frasi».

«Oltre che per i professori, è urgente prevedere delle ore di formazione per TUTTI gli studenti sul tema della dislessia e la disgrafia. Gli altri studenti mi hanno offeso dicendomi che non è corretto che io faccia un esame al pc mentre loro non possono usarlo. Anche il tempo aggiuntivo che richiedo spesso è stato guardato male dai miei compagni. Frequento Scienze dell’Educazione, se non qui, dove posso aspettarmi comprensione per il mio problema? Grazie».

«Sono certa che non lo facciano apposta, ma spesso alcune compagne di economia sottolineano che io ricevo degli sconti non meritati agli esami e che è giusto che mi neghino la prova orale perché altrimenti “sarebbe troppo comoda” ottenere bei voti. Accetto anche gli scherzi e sono la prima a ironizzare sulla mia dislessia, però nello scherzo c’è molta verità. Alla fine, non ricevo mai un po’ di sostegno dai miei compagni».

«A parte le tutor che ho incontrato durante gli studi nessun altro studente sa bene cosa sia un DSA. Alcuni amici con DSA che frequentano l’Università di Ferrara hanno avuto esperienze peggiori della mia coi compagni, sono stati presi in giro e altre cose. Io no, però una sola volta ho discusso con una persona che

insisteva a dirmi che io ne approfitto troppo della mia dislessia agli esami. A parte questo episodio è sempre andato tutto bene. Purtroppo, non per tutti i DSA accade questo».

- c) *Relazioni con l'ufficio DSA.* Alcuni sottolineano difficoltà nel relazionarsi con l'ufficio dedicato oppure delineano alcune traiettorie di miglioramento per l'erogazione dei servizi e delle informazioni rivolte ai DSA.

«Il servizio per DSA è gentile, ma spesso non sembra voler aiutarci nel dialogare con i docenti più importanti. Ci lasciano da soli con tutte le difficoltà che si incontrano quando si cerca di fare capire a un docente che noi per legge abbiamo diritto a degli aiuti».

«Ritengo che sia utile informare in modo migliore gli studenti con DSA appena iscritti all'ateneo per quanto riguarda i servizi offerti a loro da parte dell'università. HO ricevuto tante informazioni ma poco chiare. Se usavo il sito era meglio».

«Il personale dell'ufficio per i DSA deve informare meglio sui servizi disponibili e sensibilizzare tutti gli studenti sulla presenza di compagni con DSA. Siamo lasciati soli molto spesso».

«Miglior accessibilità a luoghi, come sportelli della segreteria per un approccio più fisico, per gestire meglio i problemi di un DSA c'è bisogno di parlare con delle persone, non si può fare tutto al computer come spesso ci chiedono».

«Avere una lista degli ausili per i DSA ben chiara è una cosa che manca, l'ho segnalato più volte all'ufficio nel 2018 ma ancora non c'è nulla in merito. È Comunque molto valido lo spazio per i DSA messo a disposizione dall'università, ci sono strumenti molto validi».

In sintesi...

Molti rispondenti sono a conoscenza del servizio di supporto in ingresso e lo ritengono in grado di fornire, nel complesso, informazioni complete, anche se a tratti poco chiare. Di tutti i servizi offerti da UniFe, quelli afferenti alle nuove tecnologie paiono essere i più fruiti, oltretutto si rileva un giudizio positivo dei rispondenti per quanto riguarda le

tipologie di tecnologie predisposte da UniFe, così come per l'apposita postazione per i DSA, anche se utilizzate con una bassa frequenza.

Gli ausili utilizzati personalmente dal singolo rientrano perlopiù tra quelli per l'aiuto nella lettura e nella scrittura.

Si confermano i problemi legati alla dislessia e alla letto-scrittura in generale e, come nel caso precedente (UniBo), anche in questo continuano a emergere molte problematiche per quanto riguarda la capacità dei docenti di rispondere ai bisogni degli studenti con DSA, in primis, seguite dalle difficoltà nel relazionarsi con i compagni di corso.

3.4.2 L'intervista alla Delegata del Rettore di UniFe

L'incontro con la Delegata del Rettore alla Disabilità e ai DSA è avvenuto a ottobre 2019, il coinvolgimento di UniFe all'interno dell'indagine è stato utile per poter indagare le traiettorie inclusive anche all'interno di un ateneo che, seppur medio-piccolo, sta comunque registrando una forte crescita⁷⁴ negli ultimi anni, di conseguenza, è altamente probabile che ad innalzarsi non sarà solo il numero di studenti iscritti, ma di conseguenza anche il numero di studenti con DSA (e non solo). Vediamo quanto emerso.

- a) Dalla legge 170/10 sono poi scaturite, nel 2011, delle linee guida a livello nazionale che invitano scuole ed università ad attuare determinate pratiche per la gestione degli studenti con DSA. A suo avviso, dopo dieci anni dalla loro promulgazione, quanto si applica di tali linee e che riverbero hanno avuto, sull'Università?

«La legge 170/2010 e le successive linee guida del 2011, hanno segnato un punto molto importante nel riconoscimento dei diritti degli studenti con DSA ma è ugualmente importante creare le condizioni perché questi diritti possano realmente essere esercitati e questo possiamo renderlo reale attraverso l'applicazione delle linee guida. L'Università si colloca nell'ultima fase dell'intero ciclo di formazione, ha quindi un ruolo molto importante in generale nella vita di tutti gli studenti ed in particolare per i DSA perché chiude un ciclo e dà gli strumenti conclusivi per aprirsi ad una fase nuova, fondamentale della vita che è quella del lavoro. Alla luce di questo posso affermare dagli incontri avuti che tutti gli Atenei, oggi, sono molto attenti ad individuare e a calibrare strategie perché studenti con DSA, presenti, oggi, in tutti i corsi di laurea siano adeguatamente sostenuti, in particolare attraverso le muove

⁷⁴ Si veda il sito: <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/Atenei-statali/ferrara>

tecnologie, per raggiungere i traguardi prefissati. Credo, inoltre, che il percorso sancito dalla legge e dalle linee guida abbia aumentato la sensibilizzazione ed approfondito la conoscenza sui disturbi specifici di apprendimento. La scuola in generale, e quindi anche l'Università in base alla legge ha due compiti importanti:

- prevenire, ed evitare situazioni di affaticamento che potrebbero colpire soggetti con disturbi DSA.

- Individuare i casi sospetti di disturbi DSA (serve un'adeguata formazione dei docenti in quanto dovranno essere in grado di individuare i casi sospetti e quindi conoscere e riconoscere le sintomatologie del disturbo) e questo, all'interno delle linee guida è l'unico suggerimento non sempre applicato da tutti gli Atenei. Per contro è anche vero che essendo questa attività a regime i casi vengono individuati già dalle scuole primarie. È difficile che uno studente arrivi all'Università senza essere stato già oggetto di segnalazione. Come spesso capita di fronte a cambiamenti così strutturali si può riscontrare una certa resistenza che tende a non dare la corretta importanza al problema. Il tempo, l'esperienza e il cambio generazionale copriranno il divario».

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono le attività e i servizi principali introdotti dalla sua Università per fare fronte ai bisogni degli studenti con DSA? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

«L'Università di Ferrara fornisce alle studentesse e agli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento servizi e strumenti tecnici/didattici utili alla realizzazione del proprio percorso universitario, dalla fase di entrata a quella del post-laurea che permetteranno di superare o ridurre condizioni di svantaggio. E mi riferisco nello specifico a servizi e strumenti come:

- ausili tecnologici (in comodato d'uso gratuito);*
- tablet iPad, registratore digitale (che consente le registrazioni in testo);*
- smartpen (Echosmartpen o Eivescribe) penne da usare su carta che consentono di memorizzare, digitalizzare e riprodurre su dispositivi digitali connessi, registrando anche l'audio circostante;*
- software (riconoscimento vocale: utilizzazione della voce per dettare testi; software compensativi come ePico! che aiuta studenti con difficoltà di lettura,*

- scrittura e calcolo; oppure MateMitica per scrivere con facilità operazioni, formule e altre strutture matematiche);*
- *scanner portatili;*
 - *intermediazione nei rapporti con docenti, uffici amministrativi, ER-GO, Enti locali, Ministeri, Associazioni ecc., per assicurare pari opportunità durante il proprio percorso di studio:*
 - *fornire ai referenti di Dipartimento per i DSA informazioni utili alla definizione del piano didattico individualizzato dello studente;*
 - *favorire la collaborazione tra i diversi soggetti coinvolti nella situazione specifica nel definire procedure e buone prassi nei confronti degli utenti a carico:*
 - *sensibilizzare i soggetti interni ed esterni all'Ateneo sui temi dei DSA.*

Per quanto riguarda l'orientamento in entrata, in itinere e in uscita in UniFe cerchiamo di lavorare in questa direzione:

in entrata, forniamo strumenti per poter prendere consapevolezza dei propri interessi; strumenti di valutazione e autovalutazione della propria motivazione al percorso universitario; supporto alla pianificazione di percorsi didattici individualizzati anche con l'ausilio di tecniche e tecnologie adatte al caso specifico.

In itinere, sosteniamo una valutazione di opzioni rispetto al percorso universitario intrapreso; candidatura a tirocini curricolari.

In uscita, poi, offriamo una proposta di temi di riflessione utili alla valutazione del proseguimento del percorso nella formazione e/o nel mercato del lavoro; valutazione di teorie e tecniche per la ricerca attiva del lavoro (stesura del CV; stesura della lettera di presentazione; gestione del colloquio di lavoro); candidatura a tirocini post-laurea. Il Servizio, in collaborazione con gli uffici di Ateneo competenti, si propone come mediatore, nel rapporto tra azienda e candidato/a, con gli obiettivi di: rafforzare la relazione tra i/le laureati/laureate con DSA e l'Ateneo nell'accompagnamento verso il mondo del lavoro; facilitare un processo di inserimento che sia il più possibile personalizzato e strutturato tenendo conto delle specifiche potenzialità e delle peculiari necessità della persona.

Ovviamente prevediamo e garantiamo anche un supporto durante i test di ammissione e per il sostenimento degli esami al fine di definire modalità equipollenti di svolgimento delle prove, vengono quindi applicate le misure dispensative e compensative previste nelle linee guida. Abbiamo poi a disposizione degli studenti con DSA il servizio di tutorato specializzato alla pari che ha l'obiettivo generale di formare studenti e studentesse senior sui temi della disabilità e dei DSA così che

possano supportare i loro colleghi e le loro colleghe con disabilità e DSA, rimuovendo o limitando eventuali ostacoli al loro inserimento universitario. La formazione dei/le tutor avviene con il contributo di persone esperte interne ed esterne all'Ateneo sulle materie oggetto del tutorato. I/le tutor, sotto il coordinamento e la supervisione del Servizio, svolgono attività quali prima accoglienza informativa, supporto nel disbrigo delle pratiche burocratiche, affiancamento/accompagnamento nelle strutture di Ateneo o negli uffici di enti sul territorio, affiancamento e supporto alle attività di aula, supporto al metodo di studio e contatto con il personale docente e tecnico-amministrativo. Tutto questo è reperibile sulla "Carta dei servizi per la comunità universitaria con disabilità e DSA" sulla pagina web "studentesse e studenti con DSA" presente sul nostro sito».

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi messi a disposizione dalla vostra Università e richiesti dagli studenti con DSA?

«Per quanto concerne le misure dispensative promuoviamo la conversione della modalità scritta in orale e viceversa; suggeriamo la valutazione dei contenuti piuttosto che della forma. Anche il tempo aggiuntivo del 30% è garantito a norma di legge. Le misure compensative riguardano l'utilizzo del computer per la lettura/scrittura autonoma; l'utilizzo della calcolatrice e delle mappe concettuali e anche un dizionario elettronico. I dettagli sugli strumenti rimangono quelli cui accennavo nella risposta precedente».

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«Le tecnologie introdotte da UniFe sono reperibili anche in quella che è stata denominata "Postazione Disabilità Visive e DSA", situata presso la Biblioteca di Lettere. Qui abbiamo appositi pc con scanner e programmi per lettura allo schermo. Inoltre, come di consuetudine da molti anni, sono presenti delle lavagne interattive multimediali presso vari Dipartimenti».

- e) I docenti del vostro Ateneo vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per DSA per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«Sono stati nominati docenti referenti di Dipartimento per gli studenti con disabilità o DSA che vengono coinvolti in riunioni comuni o eventi formativi (quali ad esempio convegni). Sono state predisposte delle linee guida (attualmente in fase di revisione) per i docenti, relativamente ai DSA e alle principali misure compensative e dispensative da erogare in fase d'esame o frequenza alle lezioni [scaricabili alla pagina: <http://www.UniFe.it/studenti/disabilita-dsa/studentesse-e-studenti-con-dsa/informazioni-e-materiali-per-docenti>].

Attualmente i docenti non richiedono molto supporto al servizio. Tuttavia, l'attività di revisione delle linee guida e le iniziative di formazione e di sensibilizzazione sono volte proprio ad una maggiore interazione tra Servizio DSA e docenti.

È stata creata anche una guida per la produzione dei documenti accessibili. Nel corso del 2019 è stata revisionata ed inclusa nel Prontuario di UniFe per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo e per la redazione dei documenti accessibili». [scaricabile al link: http://www.UniFe.it/studenti/disabilita-dsa/studentesse-e-studenti-con-dsa/informazioni-e-materiali-per-docenti/guida-pratica-per-la-creazione-di-documenti-accessibili-a-a-2017-2018/at_download/file]

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

Sono stati diffusi alcuni questionari anche in passato, più o meno aventi lo stesso scopo di questa ricerca. Oltre a questo, monitoriamo costantemente l'utilizzo degli ausili e le richieste in tal senso, su nuove o diverse misure compensative ecc.

- g) Quale tipologia di DSA è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«La maggior parte degli studenti che presentano certificazioni/diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento presenta un disturbo di tipo misto, dunque una comorbidità, come sappiamo. Posso però riportarvi alcune tabelle dettagliate sulla distribuzione dei disturbi di apprendimento».

Tipologie di disturbi specifici sul totale di studenti con DSA che presentano diagnosi/certificazione specialistica per disturbi specifici (a.a. 2018/2019)	
Disturbi misti	74%
Solo dislessia	15%
Solo discalculia	6%
Solo disgrafia	3%
Solo disortografia	2%

Analizzando nel dettaglio i singoli disturbi che compongono i disturbi misti, abbiamo i seguenti risultati che possiamo vedere nella tabella che segue:

Singole tipologie di disturbi specifici rispetto al totale di soggetti che presentano disturbi misti	
Dislessia	40%
Discalculia	30%
Disgrafia	11%
Disortografia	19%

In sintesi, i disturbi maggiormente presenti sono la dislessia (15% come unico disturbo e 40% tra i disturbi misti) e la discalculia (6% come unico disturbo e 30% tra i disturbi misti). Al 28 giugno 2018 il rapporto è di circa il 50%, a fronte di 203 soggetti che hanno presentato certificazione solo 110 hanno richiesto dei servizi. Il dato può derivare dalla circostanza che molti DSA vogliono sostenere gli esami senza ausili e dal fatto che altri DSA frequentano corsi di laurea in cui la loro situazione non è particolarmente significativa rispetto ai contenuti degli insegnamenti.

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con DSA?

«Mi sembra un buon livello, questo non significa di certo che possa essere migliorabile! Comunque, credo che questo possa essere influenzato dalle dimensioni dell'Ateneo. Per un Ateneo medio, come il nostro, è più semplice raggiungere un buon equilibrio fra strutture di supporto, disponibilità economica (materiale didattico ed ausili tecnologici) e disponibilità dei docenti (rapporto umano più diretto)».

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

«È in fase di conclusione la sottoscrizione di una convenzione con l'Azienda Regionale per il Diritto agli Studi Superiori dell'Emilia-Romagna ER.GO per la sperimentazione di una collaborazione finalizzata ad una modalità di analisi e studio condivisa sulle prospettive di sviluppo dell'Ateneo e sul conseguente fabbisogno di servizi, con specifico riferimento al tema della disabilità e dei DSA. La convenzione avrà decorrenza dall'a.a. 2019/2020 per una durata triennale.

Sono poi attive due borse di ricerca ed una selezione pubblica che hanno ad oggetto - riporto testualmente:

- “Diritto allo studio: valutare l'efficacia delle politiche a sostegno degli studenti con disabilità e DSA”. Lo studio ha l'obiettivo di analizzare le azioni di UniFe, variamente intraprese negli anni a sostegno degli studenti con disabilità e DSA e degli effetti delle stesse sui percorsi di studio degli interessati, considerando gli scostamenti tra numero di iscritti/laureati, il tasso di abbandono. Gli indicatori faranno riferimento : a) attività di tutorato specializzato alla pari, b) individuazione di una metodologia di rilevazione del grado di soddisfazione, che si dimostri capace di raggiungere un tasso di risposta elevato, c) evidenziazione delle azioni di maggior successo e valutazione della eventuale replicabilità e/o rafforzamento delle stesse, d) inadeguatezza o scarsa efficacia delle azioni, presentazione di una proposta di azioni di miglioramento, da condividere con un campione di studenti e studentesse con disabilità o DSA.*
- “Diritto allo studio: disabilità, DSA e Università” - Lo studio ha l'obiettivo di un approfondimento delle norme e dei regolamenti (europei, nazionali,*

regionali e universitari) che disciplinano la tutela degli studenti e delle studentesse con disabilità o DSA e del loro diritto allo studio. L'analisi del contesto di UniFe, con particolare attenzione alle criticità relative alla conoscenza ed applicazione delle politiche di supporto e di incentivazione, la formulazione di un piano di azioni di miglioramento mirato a sostenere la creazione di contesti per la didattica, lo studio e l'apprendimento per studenti/esse con disabilità o DSA maggiormente inclusivi anche attraverso la partecipazione dei soggetti interessati.

