

# Disabilità e società

Inclusione, autonomia,  
aspirazioni

A cura di  
Marco Terraneo  
e Mara Tognetti Bordogna

E SALUTE

SCIENZE



RICERCHE

**FrancoAngeli** 

Il rapporto sempre più autonomo e responsabile che il cittadino intrattiene oggi con il proprio benessere fa di salute e malattia il terreno su cui si misurano bisogni individuali e collettivi, esigenze relazionali e alterazioni biofisiche, richieste di intervento di apparati normalizzanti (il complesso sanitario).

La ricaduta di tali eventi nel quotidiano richiede chiavi di lettura coerenti che ne determinino il significato in rapporto sia al campo disciplinare di interesse che al contesto in cui maturano, dove si generano comportamenti non comprensibili a partire da un'ottica meramente sanitaria.

D'altro canto il diritto alla salute, diventato parametro di qualità della vita, investe di nuove responsabilità il sistema di cura sia esso pubblico, privato o di terzo settore aprendo al tempo stesso nuovi scenari occupazionali. Tutto ciò richiede attenzione e impegno sia nel campo della formazione delle figure che promuovono la salute, sia della produzione di testi per gli operatori, come è fondamentale che le diverse discipline concorrano a definire di volta in volta che cosa sia "salute" e attraverso quali azioni possa essere efficacemente promossa nel mutato contesto sociale.

Di qui l'urgenza di una collana che, seguendo più direzioni (*Teorie, Ricerca, Formazione, Comunicazione e Saperi transculturali*) e avvalendosi anche di apporti internazionali, contribuisca ad abbattere gli steccati disciplinari in cui la salute è stata rinchiusa e ne promuova una concezione più ampia.

### **Comitato editoriale della collana**

*Roberto Beneduce*, Etnopsichiatria, Università di Torino; *Gilles Bibeau*, Antropologia, Mc Gill University, Università di Montreal; *Albino Claudio Bosio*, Psicologia medica, Università Cattolica di Milano; *Mario Cardano*, Metodologia della ricerca, Università di Torino; *Giulia Castagnini*, Unità Operativa Complessa di Cure Palliative, Hospice - A.O. Desio e Vimercate; *Cesare Cislaghi*, Economia sanitaria, Università di Milano; *Giorgio Cosmacini*, Università Vita-Salute dell'Istituto Scientifico Ospedale San Raffaele; *Pierpaolo Donati*, Sociologia della salute, Università di Bologna; *Claudine Herzlich*, Sociologia della medicina, CNRS-Ecoles Hautes Etudes en Sciences Sociales; *Marco Ingresso*, Promozione della salute, Università di Ferrara; *Florentine Jaques*, Fitofarmacologia, Università di Metz; *Michele La Rosa*, Organizzazione sanitaria, Università di Bologna; *Sergio Manghi*, Sociologia della conoscenza, Università di Parma; *Mario Morcellini*, Scienze della comunicazione, Università di Roma; *Antonio Pagano*, Igiene e Medicina preventiva, Università di Milano; *Mariella Pandolfi*, Antropologia medica, Università di Montreal; *Benedetto Saraceno*, Riabilitazione, OMS, Ginevra; *Marco Terraneo*, Metodi quantitativi per la salute, Università di Milano-Bicocca; *Mara Tognetti Bordogna*, Politiche socio-sanitarie, Medicine complementari, Università Federico II di Napoli, direttrice della collana; *Giovanna Vicarelli*, Professioni sanitarie, Università Politecnica delle Marche; *Paolo Giovanni Vintani*, Farmacista in Barlassina (Mi); *Irena Žemaitaitė*, Università di Vilnius.

I titoli della collana Scienze e salute sono sottoposti a referaggio anonimo.

## *Saperi Transculturali*

Coordinata da Alfredo Ancora

Saperi Transculturali, sezione della Collana Scienze e salute, vuole raccogliere testimonianze ed esperienze, frutto di contaminazioni provenienti da diversi campi del sapere. Nell'attuale dibattito scientifico - dove elementi culturali, sociali e psicologici interagiscono continuamente - è necessario mantenere le porte aperte agli stimoli provenienti da un mondo sempre più in movimento. L'attuale società, che si sta trasformando secondo ritmi sempre più vertiginosi e in alcuni casi troppo veloci, ha bisogno di momenti di riflessione, di ascolto, di un diverso posizionarsi verso l'altro, l'altrove, l'altrui.

Il rischio è altrimenti di produrre una cultura solo autoconfermante, poco incline a quel "qualcosa di nuovo" che avanza, che turba ed affascina, sotto diverse vesti. L'obiettivo che questa sezione vuole cercare di cogliere è dare voce a perturbazioni che attraversano le culture, senza la prevaricazione di qualcuna su qualcun'altra. "Ogni cultura è tutte le culture" non è uno slogan, ma una direzione nel rispetto del reciproco valore di ognuna. I testi che vogliamo presentare vorrebbero intercettare i fermenti e gli stimoli che il contatto con mondi nuovi alimenta ed è alimentato. Essi vogliono altresì raffigurare uno spazio di rappresentazione per saperi di autori, italiani e non, dove sia possibile liberarsi da griglie conoscitive troppo ristrette ed esplora territori, anche impervi.

