

tabella sottostante. Il gruppo dei partecipanti è composto soprattutto da professori associati e ricercatori (insieme, compongono più di due terzi dei rispondenti). Tuttavia, il *tasso di adesione* – per categoria – è molto più omogeneo, presentando valori sostanzialmente analoghi su tutte e tre le categorie di rispondenti.

4.2.2 Le risposte al questionario

I docenti interpellati dichiarano nel 58% dei casi – ossia 289 unità – di avere ricevuto richiesta di trattamento individualizzato da parte degli studenti con DSA. Alcune domande nel questionario hanno inteso esplorare quanto i docenti ritenessero *compatibili* le modalità di trattamento individualizzato con i criteri che impiegano in sede di valutazione. Così per ciascuna modalità di trattamento individualizzato (assegnare il 30% di tempo in più; fare sostenere un esame orale anziché uno scritto; suddividere l'esame in sessioni *ad hoc*; lasciare impiegare agli esaminandi mappe/formulari), i docenti sono stati chiamati ad esprimersi su quanto ritenessero che i criteri che usano in sede di valutazione fossero compatibili (da «del tutto compatibili» a «per nulla compatibili») con specifici trattamenti individualizzati.

I trattamenti *non sono, formalmente, soggetti in medesima misura* alla discrezione dei docenti. Le linee guida del Ministero (2011) indicano esplicitamente che agli studenti con DSA venga concessa una maggiorazione del tempo per svolgere un esame fino al 30% in più rispetto alla quantità standard di tempo prevista (ove non sia possibile applicarla, è *raccomandata* una riduzione quantitativa e non qualitativa del carico di studio). Le

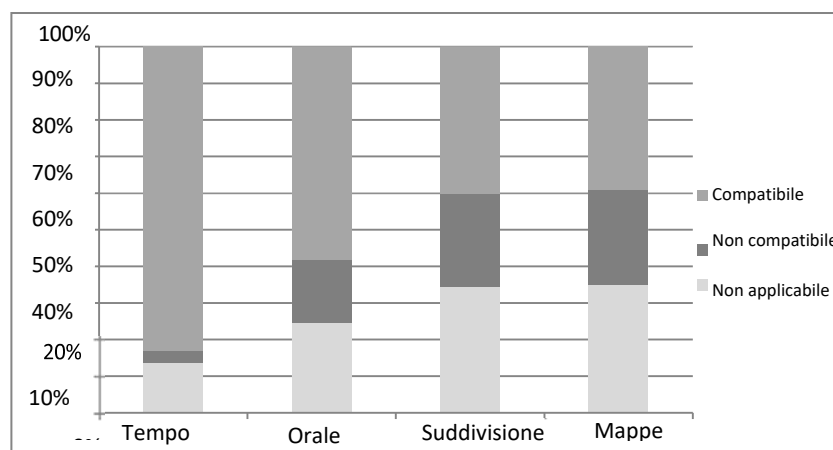
stesse linee guida indicano come modalità di esame *privilegiata* la prova orale al posto di quella scritta, a seguito della valutazione degli specifici profili individuali (per esempio, potrebbe essere una procedura particolarmente pertinente nel caso l'esaminando sia disgrafico). L'utilizzo delle mappe e la suddivisione dell'esame in (almeno) due parti sono invece trattamenti più soggetti – anche formalmente – alla discrezionalità del docente. Quanto al primo caso, le mappe (o i formulari) devono essere approvati dal docente di riferimento, il quale deve poterne prendere visione con congruo anticipo rispetto all'esame per valutare che non contengano troppe informazioni²². Quanto al secondo caso, invece, le linee guida CNUDD (2014) – che recepiscono e, in parte, ampliano quanto previsto dalle linee guida ministeriali – *suggeriscono* che i docenti valutino *l'opportunità* di dividere l'esame in più di una parte, in modo da diminuire il carico di studio singolo per gli studenti con DSA. In sintesi, quanto predisposto dalle linee guida identifica due fattispecie di casi: quelli su cui i docenti godono di minori margini di discrezionalità (esami orali al posto degli scritti e concessione di tempo aggiuntivo) e maggior discrezionalità, se non addirittura autonomia (lasciare che vengano impiegate mappe oppure formulari e suddividere l'esame in più parti).