Si valuta, per queste borse di studio, l'affidamento ad uno/a psicologo/a, (o comunque una figura professionale altamente specializzata in materia) di un'attività a supporto dell'Ufficio Coordinamento Politiche Pari Opportunità e Disabilità. In particolare, i compiti richiesti e i dettagli di tali figure saranno:

- valutazione della documentazione/certificazione presentata da studenti/esse ai fini dell'ottenimento di ausili durante il proprio percorso universitario.*
- Consulenza sull'utilizzo di misure dispensative/compensative per lo svolgimento di esami di profitto, analisi delle criticità e ricerca di soluzioni (Es: criticità per esami di lingua straniera, ecc.).*
- Possibile partecipazione ad eventi ed attività formative dedicate alla comunità universitaria di UniFe in qualità di esperto/a di DSA.*
- L'attività sarà svolta in collaborazione con: la Prorettrice Delegata alle Disabilità, i/le Referenti di Dipartimento per studentesse/studenti con disabilità e DSA, l'Ufficio Coordinamento Politiche Pari Opportunità e Disabilità e il Tavolo tecnico per il benessere lavorativo, di studio e ricerca della Comunità universitaria».*

In sintesi...

L'intervista apre con un giudizio positivo rispetto a quanto gli Atenei stanno facendo per sostenere appieno i bisogni degli studenti con DSA; giudizio derivante dal costante contatto con altri delegati del Rettore.

Si conferma che anche UniFe sta lavorando a pieno regime sull'inclusione dei DSA non solo seguendo le direttive ministeriali e le linee guida CNUDD, ma anche investendo in un

costante miglioramento dei servizi a supporto di tali studenti, miglioramento che passa anche attraverso l'impiego di nuove tecnologie compensative, l'allestimento di un apposito spazio/laboratorio per i DSA e la messa al bando di due assegni di ricerca afferenti alla questione sul tema. L'intenzione dell'ateneo ferrarese è infatti quella di portare avanti due indagini specifiche in grado di approfondire quali sono gli orizzonti di miglioramento delle risposte pedagogiche attualmente introdotte dell'ateneo. Si viene a creare così una forma di tutela che non passa più soltanto attraverso il rispetto delle direttive, ma anche attraverso specifiche indagini sul campo.

3.5 L'indagine all'interno dell'università di Modena-Reggio Emilia

L'università di Modena-Reggio Emilia ha un trascorso molto rilevante, a tratti pionieristico, per quanto concerne l'attenzione verso l'inclusione degli studenti con DSA in campo accademico (Guaraldi, 2019). Ben prima della Legge 170/2010, infatti, UniMoRe si è sempre dimostrata attenta alla cultura dei DSA promuovendo, negli anni, opere di sensibilizzazione e di formazione sul tema dirette sì agli studenti (nello specifico per i tutor universitari) ma soprattutto anche ai docenti dell'ateneo. Inoltre, anche UniMoRe è stata tra le prime università italiane ad erogare - se vogliamo in via "sperimentale" - misure dispensative agli studenti con DSA che sono poi state fatte convergere, dopo le prime esperienze, all'interno della nota Legge 170 (*ibid.*).

Al momento della diffusione del questionario per la presente ricerca il numero totale di studenti con DSA registrati presso l'ufficio apposito - e, si ribadisce, aventi ricevuto l'invito a partecipare all'indagine - era pari a 436. I rispondenti effettivi al questionario sono stati 50.

3.5.1 Le risposte degli studenti con DSA di UniMoRe

1) Prima di iscriversi all'Università, gli studenti con DSA hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio per studenti con DSA al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Eri a conoscenza di questa opportunità, quindi di tale servizio, prima di iniziare il tuo percorso accademico?	
Sì	45
No	5

Quasi la totalità dei rispondenti di UniMoRe era a conoscenza di questa possibilità in ingresso (o in fase di valutazione) all'università. Un dato positivo in quanto, nel caso una persona con DSA scelga di iscriversi a un percorso di studi accademico, per iniziare da subito a pianificare il suo studio e la fruizione di strumenti e misure rivolte ai DSA.

2) Nel momento in cui ti sei registrato presso l'ufficio per i Servizi agli studenti con DSA, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Si, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	38
Sì, ma le informazioni erano poco chiare	8
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	2
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	2

Nonostante una piccola parte dei rispondenti (4 in totale) pare non essere stata molto soddisfatta dell'incontro con il servizio per studenti con DSA, la maggior parte di essi considera positivamente tutte le informazioni riguardanti i servizi e le opportunità a loro rivolte, anche se taluni dicono di non aver ricevuto informazioni molto chiare.

3) Il Servizio per gli studenti con DSA dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	32	4	4	8	2
Tutor alla pari	26	2	7	9	5
Tutor specializzati	42	1	2	5	0

Individuazione dell'adeguata strategia di studio	26	4	6	10	4
Materiale didattico alternativo	32	7	4	7	0
Ausili tecnologici	10	1	3	23	13
Supporto alla mobilità internazionale	45	2	0	1	2

Come accaduto anche nelle rilevazioni effettuate negli altri Atenei italiani, buona parte dei rispondenti non ha mai utilizzato servizi o strumenti a loro rivolti. Inoltre, sempre in linea con quanto emerso nelle altre università, sembra valere l'opposto di quanto detto solo per gli ausili tecnologici: una parte degli studenti non ne ha mai usufruito ma, coloro che l'hanno fatto, in gran parte giudicano con "buono" o "ottimo" la loro esperienza di fruitori (36 rispondenti in totale). I pochi studenti, invece, che hanno fruito dei servizi quali il tutoraggio o l'adattamento alle lezioni danno un giudizio complessivamente buono della loro esperienza.

<p>4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.</p>	
Mai	12
Raramente	10
Spesso	26
Sempre	6

Vedere che l'opzione "spesso" è stata selezionata dalla maggior parte dei rispondenti è un buon segno, permangono però problematiche nel rapporto coi docenti, per questo, 22 persone hanno risposto "mai" o "raramente" alla domanda, dunque hanno incontrato difficoltà nel rapporto coi docenti e nell'ottenimento di un supporto alla didattica che la rendesse maggiormente inclusiva.

5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con DSA? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.	
Mai	20
Raramente	10
Spesso	14
Sempre	6

Un buon numero di studenti con DSA fruisce spesso delle tecnologie di ateneo, che sia sovente, o più di rado. Rimane però da rilevare come 20 rispondenti su 50 non le utilizzino mai. Ad ogni modo, sempre richiamando la risposta alla domanda 3, è possibile pensare che, appunto, dato che la maggior parte dei rispondenti fruisce (o lo ha fatto) delle tecnologie a loro rivolte, siano quindi in grado di esprimere un giudizio ragionato in merito, dunque frutto della loro esperienza, che viene approfondito con la domanda seguente.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a “mai” nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall'Ateneo, come reputi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	15	2	4	14	15
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	14	0	4	17	15
Software per il calcolo matematico	29	0	2	18	1

Rimane sempre presente un numero di rispondenti che non ricorre a determinate tipologie di ausili, i restanti, invece, valutano positivamente la loro esperienza soprattutto per quanto riguarda i software di ausilio alla lettura e alla scrittura.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	5
Software di Riconoscimento vocale	2
Software per il controllo ortografico	16
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	6
Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)	13
Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)	3
Altro*	5

Le tecnologie personali - dunque quelle utilizzate in autonomia e di proprietà degli studenti - sono per la maggior parte dei casi inerenti all'organizzazione grafica e al supporto ortografico. Coloro che hanno compilato il campo "Altro" dichiarano di utilizzare schemi riassuntivi e/o mappe disegnate su carta, smartphone o registratori per registrare le lezioni (nello specifico, una persona ci segnala la penna registratore Livescribe Echo) e infine alcuni ricorrono alle estensioni per Google Chrome così da poter navigare in rete riducendo i problemi di lettura.

8) UniMoRe offre agli studenti con DSA il supporto di due esperti di tecnologie informatiche capaci di aiutare lo studente nello scegliere i migliori ausili (software e hardware) per affrontare al meglio il proprio percorso di studi. Eri a conoscenza di tale servizio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non l'ho mai richiesto	18
Lo conosco e l'ho utilizzato	6
Non lo conoscevo prima d'ora	21
Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo	5

Non sono molti i rispondenti a conoscere tale servizio, anche se alcuni l'hanno utilizzato o vogliono acquisire informazioni in merito. Probabilmente possiedono una grande autonomia in merito alle proprie strategie di studio, non sentendo così l'esigenza di un supporto ulteriore come quello dei tecnici informatici, per definire la migliore strategia compensativa per lo studio.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con DSA? (Come detto nell'introduzione, per qualità dell'inclusione intendiamo l'insieme di servizi e pratiche atte a garantire a tutti gli studenti con DSA pari opportunità di accesso e partecipazione alla sfera didattica)	
Sì	38
No	12

A conferma dell'attenzione verso (anche) gli studenti con DSA di UniMoRe, la maggior parte di essi aveva già svolto un questionario sulla qualità dell'inclusione.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei DSA, che ti sono state certificate?	
Dislessia	42,7%
Discalculia	22,9%
Disortografia	16,6%
Disgrafia	17,7%

Anche in UniMoRe, si conferma la dislessia come il disturbo più presente nei rispondenti, seguita dalla discalculia e dalla disgrafia.

11) Domanda aperta - Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con DSA all'interno della nostra università?

Le risposte degli studenti di UniMoRe sono state numerose, come sempre, ora riprendiamo le principali mettendo in luce tutti temi (con problematicità o apprezzamenti) emersi e suddividendoli per tipologia. Non è possibile affermare o indagare il perché di cotante risposte aperte arrivate e, soprattutto, come mai abbiano scelto di scrivere un testo abbastanza copioso, si ipotizza, però, che il grande lavoro sulla diffusione della cultura dei DSA che da tempo viene portato avanti soprattutto in UniMoRe abbia portato, negli anni, ad un grande coinvolgimento, tradottosi in piena partecipazione, degli studenti con DSA all'interno del panorama di opportunità e servizi a loro rivolti. Richiamiamo quindi le risposte pervenute.

a) *Rapporto con i docenti.* Il problema principale anche in UniMoRe si conferma essere il rapporto con i docenti che, a detta dei rispondenti, non comprendono le

esigenze di chi ha un DSA e non aiutano in nessun modo la loro inclusione, spesso negando anche quanto spetta loro secondo la legge in vigore.

«Molti docenti credono che la dislessia sia utilizzata per avere agevolazioni negli esami».

«Vi volevo ringraziare per la vostra collaborazione nell'aiutare i ragazzi che hanno problematiche come la mia e anche nella organizzazione degli eventi per informare gli altri studenti di queste problematiche (che sembrano strane malattie) e diminuire le nozioni sbagliate che si hanno su questo argomento. Non riesco, però, a capire perché questi eventi sono organizzati solo per gli studenti. A giudicare noi, sono i professori e non i nostri colleghi, quindi chi in realtà deve capire bene le nostre problematiche sono i docenti. Bisognerebbe quindi anche creare eventi per i professori, con obbligo di partecipazione, dove gli insegnanti capiscano realmente cosa vuol dire essere un DSA, quindi quanto tempo abbiamo bisogno e quanto impegno mettiamo per studiare. Io, come penso anche gli altri studenti con le mie problematiche, mi sento frustrato quando il professore non capisce cosa vuol dire essere un DSA e quando lo sanno ci danno la famosa "calcolatrice" così da avere la coscienza pulita. Mi scuso per lo sfogo. Vi ringrazio anzi per tutto quello che fate è per gli ausili che ci potete prestare, ma certo ciò non serve se colui che dovrebbe valutarci non sa in realtà chi siamo noi».

«Non tutti hanno bisogno del 30% di tempo in più, per molti insegnanti invece è scontato questo aspetto ed approvano solo questo, non altro. Così non ci aiutano e ci ostacolano solamente non ascoltando i nostri bisogni».

«Mi piacerebbe, se possibile, che quando un professore, durante gli esami o durante le lezioni, parla degli studenti con DSA, non facesse intendere a tutti che lo sono anch'io, dato che è un'informazione sensibile. Molti professori non fanno tutto ciò, solo alcuni ed è molto imbarazzante».

«Nella nostra università sarebbe opportuno che i docenti oltre alle slide che molti propongono durante le lezioni, fornissero gli alunni DSA di materiale riassuntivo con mappe e concetti principali».

«Sarebbe opportuno che i docenti UniMoRe, alcuni non tutti, non considerassero gli studenti dislessici con un po' più di rispetto».

«Ho avuto esperienza in un altro ateneo e la qualità era la stessa ma i docenti erano per la maggior parte più informati di cosa vuol dire essere un DSA ed assecondavano le mie richieste per gli esami senza fare discussioni. In questo ateneo ho conosciuto docenti che non hanno accettato le mie richieste, io non ho forzato la mano per non diventare “nemico” di quei docenti. Penso che alla base di questo atteggiamento ci sia scarsa consapevolezza verso le problematiche degli studenti con DSA che pensano che siano facilitati nel fare un esame se chiedono certi aiuti».

- b) *Miglioramento delle tecnologie.* Alcuni suggeriscono che sia opportuno migliorare le tecnologie per aumentare la facilità nell'accesso agli ausili software o alle lezioni.

«alcuni iPad utilizzati da me avevano problemi di batteria e non erano molto prestanti. Forse è meglio sostituirli con modelli più recenti».

«Alcuni computer dovrebbero essere cambiati perché sono lenti».

«Velocizzare burocraticamente il riconoscimento di nuove tecnologie per il supporto alla didattica».

«Sui pc dell'università non sempre c'è installato Google Chrome che è un app per navigare la rete su cui possono essere installati dei plug-in utilissimi per noi DSA, soprattutto per chi come me è dislessico».

- c) *Miglioramento nell'erogazione della didattica.* Taluni rilevano come sia necessario erogare una didattica più attenta alle esigenze dei DSA (e rispettosa delle leggi in materia) sia durante i corsi che all'esame. Anche l'inaccessibilità dei materiali è un tema che emerge dalle risposte.

«Servono più video lezioni online, ho chiesto e non ce ne sono molte, per uno studente DSA dislocato fuori sede mi pare senza senso la cosa (specie per una

facoltà di informatica) ora sto valutando università ancora più distanti ma che offrono lezioni telematiche».

«Si dovrebbe rendere più facile la possibilità di accedere alle dispense».

«Registrare tutte o comunque molte le lezioni sarebbe un grande aiuto, e poi fornire il materiale didattico con largo anticipo».

«Mettere la possibilità di fare esami parziali è fondamentale, molti docenti non accettano di fare l'esame in due tempi».

«Dare meno materiale da studiare, su 4 libri il DSA ne potrebbe avere 3, specialmente nell'esame di inglese ad ingegneria per noi dislessici è una cosa difficilissima da affrontare».

«Incontro spesso grande difficoltà nella lettura delle dispense e delle slide di molti docenti. Usano caratteri, colori e impaginazioni che mettono a dura prova la mia lettura. Sono dislessico e ho bisogno di farmi aiutare spesso da qualcuno, la cosa è frustrante».

«Spesso i ragazzi DSA hanno bisogno di più tempo nella lettura, quindi si potrebbe affiancare a questi ragazzi un riassunto o mappa concettuale così da evidenziarne i punti salienti da studiare».

«Serve un maggiore aiuto con le lingue straniere, per noi dislessici è molto difficile stare al passo con gli altri studenti e i prof non ci aiutano con materiali riassuntivi o altro».

«Dovreste dare meno materiale da studiare o più mirato ai concetti essenziali».

d) *Rapporto con i compagni di corso.* Alcuni studenti segnalano difficoltà nel rapporto coi compagni, così come emerso all'interno delle due precedenti università.

«I colleghi non capiscono le nostre difficoltà. Pensano che il tempo aggiuntivo non sia corretto e così ci offendono».

«I tutor che mi hanno aiutato non erano in grado di usare i software per la dislessia e non avevano competenze tecnologiche. Dovete formarli tecnicamente

non solo sulle teorie!».

«In due esami mi è capitato di sentirmi da un compagno dire che sono “privilegiato” potendo svolgere l’esame con il computer e il 30% di tempo in più».

In sintesi...

I rispondenti denotano un buon livello di conoscenza del servizio a supporto dei DSA in ingresso e forniscono una buona valutazione del primo contatto con il medesimo.

In maniera simile agli altri Atenei, la maggior parte degli studenti utilizza poca buona parte dei servizi e degli strumenti messi a disposizione da UniMoRe (anche se i pochi che ne fanno ricorso, danno un giudizio tutto sommato buono) eccezione fatta per la parte degli ausili tecnologici: vengono fruiti con più frequenza in tale ateneo e il gradimento in merito alla loro qualità è abbastanza positivo. A riguardo, la metà dei rispondenti non conosceva l’opportunità di ottenere un supporto dai due esperti informatici per la disabilità.