### **Comitato scientifico**

*Alfredo Ancora*, coordinatore della sezione Saperi transculturali; *Massimo Buscema*, Mathematics, University of Denver, Colorado; *Bruno Callieri †*, Psichiatria, Università La sapienza, Roma; *Silvia Canetto*, Psychology of Colorado State University, Fort Collins; *Enzo Colombo*, Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Milano; *Emilia Colucci*, Department of Psychology, Middlesex University London; *Piero Coppo*, Organizzazione Interdisciplinare Sviluppo Salute e Centro Studi Sagara; *Carla Corradi Musi*, Dipartimento Ugrofinnico, Università di Bologna; *Simon Dein*, Anthropology and Medicine, Goldsmith and Durham University London; *Antonella Delle Fave*, Psicologia generale, Università di Milano; *Rita El Khayat*, Antropologia delle scienze e del sapere, Università di Chieti; *Carlos Estellita-Lins*, Mental health researcher Fundação Oswaldo Cruz Rio de Janeiro; *Mario Galzigna*, Storia della scienza ed epistemologia clinica, Università di Venezia; *Mihaly Hoppàl*, Institut of Ethnology Budapest; *Julian Leff*, Institut of University of London; *Roland Littlewood*, Anthropology and Psychiatry, University College London; *Alessandro Lupo*, Istituto antropologia Università la Sapienza Roma; *Paul Martino*, Etnopsychiatrie, Université de Bordeaux; *Mario Antonio Reda*, Psicologia generale e clinica, Università di Siena; *Marie Rose Moro*, Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, Université Paris 5; *France Schott-Bllmann*, Danse-Thérapie, Université de Sorbonne, Paris; *Michael Taussig*, Anthropology, Columbia University, New York; *Mara Tognetti Bordogna*, Politiche socio-sanitarie, Medicine complementari, Università Federico II di Napoli, direttrice della collana Scienze e salute; *Franco Voltaggio*, Filosofia della scienza, Università di Macerata.

# Disabilità e società

## Inclusione, autonomia, aspirazioni

A cura di  
Marco Terraneo e Mara Tognetti

**E SALUTE**

**SCIENZE**

**RICERCHE**

**FrancoAngeli** 

L'Opera è stata pubblicata in Open Access con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

|  |      |    |
|--|------|----|
| <b>Introduzione</b> , di <i>Marco Terraneo e Mara Tognetti</i>   | pag. | 9  |
| <b>1. Il sintagma incompiuto. Dialettica tra vita indipendente e segregazione di fatto delle persone con disabilità in Italia</b> , di <i>Ciro Tarantino</i>     | »    | 15 |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 32 |
| <b>2. Strumenti di inserimento lavorativo per persone con disabilità a Milano: quali processi di capacitazione?</b> , di <i>Carlotta Mozzana e Miriam Serini</i> | »    | 36 |
| 1. Introduzione  | »    | 36 |
| 2. Guardare alle basi informative: tra formati e <i>voice</i>  | »    | 37 |
| 3. Strumenti per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità a Milano  | »    | 41 |
| 3.1. Il piano E.M.E.R.G.O.   | »    | 41 |
| 3.2. Metodologia della ricerca   | »    | 42 |
| 3.3. Il Servizio di matching e la Valutazione del Potenziale   | »    | 43 |
| 3.4. Le cooperative tra <i>voice</i> e standardizzazione   | »    | 49 |
| Considerazioni conclusive  | »    | 53 |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 56 |
| <b>3. Disability manager e vita indipendente: un percorso di inclusione sociale</b> , di <i>Alessia Rosiello e Francesca Taricone</i>                            | »    | 58 |
| 1. Premessa  | »    | 58 |
| 2. Una nuova prospettiva   | »    | 58 |
| 3. Esperienze di disability management   | »    | 62 |
| 4. Alcuni dati sull'occupazione  | »    | 65 |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| 5. Spazi di intervento e linee di sviluppo per un percorso uniforme di inclusione sociale  | pag. | 67  |
| 6. La sfida: criticità vs opportunità  | »    | 71  |
| Osservazioni conclusive  | »    | 74  |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 75  |
| <br>   |      |     |
| <b>4. L'inclusione sociale di giovani studenti dislessici: da pionieri a esperti. Il caso dell'Università di Torino, di Mario Cardano, Michele Cioffi e Alice Scavarda</b> | »    | 77  |
| 1. Perché studiare gli studenti universitari dislessici  | »    | 77  |
| 2. Le peculiarità dei disordini di natura sociale  | »    | 78  |
| 3. Quale educazione inclusiva per gli studenti con DSA   | »    | 80  |
| 4. Presentazione dell'indagine   | »    | 84  |
| 5. Gli studenti universitari con DSA: da "pionieri" a esperti  | »    | 85  |
| 6. I docenti: aiutanti o oppositori?   | »    | 90  |
| 7. Discussione e conclusioni   | »    | 94  |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 96  |
| <br>   |      |     |
| <b>5. L'autonomia possibile: governance dei progetti del durante e dopo di noi in prospettiva sociologica, Andrea Bilotti e Angela Genova</b>                              | »    | 98  |
| 1. Introduzione  | »    | 98  |
| 2. Quadro teorico e domande di ricerca   | »    | 100 |
| 3. Metodologia   | »    | 102 |
| 4. Risultati   | »    | 104 |
| 4.1. Sapere esperienziale e sapere professionale: familiari ed educatori nei progetti di autonomia   | »    | 104 |
| 4.2. Un caso di studio: la progettualità "Oggi è domani: durante e dopo di noi nelle Terre di Siena"   | »    | 108 |
| 5. Le sfide per superare il conflitto tra saperi e lo sguardo sociologico  | »    | 114 |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 117 |
| <br>   |      |     |
| <b>6. Inclusione Sociale e Disabilità: esperienze e risultati di una sperimentazione del Budget di Salute, di Valeria Quaglia</b>  | »    | 120 |
| 1. Introduzione  | »    | 120 |
| 2. Metodologia   | »    | 123 |
| 3. Risultati   | »    | 125 |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| 3.1. L'impatto del progetto sulla promozione dell'autonomia domestica  | pag. | 127 |
| 3.2. L'impatto del progetto sulla promozione della partecipazione sociale  | »    | 131 |
| 3.3. L'impatto del progetto sulla promozione dell'inclusione lavorativa  | »    | 136 |
| 4. Discussione e conclusioni   | »    | 139 |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 143 |
| <b>7. L'altra faccia della disabilità: disuguaglianze sociali tra contesti, risorse e welfare, di Marco Terraneo e Mara Tognetti</b> | »    | 145 |
| 1. Premessa  | »    | 145 |
| 2. L'analisi dei dati e i risultati  | »    | 148 |
| Conclusioni  | »    | 158 |
| Riferimenti bibliografici  | »    | 160 |
| <b>Gli autori</b>  | »    | 161 |