Un primo elemento considerato nelle statistiche descrittive riguarda il livello di accettabilità – misurato qui con domande

²² Le mappe, per fare un esempio, dovrebbero avere una struttura scarna: il loro scopo dovrebbe essere esclusivamente di snellire il processo di reperimento delle informazioni da parte dell'esaminando. Per questo motivo, parole-chiave, oppure immagini, oppure ancora collegamenti tra concetti (espressi anch'essi in modo stringato) sono ammissibili. Quanto ai formulari, il discorso è più articolato: per un verso, alcuni esami prevedono l'utilizzo dei formulari di default; in altri, invece, il ricordo e l'applicazione delle formule costituiscono essi stessi oggetti di valutazione da parte del docente.

relative alla «compatibilità» di uno specifico trattamento individualizzato rispetto ai criteri impiegati in sede di valutazione – delle modalità di esame per studenti con DSA alternative a quello predisposto per gli altri studenti. Qui viene riportata, in modo compatto, la tabella che mostra la distribuzione percentuale dei rispondenti su ciascuno dei trattamenti che gli studenti con DSA possono richiedere ai docenti. Più precisamente, mostra in quali percentuali – per ciascuno dei trattamenti individualizzati di cui gli studenti possono fare richiesta – i docenti considerino «compatibili» o «incompatibili» le singole misure²³.

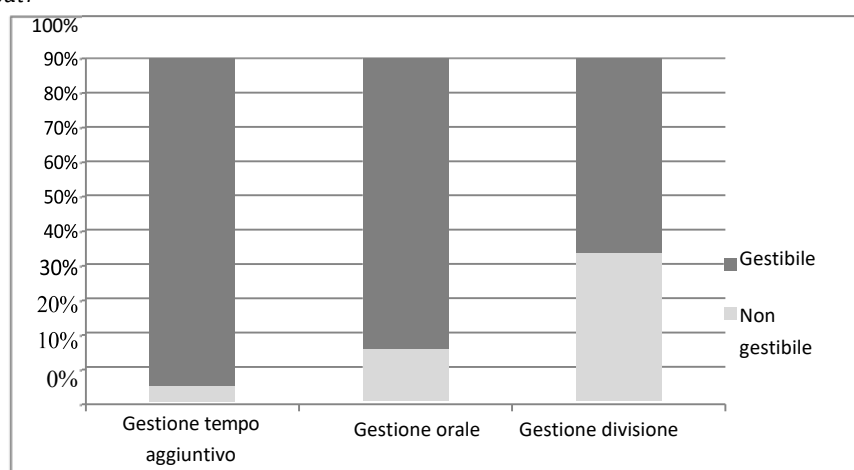
Fig. 4.1 – Compatibilità criteri di valutazione e trattamenti individualizzati per studenti con DSA - percentuali



²³ Le modalità di risposta previste nel questionario erano più di due (da «per nulla compatibile» a «del tutto compatibile»). Per parsimonia nella presentazione dei risultati, vengono qui presentate due sole modalità: compatibile e incompatibile. Rispettivamente, la prima comprende le risposte «per nulla compatibile», «molto poco compatibile» e «poco compatibile»; la seconda modalità comprende invece «abbastanza compatibile» e «del tutto compatibile». La voce «non applicabile» identifica la modalità di risposta scelta da coloro che hanno ricevuto, in generale, richieste di trattamento individualizzato, ma non di quello specifico tipo. I docenti che dichiarano di avere ricevuto delle richieste da parte di studenti con DSA sono 289.

Come si vede, sono proprio i trattamenti individualizzati che sollecitano di più la discrezione del docente ad essere, oltre che i meno richiesti, anche quelli considerati meno «compatibili» con i propri criteri di valutazione. Sembrerebbe esserci, cioè, una specifica *tendenza*, per così dire, per la quale a mano a mano che ci si allontana dalle modalità ritenute *standard* per fare sostenere gli esami, diminuisce il livello di *accettabilità* (misurato qui con il costrutto di «compatibilità») dei trattamenti individualizzati.