Anche la questione “docenti” emerge come punto problematico, molti dichiarano di avere trovato grandi difficoltà nell’ottenere il dovuto supporto dai docenti durante il percorso di studi, o di essere stati ostacolati.

Attraverso le risposte aperte si evince che le dimensioni primarie entro cui i rispondenti suggeriscono un miglioramento sono: il rapporto coi docenti, non sempre pronti a comprendere i bisogni di coloro che hanno un DSA; il rinnovo delle tecnologie, seppure valutate positivamente, alcuni lamentano comunque determinate carenze; il miglioramento della didattica, che non vede la presenza di risorse accessibili; il rapporto coi compagni di corso, spesso scarsamente comprensivi verso la realtà dei DSA.

3.5.2 L’intervista al Delegato del Rettore di UniMoRe

L’intervista, avvenuta a novembre 2019, si compone sempre delle domande già viste in precedenza nelle altre due università. Riteniamo che raccogliere il punto di vista del Delegato del Rettore alla disabilità e ai DSA di UniMoRe consenta di ottenere una visione più completa sul discorso inerente ai DSA in ambito accademico proprio alla luce del fatto che, da un lato, UniMoRe ha un passato ricco di esperienze rivolte a tali studenti; dall’altro, l’attuale Delegato è a sua volta una figura esperta

sulla sfera dei DSA in campo accademico, con all'attivo molte produzioni scientifiche su questo tema. Vediamo quando è emerso dal colloquio.

- a) Dalla legge 170/10 sono poi scaturite, nel 2011, delle linee guida a livello nazionale che invitano scuole ed università ad attuare determinate pratiche per la gestione degli studenti con DSA. A suo avviso, dopo quasi dieci anni dalla loro promulgazione, quanto si applica di tali linee guida e che riverbero hanno avuto, sull'Università?

«Per prima cosa c'è da rilevare che moltissimi docenti in UniMoRe hanno partecipato attivamente all'entrata in vigore della Legge 170. Oltretutto, il Prof. Giacomo Stella (presidente dell'Associazione Italiana Dislessia), la Prof. ssa Genovese e il Prof. Ghidoni, hanno preso parte alla redazione delle linee guida allegata alla Legge 170, si può così dire che anche UniMoRe abbia partecipato attivamente e direttamente alla stesura di quanto oggi ormai conosciamo in merito al provvedimento di legge a tutela dei DSA. Successivamente, vista l'esperienza di UniMoRe - che è molto "antica" rispetto all'inclusione degli studenti con DSA - c'è stato chiesto, nel luglio 2014, dal comitato direttivo della CNUDD [Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità], di curare un capitolo apposito sui DSA, all'interno delle linee guida della stessa CNUDD in materia di inclusione (scaturite a seguito della Legge 170) proprio alla luce dell'esperienza di UniMoRe in tale ambito. Questa introduzione per dire che, in realtà, vista la continua collaborazione con MIUR e CNUDD, all'interno di UniMoRe è cambiato poco dall'introduzione e l'entrata in vigore della Legge 170, in quanto la nostra università, già dal 2003 si è occupata di alunni con DSA, e l'ha fatto rispondendo alle loro esigenze introducendo strumenti compensativi e misure dispensative in itinere e soprattutto durante i test di ingresso a numero programmato. Infatti, nel nostro Ateneo abbiamo avuto studenti con DSA che, sin dal 2003, hanno potuto fruire di queste misure. Nel 2007, invece, abbiamo stipulato una convenzione con l'Arcispedale di Santa Maria Nuova di Reggio Emilia - nello specifico con il laboratorio di Neuropsicologia clinica (su richiesta del Dott. Ghidoni) - la quale ci ha permesso di avere una "priorità" dal punto di vista diagnostico, per gli studenti di UniMoRe che volessero una diagnosi ex-novo o a un aggiornamento della stessa. Contemporaneamente, dal 2007, abbiamo iniziato a tenere molti corsi di formazione per i nostri tutor universitari, corsi inizialmente dedicati ai tutor per studenti con disabilità ma, successivamente, rivolti anche a tutor di studenti con DSA; oltre la cultura dell'inclusione centrata sulla disabilità, si è ampliato il ventaglio

introducendo anche questo nuovo aspetto legato ai DSA. Oggi, a oltre dieci anni, dall'entrata in vigore di questo corso di formazione, abbiamo a disposizione un ulteriore potenziamento dello stesso grazie a una parte erogata online. Nel complesso, quindi, anche questa è stata un'importante opera di sensibilizzazione, partita ben prima dell'arrivo della legge specifica. Tale corso viene attivato due volte l'anno, a settembre e ad aprile, e tutti gli studenti che lo frequentano - perché vogliono lavorare in qualità di tutor supportando i loro pari - possono poi vedersi riconosciuti tre CFU, è quindi un corso riconosciuto dal Senato Accademico come corso di studi a tutti gli effetti. Questo ci ha così permesso di avere centinaia di studenti formati, sia sulla cultura dell'inclusione e della disabilità, sia su quella che riguarda la sfera di DSA. All'ultima edizione, ad esempio, hanno partecipato circa 250 studenti. In linea con quanto impone la legge, abbiamo creato un corso online aperto (un micro-MOOC), fruibile gratuitamente sulla piattaforma EduOpen a tema DSA mentre, negli ultimi mesi, all'interno di un progetto europeo, abbiamo dato vita ad un corso simile, ma totalmente in lingua inglese. In sostanza: la legge ha favorito e spronato anche il nostro ateneo (come tutti i restanti) a garantire dei servizi di qualità e dei servizi minimi a tutti gli studenti, ma in realtà questo in UniMoRe avveniva già da prima, dunque grossi cambiamenti non ne abbiamo visti. Possiamo dire però che ci siamo sentiti più "tutelati", nel senso che, dopo la Legge 170, l'operato degli Atenei è supportato con finanziamenti specifici da destinare all'inclusione dei DSA, questo ci ha permesso di investire ancora di più, rispetto a quanto facevamo prima, per dar vita a vari servizi e iniziative rivolte a questa realtà, dagli strumenti per gli studenti stessi alle attività di sensibilizzazione dirette al corpo docente».

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono attività e servizi principali introdotti dalla sua università per far fronte ai bisogni degli studenti con DSA? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

«Rispetto ai servizi erogati, rimangono tutti i servizi che in precedenza si erogavano agli studenti con DSA, anzi tutto rimane, tra le varie cose, lo sportello [di supporto] apposito e riservato agli studenti con DSA, questa ha favorito un incremento degli studenti con DSA iscritti all'ateneo, studenti che inizialmente si sentivano probabilmente un po' "stigmatizzati" per via del fatto di doversi rivolgere a un ufficio di servizi e accoglienza di studenti disabili in generale. Questo ufficio distaccato, dunque, composto da personale esperto, ovviamente, è bastato per agevolare l'incremento di studenti con DSA iscritti all'ateneo, che possono così

entrare con una maggiore riservatezza. Questo sportello serve da mediazione col corpo docente, ma anche con tutti i restanti uffici istituzionali universitari, serve ad aiutare gli studenti, soprattutto in ingresso, nelle pratiche burocratiche, nell'acquisizione di un metodo di studio e li incontriamo, facendo spesso dei colloqui approfonditi per monitorare la loro carriera universitaria nonché per supportarli in uscita, quindi nell'ingresso al mondo del lavoro. Nei colloqui rileviamo quali sono i loro bisogni educativi e verificiamo assieme a loro come l'università possa fattivamente rispondere a tali bisogni, mediando sempre col corpo docente.

Un'altra cosa importante che viene fatta, che negli ultimi anni sta crescendo, è l'attività di mediazione tra lo studente e le case editrici per l'ottenimento dei testi in formato elettronico. Presentata la diagnosi clinica, e la prova d'acquisto del formato cartaceo, richiediamo alla casa editrice di inviarci il formato digitale del libro di testo, in formato accessibile dunque. Dobbiamo rilevare che abbiamo un numero sempre maggiore di opere che vengono richieste in formato digitale accessibile.

Come accennavamo poc'anzi, un altro servizio molto importante riguarda il tutorato. I tutor - dunque studenti - debitamente formati con il corso di formazione cui si faceva cenno prima, affiancano lo studente con DSA per 75 ore annuali. Un numero magari limitato di ore, ma sufficiente ad aiutare lo studente a superare, ad esempio, alcuni esami. Chiaramente lo studente, per ricevere un servizio di tutoraggio efficiente, deve indicarci le mansioni richieste al tutor [cioè esplicitare le sue principali problematiche ed esigenze, così come l'individuazione degli esami più difficili per lui] così da poterci permettere - a noi dell'ufficio per i DSA - di individuare, attraverso le anagrafiche dei tutor a nostra disposizione, i soggetti più idonei in vista delle esigenze comunicateci dallo studente.

L'ultimo servizio da rilevare riguarda la predisposizione di misure compensative per l'affrontamento degli esami. Lo studente, quindici giorni prima della prova, contatta il docente con cui dovrà sostenere la prova e lo informa di essere in possesso di una diagnosi clinica di DSA per avanzare così la richiesta di strumenti dispensativi o misure compensative. Tali misure devono essere pattuite e mediate col docente, al fine di non trovarsi in situazione di incongruenza tra le stesse e le modalità di verifica dell'apprendimento. Qui c'è una specifica importante da fare: come fa il docente a sapere se il ragazzo o la ragazza ne abbiano effettivamente diritto? Qui entra in gioco il nostro database, unico in Italia nel suo genere e che è stato anche ripreso dal CINECA come possibile modello da estendere ad altri Atenei. In questo database l'ufficio didattico e l'ufficio per i DSA inseriscono i profili dei nostri studenti, tra cui, appunto, anche gli studenti con DSA, e inseriamo di conseguenza informazioni sui bisogni educativi e i suggerimenti didattici. I docenti possono accedere con le proprie credenziali di ateneo a questo database e verificare la veridicità delle richieste, i

suggerimenti didattici legati al nome dell'alunno e via dicendo. Nel complesso questi sono i servizi che offriamo, rimane però il fatto che, a seconda delle richieste, essendo ogni soggetto portatore di bisogni e realtà differenti dagli altri, cerchiamo sempre di personalizzare e individualizzare al meglio le nostre risposte per supportare appieno la loro inclusione, sempre partendo dalle diagnosi cliniche, che non devono essere più vecchie di tre anni, tutelate per privacy (i docenti leggono il sunto dei bisogni educativi, ma non possono, per legge, leggere i dettagli e la diagnosi stessa) ecc.».

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi utilizzate e richieste dagli studenti con DSA?

«Molti dei nostri studenti possiedono un DSA - generalmente la dislessia - molto lieve, perciò, anche se si registrano presso il nostro ufficio, arrivano comunque a lezioni essendo già in possesso di strumenti personali, iPad, software ecc. Sono dunque in grado di procedere con grande autonomia. I restanti studenti, per quanto riguarda la richiesta di strumenti e misure specifiche, di solito avanzano richieste legate ai software per l'ausilio alla lettura, il tutoraggio e la mediazione coi docenti. In sintesi, si nota che, nel complesso, le richieste toccano tutti i servizi da noi offerti.»

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«UniMoRe predispone una serie di ausili e di supporto tecnologico in usufrutto gratuito per l'intera durata del percorso accademico. Lo studente annualmente può richiedere ausili come il registratore digitale, il personal computer, l'iPad, software specifici per l'ausilio alla lettura ecc., calcolatrici per discalculici, ed altro, tutto ciò che gli può permettere l'acquisizione dei contenuti didattici coltivando così una maggiore autonomia nel percorso di studi.

Un altro servizio tecnologico consta nella trascrizione dei testi in formato elettronico. Abbiamo a nostra disposizione un'apposita macchina grazie alla quale gli studenti possono ottenere la traduzione, in formato elettronico, del testo cartaceo. Per un discorso di rispetto del diritto d'autore lo studente deve prima consegnarci il testo cartaceo acquistato, e successivamente è possibile provvedere alla sua digitalizzazione (nei limiti concessi dalla legge).

A coadiuvare le risposte tecnologiche dell'ateneo troviamo due esperti informatici di ausili tecnologici per i bisogni educativi speciali, due esperti esterni che non solo

hanno inventariato i nostri ausili, ma rimangono a disposizione degli studenti per fare loro consulenza in merito alla scelta dello strumento migliore date le loro esigenze».

- e) I docenti del vostro Ateneo: vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per disabili per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«Anzitutto i docenti sono caldamente invitati - seppur non obbligati - a partecipare al corso di cui parlavo nella prima domanda. Tale corso è svolto principalmente dagli studenti che intendono affiancare i loro pari durante il percorso di studio in qualità di tutor, ma essendo aperto a chiunque anche i docenti possono entrarci per ottenere valide informazioni, al di là del supporto specifico dato dal nostro ufficio. Come dicevo, stiamo oggi raccogliendo i frutti di un lavoro iniziato ben prima della Legge 170, tutt'ora, però, alcuni docenti non sanno cosa siano i DSA o hanno grandi lacune in merito a tutto ciò che ne concerne. Questo anche perché, purtroppo, della cultura dei DSA se ne parla poco al di fuori del nostro ambito. Noi dell'ufficio dedicato abbiamo incontrato studenti di medicina al quinto anno - tanto per fare un esempio - che non avevano mai sentito parlare di DSA e non avevano la più vaga idea di cosa fosse racchiuso in questo acronimo. Questo ci ha molto stupiti, effettivamente, soprattutto alla luce di quanto fatto. C'è ancora molto da lavorare per diffondere la cultura sul discorso dei DSA e non è sempre facile coinvolgere tutti i docenti attraverso la figura del referente alla disabilità e ai DSA dei vari dipartimenti, molto spesso il docente ritiene che lo studente con DSA richieda le misure compensative come forme di facilitazione, non comprendendo come, in realtà, non si tratti di una facilitazione ma piuttosto del mettere lo studente alla pari degli altri. Questo per via di un (purtroppo) già rodato pregiudizio sulle tecnologie che ancora è presente tra i docenti. A fare fronte a questa problematica, ci aiuta il database cui si faceva riferimento in precedenza. Grazie alla possibilità di vedere il profilo di ogni studente, il docente ha così la possibilità di conoscere più a fondo l'origine delle richieste dello studente, si sente così più "tutelato" dai suggerimenti didattici presenti nell'anagrafica dello studente accettando di erogare misure compensative e dispensative con meno "sospetto"; questo unitamente alle linee guida interne all'ateneo che sono state inviate a tutti i docenti a trecentosessanta gradi. Anche molti convegni che abbiamo organizzato negli ultimi anni, non solo in UniMoRe, hanno favorito, seppure lentamente, la diffusione di una conoscenza maggiore sul tema dei DSA. La formazione, in tal senso, è ancora un ambito su cui bisogna lavorare, a mio

avviso sarebbe utile valutare di imporre una formazione sui DSA a tutti i docenti dell'Ateneo.».

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

«Per quanto riguarda i numeri degli studenti, siamo obbligati ogni anno a fare il censimento e a inviare al MIUR tali dati, in linea con l'ex-legge 17/99 che impone agli Atenei di informare il MIUR in merito al numero degli studenti con disabilità e DSA in merito alla loro suddivisione all'interno dell'ateneo, questo per poter ricevere dei finanziamenti dedicati. Noi, come ateneo, grazie al database "fatto in casa" in UniMoRe queste informazioni le abbiamo quotidianamente, cioè informazioni non solo sul numero, ma sulle caratteristiche e i bisogni. Tale database può essere interrogato utilizzando, appunto, varie tipologie di filtro, dai numeri alle tipologie di bisogni formativi ecc., offrendoci grandi opportunità di monitoraggio delle singole carriere. Grazie a questo, anche dati utili sulla qualità dei servizi erogati possono essere costantemente raccolti e interpretati scientificamente, statisticamente ecc. Oltre a questo, nell'ambito di alcune ricerche, sia intra dipartimento che esterne, come nel caso della ricerca di dottorato che stai conducendo tu, ci sono state occasioni per raccogliere dati qualitativi e quantitativi sui DSA all'interno di UniMoRe. Il riferimento principale, comunque, rimane il nostro database con annesse informazioni».

- g) Quale tipologia di DSA è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«So che in molti Atenei gli studenti che si registrano presso l'ufficio sono molti di più rispetto a quelli che, a seguito della registrazione, vengono poi seguiti dall'apposito ufficio e richiedono ausili e supporti di varia tipologia. Nel nostro ateneo gli studenti con DSA che si dichiarano sono poi quelli che vediamo regolarmente, salvo, forse, alcuni casi isolati di studenti che possono procedere in autonomia. Di tutta la popolazione di UniMoRe circa l'1,5% è uno studente con DSA, e di questa percentuale la quasi totalità viene da noi seguita regolarmente durante il

percorso accademico. Durante i primi colleghi con le matricole cerchiamo di ripercorrere il loro percorso, sia clinico che di studi superiori, in modo da cercare di dare loro il massimo della continuità in merito agli strumenti, le modalità di studio ecc. Per quanto riguarda la tipologia di DSA più presente, invece, in linea con ciò che mostrano le più recenti ricerche, possiamo rilevare come la dislessia sia il tipo di disturbo più presente, fermo restando che - come sappiamo - i DSA sono caratterizzati da un fattore di comorbilità. Dislessia e disortografia la fanno da padrone, abbiamo anche casi di discalculici ma molto lievi».

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con DSA?