## *4. L'inclusione sociale di giovani studenti dislessici: da pionieri a esperti. Il caso dell'Università di Torino*

di *Mario Cardano, Michele Cioffi e Alice Scavarda*<sup>1</sup>

Siamo la generazione “scartata”. Nel senso che, ora come ora, sono molto impegnati a cercare di far capire cos'è la dislessia, soprattutto alle elementari. Quando io sono andata alle elementari invece era palese che nessuno sapeva cosa fosse la dislessia. Molti dislessici però all'università proprio non ci arrivano e quindi l'attenzione è più alta, dove c'è più bisogno: alle elementari, alle medie, un po' anche alle superiori, ma all'università meno. Io lo capisco, perché ho un fratello dislessico che ora è alle elementari. Però esisto anch'io. (Carla, studentessa di triennale in area umanistica<sup>2</sup>)

### **1. Perché studiare gli studenti universitari dislessici**

Le parole di Carla, una delle studentesse che ha partecipato alla ricerca da cui muove questo capitolo, raffigurano la situazione di quanti approdano all'università avendo scoperto, spesso durante il percorso scolastico, di avere un disturbo specifico dell'apprendimento e si trovano letteralmente a metà strada tra coloro che sono diventati adulti senza sapere di essere abitati da questa differenza (vedi Cardano e Cioffi, 2016) e i più giovani che oggi frequentano scuole dove l'attenzione su questi temi è più desta rispetto al passato. L'università, oggi ma sempre di più in futuro, dovrà attrezzarsi per consentire l'inclusione di una quota di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (conosciuti anche con l'acronimo DSA) che si farà via via più consistente. Per quanto riguarda i dati torinesi, infatti, dal 2010 (anno del

1. Il capitolo è il frutto del lavoro condiviso degli autori, tuttavia a Mario Cardano è da attribuirsi il p. 6 e la supervisione dell'intero lavoro, a Michele Cioffi i par. 4, 5 e 6 e ad Alice Scavarda i par. 1, 2 e 3, a tutti gli autori il par. 7.

2. Carla è un nome di fantasia, così come tutti quelli utilizzati nel capitolo per attribuire le prese di posizione degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato allo studio.

varo della legge n. 170, che riconosce agli studenti DSA il diritto a specifiche misure compensative e dispensative che ne promuovono l'inclusione) quando la quota di studenti con DSA che si immatricola all'università è decisamente esigua (0,1%, ovvero l'uno per mille), si passa al dato percentuale relativo all'anno 2016, pari al 2,9% (fonte: rielaborazioni nostre su dati Unito). La presenza di studenti con DSA, anche se numericamente non ancora cospicua confrontata ai numeri della popolazione totale, è destinata, con ogni probabilità, a crescere nel corso degli anni. Stando ai dati resi disponibili dal MIUR sugli ordini di scuola che precedono l'università – per gli anni scolastici 2011-12/2014-15/2016-17/2017-18 – nel nostro Paese le certificazioni di DSA sono in costante aumento. L'area del Nord-Ovest, dove si colloca l'università di Torino, presenta l'8,4% di studenti con DSA iscritti presso scuole secondarie di II grado nel 2014-15 e il 7,6% nel 2017-18 (fonte: MIUR<sup>3</sup>).