Fig. 4.2 – Gestibilità organizzativa dei trattamenti individualizzati – percentuali



Più che un discorso di *gestione organizzativa* delle misure dispensative e compensative considerate, è molto più probabile che alla base degli orientamenti rilevati si dia una questione che ha a che vedere strettamente con i *criteri* usati in sede di valutazione. È da segnalare, infatti, che relativamente alla *gestibilità*

delle modalità di trattamento individualizzato, i docenti si esprimono in modo tendenzialmente favorevole²⁴.

4.2.2 Quanti sono i «falsi dislessici»?

Una delle ultime domande del questionario ha inteso stimare in quale misura fosse diffuso il *pregiudizio* che gli studenti intervistati imputano ad alcuni docenti, per il quale fra i dislessici ci sia una quota consistente di simulatori. È un argomento, questo, discusso anche a livello mediatico, che trova nuovo puntuale vigore in concomitanza della annuale pubblicazione dei dati MIUR sulla prevalenza degli studenti con DSA all'interno della popolazione studentesca. Il «boom» delle diagnosi di DSA e il «*business*» che si nasconderebbe dietro il rilascio delle certificazioni danno adito a tesi sovrapponibili a quelle di stampo complottistico sul fatto che alcuni genitori – tramite una certificazione di DSA – avrebbero trovato la via per «fregare» il sistema e mascherare la stupidità – o la pigrizia – dei propri figli²⁵.

La questione è, come si cerca di mostrare in più parti del report, *controversa*. Una domanda che intende sondare un pregiudizio su questo genere di fenomeno deve essere, quindi, costruita con specifiche cautele. Più precisamente è servita cautela

²⁴ Nel questionario, la domanda relativa alla gestibilità organizzativa nell'impiego di mappe concettuali o formulari è assente, giacché non comporta alcun onere dal punto di vista strettamente organizzativo per i docenti, se non altro in sede d'esame.

²⁵ Il dibattito ha preso corpo – grossomodo in questa forma – in Inghilterra, con le controverse tesi dello psicologo Elliott intorno al 2010. In Italia, il «discorso» sui DSA è stato importato, per così dire, da Paesi esteri, in particolare anglofoni; alcuni commentatori hanno evidentemente sentito il dovere di importare acriticamente tutte le venature dei discorsi che circondano i DSA.

da due punti di vista. Il primo è che una domanda che *direttamente* chieda alle persone se – ed eventualmente in che misura – abbiamo un pregiudizio verso gli appartenenti a una categoria porta inevitabilmente a una distorsione nelle risposte: chi ha un pregiudizio lo dissimulerà; chi non ha un determinato pregiudizio potrebbe trovare offensiva e irrispettosa la domanda, evitando – per protesta, per così dire – di rispondervi. Il secondo problema, posto che si sia risolto il primo, è che – anche quando una domanda è posta in modo accettabile per chi partecipa al questionario – è necessario evitare che le persone rispondano secondo quanto è « socialmente desiderabile ». Ovvero: quando si hanno atteggiamenti (o si adottano comportamenti) che *si suppone* sarebbero valutati negativamente dal punto di vista sociale, si risponde a una domanda non per come la si pensa (o per come si agisce) davvero, bensì si “aggiusta” la propria risposta per renderla conforme al a quanto di ritiene socialmente desiderabile²⁶.

La formulazione della domanda ha voluto quindi rispondere a due esigenze che – almeno in parte – sono contraddittorie tra loro: per un verso costringere, per così dire, i rispondenti a fornire una risposta; per un altro verso, concedere la licenza di esprimere posizioni scomode, ovvero socialmente poco desiderabili²⁷. Per raggiungere questi scopi, nella domanda vengono

²⁶ Il primo ordine di questioni si riferisce a ciò che, in metodologia delle scienze sociali, prende il nome di « reattività » all’oggetto. Il secondo ordine di problema da affrontare è quello della « desiderabilità sociale » (Roccatò 2003).