«Torniamo al discorso delle linee guida di ateneo cui si faceva riferimento nelle domande precedenti. Per redigerle, all'inizio, abbiamo certamente fatto riferimento all'esperienza anglosassone, pioniera in tal campo. Credo si possa affermare, però, che oggi - anche e soprattutto a seguito di un confronto (a distanza di dieci anni circa) con partner di università estere - l'Italia, pur essendo partita tardi a lavorare sul tema specifico dei DSA - abbia effettivamente compiuto dei passi da gigante in merito all'inclusione degli studenti con DSA. Un collega di un'università inglese, ad esempio, mi riportava come negli ultimi anni, a seguito di alcuni tagli, non vengano più erogati servizi a supporto dell'inclusione che sino a poco prima, invece, erano parte dei servizi per l'inclusione offerti dall'università, servizi che ritroviamo, invece, nelle università italiane. In tal senso mi sento di affermare che il nostro Paese ha fatto dei passi avanti notevoli, alla luce di vari confronti avvenuti di recente con figure esterne allo Stivale. C'è ancora da lavorare sulla diffusione della cultura sui DSA, certo, ma nel complesso sono stati raggiunti grandi obiettivi negli ultimi dieci anni garantendo agli studenti in oggetto un panorama di servizi minimi non facilmente reperibile altrove. Inoltre, stando ad alcune ricerche, la grande maggioranza di studenti con DSA si laure con tempi non molto più lunghi dei restanti studenti (si parla circa di sei mesi) ottenendo poi votazioni molto elevate. Addirittura, molti DSA, acquisiscono più titoli, andando oltre alla triennale, passando cioè alla specialistica, o acquisendo lauree ulteriori. Tutti indici positivi che mi fanno vedere come buono l'attuale stato dell'arte, seppur permangano le lacune già dette poc'anzi».

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

«Sicuramente vorremo attivare collaborazioni con partner esteri e portare avanti alcuni progetti europei centrati sul tema dei DSA, per favorire lo scambio di pratiche e idee. Un altro obiettivo sarà quello della formazione dei docenti. Come detto prima, nonostante si sia già fatto molto, c'è ancora da lavorare molto sulla diffusione di una cultura inclusiva informando e formando tutti i docenti in merito questa realtà. Un ultimo aspetto su cui vorrei lavorare molto è quello del passaggio dall'università al mondo del lavoro, ambito che è molto interessante per dare continuità al supporto alla persona.»

In sintesi...

In UniMoRe troviamo alcune figure che hanno avuto un ruolo chiave nel processo di formalizzazione di pratiche ed esperienze che hanno sostenuto la Legge 170 e da molto tempo (prima della suddetta legge) si lavora politicamente per erogare risposte pedagogiche il più possibile ottimali ai bisogni degli studenti con DSA. Il retroterra storico di questo ateneo è quindi connotato da una forte attenzione sul tema, vengono sì garantite e tutelate le direttive di legge e, in aggiunta, sono state predisposte tre “azioni” ulteriori a tutela di tali studenti: per prima cosa, da tempo si eroga uno specifico corso di formazione per tutti i docenti dell'ateneo (facoltativo, ma molto partecipato) sul tema dei DSA; oltre agli ausili previsti per legge vengono messi a disposizione degli studenti due esperti informatici appositamente preparati sul tema della disabilità e, infine, è stato creato un grande database di tutti gli studenti registrati presso l'ufficio per la disabilità e i DSA, utile a profilare ogni studente per quanto riguarda le sue caratteristiche e i suoi bisogni, così da rendere più agevole il lavoro dei docenti nel momento in cui avranno bisogno di ottenere informazioni sul singolo; inoltre, è un'ulteriore tutela verso lo studente stesso che si sente più sicuro nell'effettuare delle richieste agli stessi docenti dal momento che l'anagrafica personale è reperibile nel database, dunque indiscutibile perché accettata e convalidata dall'ufficio di riferimento.

Nei piani di sviluppo futuro, UniMoRe prevede di continuare a lavorare con partner esteri per lo scambio di esperienze, di dati e di pratiche per l'inclusione, in aggiunta, un ulteriore aspetto che si vorrà curare nel prossimo periodo concerne il miglioramento del supporto in uscita (verso mondo del lavoro) dello studente con DSA. In ultima battuta, anche in questo ateneo la dislessia è il DSA più frequente tra gli studenti registrati.

Capitolo 4 - Uno sguardo al panorama australiano: la rilevazione dei dati presso la Flinders University

In questa introduzione si cercherà di presentare, in senso più generale, la dimensione politica inerente al tema della disabilità evidenziandone le ricadute sul sistema universitario.

Si è lavorato e dibattuto molto sulla questione dell'inclusione delle persone con disabilità all'interno della pedagogia, a tratti, però, sembrano rimanere presenti alcune questioni su cui l'Australia sia ancora “un passo in dietro” sul fronte politico e sulla messa in campo di specifiche attenzioni verso alcune persone con bisogni educativi speciali. Per prima cosa, è da rilevare come l'Australia sia una terra non solo molto vasta, ma suddivisa in stati⁷⁵ (quindi differenti giurisdizioni) aventi un potere autonomo nel definire indirizzi politici in merito a molte questioni, dunque anche sul tema della disabilità non esiste una vera e propria linea comune sull'approccio alla questione. Inoltre, negli anni, il tema della disabilità ha assunto un rilievo ulteriore in quanto, data la grandissima vastità del territorio, molte persone o giovani con disabilità non riescono a raggiungere agevolmente grazie ad appropriati servizi, i luoghi adibiti all'istruzione (Forlin, 2005), potrebbe sembrare un aspetto secondario, ma anche questa realtà ha rappresentato uno dei principali incipit per la messa in discussione delle politiche inclusive nel corso degli ultimi decenni. Inoltre, l'Australia uno dei paesi membri dell'UNESCO e appartenente al primo gruppo di paesi firmatari⁷⁶, la già vista (Cap.1) *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 ha ovviamente influenzato la politica australiana e gli approcci alla disabilità del paese, generando molti cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, come l'implementazione di spazi e scuole sempre più inclusivi ed attenti ai bisogni delle persone più fragili. (*ibid.*).

Possiamo ripercorrere nei suoi tratti principali l'approccio alla disabilità nella storia australiana partendo dagli anni Quaranta, periodo in cui (fin verso gli anni Settanta) iniziarono a nascere scuole per “bambini speciali”, dunque ritenute in grado di accogliere i bisogni degli alunni con disabilità. In realtà, più che speciali, queste scuole erano esclusive, in quanto il sistema scolastico tradizionale, pubblico, non consentiva l'ingresso a coloro che avevano bisogni fuori dalla “norma”, accettando al loro interno solamente persone ritenute “educabili” (Loreman, Deppeler, 2005; Munyi, 2012).

⁷⁵ <https://www.australia.com/en/facts-and-planning/about-australia/cities-states-and-territories.html>

⁷⁶ <https://en.unesco.org/countries/australia>

Durante gli anni Settanta, poi, qualcosa cominciò a cambiare. Grazie alla diffusione del *Karmel Report - Schools in Australia* (McLaren, 2014) a livello governativo si iniziò a parlare di sostegni più cospicui all'integrazione dei disabili e da qui, poi, seguirono vari dibattiti che portarono, nel 1981 (in concomitanza con l'anno internazionale per la disabilità) a far sì che le singole giurisdizioni australiane si dotassero di una politica ben definita in merito agli studenti con disabilità, dando così il via alla loro integrazione - ancora il concetto di inclusione non era contemplato - all'interno delle scuole pubbliche (Carroll, Forlin, Jobling, 2003; Winn, Hay, 2009) anche se - è opportuna una specifica - l'integrazione riguardava il plesso scolastico, ma non la classe, dunque si è passati negli anni da "scuola speciali" a "classi speciali", non ancora abbastanza per garantire così un pieno sostegno alle realtà dei più fragili.

Sarà poi dopo all'emanazione del *Disability Discrimination Act (DDA)* avvenuta nel 1992 e alla ratificazione della *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 che si avvierà il passaggio di una visione politica più orientata verso l'inclusione anche se, tutt'ora, in circostanze eccezionali le scuole possono impedire l'accesso ad alcune persone con disabilità laddove sussistano motivazioni valide e riconosciute. Nel complesso, però, nelle scuole, da questo periodo in poi, si è andato a registrare un aumento importante della presenza di alunni con disabilità, anche se disomogeneo da stato a stato (Folin, 2006) ad esempio, tra il 1988 e il 2002, nel Queensland il 60% degli studenti frequentava scuole speciali, nel South Australia nelle scuole speciali trovavamo solo 10% e, all'opposto, nel Nuovo Galles del Sud (Vinson, 2002) si è registrato un grandissimo aumento, pari al 200%, degli studenti con disabilità iscritti nelle scuole regolari. Le motivazioni di tali aumenti, secondo alcuni autori (ibid.) potrebbero probabilmente essere dovute a migliore diagnosi dei disturbi, ma soprattutto essere il risultato dei primi veri cambiamenti culturali verso la visione della persona disabile, sempre più spoglia da etichette di ogni sorta e genere, nonché, in ultimo, anche dell'aumento effettivo del numero di persone con disabilità.

Un ulteriore passo avanti per quanto concerne la diffusione di una politica inclusiva nei sistemi di istruzione è stato effettuato dal governo australiano nel 2005, anno in cui vennero definiti e promulgati i *Disability Standards for Education 2005*⁷⁷ (DSfE), documento di importanza non solo sociale e pedagogica, ma anche politica, in quanto facente parte di una più ampia strategia di sviluppo sociale ed economico sostenuta dall'*Australian Department of Home Affairs (DOHA)*. Si evince, allora, che in Australia l'inclusione delle persone con disabilità viene riconosciuta sempre di più come una componente di rilievo anche nel più ampio processo di crescita e sviluppo socioeconomico. Nel documento del 2005 si legge che è opportuno

⁷⁷ <https://www.dese.gov.au/swd/resources/fact-sheet-2-disability-standards-education-2005>

«[...] chiarire gli obblighi dei fornitori dei servizi educativi e formativi nell'ambito dell'agenda di DOHA per lo sviluppo e i diritti delle persone con disabilità in relazione all'istruzione e alla formazione. Gli Standard si applicheranno a tutti gli studenti con disabilità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione negli istituti di istruzione pubblici e non governativi» (Department of Education, Skills and Employment, 2005).

Successivamente alla diffusione di questo documento, quindi, le giurisdizioni presenti sul territorio australiano - al netto delle caratteristiche del proprio territorio e della diversità del proprio contesto - sono state formalmente obbligate a iniziare un percorso di revisione delle proprie normative in tema di disabilità e di attuazione di politiche inclusive in linea con quanto riportato nel DSfE all'interno dei sistemi educativi prevedendo - come suggeriscono alcuni studiosi (Deno, Fuchs, Marston, Shin, 2001; King-Sears, 2001; César, Oliveira, 2005) - forme di curriculum alternative e parallele a quelle standard per mediare le pratiche di inserimento e inclusione degli studenti più fragili.

In sintesi, allo stato attuale il DSfE (rivisto poi nel 2014) e il più ampio DDA rimangono i riferimenti principali su cui basare le decisioni politiche inerenti alle pratiche inclusive all'interno dei sistemi scolastici e di istruzione superiore come le università.

Quanto è stato scritto fino qui riguarda quindi i momenti principali della recente storia australiana inerenti all'approccio politico sul discorso dell'inclusione delle persone con disabilità nei sistemi educativi. Venendo però alla questione che si affronta in questo lavoro, dunque i DSA in ambito accademico, prima di presentare i dati raccolti vediamo quali sono le policy riguardo la tematica dei disturbi dell'apprendimento, nei contesti anglofoni spesso richiamati sotto il termine *learning difficulties*⁷⁸.

In tema di disturbi dell'apprendimento, in Australia - al contrario di quanto succede in molti paesi anglofoni (come Regno Unito⁷⁹ e USA⁸⁰ ad esempio) in cui sono stati

⁷⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability

⁷⁹ Nel Regno Unito, dopo che negli ultimi decenni si sono susseguiti vari documenti sul tema della disabilità, con l'*Equality Act* del 2010 si affronta la questione dell'inclusione delle persone più fragili (si parla sì di disabilità, ma non solo, per questo dal titolo sparisce definitivamente la parola *Disability*) ponendo però in secondo piano un approccio maggiormente medico, per lasciare spazio ad un'impostazione volta a riconoscere come l'accesso e la partecipazione di tutti i cittadini con disabilità o altri deficit debba passare da una modifica dell'ambiente e della cultura, si sposta così l'accento sulla dimensione sociale.

⁸⁰ Nonostante vi siano molte questioni ancora poco chiare, rilevate da molti studiosi (Katsiyannis, 2001; Weber, 2006), per quanto riguarda i principali riferimenti di indirizzo politico negli USA,

adottati dei riferimenti specifici in materia di DSA - non si è adottata nessuna legge specifica o riferimento specifico a livello politico. Oltretutto, attualmente, la dislessia (Smythe, 2004) non viene annoverata tra i disturbi dell'apprendimento nemmeno nel DDA del 1992, né tantomeno nel DSfE del 2005 ma, allo stesso tempo, in alcune policy istituzionali - come quelle della Flinders University che a breve vedremo - appare il termine *Learning Difficulty* nell'elenco dei potenziali destinatari delle pratiche inclusive e, sotto tale termine, rientrebbe pure la dislessia. Insomma, un'equivalente della Legge 170 nel territorio australiano non esiste, oltretutto, questa carenza di attenzioni verso l'universo specifico dei DSA rischia di essere amplificata dalle libertà di azione che hanno le varie giurisdizioni australiane. Infatti, una delle ricadute di tale divario legislativo consiste nella mancanza di obblighi precisi in materia di DSA per le università, sono così libere di scegliere entro quali limiti (e a quali destinatari) erogare gli ausili alle persone più fragili.

Facendo riferimento al caso della Flinders University, notiamo che è stato sì istituito il *Disability Service*⁸¹ - una sorta di ufficio equivalente a quello presente negli Atenei italiani, destinato alle persone con disabilità - ma la policy che guida i servizi e le pratiche di tale ufficio non contempla nello specifico la categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento⁸², limitandosi a rimandare all'apposito *Disability Action Plan*⁸³ istituito dall'università, nel quale, all'interno delle voci che compongono i sei obiettivi macro che lo contraddistinguono - non compare nessun riferimento specifico di DSA, ribadendo solamente come i riferimenti primari che hanno guidato la stesura del piano siano il DDA e il DSfE.

Per quanto concerne, invece, l'organizzazione delle figure di riferimento per le persone con disabilità, si nota come sia in linea con il modello di altri paesi, fra cui quello italiano: esiste un *Disability Advisor* di ateneo che, a sua volta, nomina e collabora con i *College Disability Academic Advisor*, dunque i referenti alla disabilità dei vari dipartimenti che possono fungere da interfaccia tra gli studenti e l'Advisor di ateneo o divenire figure di mediazione studente-docente. Anche il panorama di servizi e ausili è molto simile a quello italiano, vengono infatti erogate - soprattutto su richiesta - tecnologie per compensare i problemi di letto-scrittura o di calcolo, si può richiedere l'aiuto di tutor alla pari per ottenere un supporto allo studio ecc., per tale

riferimenti come l'*Americans With disabilities Act* del 1990 o *IDEA - Individuals with Disabilities Education Act* aggiornato nel 2004, è comunque presente in tali direttive un riferimento alla questione dei DSA e dei bisogni educativi speciali, con annesse raccomandazioni inclusive che aprono comunque ad una forma di tutela verso tale categoria.

⁸¹ <https://students.flinders.edu.au/support/hcd/disability>

⁸² <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/staff/policies/people-culture/disability-policy.pdf>

⁸³ <https://staff.flinders.edu.au/content/dam/staff/equal-opportunity/disability-action-plan.pdf>

ragione gli item del questionario non sono stati modificati ed è stato possibile riutilizzarlo anche in questo contesto, prevedendo solo un cambiamento dei riferimenti legislativi propri di alcune domande. Come emergerà dall'intervista, questi ed altri aspetti sono in comune all'impostazione italiana, sembra però rimanere una certa vaghezza dal punto di vista della formalizzazione dei supporti e dei servizi specifici all'interno di un regolamento condiviso e ben esplicitato.

Dall'intervista effettuata durante la permanenza dello scrivente in Australia, che riporteremo nelle pagine seguenti, si potranno raccogliere ulteriori aspetti organizzativi inerenti alla questione dei DSA e l'approccio all'inclusione dei più fragili. A conclusione di questa introduzione - e a conferma di quanto, ancora, sia necessario migliorare le *policy* verso gli studenti con DSA in territorio australiano - è opportuno esplicitare come sia stato difficile diffondere la richiesta di partecipazione tra gli studenti con *learning disability*; non esiste una mailing list o un elenco specifico degli studenti con disabilità (o altre tipologie di disturbi) all'interno di questa università e, come emergerà dalla trascrizione dell'intervista che seguirà, non si effettuano indagini, di qualsivoglia forma, per approfondire il discorso sull'inclusione degli studenti più fragili all'interno dell'ateneo. Non avere a disposizione neanche una semplice mailing list ha rappresentato un ostacolo alla più ampia diffusione della presente ricerca, infatti, l'unica modalità per raccogliere adesioni che è stata concessa - e concordata con l'*Advisor* d'ateneo - è stata rappresentata dall'affissione di un apposito poster all'interno delle bacheche presenti nelle *hall* dei vari dipartimenti (o negli spazi comuni) con il quale si invitavano tali studenti a partecipare alla *survey* (anonima) dello scrivente. Ovviamente, date le differenze terminologiche che contraddistinguono i nostri paesi - come detto, in Australia non esiste l'acronimo DSA per identificare un insieme specifico di disturbi - sia nel poster affisso nei dipartimenti che all'interno della pagina web di introduzione al questionario elettronico, è stato appositamente specificato il target di studenti di nostro interesse, esplicitando con chiarezza le quattro tipologie di disturbi a cui la rilevazione dei dati voleva rivolgersi.