A fronte di questa tendenza ben definita di aumento delle certificazioni di DSA nelle scuole secondarie di II grado e nelle università, al netto delle barriere di accesso, il capitolo mira a ricostruire le pratiche dell'inclusione universitaria degli studenti con DSA, a partire dai risultati di una ricerca condotta nell'ateneo torinese. L'indagine mette in luce come le politiche d'inclusione, volte a garantire pari opportunità educative agli studenti con diverse abilità, sono condizione necessaria ma non sufficiente a garantire una risposta sistemica capace di modificare contesti e pratiche formative in senso inclusivo. Il saggio illustrerà in primo luogo la cornice teorica all'interno della quale s'inscrive la ricerca e che inserisce i DSA tra i “disordini di natura sociale” (Hollin, 2014) e offre una lettura critica delle politiche e pratiche educative rivolte agli studenti con bisogni educativi speciali (Goodley *et al.*, 2018; Goodley, 2016). In secondo luogo, si darà conto dei metodi utilizzati per costruire la documentazione empirica, infine si discuteranno i principali risultati dello studio (presentati in modo più esaustivo in Cardano, Cioffi, Scavarda, 2021), alla luce della letteratura e delle implicazioni di *policy* che emergono dall'indagine.

## 2. Le peculiarità dei disordini di natura sociale

Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia rientrano nella fattispecie dei disturbi specifici di apprendimento (o DSA), che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, ma comportano difficoltà significative

3. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA\\_a.s.+2017\\_2018\\_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?t=1560510755989](https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA_a.s.+2017_2018_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?t=1560510755989) (consultato il 10.07.2020).

e persistenti nell'apprendimento delle abilità scolastiche, in particolare della lettura, della scrittura e del calcolo.

I DSA sono stati accostati all'autismo (disturbo dello sviluppo neurobiologico che interessa le capacità di interazione con l'ambiente e con gli altri) e alla Sindrome di Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD, disturbo del neurosviluppo caratterizzato da disattenzione, disorganizzazione e/o iperattività o impulsività) perché sono condizioni neurologiche che da un lato costituiscono un "fenomeno culturale" (Valtellina, 2016) capace di travalicare la pratica clinica e la conoscenza psichiatrica. Dall'altro lato implicano difformità in aree di natura sociale, quali empatia, comunicazione, attenzione, prima ancora che anomalie in aree di natura organica e cognitiva. Ciò che li accomuna riguarda la violazione di tratti e abilità ritenuti importanti per essere considerati membri a pieno titolo della nostra società e che emergono con particolare vividezza nell'ambito dell'interazione (Caniglia, 2018). Potremmo aggiungere che, al pari della disabilità cognitiva e della sofferenza psichica, sono caratterizzate da una scarsa percettibilità dei segni a esse associati (Cardano, Cioffi, Scavarda, 2020). La visibilità della differenza modula il carico dello stigma nelle relazioni interpersonali (*ibidem*) e, in particolare, sono le differenze percepite come misteriose, multideterminate e con sintomi poco chiari (Sontag, 2001) a essere oggetto di giudizi morali e a suscitare reazioni di sconcerto e di sdegno (Scavarda, 2020). Pertanto, le condizioni neurologiche e mentali sono gravate da un maggior carico di stigma rispetto alle difformità fisiche o sensoriali (Cardano, Cioffi, Scavarda, 2020). Inoltre, poiché il sé è stato a lungo identificato con la mente e con l'anima e legato in modo solo contingente con il corpo, le condizioni neurologiche e mentali producono, in modo più consistente rispetto a quelle fisiche e sensoriali, un'identità estesa capace di fagocitare tutti i ruoli sociali (Strauss, 1975).

Restringendo il campo alle sole condizioni neurologiche (autismo, ADHD e DSA) ci concentreremo su alcune peculiarità capaci di renderle particolarmente rilevanti dal punto di vista sociologico (Caniglia, 2018):

1. La natura epidemica. L'attribuzione di queste diagnosi ha conosciuto, negli ultimi dieci anni, una crescita esponenziale, ancorché geograficamente circoscritta. L'ADHD è un fenomeno dilagante negli USA e trascurabile in Europa (*ibidem*). Le diagnosi di DSA, in Italia, paese caratterizzato da una lingua trasparente (con coincidenza fra morfema e fonema), dunque meno sfidante per le persone abitate da questa differenza, sono anch'esse in crescita, in forza delle recenti innovazioni nelle pratiche diagnostiche.