²⁷ Per questo motivo, come si vedrà tra poco, è assente dalle modalità di risposta l’opzione « Non saprei/Non ho strumenti per giudicare » che sarebbe stata un facile rifugio per **non esprimere** atteggiamenti socialmente poco desiderabili. È interessante notare che molti tra i rispondenti avrebbero scelto questa opzione, esprimendola nel campo dei « commenti » al questionario; tra questi, anzi, è stata frequente l’esplicita richiesta di inserire un’opzione simile

ricostruite – in modo sintetico ma incisivo, tramite riferimenti ad articoli *scientifici* – le due principali tesi messe a confronto nel dibattito riguardo i disturbi specifici dell'apprendimento. La prima tesi sostiene che le procedure di certificazione tendano a « costruire » quell'oggetto che denominiamo dislessia – inteso qui come termine ombrello per i DSA – *non* permettendo tuttavia di distinguere *incontrovertibilmente* chi ha difficoltà scolastiche dovute a un ambiente socio-culturale de-privilegiato oppure a lievi deficit cognitivi, dalle persone che *avrebbero* un disturbo specifico dell'apprendimento. La seconda tesi, sostiene che sono riscontrabili – a livello neurofisiologico, tramite studi *post mortem*, oppure con l'impiego delle tecniche di *neuroimaging* – *differenze* tra i cervelli di chi è dislessico e di chi non lo è, corroborando l'ipotesi che la « dislessia esista ». Il riferimento a tesi sostenute da pubblicazioni scientifiche – direttamente consultabili nel corso dell'intervista – ha svolto lo scopo di autorizzare, per così dire, l'espressione di posizioni che – almeno *prima facie* – sarebbero potute apparire come impopolari in uno studio condotto con il patrocinio della principale associazione italiana che opera per il sostegno dell'inclusione degli studenti dislessici, l'AID. Tecnicamente, il disegno è stato pensato per contrastare in misura decisa la reticenza di chi poteva temere di apparire impopolare dichiarando l'inconsistenza della diagnosi di dislessia, nella prospettiva critica proposta da Jack Douglas (1976).

Questa è la formulazione finale della domanda che ha inteso stimare se – e in che misura – sia diffuso tra i docenti

o sovrapponibile. Tuttavia, l'inserimento non sarebbe stato coerente con l'architettura e lo scopo della domanda.

dell'ateneo un pregiudizio nei confronti di alcuni appartenenti al gruppo di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento²⁸:

Secondo fonti MIUR, i disturbi specifici dell'apprendimento hanno una prevalenza media sulla popolazione che si sta attestando intorno al 3%. Nel corso degli ultimi anni – nelle scuole secondarie di I e di II grado – il numero di certificazioni di DSA ha raggiunto questo valore; nelle scuole di alcune Regioni – quelle del Nord-Ovest – lo ha superato, attestandosi al 4,5%. Tuttavia, alcuni commentatori – nel passato e anche in tempi più recenti – hanno messo in forse che “la dislessia esista” (per approfondimenti, rinviamo agli articoli che si trovano qui [Stanovich 1994] e qui [Elliott, Gibbs 2008]). Gli articoli argomentano, in estrema sintesi, che non sarebbe possibile, basandosi sulle sole prestazioni nella lettura, distinguere coloro che hanno difficoltà attribuibili a un disturbo da coloro che hanno prestazioni di lettura analoghe, ma determinate da altri fattori, come un contesto socio-culturale deprivato oppure lievi deficit cognitivi. Più recentemente, invece, altri studiosi (Stein 2017) hanno sostenuto la tesi che “la dislessia esista”, basando i propri argomenti sui risultati conseguiti dalla ricerca in campo neurobiologico, dove sono state osservate differenze tra dislessici e non. Tuttavia, rimane il fatto che gli strumenti per intercettare la dislessia rimangono perfettibili. Allo stato attuale, basarsi sulla misurazione delle prestazioni in alcune attività (per esempio la lettura) può comportare effettivamente il rischio di diagnosticare “falsi dislessici”, ossia di identificare come dislessiche persone che, invece, non lo sono. Altri commentatori (Barbiero et al., 2012) sostengono invece che le modalità della certificazione addirittura rischiano di non intercettare come dislessiche persone che, invece, lo sono: la percentuale di persone con dislessia potrebbe essere quindi stata sottostimata. In conclusione, sembra esserci, quantomeno, una questione aperta relativa agli strumenti e alle procedure di certificazione, con rischi di errata stima e, soprattutto, di diagnosticare cosiddetti “falsi positivi”, ovvero “falsi dislessici”. Stando alla tua esperienza universitaria, la percentuale di studenti che hanno una certificazione di dislessia, ma che dal tuo punto di vista sono “falsi dislessici” è:

²⁸ Per prendere visione degli articoli, è sufficiente cliccare il link senza inserire le credenziali SCU di ateneo.