4.1 Le risposte degli studenti della Flinders University

Hanno risposto all'invito di partecipazione 20 studenti in totale, ma non è dato sapere quanti studenti con *learning disability* sono iscritti presso la Flinders University, per i motivi di cui sopra, dunque per la mancanza di database, anche in forma basica, in merito. Riportiamo comunque le loro risposte che, seppure non rappresentative statisticamente, possono comunque fornirci uno spaccato della loro esperienza e suggerirci un'interpretazione dell'attuale contesto universitario.

1) Prima di iscriversi all'Università, gli studenti con <i>learning disabilities</i> hanno l'opportunità di contattare preventivamente l'apposito ufficio della Flinders University al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Eri a conoscenza di questa opportunità, quindi di tale servizio, prima di iniziare il tuo percorso accademico?	
Sì	18
No	2

La maggior parte dei rispondenti era al corrente della possibilità di contattare preventivamente l'ufficio rivolto alle persone con disabilità, solo due dei rispondenti non ne erano a conoscenza.

2) Nel momento in cui hai contattato l'ufficio per i servizi rivolti agli studenti con <i>learning disabilities</i> , hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	5
Sì, ma le informazioni erano poco chiare	0
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	0
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	15

Stando alle risposte pervenute, la quasi totalità degli studenti non hanno ricevuto informazioni per loro esaustive. Solo un quarto dei rispondenti si dice soddisfatto dell'incontro con l'ufficio dedicato.

3) Il Servizio per gli studenti con <i>learning disabilities</i> dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	10	5	0	5	0

Tutor alla pari	18	2	0	0	0
Tutor specializzati	12	8	0	0	0
Individuazione dell'adeguata strategia di studio	10	10	0	0	0
Materiale didattico alternativo	8	12	0	0	0
Ausili tecnologici	10	0	0	5	5
Supporto alla mobilità internazionale	18	0	0	2	0

Ad eccezione fatta per gli ausili tecnologici, in cui i rispondenti si dividono a metà tra “mai utilizzati” e un giudizio positivo come buono od ottimo, per tutte le altre tipologie di servizi la maggioranza dichiara di non averli utilizzati o, laddove avviene, la valutazione non è elevata.

<p>4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.</p>	
Mai	5
Raramente	15
Spesso	0
Sempre	0

Come avviene nel panorama italiano, il tema dei docenti rimane un punto caldo della questione: anche qui, la maggior parte dei rispondenti, dichiara di non aver quasi mai (o mai) trovato docenti capaci di fare fronte alle loro richieste di supporto.

<p>5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con <i>learning disabilities</i>? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.</p>	
Mai	2

Raramente	10
Spesso	0
Sempre	8

A conferma della domanda 3, buona parte dei rispondenti utilizza, anche se perlopiù di rado, le tecnologie della Flinders per supportarsi nello studio.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a “mai” nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall'Ateneo, come reperi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	11	5	0	4	0
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	4	0	0	10	6
Software per il calcolo matematico	20	0	0	0	0

Dei rispondenti nessuno utilizza i software per il calcolo matematico, mentre gli ausili per la letto-scrittura vengono fruiti dalla maggior parte di essi e, inoltre, il giudizio che ne viene dato è positivo, 16 su 20 giudicano con “buono” e “ottimo” la loro qualità.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	4
Software di Riconoscimento vocale	0
Software per il controllo ortografico	7
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	1
Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)	1

Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)	5
Altro*	2

A conferma di come i problemi di scrittura e lettura siano i più diffusi notiamo che la maggior parte degli studenti, infatti, ricorre personalmente ad ausili per il controllo ortografico, a font per facilitare la lettura e a sistemi di sintesi vocale. Coloro che hanno compilato il campo “Altro” dichiarano di utilizzare dei registratori portatili per registrare le lezioni, mappe concettuali per lo studio o libri in formato digitale e sistemi OCR (uno studente nomina nello specifico il servizio di OCR integrato in Google Keep) per la digitalizzazione del testo.

8) La Flinders University dispone di uno spazio denominato <i>Adaptive Technology Rooms (ATRs)</i> . Al suo interno, gli studenti con <i>learning disabilities</i> , possono trovare ausili digitali di varie tipologie. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non ci sono mai stato/a	0
Lo conosco e l'ho utilizzato	12
Non lo conoscevo prima d'ora	0
Non lo conoscevo ma, ora che sono informato, cercherò informazioni a riguardo	8

Molti rispondenti hanno utilizzato tale spazio, mentre c'è da rilevare in senso positivo come, anche chi non lo conosce, sia intenzionato a cercare informazioni in merito.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con <i>learning disabilities</i> ? (Come detto nell'introduzione, per qualità dell'inclusione intendiamo l'insieme di servizi e pratiche atte a garantire a tutti gli studenti con <i>LEARNING DISABILITIES</i> pari opportunità di accesso e partecipazione alla sfera didattica)	
Sì	0
No	20

Non c'è spazio per molte interpretazioni, tutti i rispondenti dichiarano di non aver mai ricevuto un invito ad esprimere un'opinione in merito alle pratiche inclusive dell'università.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei <i>learning disabilities</i> , che ti sono state certificate?	
--	--

Dislessia	10
Discalculia	1
Disortografia	4
Disgrafia	5

Anche all'interno della Flinders, la dislessia si pone come il disturbo preponderante tra tutti i rispondenti, confermando la tendenza già emersa in precedenza, nonché in rilevazioni altre da questo lavoro.

11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con *Learning Disabilities* all'interno della nostra università?

Di seguito le principali questioni segnalate dagli studenti suddividendole per tipologia.

- a) *Maggiore informazione sui servizi offerti.* Alcuni segnalano come sia vago il panorama di informazioni in merito ai servizi pensati per gli studenti più vulnerabili.

«La cosa principale che voglio segnalare è che si dovrebbe far sapere agli studenti molto di più su ciò che è disponibile per loro, non è sempre chiaro il panorama di servizi».

«Sono grato all'ufficio per le learning disabilities dell'aiuto che mi hanno dato negli anni, però, a volte, siamo lasciati molto da soli nell'affrontare i nostri studi. Intendo dire che se non siamo noi studenti ad andare presso l'ufficio non riceviamo mai nessuna richiesta di contatto da parte loro o qualsiasi altra tipologia di coinvolgimento che ci faccia sentire tutelati e protetti».

«La mia opinione è che dovrebbe esserci una migliore comunicazione delle informazioni per quanto riguarda gli strumenti utilizzabili e una maggiore attenzione allo studente con learning disabilities nella sua specificità, non basta solo consentire a noi studenti dislessici di utilizzare dei dispositivi digitali, abbiamo bisogno di maggiore assistenza in merito e di essere seguiti nelle fasi iniziali».

- b) *Maggiore formazione sul tema dei deficit di apprendimento verso gli altri studenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Molte volte, durante le lezioni o durante i test utilizzo il mio computer per

svolgere le attività previste dal docente. Molti compagni mi dicono che non ne avrei davvero bisogno e cerco solo una scusa per fare le cose in modo più facile».

«Spesso certi studenti non hanno voglia di aiutarmi nelle attività di studio, ho grandi difficoltà a leggere perché sono dislessico ma ad alcuni sembra non importare. Non c'è sostegno da parte dei tuoi simili».

c) *Difficoltà nel rapporto con i docenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Studio psicologia, nonostante la materia abbia a che fare anche con lo studio dei problemi come il mio (sono dislessico) i docenti non sono preparati nel fare fronte alle mie richieste, come ottenere delle versioni digitali e più leggibili dei contenuti della lezione».

«Ho grosse difficoltà a spiegare e a fare capire ai docenti che agli esami io ho bisogno di un aiuto, più tempo, il mio pc e non possono valutarmi come tutti gli altri. Dobbiamo trovare un punto di incontro altrimenti per me è impossibile seguire il mio corso di studi. Ho chiesto aiuto all'ufficio per la disabilità e sto aspettando che mi sappiano dare alcune informazioni in merito».

In sintesi...

Nonostante i rispondenti conoscessero l'ufficio per la disabilità in ingresso alla Flinders, tre quarti di questi dichiara di non avere ricevuto informazioni specifiche in merito. Pare che i servizi e gli ausili siano utilizzati con una bassa frequenza dagli studenti e, come già visto, quelli tecnologici dimostrano una fruizione maggiore e un giudizio di qualità abbastanza buono.

La dislessia è confermata essere il disturbo più presente e le problematiche relative all'esperienza degli studenti rientrano principalmente nel rapporto coi docenti e nelle difficoltà di ottenere materiali di studio accessibili. Infine, vengono richiesti migliori servizi di informazione da parte dell'ateneo sia verso lo studente con *learning disabilities* sia verso i restanti studenti, dato che il rapporto coi compagni di studi rimane presente come criticità nell'esperienza dei rispondenti.

4.2 L'intervista al Disability Advisor della Flinders University

- a) Al contrario di quanto avviene, ad esempio, in Italia, non esiste una legge specifica per gli studenti con discalculia, disgrafia, dislessia e disortografia (tipologie di learning disability che rientrano nell'acronimo DSA nel contesto italiano). Però, ci sono molti riferimenti internazionali o locali che fungono da linea guida politica per l'inclusione degli studenti più fragili (la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO, il Disability Discrimination Act, ecc.). A suo avviso, dopo alcuni anni dalla loro promulgazione, che riverbero hanno avuto tali documenti sull'Università?

«È difficile rispondere con esattezza alla domanda. Di certo le attenzioni verso i bisogni delle persone più fragili sono aumentate molto negli ultimi anni. Sia le scuole che le università del South Australia (come saprai abbiamo giurisdizioni differenti e non conosco le restanti sul territorio) hanno cambiato molto il loro approccio all'integrazione e all'inclusione degli studenti disabili o con learning disability. Anni addietro esistevano classi separate da quelle ordinarie e oggi, invece, questo accade molto meno. Le università poi vedono aumentare notevolmente il numero di persone con disabilità che frequentano i vari corsi disponibili, questo è un segno di un importante cambio di cultura che nel nostro paese sta avvenendo da tempo. Sono sempre di più le persone con bisogni di varia tipologia che si rivolgono al nostro ufficio, molto spesso si dicono pure contente e ci ringraziano di ciò che facciamo. In sintesi, credo che gli effetti di tali documenti siano positivi, abbiamo imboccato la strada giusta anche se non siamo perfetti e si ha sempre bisogno di migliorare».

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono attività e servizi principali introdotti dalla sua università per far fronte ai bisogni degli studenti con learning disability? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

«Offriamo servizi come molte altre università. In questo ufficio gli studenti con bisogni speciali possono venire da noi per ricevere vari tipi di supporto, da un orientamento più generico alle pratiche burocratiche a questioni più specifiche come l'utilizzo di strumenti per aiutarli nello studio. Possiamo mettere in contatto gli studenti fra di loro così da creare una sorta di rete di supporto tra studenti, con disabilità o non. Se richiesto, possiamo anche fungere da interfaccia tra lo studente e alcuni professori o referenti di dipartimento per aiutare l'inserimento della persona

nel nuovo ambiente. Non abbiamo al momento attivato ricerche in merito alla disabilità, cerchiamo di aiutare al meglio ogni studente quando si presenta da noi per supportarlo nel migliore dei modi in base alle sue richieste».

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi utilizzate e richieste dagli studenti con DSA?

«È una buona domanda, partirei dicendo che il nostro riferimento principale per l'orientamento dei nostri servizi sia lo Universal Design for Learning, un framework molto utile per poter progettare al meglio le risposte a molti dei bisogni educativi degli studenti con disabilità. Partendo da qui, comunque il nostro approccio è quello di incontrare gli studenti che hanno bisogno del nostro aiuto e decidere assieme a loro il miglior adjustment [dunque lo strumento compensativo o i servizi a supporto del bisogno educativo specifico] per ogni singolo caso. Quando uno studente decide di venire nel nostro ufficio, di solito all'inizio del percorso di studi, noi richiediamo una documentazione che possa provare la tipologia di disturbo che lo riguarda, fatto questo redigiamo assieme un "Access Plan" per aiutarlo nell'inserimento al contesto universitario. L'Access Plan contiene una sintesi di tutti i bisogni dello studente e una lista di aiuti che gli vengono concessi, ad esempio l'uso del pc all'esame, il tempo aggiuntivo per i test, la possibilità di richiedere determinati software per compensare il deficit ecc. A tal proposito, la Flinders University è di solito disposta ad allargare il panorama delle tecnologie a propria disposizione, soprattutto software, infatti, se assieme a uno studente individuiamo un programma specifico che possa essere maggiormente utile ai suoi bisogni, lo possiamo acquistare senza richiedere soldi allo studente. Per quanto riguarda le tipologie di strumenti o servizi maggiormente richieste dagli studenti - cioè tra coloro aventi una learning disabilities tra quelle di cui stiamo parlando - troviamo principalmente quelle inerenti alla scrittura e alla lettura, quindi software per il controllo ortografico, per la sintesi vocale, molti chiedono dei registratori per registrare le lezioni o altri ancora ci chiedono supporto per approfondire la conoscenza di programmi che li aiutino sia a scrivere e a leggere, sia a studiare, ad esempio programmi per mappe concettuali e simili. Per quanto riguarda i servizi richiesti, più che gli strumenti specifici, notiamo che molti studenti con problemi di dislessia insistono perché informiamo i docenti in merito alle loro problematiche, riportandoci come certi professori non concedano facilmente l'uso del pc all'esame o il tempo estensivo, per non parlare dell'erogazione di materiali di studio, ritenuti spesso inaccessibili da suddetti studenti».

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«Certo, all'interno della biblioteca della Flinders University troviamo le Adaptive Technology Rooms (ATRs), due stanze pensate apposta per gli studenti con disabilità o learning disabilities all'interno delle quali si possono trovare software specifici, dunque degli strumenti compensativi, che attualmente constano in: Jaws, uno screen reader che consente alle persone con problemi di vista di utilizzare il normale software per computer rendendolo accessibile; Zoomtext, software nato per ingrandire gli oggetti presenti sull'interfaccia (testo e non) così da permettere a chi ha un deficit visivo di interagire meglio con il pc; Dragon, un programma da voice-to-text fondamentale per agevolare la "scrittura" (tramite dettatura) di persone con problemi di dislessia, disgrafia ecc. Come dicevo prima, oltre a queste tecnologie, se uno studente individua un ausilio specifico, sia hardware che software, non attualmente disponibile presso la nostra università, siamo disposti a valutarne l'acquisto o l'acquisto di una licenza per la singola persona nel caso si tratti di un programma per pc. In ultimo, in caso di necessità la Flinders mette a disposizione il noleggio di iPad con la possibilità di installare app specifiche per le esigenze di colui che lo utilizzerà».

- e) I docenti del vostro Ateneo: vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per disabili per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«sì, alcuni docenti si rivolgono ai nostri uffici, dipende dal caso specifico con cui devono confrontarsi, se molto complesso, allora interveniamo noi per mediare l'inserimento dello studente nelle attività didattiche. Per quanto riguarda la formazione rivolta ai docenti, ai ricercatori o a tutti coloro che sono interessati ad approfondire le tematiche inerenti alla disabilità e le learning disabilities, vengono organizzati tre o quattro volte all'anno degli incontri di sensibilizzazione, promossi da noi e dalla community di cui si parlava poco prima. Non sono veri e propri momenti di training obbligatorio, la partecipazione è facoltativa, stiamo però riscontrando un aumento delle partecipazioni negli ultimi anni. Durante questi incontri cerchiamo di mettere assieme teorie, esperienze (tramite il racconto degli

studenti) e suggerimenti per pratiche inclusive, come ad esempio l'erogazione di materiali accessibili per chi ha problemi di lettura ecc. In sintesi, partendo dal riferimento principale che è lo Universal Design for Learning, cerchiamo di formare i docenti in merito all'applicazione pratica delle linee guida contenute in questo framework. Infine, anche all'interno di FLO (Flinders Learning Online, la nostra piattaforma Moodle per la formazione a distanza) si trovano molti contenuti inerenti allo Universal Design for Learning e alla sua implementazione».

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

«Non effettuiamo delle raccolte di dati in tal senso. Quando una persona si presenta al nostro ufficio ne approfittiamo per chiedere una sua opinione in merito alla sua esperienza. Orientiamo i nostri servizi in base a quanto emerge dall'incontro faccia a faccia. Al contrario di quanto mi dicevi tu, non abbiamo un database, una mailing list o altro che ci consenta di monitorare il numero di studenti con disabilità, la tipologia di disabilità e altro. Alla Flinders University abbiamo dato vita ad una community di persone con disabilità, con la quale ci confrontiamo continuamente - questo anche assieme ai referenti dei dipartimenti - con cadenza regolare tre volte all'anno, per condividere idee e proposte. In base a quanto emerge, poi cerchiamo di individuare delle linee di cambiamento».