2. L'egemonia degli approcci neuroscientifici, che stanno operando una medicalizzazione sistematica di comportamenti un tempo considerati devianti (Conrad, 2007). Circoscrivendo il discorso ai DSA, essi riguardano

comportamenti che disattendono abilità valutate positivamente e ritenute rilevanti per il successo scolastico: saper leggere correttamente e rapidamente consegne scritte; saper computare testi ed essere capaci di svolgere calcoli. In questo modo, norme sociali vengono naturalizzate all'interno di categorie psico-mediche e il comportamento inadeguato a scuola, a partire dalla scolarizzazione di massa, viene riconfigurato come patologico.

3. L'inedito protagonismo dei pazienti e dei loro famigliari: il processo di medicalizzazione, così come descritto nella celebre formulazione di Peter Conrad (2007) considera come possibili agenti anche i soggetti e i famigliari, che possono diventare promotori attivi dell'etichetta diagnostica e dell'esistenza oggettiva del presunto disturbo. Per le condizioni neurologiche i diretti interessati si sono spesi in un'intensa attività di *claim making* (Caniglia, 2018) costituendo associazioni e movimenti fondati sul possesso di comuni caratteristiche neurali. Questa forma di bioattivismo talvolta si rifà alla retorica della neurodiversità, ovvero alla presenza di specifici tratti neurobiologici non connotati in senso patologico (Cardano, Cioffi, Scavarda, 2020) talaltra è funzionale alla richiesta di riconoscimento giuridico, servizi e forme di supporto, come vedremo, ad esempio, nel caso dei DSA.

### 3. Quale educazione inclusiva per gli studenti con DSA?

Sebbene le prime pubblicazioni scientifiche sul tema dei DSA in Italia risalgano agli anni Settanta (Cardano, Cioffi, Scavarda, 2021), il riconoscimento ufficiale di questa costellazione di condizioni è ben più tardivo, coincidendo con l'emanazione della legge 170/2010<sup>4</sup>. Da circa un decennio gli alunni con DSA sono stati inseriti nella macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES), insieme agli alunni con certificazione di disabilità secondo la legge 104/92<sup>5</sup> e agli alunni con difficoltà di apprendimento temporanee e per cause eterogenee (D'Alessio, 2014). Sebbene l'introduzione del concetto di DSA e di BES abbia consentito la creazione di percorsi formativi individualizzati per studenti che prima non ne avevano diritto, perché privi di certificazione, l'utilizzo di queste etichette classificatorie è stato da più parti criticato come contrario alla piena realizzazione di un'educazione inclusiva (Slee, 2011; Thomas, Loxley, 2001). In linea con l'approccio dei *Disability Studies*, che sposta l'attenzione dal deficit individuale alle barriere

4. "Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>.

5. "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

che le persone con diverse abilità incontrano nella loro vita quotidiana (Medeghini *et al.*, 2013) l'educazione inclusiva prevede un'impostazione delle pratiche e dei contesti educativi capace di garantire buoni livelli di apprendimento a tutti gli studenti (D'Alessio, 2011). Non si tratta quindi soltanto di includere chi prima era escluso, o di collocare in classi regolari gli studenti con disabilità, principi propri di un'ottica d'integrazione scolastica, ma di ripensare i processi educativi, l'organizzazione scolastica, i curricula e gli strumenti di valutazione in modo da rispettare e valorizzare le differenze degli alunni (D'Alessio, 2018). Il cambio di prospettiva sulla disabilità garantito dai *Disability Studies*, dalle cause interne all'individuo ai contesti disabilitanti, permette di uscire dalla teorizzazione della differenza in termini di mera patologia individuale e di riflettere sulle difficoltà che gli studenti affrontano nei processi di apprendimento e che le istituzioni scolastiche dovrebbero risolvere. Il riferimento a questo paradigma mette in luce come il concetto di BES da un lato riproduca alcune dinamiche tipiche dell'educazione speciale, quali la focalizzazione sulle mancanze dello studente e la predisposizione di una risposta individualizzata ai suoi bisogni educativi, dall'altro impedisca all'istituzione scolastica di mettere in atto un cambiamento sistemico delle pratiche educative e organizzative, in ottica inclusiva (D'Alessio, 2014). Questo modo di intendere l'inclusione degli studenti con diverse abilità all'interno della scuola si estende a ogni ordine e grado scolastico, fino a quello universitario.

I principali riferimenti normativi per gli studenti con DSA, tra i quali si menzionano la legge 170/2010, le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (2011)<sup>6</sup> e la Direttiva Ministeriale “Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (2012)<sup>7</sup> sono volti a fornire strumenti compensativi e supporti didattici, identificando risorse aggiuntive per una categoria specifica di studenti, invece di mirare a cambiamenti dell'organizzazione scolastica che coinvolgano tutta la popolazione studentesca. La normativa, infatti, si basa sulla certificazione della diagnosi, che dà accesso alla redazione di un Piano Didattico Personalizzato e alla predisposizione di forme di verifica e valutazione che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare, a prescindere dall'abilità deficitaria. Per quanto riguarda l'università, il Decreto Ministeriale 5669/2011<sup>8</sup> e, a un livello subordinato, le linee guida della

6. <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

7. [https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339)

8. [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/prot5669\\_11.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf).

CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità)<sup>9</sup> recepiscono e danno indirizzo di implementazione a queste normative; infine, l'Ateneo torinese, attraverso la "Guida pratica per studenti e studentesse con DSA", opera una sintesi e offre indicazioni pratiche perché tali regole siano messe in opera. Agli studenti universitari con DSA sono offerti servizi quali orientamento in entrata e uscita, tutorato, sussidi tecnologici e didattici, mediazione con i docenti, oltre a strumenti compensativi (quali la possibilità di usufruire di tempi aggiuntivi, nella misura del 30% in più rispetto a quelli stabiliti per gli altri studenti, in sede di valutazione) e misure dispensative sia durante l'attività didattica sia durante lo svolgimento delle prove di verifica. Tali strumenti creano una netta distinzione tra chi è incluso (nella norma) e chi è escluso (fuori norma), grazie al riferimento al paradigma biomedico che, attraverso il dispositivo della certificazione medica, ha prodotto una politicizzazione della medicina e una medicalizzazione della politica (Esposito, 2004; 2017) che ha coinvolto anche l'ambito scolastico. La definizione della differenza come distanza da una norma standardizzata è stata ricondotta a una cultura neoliberista dominante, fondata sull'individualismo e sull'abilismo, che si riflette in un'educazione "neoliberal-abilista" (Goodley, 2016) basata su standard comuni, strumenti di valutazione e performatività, che ha portato alcuni autori a coniare l'espressione "mcdonalizzazione dell'educazione" (Gabel, Danforth, 2008).

Quello che rimane sullo sfondo sono le potenzialità, le modalità e le strategie personali che, lungi dal rappresentare uno scarto dalla norma, possono costituire specifici punti di forza da sostenere e valorizzare. Il riconoscimento di una piena cittadinanza a tutte le "altre normalità" (Canguilhem, 1966), e non *nonostante* la loro "anormalità", ma proprio in virtù delle loro differenze, caratterizza l'approccio della neurodiversità (Armstrong, 2010). Al pari della biodiversità, la neurodiversità presuppone l'esistenza di diversi modi di organizzazione e cablaggio del cervello che, lungi dal rappresentare modalità deficitarie di funzionamento, presentano vantaggi capaci di arricchire la varietà umana (Cardano, Cioffi, Scavarda, 2020; Scavarda, 2020). Ciò si riflette in interventi non volti a supportare gli studenti "carenti", ma a rafforzarne le capacità, al fine di individuare "nicchie ecologiche" dove possano trovare una collocazione sociale. In linea con l'approccio inclusivo proposto, è necessario modificare l'ambiente sociale per renderlo compatibile con le caratteristiche delle persone neurodiverse e non aspettarsi che siano

9. <https://www.unibz.it/assets/Documents/Services/Studying-without-Barriers/unibz-linee-guida-CNUDD-2014.pdf>

queste ultime ad adattarsi a contesti non strutturati in linea con le loro caratteristiche.

A fronte dell'importante produzione teorica degli studiosi che si rifanno ai *Disability Studies* nel nostro Paese, che propone l'approccio inclusivo come sistema teorico e operativo trasversale, poche sono le indagini empiriche che danno conto di come l'inclusione si declini nella vita quotidiana delle persone abitate da una differenza etichettata come DSA e che ne restituiscano il punto di vista. La maggior parte degli studi, peraltro, sembra essere concentrata sull'inclusione degli studenti con DSA nella scuola primaria e secondaria di primo (Cajola, Traversetti, 2016) e di secondo grado, mentre sono ancora esigue le ricerche che indagano l'ambito universitario (Ruggerini *et al.*, 2010). I saggi che si occupano di dislessia e università hanno un taglio prevalentemente teorico e applicativo, appaiono a supporto dell'implementazione della legge 170, essendo stati pubblicati a ridosso della sua emanazione. Il volume di Margherita Moretti Fantera e colleghi (2010) pur sottolineando alcuni aspetti rilevanti quali l'invisibilità del disturbo, si focalizza su aspetti tecnici ovvero la valutazione diagnostica, problematica per la mancanza di strumenti specifici e l'individuazione di strategie per favorire lo studio, comprese le nuove tecnologie. Simile l'approccio del testo di Giacomo Guaraldi e colleghi (2010) che, raccogliendo alcune storie di vita di studenti dislessici della scuola secondaria di secondo grado e dell'università, individua criticità e propone strategie d'intervento specifiche. Il volume mette in luce le difficoltà degli studenti che raggiungono i livelli più alti di scolarizzazione e, paradossalmente, faticano a far riconoscere il proprio disturbo, proprio per la sua scarsa percettibilità. Mentre nella scuola primaria il divario nella prestazione di lettura rende la discrepanza con i coetanei evidente, nei gradi successivi le differenze si fanno meno marcate e gli insegnanti sono più riluttanti ad accettare la diversità di apprendimento dello studente con DSA.