- 0%;
- 25%;
- 50%;
- 75%;
- 100%.

4.2.2.1. La percentuale di « falsi dislessici »

Nella tabella sottostante, viene riportata la distribuzione di frequenza che tiene conto anche delle risposte – per alcune delle quali è stata prevista una (nuova) specifica modalità – fornite tramite il campo « commenti » inserito a conclusione del questionario. Originariamente, i casi mancanti erano 68, scesi a 50 tramite questo lavoro di post-codifica²⁹.

Tab. 4.4 – Distribuzione di frequenze presenza « falsi dislessici »

	Frequenze	Frequenze percentuali
0%	274	54,9
25%	86	17,2
50%	47	9,4
75%	19	3,8
100%	5	1,2
Non ho avuto esperienza con studenti con DSA	7	1,4
Percentuale sottostimata di falsi dislessici	2	0,4

²⁹ Complessivamente, trattandosi di una domanda molto particolare, il 10% di casi mancanti può essere considerato un buon risultato

Percentuale sovrastimata di falsi dislessici	1	0,2
Non so	8	1,6
Non risponde	50	10
Totale	499	100

Il primo dato che desta attenzione è che una percentuale che ammonta al 31% dei rispondenti dichiara che *almeno* il 25% degli studenti con DSA è un « falso dislessico ». Pertanto, nel campione in esame, poco meno di un docente su tre ritiene che fra gli studenti con certificazione di DSA, almeno il 25% acceda alle misure dispensative e compensative previste dalla legge senza averne diritto. Il campione sul quale abbiamo rilevato la quota di scettici non è rappresentativo, trattandosi di un campione di convenienza, costituito esclusivamente da coloro che hanno scelto di aderire all'indagine. In un campione di convenienza non è possibile misurare con precisione il *bias* di selezione, la distorsione imputabile al processo di reclutamento dei casi. Ciò nondimeno, risulta comunque possibile una riflessione sulle possibili direzioni di questo *bias*, utili a interpretare i risultati acquisiti. Mentre è ragionevole ipotizzare che il tema dell'inchiesta campionaria, gli studenti DSA nell'ateneo torinese, abbia attirato l'attenzione prevalentemente dei docenti sensibili al tema, è poco probabile che – al contrario – abbia attirato, per così dire, prevalentemente i critici e gli scettici.

Tab. 4.5 – Tavola di contingenza Ruolo e Percentuale di “falsi dislessici” (dicotomica)

Ruolo	0%	25% o più	Totale
Ricercatori	37,6	35,5	36,8 (154)
Professori associati	37,6	47,4	41,1 (172)
Professori ordinari	24,8	17,1	22 (92)
Totale	100 (266)	100 (152)	100 (418)

Tuttavia, anche immaginando questa direzione del *bias*, 157 docenti scettici su 1926 costituiscono bel l’8% del personale docente, una quota che desta comunque preoccupazione e segnala la necessità di un intervento di informazione e formazione. Per concludere, sembra che le segnalazioni degli studenti DSA sullo scetticismo di alcuni dei docenti dell’ateneo torinese siano tutt’altro che campate per aria, poiché la quota di scettici si attesta nell’intervallo compreso fra l’8 e il 31%.

È utile a questo punto cercare di capire *dove* è più diffuso il pregiudizio in merito alla percentuale di falsi dislessici; ci si riferisce più precisamente al ruolo e al dipartimento. D’ora in avanti, per parsimonia nella presentazione dei risultati, per la variabile «percentuale stimata di falsi dislessici» si farà riferimento a *due sole modalità*, ovvero: 0% e 25% e oltre, calcolata sui soli casi su cui si dispongono di tutte le informazioni pertinenti, in particolare ruolo e dipartimento di appartenenza.