- g) Quale tipologia di learning disability (tra le quattro dette all'inizio) è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«Purtroppo, non posso rispondere con esattezza a questa domanda, come detto, noi non abbiamo un database o una mailing-list delle persone con disabilità o disturbi dell'apprendimento. Da quello che vediamo, però, i problemi maggiori, viste le richieste che ci arrivano dagli utenti, riguardano la lettura e la scrittura, nello specifico la Dislessia. Sono molti gli studenti con dislessia e disgrafia che vengono a chiedere un supporto allo studio».

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con questa tipologia di learning disabilities?

«Buono, stando ai feedback che riceviamo dagli studenti posso dire che la Flinders University abbia intrapreso la strada giusta per garantire una buona inclusione alle persone con disabilità o bisogni educativi di varia tipologia. Certo, non tutti gli studenti sono sempre soddisfatti della loro esperienza e permangono delle problematiche molto personali, ma nel complesso riceviamo un riscontro positivo, non solo dagli studenti ma anche dai colleghi di altre aree, dai professori e dai nostri referenti di dipartimento».

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

«Dato che la dislessia e la disgrafia sono disturbi molto presenti tra gli studenti, stiamo valutando l'acquisto di un nuovo software capace di offrire, all'interno dello stesso ambiente, molte funzionalità per far fronte ai loro problemi. Partirà a breve una sperimentazione assieme ad alcuni studenti volta a valutarne l'effettiva utilità. Non abbiamo altri programmi specifici o futuri al momento in agenda».

In sintesi...

Dall'intervista emergono molte differenze rispetto al contesto italiano, tali discrepanze sono probabilmente il frutto di una politica (governativa) differente verso determinate tematiche, nonché di un mancato riconoscimento di una tutela specifica verso le persone con DSA come nel caso italiano (Legge 170).

Tramite l'intervista sono emersi aspetti certamente positivi, come l'opportunità che gli studenti hanno di vedersi pagare software e risorse dall'ateneo qualora venissero richiesti, la possibilità di avere un supporto nella mediazione coi docenti o, anche qui, del tempo aggiuntivo per gli esami. Si conferma però la mancanza di un sistema di monitoraggio della qualità; non vengono effettuate rilevazioni sul tema all'interno dell'ateneo e non esistono liste specifiche o database delle persone che chiedono aiuto all'ufficio dedicato alla disabilità (anche una banale mailing list degli studenti con DSA non viene predisposta). Emerge che non è stato ancora messo a punto un sistema per rilevare i bisogni di questi studenti, infatti, ciò che ora avviene è un confronto "non organizzato" in cui i bisogni di tali studenti vengono rilevati tramite un confronto orale nel momento in cui si rivolgono all'ufficio durante il percorso di studi.

Capitolo 5 - Conclusioni “in progress”

Mentre le situazioni di disabilità sono tutelate da importanti documenti internazionali e sono oggetto di ricerche scientifiche da ormai molti anni, l’attenzione verso le persone con DSA è, invece, qualcosa di appartenente al più recente passato. Evidentemente sulla scia dei più rilevanti documenti internazionali, nel contesto italiano (nello specifico, grazie alla Legge 170/2010) si è raggiunto un traguardo importante in merito al riconoscimento formale di varie forme di tutela delle persone con DSA, inserite nell’ambito scolastico, ma con pochi riferimenti all’ambito universitario. Per colmare questo divario, la CNUDD è intervenuta offrendo un grosso contributo per l’estensione degli effetti della medesima legge anche all’ambito accademico, grazie alla diffusione di linee guida. Per quanto riguarda l’ambito scolastico, sono innumerevoli le indagini e i contributi scientifici volti a indagare questa realtà, sotto molteplici aspetti. Allo stesso tempo, però, il tema dei DSA, in campo accademico sembra occupare un dominio minore nel terreno della ricerca, lasciando spazio ad esperienze relative agli anni della scolarizzazione. Qualcosa inizia comunque a cambiare. Soprattutto grazie al lavoro di sensibilizzazione della CNUDD, a recenti indagini nazionali e a seguito di specifiche ricerche effettuate, il tema dei DSA in ambito universitario sta emergendo rapidamente, con annesse “luci” e “ombre”.

Come è stato approfondito nel corso del presente lavoro, i dati emersi dall’esperienza di ricerca non possono essere considerati rappresentativi a livello statistico. È bene però ribadire che lo scopo è quello di offrire uno sguardo qualitativo sul tema di indagine attraverso le testimonianze dirette degli studenti con DSA e dei Delegati del Rettore ai DSA.

Ciò che emerge dai dati qualitativi derivanti dal questionario rivolto agli studenti (in particolare dalla domanda aperta a cui molti hanno deciso di rispondere nonostante fosse facoltativa - *“Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell’inclusione didattica degli studenti con DSA?”*) è ritenuto imprescindibile per individuare gli aspetti maggiormente critici legati alla l’esperienza di studenti universitari con DSA, nonché destinatari delle risposte pedagogiche a sostegno della loro inclusione da parte degli Atenei coinvolti. In tal senso, è preferibile far emergere da questa ricerca delle direzioni (potenziali) di indagine per investigare ulteriormente le dimensioni critiche emerse in questo lavoro; ad esempio, si potrebbe considerare una ricerca-azione utile per sperimentare nuove tecnologie a supporto

della didattica (o dello studio) per meglio rispondere alle necessità di questo target di utenti.

Gli approcci più recenti della Pedagogia Speciale, suggeriscono che i processi di inclusione riguardano il sistema sociale più ampio entro cui si sviluppano e si manifestano determinate esigenze di utenti specifici; per questa ragione la prospettiva della *StudentVoice* è stata appositamente scelta come framework teorico di sfondo in quanto potrebbe rappresentare, anche all'interno di possibili sviluppi futuri di questo lavoro, un efficace strumento di indagine qualitativa con cui esplorare il mare di "chiari e scuri" in cui sembrano ancora navigare gli studenti con DSA frequentanti l'università.

A conclusione di questo lavoro si individuano alcuni fili rossi che connettono le tre rilevazioni effettuate nella Regione Emilia-Romagna, lasciando poi spazio ad alcune considerazioni sull'esperienza australiana. In merito alla personale esperienza degli studenti all'interno delle tre università si rilevano diversi elementi comuni sia in termini di aspetti positivi sia in termini di aspetti da migliorare. Per quanto riguarda le interviste ai Delegati del Rettore, invece, nonostante le differenze proprie del contesto accademico in cui si trovano a ricoprire questo ruolo, si denota una linea comune nel rispondere alle domande dell'intervista, restituendo un'immagine condivisa dell'attuale contesto di lavoro.

Le domande di ricerca afferiscono a tre dimensioni specifiche: ostacoli e punti di forza dell'esperienza accademica dei suddetti studenti; eventuali cambiamenti nella progettazione e nell'erogazione della didattica; il ruolo delle nuove tecnologie all'interno dei processi di inclusione. Inserire i dati rilevati entro queste tre dimensioni, separatamente, non è stato semplice: ad esempio, alcuni ostacoli riferiti rientrano nel tema delle tecnologie, dunque toccano sia la dimensione tecnologica sia quella esperienziale relativa alla didattica. A questo proposito si riportano i punti focali più rilevanti e comuni a tutti gli Atenei su cui si sono concentrate le risposte degli studenti.

Per quanto riguarda la dimensione didattica, la maggior parte degli studenti (in tutti e tre gli Atenei) ribadiscono che hanno avuto notevoli difficoltà nel relazionarsi con i professori, quantomeno con molti di essi, in quanto non in grado di sostenere e comprendere le difficoltà di coloro che hanno un DSA. Alcuni docenti non concedono con facilità il pc all'esame o il tempo aggiuntivo, non sono disposti a rivedere i tempi e le modalità d'esame o, ancora, non erogano - anche dietro un'esplicita richiesta dello studente - materiali di studio più accessibili né, tantomeno, diffondono con largo anticipo dispense o altre risorse così da poter dare l'opportunità di diluire meglio i tempi di studio. Tuttavia, l'erogazione di materiali accessibili non è cosa propriamente immediata: per rendere più accessibile un file PDF, una batteria di slide, un video o

qualsiasi altra risorsa didattica, si devono conoscere i riferimenti progettuali (e tecnici) che permettano di fare tutto questo con una *ratio*. Bisogna sempre considerare che il contatto coi docenti è un momento cruciale nella vita di ogni studente, tanto più se in condizioni di fragilità. L'UDL può rappresentare (attraverso le sue linee guida) un ottimo riferimento sia per l'erogazione di risposte mirate (e contestualizzate) alle esigenze degli studenti, sia per la formazione dei docenti in materia di accessibilità dei contenuti. In sostanza, le *digital skills* dei docenti, unitamente alla formazione in merito all'accessibilità delle risorse, rappresentano una dimensione professionale che andrebbe dapprima indagata e, successivamente, ripensata (laddove necessario) attraverso un'apposita formazione "sul lavoro".

Sempre sul piano delle relazioni umane, molti rispondenti hanno segnalato diverse difficoltà nel rapportarsi (e ricevere la giusta comprensione) con i compagni di corso. La scarsa conoscenza in merito alle problematiche dei DSA porta con sé pregiudizi e stereotipi che non aiutano a favorire una cultura inclusiva fatta (anche) di intendimento e supporto da parte dei pari; lungo questa strada viene così a mancare l'opportunità di agevolare e coltivare dei processi di socializzazione e di incontro tra studenti. Forse, inserire alcuni momenti di (in)formazione rivolta proprio agli studenti, anche effettuate dai propri pari con DSA, potrebbe essere una strategia per condurre verso la piena diffusione di una cultura in grado di accogliere anche i bisogni speciali. Purtroppo, alcuni rispondenti riportano episodi nei quali sono stati "etichettati" come coloro che vengono agevolati se usano un pc all'esame, come persone che se ne approfittano del proprio disturbo per ottenere degli "sconti" sul carico didattico e via dicendo. Queste dinamiche relazionali inficiano gravemente il rendimento negli studi e la motivazione del singolo nel continuare a frequentare l'ambiente accademico.

In sostanza, che sia rivolta ai docenti (ai ricercatori e altre figure espone "in prima linea" con gli studenti) oppure agli studenti, la formazione sui possibili orizzonti didattici e relazionali inclusivi appare come un aspetto che richiede attenzione in quanto potrebbe portare un grande beneficio agli studenti con DSA, sia sul piano umano, relazionale, sia su quello relativo al successo universitario.

Si è visto quali sono i servizi che gli Atenei mettono a disposizione delle persone con DSA. In tutte e tre le università, gli studenti hanno la possibilità di ottenere supporto da tutor alla pari o specializzati, di fruire di misure dispensative (previste nel pieno rispetto dell'attuale legge) o di appositi spazi allestiti con diverse tecnologie compensative, o ancora, di essere supportati nel loro piano di studi e nell'inserimento al nuovo mondo accademico. Stando a quanto rilevato, la maggior parte dei servizi viene poco utilizzata; pochi rispondenti, nel complesso, utilizzano i tutor, il supporto allo studio, le aule con strumenti compensativi ecc. In direzione opposta, invece, sembra dirigersi l'utilizzo delle tecnologie compensative: nonostante alcuni

suggeriscano che sia opportuno rinnovare il parco macchine (acquistandone delle più recenti) e di aumentarne il numero a loro disposizione, molti confermano che, pur non fruendo spesso di tali tecnologie, quando lo hanno fatto sono rimasti abbastanza soddisfatti e hanno dato così un giudizio positivo in merito alla loro esperienza. Sembra, quindi, che la selezione dei software e degli strumenti a disposizione degli studenti con DSA sia comunque apprezzata. Molti dei rispondenti, invece, ricorrono poco alle tecnologie di ateneo perché ne possiedono di personali (smartpen, registratori ecc.).

Di tutti gli ausili tecnologici quelli più richiesti rientrano nella sfera dei prodotti a supporto delle difficoltà di lettura e di scrittura, come i software di sintesi vocale, i programmi per il controllo ortografico e di aiuto alla scrittura. Anche l'organizzazione grafica è emersa più volte come strategia nonché come metodo di studio mediato dalle tecnologie: anche se molti studenti pare ricorrano a mappe e a schemi su carta, molti altri utilizzano software appositi per aiutarsi nella creazione di mappe durante gli studi.

Un altro aspetto importante, che si è ritenuto opportuno rilevare, e che va a confermare quanto riferiscono molte indagini in questo ambito, riguarda la tipologia di DSA più presente tra i rispondenti: la dislessia è senza dubbio il disturbo principale, non per nulla, le tipologie di ausili più richieste (o utilizzate personalmente) dai rispondenti servono a compensare soprattutto questi disturbi. Sarebbe poi opportuno prevedere l'opportunità - tutt'ora mancante - di utilizzare software compensativi senza limiti temporali dati dalla scadenza delle licenze. In alcuni casi, le licenze a disposizione dell'ateneo possono scadere o non essere sufficienti per tutti, così da portare lo studente e doverne acquistare una copia personalmente introducendo un elemento di spesa.

Richiamando brevemente quanto affermano gli studenti attraverso la loro "voce", si nota come essi chiedano all'unisono una migliore diffusione (e formazione) su quali siano le problematiche dei DSA e un maggiore supporto da parte dei docenti, oltre che dai compagni di corso. Anche il miglioramento dei materiali didattici è un aspetto che riportano come complicato in quanto quasi mai i materiali erogati dai docenti sono accessibili, salvo alcuni testi in formato digitale che si possono richiedere alle case editrici (questo tramite procedure spesso troppo lunghe e burocratiche). In conclusione, abbiamo visto come le tecnologie, benché fruite maggiormente rispetto agli altri servizi, meritino ancora molta attenzione. Se, da un lato, tutti gli Atenei rispettano pienamente i riferimenti di legge, dall'altro, viste le resistenze di alcuni docenti nel concedere misure dispensative (non concessione del tempo aggiuntivo o dell'uso del pc all'esame) rischia di venire meno il pieno adempimento dell'attuale legge a tutela dei DSA. Coloro che hanno un DSA certificato hanno il diritto di vedersi

riconoscere (sempre) tutte le tutele previste dalla Legge 170/2010, oltre che dalle direttive CNUDD. Un'ultima riflessione che scaturisce dalle risposte degli studenti qui raccolte, ci riporta ai dati qualitativi del rapporto CENSIS ripresi nel paragrafo 2.1.4: molte criticità elencate nel rapporto in oggetto sembrano essere confermate dai dati di questo lavoro. La rilevazione CENSIS riporta difficoltà relative ai materiali di studio non accessibili, al rapporto difficile coi docenti e i compagni, alla scarsa disponibilità di tecnologie ecc. Molti di questi elementi critici sono rintracciabili anche nei dati qualitativi qui raccolti.

Tramite le interviste ai Delegati del Rettore molte delle suddette criticità non sono state esplicitate. Ciò che deriva dalla voce dei Delegati e che si ritiene opportuno richiamare in questa parte conclusiva, è la volontà delle università di continuare ad investire economicamente e con progettualità sul tema dell'inclusione degli studenti con DSA. UniBo, UniFe e UniMoRe, hanno piani di sviluppo e di ricerca ben definiti in materia di DSA per il prossimo futuro, piani che spaziano dall'allargamento delle opportunità di formazione rivolte al personale docente, alla partecipazione a progetti internazionali sul tema dei disturbi dell'apprendimento fino ad arrivare alla predisposizione di fondi per sostenere delle indagini su questo tema, con il fine di apportare cambiamenti e miglioramenti alle attuali pratiche inclusive. Inoltre, si conferma il ruolo centrale e di rilievo della CNUDD in questo continuo processo di monitoraggio e di supporto degli studenti con DSA, tutti i Delegati intervistati confermano come sin dai primi momenti di diffusione della Legge 170, l'assemblea della CNUDD si sia sempre attivata - e lo faccia tutt'ora - per sostenere il continuo scambio di informazioni ed esperienze tra tutti gli Atenei italiani per generare e diffondere una cultura inclusiva sempre più tarate sulle richieste degli studenti più fragili.

Un aspetto importante di questo lavoro è rappresentato dall'opportunità che lo scrivente ha avuto durante il secondo anno di corso, relativa al soggiorno nel contesto australiano (presso la Flinders University) per estendere a un territorio differente - politicamente e culturalmente -- la rilevazione dei dati. Si è pensato che avere una prospettiva differente (seppure parziale, avendo coinvolto solo un ateneo) potesse essere utile per far emergere eventuali spunti per il ripensamento delle pratiche inclusive.