A distanza di dieci anni dall'applicazione della legge 170, appare rilevante raccogliere dati sull'inclusione universitaria degli studenti con DSA, al fine di esplorarne gli aspetti culturali, ma anche organizzativi e pratici che la sua implementazione comporta. In linea con l'approccio dei *Disability Studies*, occorre chiedersi non tanto se le caratteristiche degli studenti con DSA si adattino al contesto universitario, ma se l'università, intesa come campo organizzativo e istituzionale (Crozier, Friedberg, 1977), si sia adeguatamente attrezzata per accogliere gli studenti con DSA al suo interno.

## 4. Presentazione dell'indagine

L'indagine di cui presentiamo i principali risultati si pone l'obiettivo di valutare l'inclusione degli studenti con DSA all'interno dell'ateneo torinese, al netto di come è inquadrata a livello normativo. La scelta è ricaduta sull'università piemontese perché ha mostrato particolare sensibilità al tema. Il caso torinese è comunque eloquente poiché le certificazioni di DSA risultano rilasciate in misura maggiore nel Nord-Ovest (nel 2017-2018 la percentuale sul totale dei frequentanti è stata del 4.8, a fronte del 3.9 del Centro Italia, del 3.6 del Nord-Est e dell'1.6 del Sud) e il Piemonte si classifica tra le prime regioni italiane per percentuale di studenti con DSA sul totale della popolazione studentesca, subito dopo la Valle d'Aosta e la Liguria (fonte: MIUR).

Lo studio ha inteso accedere al punto di vista degli studenti, per cogliere i contorni della loro esperienza anche in vista di un riorientamento delle politiche d'inclusione a Torino, così come altrove. Le politiche d'inclusione destinate agli studenti con DSA all'interno dell'ateneo prevedono la presenza di un ufficio Studenti con Disabilità e DSA, che ha il compito di garantire il rispetto dei diritti degli studenti con DSA e di figure che all'interno di ogni dipartimento si pongono come intermediari tra studenti, docenti e ufficio DSA: i referenti di dipartimento.

Per rispondere agli interrogativi di ricerca, alla popolazione studentesca con DSA è stato inviato un questionario – con un tasso di partecipazione del 40% circa, per 416 questionari compilati interamente – teso a ricostruire il rapporto degli studenti con la vita universitaria, con i docenti, con i compagni. L'indagine è stata condotta con LimeSurvey tra ottobre 2017 e giugno 2018. Inoltre, sono state realizzate 25 interviste discorsive (tra novembre 2017 e dicembre 2018) con quegli studenti che, a seguito della compilazione del questionario, si sono resi disponibili ad approfondire i contenuti della loro esperienza. Questo insieme di studenti e studentesse coinvolte nella parte qualitativa dello studio è composto in prevalenza da studentesse iscritte a corsi di laurea triennale dell'area delle scienze umane-sociali ed economiche.

Per cogliere il punto di vista dei diversi attori che compongono il campo organizzativo universitario, sono state inoltre svolte, durante l'estate del 2017, 17 interviste ai referenti di dipartimento per studenti con DSA (27 è il totale dei Referenti nell'ateneo torinese), al fine di esplorare il modo in cui interpretano il loro ruolo. Infine, con lo scopo di ricostruire l'atteggiamento dei docenti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento, in merito all'organizzazione delle lezioni e degli esami, nonché, più in generale, alla



loro inclusione nell'ateneo torinese, un questionario è stato rivolto alla popolazione docente tra ottobre e dicembre 2018. Sono stati considerati validi 499 questionari, pari al 25% circa del personale docente strutturato. I dati di entrambi i questionari sono stati elaborati con tecniche di analisi statistica multivariata. Le interviste sono state audioregistrate, trascritte *verbatim* e sottoposte a un'analisi tematica.

## 5. Gli studenti universitari con DSA: da “pionieri” a esperti

I risultati del questionario rivolto agli studenti con DSA hanno messo in luce alcuni temi che sono stati ripresi e approfonditi durante le interviste discorsive. Per quanto riguarda la percezione dei DSA, lo stigma associato al disturbo specifico dell'apprendimento è piuttosto sentito: quasi la metà dei rispondenti sente di non poter parlare apertamente della propria condizione, preferendo tacerne o, al più, mettendo a parte della propria differenza le sole persone che ritiene possano comprendere. Tra i rispondenti domina lo scetticismo riguardo alla conoscenza che l'opinione pubblica ha dei DSA: solo il 12% ritiene che la popolazione sia a conoscenza di che cosa siano i disturbi specifici dell'apprendimento. Nei restanti casi, è dichiarata una forma d'incomprensione o fraintendimento sulla loro natura. La convinzione della mancanza di una corretta informazione e divulgazione sui DSA può rendere ambivalente la definizione di sé come “persona con DSA”. In risposta alla domanda «Come definiresti il tuo DSA?», il 47% dei rispondenti riconosce una qualche forma di “diversità” (non già di menomazione) nel proprio modo di vedere la realtà e approcciarsi alla conoscenza. Tuttavia, in questo gruppo sono per la più parte rappresentati coloro che “farebbero volentieri a meno” di questa diversità (32%). Anche nelle interviste discorsive gli intervistati oscillano tra la definizione dei DSA come un ostacolo da superare nella vita di tutti i giorni, come spiega Carla nell'estratto successivo, e la caratterizzazione dei DSA come un modo alternativo di essere, con proprie specificità; prima tra tutte, un cervello che assorbe, rielabora e utilizza l'informazione in modo diverso rispetto a un cervello “standard”, in linea con la tesi della neurodiversità. Ecco quel che dicono Carla e Gennaro.