Si osserva innanzitutto che è tra i professori associati e tra i ricercatori che la quota di scettici raggiunge i valori più elevati, collocandosi rispettivamente al 47 e al 36%. Minor scetticismo, o pregiudizio, viene mostrato dai professori ordinari che

ritengono pari al 17% la quota di falsi dislessici. Questo risultato fa pensare che il tempo trascorso nei ruoli accademici, e dunque l'opportunità di aver incontrato fra i banchi uno studente DSA, giochi a favore dell'erosione del pregiudizio.

La tabella 4.6 riporta i valori percentuali – ordinati in modo decrescente – di docenti i quali dichiarano che almeno il 25% delle diagnosi di DSA siano « false diagnosi »³⁰.

Tab. 4.6 – Distribuzione delle frequenze percentuali « falsi dislessici » – per dipartimento

<i>Dipartimento</i>	<i>Percentuale di "falsi" DSA</i>
Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari	77,3%
Dipartimento di Culture, Politica e Società	54,2%
Dipartimento di Giurisprudenza	47,1%
Dipartimento di Studi Storici	45,5%
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione	45,0%
Dipartimento di Matematica "Giuseppe Peano"	42,9%
Dipartimento di Scienze Mediche	42,9%
Dipartimento di Informatica	40,0%
Dipartimento di Scienze economico-sociali e matematico-statistiche	40,0%
Dipartimento di Studi Umanistici	39,3%
Dipartimento di Management	35,7%
Dipartimento di Scienze Cliniche e Biologiche	35,7%
Dipartimento di Fisica	35,3%
Dipartimento di Economia e Statistica «Cognetti de Martiis»	33,3%
Dipartimento di Oncologia	33,3%
Dipartimento di Chimica	32,4%
Dipartimento di Neuroscienze «Rita Levi Montalcini»	30,0%
Dipartimento di Scienze Veterinarie	29,7%
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne	26,1%

³⁰ Le percentuali sono calcolate al netto dei 68 casi che non hanno fornito risposta alla domanda; sono pertanto calcolate su 431 casi

Dipartimento di Scienza e Tecnologia del Farmaco	25,0%
Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche	22,2%
Dipartimento di Psicologia	14,3%
Dipartimento di Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi	10,0%
Dipartimento di Scienze della Terra	9,1%
Dipartimento di Scienze Chirurgiche	0%
Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio	0%
Dipartimento di Biotecnologie Molecolari e Scienze per la Salute	0%

I valori riportati nella tabella documentano un'elevata eterogeneità di orientamento, che, tuttavia, deve essere interpretata con particolare prudenza, poiché la quota di adesione all'indagine è tutt'altro che omogenea fra i dipartimenti. Basti qui ricordare che i tre dipartimenti, per così dire, più virtuosi, dove nessuno dei docenti mette in dubbio la genuinità della diagnosi di DSA vedono accostati organizzazioni che hanno aderito in misura molto diversa all'indagine: con il 5% dei propri componenti Scienze chirurgiche, con il 14% il dipartimento di Biotecnologie Molecolari e Scienze per la Salute, e con il 36% il dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio, che davvero risulta la nicchia più ospitale per gli studenti DSA.

Decisamente più rilevanti risultano le indicazioni che derivano dall'esame della distribuzione del pregiudizio sui falsi dislessici e l'esperienza – nel contesto didattico – di questo tipo di studente. Per stabilire se un docente abbia avuto o meno esperienza di studenti con DSA si può operare una distinzione grezza tra due gruppi all'interno dei docenti che hanno risposto al questionario: coloro cui è stato richiesto, da studenti con DSA, di modificare le modalità di esame e coloro che, invece, non hanno ricevuto la richiesta di trattamento individualizzato.