Il territorio australiano è anzitutto politicamente differente dal nostro Paese, non avendo una giurisdizione trasversale a tutti gli stati. Anche sul tema della disabilità, infatti, nonostante vi sia la presenza dell'Australia nella definizione, nella sottoscrizione e nell'adozione di importanti documenti internazionali, si deve lavorare

ancora molto politicamente per generare e diffondere una cultura dell'inclusione simile a quella italiana. Formalmente, ad esempio, i DSA non sono riconosciuti e tutelati da leggi specifiche, nel contesto anglofono si utilizza il termine ombrello *learning disability* per riferirsi a varie tipologie di disturbi e non vi sono direttive specifiche che obbligano scuole e università a erogare servizi e strumenti dispensativi-compensativi. Nella sfera accademica, ad esempio, esiste molta autonomia relativamente alla definizione delle politiche inclusive, che porta con sé alcune lacune. Tra quelle individuate nell'esperienza qui riportata (dunque non è possibile affermare con certezza che vigano le stesse condizioni anche in altre università australiane) abbiamo ad esempio: l'assenza di un database degli studenti in possesso di una certificazione di disabilità, la mancanza di indagini sulla qualità delle pratiche inclusive e l'assenza, anche nelle linee guida di ateneo per la disabilità, di riferimenti specifici ai disturbi dell'apprendimento. Nonostante l'ufficio dedicato al supporto delle persone disabili predisponga servizi in linea con quelli degli Atenei italiani (mediazione coi docenti, erogazione di dispositivi tecnologici ecc.), in linea di massima manca comunque una visione politica più olistica sul tema dei DSA, che vede ancora l'assenza di una tutela mirata verso le esigenze degli studenti, si tende quasi a "restringere", sotto il termine ombrello "disabilità", anche tipologie di disturbo che, come ormai la letteratura riporta, non sono propriamente ascrivibili a tale terminologia.

In conclusione, nonostante nel nostro Paese (riconosciuto come in posizione di avanguardia sul tema dell'inclusione delle persone disabili) vi siano enormi tutele sul versante normativo rivolte agli studenti con DSA (non presenti in altri contesti, come quello australiano qui descritto) sembra essere ancora necessario del tempo per attuare una piena traduzione operativa (risposte pedagogiche) dei riferimenti procedurali contenuti nei documenti atti a tutelare i DSA anche all'interno del contesto universitario. Le direzioni più critiche evidenziate negli esiti di questo lavoro, possono aprirci a ulteriori orizzonti di indagine entro i quali poter individuare, con più dettaglio, delle possibili vie per il miglioramento delle attuali risposte pedagogiche, oltre che per l'implementazione di una cultura dell'inclusione che coinvolga (fattivamente) tutti gli attori del contesto accademico, dagli studenti stessi (con e senza DSA) ai docenti di ogni ordine e grado. Le persone con DSA hanno potenzialmente le stesse capacità cognitive di tutti gli altri studenti; per questo, la messa in campo di risposte pedagogiche in grado di permettere loro di riuscire con successo nel percorso di studi - e di completare così un altro passo in avanti all'interno del loro progetto di

vita - è una necessità che pervade il piano etico. Lavorare in tale direzione significa promuovere politicamente un ampliamento delle prospettive di progetto di vita dello studente con DSA tutelando, al contempo, il suo diritto di fruire di un'istruzione di qualità che passi attraverso l'equità di accesso e di partecipazione all'interno dell'esperienza universitaria; inoltre, per gli Atenei, questo comporterebbe un impegno a supportare i Servizi Disabili - se concordi - nello stilare linee guida per tutti i docenti e il Personale Tecnico Amministrativo dell'Ateneo.

Anche se oggi, come si è visto, verso la questione dei DSA sta crescendo notevolmente il sapere e la consapevolezza degli attori facenti parte dei sistemi educativi e formativi, un importante traguardo che dovrà essere raggiunto nel prossimo futuro dovrebbe essere l'implementazione di un sistema universitario e politico (a partire, quindi, dai *policy-maker*) che alimenti un continuo flusso di scambi di informazioni, dati e pratiche (già note alla ricerca e non) tra persone con DSA, ricercatori e istituzione. È necessario non solo un continuo monitoraggio sulla didattica in sé ma, parallelamente e, forse, a priori, intensificare la riflessione - di stampo qualitativo - sull'esperienza didattica degli studenti con DSA partendo dalla loro prospettiva di destinatari delle pratiche inclusive. L'approccio della *StudentVoice* in questo può dare un importante contributo; in estrema sintesi, allora, è forse opportuno ragionare su come migliorare o integrare prima il sistema politico-decisionale degli atenei che porta, in un secondo momento, a definire (nei rispetti delle normative) tempi e modalità di erogazione di strumenti e misure a sostegno delle persone con DSA. Un approccio di ricerca maggiormente dialogico - che passi attraverso l'ascolto dell'esperienza degli studenti con DSA (elemento centrale), unitamente alla più ampia ricerca quantitativa - potrebbe configurarsi come un elemento sostanziale per favorire una rotta di azione sempre più precisa e contestualizzata agli atenei e alle rispettive politiche inclusive.

Bibliografia

- AAATE - Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe (2003). *Tecnologie e Disabilità: scenario 2003*. Reperibile sul sito: http://portale.siva.it/files/doc/library/aaate_positionpaper_2003_IT.PDF
- Abbott, C. (2007). *E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies*; Bristol: Futurelab.
- Adams, L., Beadle-Brown, J., Mansell, J., (2006). Individual planning: An exploration of the link between quality of plan and quality of life, in *British Journal of learning Disabilities*, 34(2), pp.68-76.
- Adams. L.; Beadle-Brown J.; Mansell J. (2006). Individual planning: An exploration of the link between quality of plan and quality of life; in *British Journal of learning Disabilities*, 2(34), pp. 68-76.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili. *La formazione docente per l'inclusione: Profilo dei docenti inclusivi. TE4I*. Disponibile in: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-ofInclusive-Teachers-IT.pdf.
- AID (a cura di) (2009). *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*, Trento: Erickson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Andrich, R. (2000): *Le quattro "a": accessibilità, ausili, assistenza personale, autonomia*. Atti del Corso SIMFER "Ruolo degli ausili ne progetto riabilitativo" (Prato, 24-25/11/2000), pp. 85-87.
- Andrich, R. (2007). *Concetti generali sugli ausili*. Milano: portale SIVA. Reperibile dal sito: https://www.andrich.cloud/wp-content/uploads/2019/08/2008_Book_TerapiaOccupazionale_Andrich_AusiliConcettiGenerali.pdf
- Andrich, R. (2007). *Consigliare gli ausili-Organizzazione e metodologia di lavoro dei Centri di Informazione Ausili*. Milano: Fondazione Don Gnocchi, 1996
- Andrich, R., Besio, S. (2002). Being informed, demanding and responsible consumers of assistive technology: an educational issue; in *Disability and Rehabilitation*, 24(1-3), pp.152-159.
- Andrich, R., Pilati, G. (2009). Le tecnologie assistive nel progetto di autonomia della persona con disabilità: suggerimenti di buona prassi, in *Politiche e servizi alle persone*, 2, pp.9-27.
- Andrich, R., Porqueddu, B. (1990): Educazione all'autonomia: esperienze, strumenti, proposte metodologiche, in *Europa: Medicophysica*, 26(3), pp.121-145

- Andrich, R., Porqueddu, B. (1991): Accessibilità, ausili tecnici, educazione all'autonomia. In Freddi A, De Grandi A: Neurofisiologia e Riabilitazione pp. 71-107. Roma: Marrapese
- Andronico, S. (1998). Integrazione scolastica: la scuola è davvero sola? in *Italian Journal of Educational Technology*, 6(1), pp.54-54.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Balerna, C., D'Alessio, S., Mainardi, M., (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro, in *Scuola ticinese*. No 320: Anno XLIII. Si rimanda al sito: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320.
- Barbera, F. (2010). *Un'insolita compagna: la Dislessia*. Vicenza: Editrice veneta.
- Barnes, C. (2008). Capire il "Modello Sociale della Disabilità". *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(1).
- Bellacicco, R. (2018). Ripensare la disabilità in università: la voce di studenti e docenti; in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*; 2(5), pp. 25-41.
- Benini, R. (2019). La disabilità tra inclusione sociale ed attivazione al lavoro a vent'anni dalla legge 68 del 1999 per l'inserimento mirato dei disabili, in *Salute e società*; XVIII, 2, pp.145-159.
- Benso, E. (2011). *La dislessia*. Torino: Il leone Verde.
- Bernard, R. (1996). Itard (Jean) - Victor de l'Aveyron. Précédé de: Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec, par François Dagonnet, in *Revue française de pédagogie*, vol. 115, pp. 137-139.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A., Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without Learning Disabilities, in *Learning Disability Quarterly*, 32(3), pp.123-141.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*; Firenze: La Nuova Italia.
- Besio, S. (1996). *L'handicap dei media. Disabili e disabilità nell'offerta televisiva*. Firenze: La nuova Italia.
- Besio, S. (2003). They Play and Learn to Play! First Results of the Italian Research Project on Play and Assistive Technology: Shaping the Future: AAATE'03, 11, p.221.
- Besio, S. (2010). *Sviluppo tecnologico e culture della disabilità: intrecci, rimandi, prospettive*. Trento: Erickson.
- Besio, S. (2019). *10P, 6°, 1Q. Innovazione tecnologica e modelli id disabilità*, in Besio, S., Caldin, R. (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, pp.85-106.

- Besio, S., Caldin, R. (a cura di) (2019). *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Besio, S., Gibelli, C., Ott, M. (1991). *Ruolo e limiti dell'uso dell'elaboratore nel trattamento della dislessia evolutiva di tipo fonologico: risultati di un'esperienza*. Atti del convegno "2° convegno nazionale Informatica, Didattica e Disabilità", Pisa, 4-5 novembre 1991.
- Bianquin, N., Cinotti, A., (a cura di) (2020). *Pedagogia Speciale, Medicina, Tecnologia. Territori comuni, specificità e intrecci*; Roma: Edizioni Studium s.r.l.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di) (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Dossier del progetto "UmanaMENTE".
- Bocci, F. (2016). I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), pp.25-46.
- Bocconi, S., Earp, J., Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. In *Scuola democratica, Learning for Democracy*; 2/2015, pp. 251-272. DOI: 10.12828/80456
- Booth, T. Ainscow, M. (2016). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*; Roma: Carocci editore.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*; Trento: Erickson.
- Borgnolo, G. (2009). *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*; Trento: Edizioni Erickson.
- Bortolotti, E., Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), pp.153-164.
- Bosisio, R. (2010). *Bambini e agire morale. Rappresentazioni delle norme e dei diritti nell'infanzia e nell'adolescenza*; Milano: Guerini Scientifica.
- Bottani, N. (2001). A chi serve l'autonomia delle scuole?, in *il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 1/2001, pp. 125-133.
- Braunsteiner, M. L., Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1).
- Brown I., Brown R.I. (2005); *Quality of life and disability*; Kingsley Publishers, London.

- Brown I., Brown R.I. (2005). *Quality of life and disability*; Kingsley Publishers, London.
- Brugger, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D., Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica*; Milano: FrancoAngeli.
- Buzan, T., Buzan, B. (2002). *How to mind map*. London: Thorsons.
- Buzan, T., Buzan, B. (2006). *The mind map book*. London: Pearson Education.
- Cairo, M. T. (2007). *Disabilità e integrazione lavorativa*, in Canevaro, A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, pp. 431-448.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*; Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni; in *Studium Educationis*, 3, pp. 85-99.
- Caldin, R., Cinotti, A., Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria"; in *SIRD: Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6 (11).
- Calvani A., Menichetti L. (2013). Didattica per la special needs education. Un ambiente per la condivisione di expertise; in *Network Technologies and Home Education*; 2 (21).
- Calvani, A. (a cura di) (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci Editore.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, in *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), pp.369-379.
- Candela, M., Re, A. N. N. A., Cornoldi, C. (2012). *L'utilità di una prova di copia per individuare problemi di disortografia*.
- Canevaro A., (2000). *Gli indicatori della qualità dell'integrazione: dieci domande per riflettere*: www.erickson.it
- Canevaro, A. (1996). *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*; Firenze: La nuova Italia.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*; Erickson: Trento.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A., Gaudreau, J. (1998). *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Firenze: La nuova Italia scientifica.

- Cappa, C., Giulivi, S., Muzio, C. (2012). *La dislessia e i DSA*, contributo per il Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento”, (Torino: CNR).
- Caprara, B., Macchia, V. (2019). La visione del bambino in Maria Montessori: tra Pedagogia Speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale, in *Italian journal of special education for inclusion*, 7(2), pp.25-36.
- Cardinaletti, A. (2019). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA: pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Caselli, M. C., Vicari, S. (a cura di) (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Causin, P., De Pieri, S. (2006). *Disabili e rete sociale: modelli e buone pratiche di integrazione*; Milano: FrancoAngeli.
- CENSIS - Centro Studi Investimenti Sociali (2017). *51° rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018* (51st Report on the Social Situation of the Country).
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation: Students’ voices in a case study, in *a Portuguese multicultural school. European Journal of Psychology of Education*, 20(1), pp.29-43.
- CESCR (1999). *General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13)*
- Chiappetta-Cajola, L., Traversetti, M. (2019). *Metodo di studio e DSA - Strategie didattiche inclusive*; Roma: Carocci Faber.
- Chiaro, M. (2014). Le tecnologie nella progettazione didattica nella prospettiva ICF-CY, in *Italian journal of educational research*, 12, pp.13-30.
- Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*; Roma: Armando Editore.
- Cisotto, L., Barbera, F. (2013). Motivazione e atteggiamento verso lo studio negli allievi con DSA, in *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 1, pp.129-142.
- CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*; Bergamo: CNUDD.
- Collins, M. E., & Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services; in *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), pp. 304-315.
- Consiglio d’Europa (2012). Raccomandazione CM/Rec(2012) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni.
- Contini, M. (1999). Possibilità, progettualità, impegno; in *Studium Educationis*, 2.

- Contini, M. (2006). *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*; in *Ricerca, Pedagogia e Didattica* (1).
- Cook A, Hussey, S. (1995). *Assistive Technologies: principles and practice*. St.Luis: Mosby.
- Cook-Sather, A. (2002). *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education*; *Educational Researcher*; 4(31).
- Cook-Sather, A. (2015). *Apprendere dagli studenti prima di entrare in classe. La comunicazione tra studenti delle superiori e insegnanti in formazione iniziale con l'e-mail*, in *Italian Journal of Educational Technology*, 23(2), pp.96-101.
- Cook-Sather, A.; Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*; Milano: Guerini Editore.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. (2014). *Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: Invito a un dibattito*, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(1), pp.75-92.
- Corri, C., Ricchiardi, P., (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*; Roma: Carocci Editore.
- Costamagna, C. (2004). *Mappe concettuali e apprendimento significativo*, in *Form@re*, 1(26). Si veda: <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2004/mappe-concettuali-e-apprendimento-significativo/>
- Cottini L., Fedeli D. (2008); *Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità*, in Cottini L. (a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento d'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*; Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*; Erickson: Trento.
- Cottini, L. (2015). *Quale ricerca per una Pedagogia Speciale dell'inclusione*; in *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 6 (15).
- Cottini, L., Zorzi, S., Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Courtad, C. and Bakken, J. (2011). *History of Learning Disabilities*; in Rotatori, A.; Obiakor, F.; Bakken, J., *History of Special Education*, Bingley, Emerald Group Publishing Limited.
- Cresson, E., Flynn, P. (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società della Conoscenza. Libro Bianco della Commissione Europea*.
- Cruddas, L., Haddock, L., (2003). *Girls' Voices: Supporting Girls' Learning and Emotional Development*; London, Trentham Books.

- Cubelli, R., Biancardi, A. (1999). I meccanismi cognitivi del contare all'indietro. Analisi degli errori nella dislessia evolutiva in *Giornale italiano di psicologia*, 26(1), pp.83-96.
- D'Alonzo, L., Canevaro, A., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*; Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*; Napoli: Liguori.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*; Brescia, Scholè.
- Daloiso, M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera, in *EL. LE*, 2(1), pp.68-87.
- Danelli, M. V. (2017). *Disturbi di apprendimento. Cosa sono? Come si interviene?* Milano: Edizioni San Paolo S.r.l.
- Daolio, O., Lami, G., Manzotti, S., Ruggerini, C. (a cura di) (2016). *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'identità*. Trento: Erickson.
- De Anna, L., Covelli, A. (2013). *Disabilità e identità nella rappresentazione dei media*, in A. Mura & A.L. Zurru (a cura di). *Identità, Soggettività e Disabilità*, pp. 85-104.
- Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Milano: Armando Editore.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities, in *School psychology review*, 30(4), pp.507-524.
- Dettoni, F. (2015). Le difficoltà nell'apprendimento della matematica nella Scuola secondaria di primo grado, in Gemma C., Grion V. *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Dettoni, F. (2018). *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G., Zappaterra, T. (2014). *Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment*. Milano, FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(4), pp.15-32.
- Emilio, G., Griffo, A. (2009). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, in AA.VV., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*; Trento, Erickson;
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, pp.129-136.

- ETSI - European Telecommunications Standards Institute (2016). *Accessibility requirements suitable for public procurement of ICT products and services in Europe*.
https://www.etsi.org/deliver/etsi_en/301500_301599/301549/01.01.02_60/en_301549v010102p.pdf
- Europe Commission (2014). *Libro bianco. Insegnare ad apprendere*. Bussels: European Commission.
- Favorini, A. M. (a cura di) (2016). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Padova, Padova University Press.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*; New York: World Rehabilitation Fund, Monograph 5.
- Finkelstein, V. (2004). *Representing disability*; in Swain, J., French, S., Barnes, C., Thomas, C. *Disabling barriers-enabling environments*; Thousand Oaks: Sage, pp.13.20.
- Fitzgibbon, G., O'Connor, B. (2002). *Adult dyslexia: A guide for the workplace*. Chichester, Wiley.
- Flutter, J., Ruddock J, (2004). *Consulting Pupils: What's In It For Schools?* London, Routledge.
- Fogarolo, F., Campagna, G. (2015). *Costruire materiali didattici multimediali*. Erickson, Trento.
- Fogarolo, F., Scapin, C. (2010). *Competenze compensative: tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Trento: Erickson.
- Fogarolo, F., Tressoldi, P. E. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative, in *Difficoltà di apprendimento*, 17(2), pp.205-213.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca, in *European Journal of Psychology of Education*, 21(3).
- Frabboni, F., Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Frigerio, C., Rajola, F., Carignani, A. (2015). *ICT e società dell'informazione*, Milano:McGraw-Hill Education.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*; Milano: Guerini Editore.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze: il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*; Milano: F. Angeli.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences*; Minnesota Center for Arts Education.

- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*; Trento: Edizioni Erickson.
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. W. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application*. London: Pearson International Edition.
- Genovese, E., Guaraldi, G., Gubernale, M. (2018). *Legge 170 ed Università*. Trento: Erickson.
- Genovese, E., Guaraldi, G., Valenti, A., (2018). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*; Trento: Erickson.
- Genovese, E., Guaraldi, G., Valenti, A., (2018). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*; Trento: Erickson.
- Ghiaroni, R. (1994). Tecnologie informatiche e handicap nella scuola italiana, in *Italian Journal of Educational Technology*, 2(3), pp.22-22.
- Ghidoni, E., Angelini, D., Stella, G. (2010). Attività del servizio di diagnosi per studenti e adulti con DSA a Reggio Emilia, in E. Genovese (a cura di), *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson, p. 58.
- Giraldo, M. (2017). Integrazione e/o Inclusione. Mode linguistiche o differenti strategie pedagogiche, didattiche e ordinamentali?; in *Formazione, Lavoro e Persona*, 20 (VII).
- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della Pedagogia Speciale*. Roma: Aracne editrice.
- Grasselli, B. (a cura di) (2006). *L'arte dell'integrazione. Persone con disabilità costruiscono percorsi sociali*; Roma: Armando Editore.
- Guaraldi, G. (2019). *Storia dello sportello accoglienza studenti disabili e con DSA di UniMoRe*.
- Guastavigna, M., Gineprini, M. (2004). *Mappe per capire. Capire per mappe, rappresentazioni della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci.
- Guerra, L. (2010). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Parma: Junior.
- Guerra, L. (a cura di) (2009). *Educazione e tecnologie: i nuovi strumenti della mediazione didattica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2010 e della CM n8. 6/03/2013. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D. (2011). *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.

- Ianes, D., Camerotti, S. (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n.8*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Tortello, M. (1999). *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*; Trento: Erickson.
- Improvement Act, in "Florida Law Review" vol. 58: 7-51
- Ingresso, M. (2001). Scuole che promuovono la salute e la qualità della vita: fra mutamento organizzativo e nuove tecnologie; *Animazione Sociale*, pp. 38-50.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Cittadini e ICT*.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019*.
- Itard, J. M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Chez Goujon fils, Imprimeur-Libraire.
- Jaeger, P. T., Bowman, C. A. (2005). *Understanding disability: Inclusion, access, diversity, and civil rights*; Greenwood Publishing Group.
- Katsiyannis, A., Yell, M. L., Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the Individuals with Disabilities Education Act, in *Remedial and Special Education*, 22(6), pp.324-334.
- Kemp, N., Parrila, R. K., Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia*, 15(2), pp.105-128.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy, in *Learning Disability Quarterly*, 32(4), pp.199-201.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities, in *Intervention in School and Clinic*, 37(2), pp.67-76.
- Lepri, C., Montobbio, E., Butera, F. (1993). *Lavoro e fasce deboli: strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*; Milano: FrancoAngeli.
- Lucangeli, D., Tressoldi, P. E. (2001). La discalculia evolutiva, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, (2), pp.147-168.
- Lum, A., Conti-Ramsden, G., Ullman, T. (2013). The role of verbal and nonverbal memory in the Family Pictures Subtest: Data from children with specific language impairment, in *Child Neuropsychology*, 19(6), pp.648-661.

- Lyon, G., Shaywitz, S., Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. in *Annals of dyslexia*, 53(1), pp.1-14.
- Maccario D. (2005). *Le nuove professioni educative*; Roma: Carocci
- Maccario D., (2005). *Le nuove professioni educative*. Roma: Carocci.
- Mace, R. L. (1998). Universal design in housing, in *Assistive Technology*, 10(1), pp.21-28.
- Mainini M L, Ferrari A, Zini, M.T. (1982). *La nascita: relazione madre, padre, bambino*. Atti della Conferenza Servizio Materno Infantile pp. 69-102. Parma: USL 4.
- Mancinelli, E. (2008). e-Inclusion in the Information Society, in *Information Society. From theory to political practice. Coursebook*, pp.171-182.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS Edizioni.
- Marra, A. D. (2009). Ripensare la disabilità attraverso i disability studies in Inghilterra, in *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1), pp.79-99.
- Martinelli, F. (1976). *Società rurali e struttura di classe*; Milano: FrancoAngeli.
- Martone, M. (2016). *I DSA e le nuove tecnologie*. Youcanprint.
- McLaren, J. 2014. *Karmel Report: Schools in Australia. Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand (DEHANZ)*. Reperibile su: <http://dehanz.net.au>
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?* Milano: Franco Angeli.
- Menichetti, L. (2014). Open education e modelli di apprendimento flessibile, in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(1), pp.5-21.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. B. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2017-2018*.
- Moliterni, P., Magnanini, A., Ferraro, A. (2018). L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), pp.83-94.
- Mongardini, C. (1995). Distanze e processi di socializzazione nella cultura tardo-moderna, in *Studi Di Sociologia*, 33(2), pp.131-143.

- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montobbio, E. (2003). *Chi sarei se potessi essere: adultità, progetto di vita e ruolo educativo*; Rimini, 14-16 novembre 2003 (Atti di convegno).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*; Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morris, C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding?, in *Developing medicine and child neurology*, 51, pp.92-94.
- Munyi, C. W. (2012). Past and present perceptions towards disability: A historical perspective. *Disability Studies Quarterly*, 32(2).
- Mura, A. (2007). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità; in *L'integrazione scolastica e sociale*; 6(4), pp. 48-56.
- Nepi, L. (2013). Includere la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche; in *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 3 (13).
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Brookes, R. L., & Needle, J. (2010). Procedural learning and dyslexia, in *Dyslexia*, 16(3), pp.194-212.
- Nielsen, J. (2000). *Web usability*; Milano: Apogeo Editore.
- Nocera, S. (2002). Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità, in *L'integrazione scolastica e sociale: handicap, diversità, svantaggio. Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie*, 1(4), pp. 363-372.
- Novak, J. (2012). *Costruire mappe concettuali*. Trento: Erickson.
- Olimpo G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, pp. 4-16.
- Oliver M. (1990). *The politics of Disablement*; Macmillan, Basingstoke.
- ONU - Department of Economic and Social Affairs (2018). *The United Nations and Disability: 70 years of the work towards a more inclusive world*; New York, UN. https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/01/History_Disability-in-the-UN_jan23.18-Clean.pdf
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*; New York, UN.
- Parlamento Italiano (2004). Legge 4/2004: *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*.
- Parlamento Italiano (2005). Decreto 8 luglio 2005: *Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici*.

- Parlamento Italiano (2013). Decreto 20 marzo 2013: *Modifiche all'allegato A del decreto 8 luglio 2005 del Ministro per l'innovazione e le tecnologie, recante: «Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici».*
- Parlamento Italiano (2018). Decreto legislativo 10 agosto 2018, n. 106: *Riforma dell'attuazione della direttiva (UE) 2016/2102 relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici.*
- Pascoletti, S. (2018). *Tecnologie per l'inclusione*; in Cottini, L. (editor), *Didattica speciale e inclusione scolastica*; Roma: Carocci Editore.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*; Brescia, La Scuola Editore.
- Pavone, M. (2017). *L'inclusione educativa inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*; Milano, Mondadori Education.
- Pesi, G. (a cura di) (2016). *Fondamenti di Difettologia*; Roma, Bulzoni.
- Piazzì, G. (1984). Identità, socializzazione, cultura. *Studi di sociologia*, 176-190.
- Piras, R. (2007). Rendimento del capitale umano, qualità dell'istruzione e fuga dei cervelli dal Mezzogiorno; in *Economia & lavoro, Rivista di politica sindacale, sociologia e relazioni industriali*; 2/2007; DOI: 10.7384/72340
- Piva, A., Crippa, M. A., & Galliani, P. (1997). *Cultura e socializzazione nelle città europee del terzo millennio*. Milano: Angeli.
- Pratelli, M. (1995). *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*. Trento: Erickson.
- Presti, G. L., Lombardo, B. A. (2008). *Lo sviluppo e l'uso nella psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-Versione per Bambini ed Adolescenti. ICF-CY*. *Formazione psichiatrica, Rassegna di Psichiatria, Psicofarmacologia e Fenomenologia Applicata*, 29(4).
- Priestley, M. (2005). *Disability and social inequalities. The Blackwell companion to social inequalities*.
- Raskind, M., Stanberry, K. (2006). Assistive technology for kids with Learning Disabilities-An overview, in *LD Online*, retrieved Oct, 3, 2008.
- Ravotto, P. (2017). DigComp versione 2.1 e DigCompEdu, in *AICA-Sie-l, Bricks*, 7(3), pp.113-120.
- Re, A.M., Lucangeli, D., Cornoldi, C. (2011). Nuove evidenze sulle difficoltà di letto-scrittura di studenti universitari con una storia di dislessia, in E. Genovese (a cura di), *Dislessia nei giovani adulti: strumenti compensativi e strategie per il successo*, Trento, Erickson, p. 91-98.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (No. JRC107466)*. Joint Research Centre (Seville site).
- Ricci, G. F. (2003). *Dal «curare» al «prendersi cura». Bisogni e servizi educativi per un bambino ospedalizzato*. Armando Editore.
- Rivoltella, P. C. (2017) *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Robaey, P. (2013). Rethinking Learning Disabilities - Understanding Children Who Struggle in School; in *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*; 2(22), pp. 182-183.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning, in *Journal of Special Education Technology*, 15(3), pp.45-49.
- Ruddock, P. (2005). *Disability standards for education 2005*. Commonwealth of Australia. Federal Register of Legislative Instruments F2005L007672006.
- Sandri, P. (2014). L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori, in *MeTis. Mondi educativi. Temi immagini e suggestioni* (rivista online). DOI: 10.12897/01.00043
- Sannipoli, M., (2018). University and third mission: a documentation center for social inclusion; in Pace, S., Pavone, M., Pertini, D., *UNiversal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*, pp. 157-163; Milano, FrancoAngeli.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 99-111.
- Santi, M., Di Masi, D., (editor) (2017). *Indeep university. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*; Padua, Padova University Press.
- Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione: dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Schalock, R. L., Alonso, M. V., Soresi, S. (2012). *Manuale di qualità della vita: modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editoria Scientifica.
- Scherer, M. (1994). *The Matching Person & Technology (MPT) Model*. Webster: MPT Institute.
- Schizzerotto, A. (1972). Libri di testo e processo di socializzazione nella scuola elementar, in *Studi Di Sociologia*, 10(1), pp.80-109.
- Scotti, G. (2017). Linee guida per l'orientamento: dimenticanze per i DSA? in *Ricerche di Psicologia*.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières*. Paris: Libraire de L'Académie Royale de Médecine; trad.it. *L'idiota. 2° vol*. Roma: Armando Editore (2002).

- Sen, A. K. (1982). Preferenza, confronti di benessere e misurazione sociale: una visione d'insieme, in *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino
- Sen, A. K. (1985a). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. K. (1985b). Well-being, agency and freedom, in *The Journal of Philosophy* LXXXII (4): pp.169-221.
- Sen, A. K. (1993), Capability and well-being, in Nussbaum & Sen (a cura di), *The quality of life*, Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senato della Repubblica Italiana (2008). *Dichiarazione universale dei diritti umani. 60° anniversario dell'approvazione avvenuta a Parigi il 10 dicembre 1948*. http://www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_uma ni.pdf
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal?, in *Disability & Society*, 9(3), pp.283-299.
- Shakespeare, T., (2000). Disabled sexuality: Toward rights and recognition, in *Sexuality and Disability*, 18(3), pp.159-166.
- Shakespeare, T., Gillespie-Sells, K. (1996). *The Sexual Politics of Disability: Untold Desires*; London: Cassell.
- Shaywitz, S.E. (2003). Neural systems for compensation and persistence: Young adult outcome of childhood reading disability, in *Biological Psychiatry*, 54, pp.25-33.
- Singleton, C., Horne, K., Thomas, K. (2002). *Lucid Adult Dyslexia Screener (LADS)*. Beverley: Lucid Research.
- Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (2005). *The international book of dyslexia: A guide to practice and resources*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies, in *The Handbook of Qualitative Research* (3e), N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln, (eds), pp.443-466.
- Stella, G., Savelli, E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.
- Stiker, H. J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours: soi-même, avec les autres*. Paris: PUG.
- Striano, M. (2008). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*; Milano: FrancoAngeli.
- Swain, J., French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability, in *Disability & society*, 15(4), pp.569-582.

- Swain, J., French, S. (2014). Disability and social inclusion in the information society, in *Disabling barriers, enabling environments*, pp.279-286.
- Swain, J., French, S., Barnes, C., Thomas, C. (2013). *Disabling barriers-enabling environments*. London: Sage.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*; Columbia University Press.
- Tomaševski, K. (2004). *Manual on Rights Based Education*; Bangkok: UNESCO.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights Based Education*; Bankok: UNESCO.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*; Nijmegen, Wolf Legal Publishers.
- Tona, E. (2017). Libert  sostanziale e capacit : il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach, in *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), pp.185-192.
- UK Government (2010). *Equality Act*.
- Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar, in *Journal of psycholinguistic research*, 30(1), pp.37-69.
- UNESCO - Institute for Information Technologies in Education (2011). *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice*. Mosca: UNESCO-IITE. <http://iite.unesco.org/publications/3214682>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*; Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). «Good pedagogy-Inclusive pedagogy», in UNESCO - Section for Special Need Education, *Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*; Paris: UNESCO.
- Unione Europea (2010). *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*; Bruxelles, Unione Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0636&from=IT>
- USA Government - Department of Education (2004). *IDEA - Individuals with Disabilities Education Act*.
- USA Government (1990). *Americans with Disabilities Act*.
- Vinegard, M. (1994). A revised dyslexia checklist, in *Educare*, 48, pp.21-23.
- Vygotskij, S. (1977). *Lo sviluppo psichico del bambino*; Roma: Ed. Riuniti.
- Weber, M. C. (2006). Reflections on the New Individuals with Disabilities Education Improvement Act, in *Florida Law Review* 58(1), pp.7-52.

- Wery, J., Diliberto, A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy, in *Annals of dyslexia*, 67(2), pp.114-127.
- Winn, S., Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges, in *Disability & Society*, 24(1), pp.103-115.
- World Health Organisation (2011a). *WHO and United States Agency for International Development. Joint paper on the provision of mobility devices in less resourced settings*. Geneva: WHO.
- World Health Organisation (2011b). *World report on disability*. Geneva: WHO.
- World Health Organisation (2014). *GATE - Global Cooperation on Assistive Technology*. Geneva: WHO.
- World Health Organisation (2015a). *Assistive devices/technologies: what WHO is doing*. Geneva: WHO. www.who.int/disabilities/technology/activities/en
- World Health Organisation (2015b). *WHO global disability action plan 2014-2021*. Geneva: WHO. www.who.int/disabilities/actionplan/en
- World Health Organization (1976). *ICDH: International Classification of ImpairmentsDisabilities and handicaps. A manual of classification relating to consequences of diseases*. Ginevra: WHO.
- World Health Organization (1990). *Forty-third World Health Assembly International Statistical Classification of Diseases*. Ginevra: WHO.
- World Health Organization (1992). *Recommendation for strengthening rehabilitation in health system*. Geneva: WHO. www.who.int/disabilities/Banner.pdf?ua=1
- World Health Organization (1999). *ICIDH-2 International Classification of ImpairmentsDisabilities and handicaps. A manual of classification relating to consequences of diseases (BETA-2 version)*; Ginevra: WHO.
- World Health Organization (2001a). *Fifty-fourth World Health Assembly, Geneva, 14-22 May 2001: resolutions and decisions*. Ginevra: WHO.
- World Health Organization (2001b). *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)*. Ginevra: WHO
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Ginevra: WHO.
- World Health Organization (2017). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS edizioni.

- Zappaterra, T. (2012). *Software didattici per i DSA. Strumenti per la consapevolezza metafonologica, l'autostima e l'autonomia*, in Corsi, M. Olivieri, S. (a cura di). Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto. Pisa: ETS edizioni.
- Zappaterra, T. (2013). Domotica e disabilità negli ambienti di apprendimento. Esiti di un progetto, in *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), pp.17-26.
- Zappaterra, T. (2019). Studenti con dislessia alla scuola secondaria e all'università. Metodologie e strumenti DSA-friendly, in *Nuova Secondaria*, 3, pp.40-48.
- Zavalloni, R. (1986). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Brescia: La scuola.