Tab. 4.7 – Distribuzione percentuale «falsi dislessici» per richiesta di trattamento individualizzato

Percentuale di «falsi dislessici»	Richiesta di modifica per trattamento individualizzato	
	NO	SÌ
0%	25.2%	76.5%
25% e oltre	52.9%	15.9%
Casi mancanti	22.9%	7.6%
Totale	100% (210)	100 (289)

La tab. 4.7 documenta in modo particolarmente eloquente come l'esperienza diretta dei bisogni educativi degli studenti DSA attenui sensibilmente il pregiudizio nei loro confronti. Se i dislessici «genuini» sono solo uno su quattro fra chi non li ha mai incontrati in sede d'esame, questi salgono a più di tre su quattro fra chi ha dovuto attrezzare il proprio esame di profitto in modo tale da renderlo adeguato a uno studente o una studentessa DSA. Colpisce, comunque, la presenza di una quota di scettici radicali, costituita dal 15,9% di docenti, irremovibili nel loro pregiudizio anche quando hanno incontrato studentesse o studenti DSA al loro esame.

4.3 Epilogo

La conclusione, *minima*, che se ne ricava è che le lamentele avanzate da parte degli studenti con DSA sul mancato riconoscimento della loro condizione hanno un solido fondamento. Anche muovendo dall'assunzione, forse eccessivamente ottimista, che i ricercatori e i docenti che non hanno risposto al questionario abbiano tutti – unanimemente – un atteggiamento non scettico verso l'autenticità delle certificazioni di DSA, resta il fatto che la quota

di scettici si attesterebbe sull'8%, un valore meno preoccupante del 32% emerso dal campione, ma comunque degno di nota. È tuttavia altrettanto rilevante il fatto che la disposizione scettica cali in modo consistente quando i docenti fanno esperienza (specie agli esami) di studenti con DSA. L'opportunità di corso di formazione – sulla cui necessità si sono espressi gli studenti più di una volta, tratteggiandone anche modalità di implementazione – trova una forte ragione alla luce dei dati presentati.

Conclusioni

L'indagine qui presentata ha inteso indagare empiricamente l'inclusione universitaria di studenti con DSA nell'ateneo torinese. Quello che emerge dalle interviste e dal questionario rivolti agli studenti e alle studentesse è un vissuto di frustrazione e difficoltà, tale per cui la propria condizione è talvolta percepita come una diversità di cui se ne farebbe volentieri a meno. In linea con l'approccio dei *Disability Studies*, dalle storie di vita raccolte emerge che non è la diversità di per sé la ragione delle sofferenze patite dagli intervistati, ma è piuttosto l'incontro tra questa diversità e l'organizzazione sociale – dell'università in particolare – a generare preoccupazioni, ostacoli o impedimenti di varia natura. È quindi l'organizzazione della nostra società – prediligendo la parola scritta, il ragionamento analitico e verbale, la velocità nell'esecuzione dei compiti – che diventa talvolta inospitale per quegli abitanti "divergenti" con disturbi specifici dell'apprendimento (Riddick, 2001).

Per quanto riguarda l'organizzazione universitaria, esiste un'architettura formale posta a tutela degli studenti con DSA,

che si compone di un insieme di leggi, disposizioni specifiche e di alcune figure istituzionali (referenti di dipartimento e dell'ufficio DSA) che dovrebbero esercitare un ruolo ponte tra studenti e docenti. Tuttavia, tali regole formali non sono garanzia sufficiente affinché le modalità di apprendimento degli studenti con DSA siano valorizzate e possano garantire di superare gli esami e le prove di valutazione con profitto. Le interazioni con i docenti si configurano come veri e propri giochi di ruolo in cui ogni giocatore deve saper recitare adeguatamente la sua parte per riuscire nel proprio intento. Gli studenti, dal canto loro, devono "vendere bene la propria storia", sfidando stereotipi e dubbi sulla realtà della loro condizione e chiedendo flessibilità al docente nell'adottare criteri e strumenti di valutazione. I docenti, d'altro canto, devono superare lo scetticismo diffuso sui DSA, che li intende come modi per ottenere una carriera "facilitata" o, al più, frutto di condizioni sociali deprivate, accordare fiducia allo studente e disporsi apertamente a una contrattazione soddisfacente per entrambe le parti. All'interno di questo gioco delle parti, l'ufficio DSA dovrebbe porsi come garante della legittimità delle richieste degli studenti e come mediatore nei confronti dei docenti. Tuttavia, in questo complicato equilibrio tra diversi poteri, la bilancia resta spostata verso i docenti, il cui margine di discrezionalità rimane insindacabile, anche in relazione all'applicazione delle misure di trattamento individualizzato garantite per legge. Come nel volume di Guaraldi e colleghi (2010) gli studenti intervistati faticano a far riconoscere la propria diversità, l'invisibilità e la scarsa conoscenza del loro disturbo (Moretti Fantera et al., 2010) che insiste di più su quei compiti in cui "chiunque avrebbe difficoltà", rendono necessaria la trasformazione degli studenti in esperti, attivi nel perorare la

propria causa e nel rendere edotti i docenti sulle caratteristiche del proprio disturbo. Anche la richiesta di strumenti compensativi o dispensativi, quindi, può non essere accolta o dare adito a pregiudizi sul desiderio dello studente di ottenere “aiuti” nella propria carriera accademica. In questo senso, si osserva il riflesso di una logica integrativa che intende tali strumenti come compensazioni delle mancanze degli studenti deficitari, e non come dispositivi che potrebbero essere utili per tutta la popolazione studentesca. Siamo ben lontani, quindi, dall’approccio universalistico e volto all’eliminazione delle barriere sociali, economiche e culturali che, secondo Medeghini (2018) sarebbe alla base del concetto stesso di educazione inclusiva. La predisposizione di un trattamento individualizzato, che si concretizza nella compilazione di un modulo specifico e nell’espletamento di alcune formalità, impedisce nei fatti all’istituzione scolastica di mettere in atto un cambiamento sistemico delle pratiche educative e organizzative, in ottica inclusiva (D’Alessio, 2014). Questo approccio burocratico si coglie anche in alcuni dei referenti di dipartimento interpellati, che si trincerano dietro il rispetto delle regole, come se bastasse applicare la legge 170/2010 per andare incontro alle esigenze degli studenti con DSA. Alla prova dei fatti, non è così, e lo testimoniano sia gli intervistati, mostrando l’elevata discrezionalità dei docenti in sede di negoziazione, sia i docenti stessi, che considerano alcuni strumenti di supporto, quali mappe e formulari, poco compatibili con i propri criteri di valutazione. Inoltre, una quota consistente dei docenti che hanno compilato il questionario ritiene che almeno il 25% degli studenti con DSA lucra, per così dire, su quest’etichetta senza essere gravato da genuine difficoltà di apprendimento. Sebbene questo risultato sia da considerare con cautela,

sembrerebbe confermare le lamentele degli studenti. Degno di nota è anche il fatto che la disposizione scettica cali in modo consistente quando i docenti fanno esperienza (specie agli esami) di studenti con DSA. L'opportunità di un corso di formazione destinato al personale docente, sulla cui necessità si sono espressi gli studenti più di una volta, trova una forte ragione alla luce dei dati presentati.

D'altra parte, le proposte avanzate dagli intervistati (quali incentivare la condivisione dei programmi e dei materiali utili per seguire le lezioni, o estendere la platea per i laboratori di meta-cognizione) andrebbero a beneficio di tutta la popolazione studentesca, spingendo verso una riflessione organizzativa e delle pratiche all'interno dell'università perché sia più inclusiva e accessibile per tutti. Le esperienze delle studentesse e degli studenti qui riportate hanno un tratto in comune, che abbiamo qualificato come "pionierismo": raccontano dell'esperienza di intraprendere nuove strade e, insieme, della capacità di portare innovazione. La dislessia (che qui usiamo come termine ombrello) in Italia ha una storia relativamente recente: se ne parla, in modo più diffuso, a partire dalla fine degli anni Novanta. È proprio la generazione nata in quel periodo storico che, oggi, è approdata all'università. Essere pionieri, tuttavia, per quanto possa essere stimolante l'esperienza della scoperta, comporta probabilmente più oneri che onori, specie perché il significato del termine ha una connotazione marcatamente altruistica: si battono nuovi percorsi affinché altri in futuro possano raccogliere i frutti del lavoro. Le studentesse e gli studenti con DSA hanno mostrato come il loro punto di osservazione – benché inevitabilmente parziale – fosse una via d'accesso per certi aspetti privilegiata per sollevare questioni di più ampia portata:

un'università accessibile e che supporti allo studio è infatti un beneficio per chiunque la viva.