Credo che in pochi si rendano conto di quanto è frustrante. Io faccio sempre quell'esempio delle persone che corrono con un paio di scarpe sul marciapiede. Io corro a piedi nudi sulla sabbia e ogni tanto finisco anche nell'acqua e non è solo il fatto che magari ti trovi il pezzo di vetro che ti si conficca su per il piede, ma è che non andrai mai alla stessa velocità. (Carla, triennale in area umanistica)

Metti che tutti i professori accendono, registrano e mettono la registrazione online [...] A me serve efficientare! [...] Io il libro non lo posso leggere, punto. Non perché non voglio! Invece un'altra cosa super interessantissima e utile può essere avere i libri in pdf, scritto in word e tu te li ascolti tutti. (Germano, triennale in area umanistica)

Le storie di chi “corre sulla sabbia” sono le più comuni e diffuse. Le narrazioni degli studenti sono state qualificate come quelle di “Pionieri” che hanno esplorato un territorio a tratti apertamente ostile nei loro confronti: hanno dovuto lottare per trovare o costruire una propria nicchia. L'ostilità ambientale era basata sostanzialmente sulla ritrosia del mondo della scuola ad adattarsi a studenti diversi, aspettandosi anzi che fossero loro a farlo. In tutti gli estratti c'è un tema ricorrente: sono alcuni compiti a mettere a nudo la necessità per alcune persone di ricorrere a metodi alternativi per eseguire tali compiti. Non è il disturbo specifico dell'apprendimento a renderli insormontabili, ma il modo in cui viene strutturato l'apprendimento, prima e la valutazione, poi.

Non riesco a ricordarle [le tabelline]. Mi ricordo che i miei genitori stavano pomeriggi interi a cercare di farmi ripetere. Comunque, era molto difficile recuperare, anche perché magari l'insegnante mi chiedeva 9 per 5 e mi toglieva quella linearità che veniva dal ripetere la tabellina dall'inizio. (Franca, magistrale in area umanistica)

Venendo al “posto” che i DSA dovrebbero occupare all'interno dell'università, permane una certa ambivalenza tra i rispondenti, che oscillano tra disabilità e diversità. L'associazione tra DSA e disabilità non è priva di conseguenze dal punto di vista politico e identitario per le persone interessate. Da un punto di vista generale, il 57% dei rispondenti si dichiara molto d'accordo o d'accordo con la separazione degli uffici (disabilità e DSA). In Italia, gli uffici dedicati agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e agli studenti con menomazioni sono, di fatto, equiparati. Dai risultati del questionario e dalle interviste discorsive, la maggioranza tra gli studenti che hanno preso posizione al riguardo è a favore di una più netta separazione dei due uffici: Disabili e DSA. Nel dibattito etico, si definisce fallacia naturalistica la pratica di desumere dal piano descrittivo indicazioni prescrittive. È dunque in questa chiave che ci sentiamo di sostenere che, sebbene gli uffici disabili e DSA siano spesso indistinti, questa linea non possa di necessità essere intesa come la più appropriata sul piano normativo ed è questo quanto ci ricordano gli studenti che abbiamo interpellato.

Per comprendere il punto di vista degli studenti, è utile ricostruirne il percorso scolastico e accademico, attraverso le interviste discorsive. La maggior parte dei partecipanti (22) ha ricevuto una certificazione di disturbo specifico dell'apprendimento durante gli anni di scuola. Ben 14 hanno conseguito la certificazione durante gli anni di scuola secondaria di secondo grado, generalmente, per di più, a percorso ormai inoltrato. La maggior parte delle storie dei partecipanti è quella di persone che, con le loro famiglie e talvolta l'intervento di esperti, hanno dovuto impersonare il ruolo di pionieri nelle rispettive scuole per inaugurare il discorso su base pratica, con i docenti e i dirigenti scolastici, sul tema dei disturbi specifici dell'apprendimento. La legge 170/2010 non ha modificato le relazioni tra i diversi soggetti, ha piuttosto impresso una nuova forma alle contrattazioni nelle scuole tra le figure coinvolte. Il potere nella contrattazione, per così dire, grazie alla legge 170 si è un poco spostato anche a favore degli studenti e delle loro famiglie, ma questa non appare una condizione sufficiente perché all'atto pratico gli studenti ricevano le tutele adeguate. Uno dei principali problemi ha a che vedere con pregiudizi, di varia natura, che ancora circondano il mondo dei disturbi specifici dell'apprendimento. Questi affondano le radici nella loro invisibilità e traggono linfa dal fatto che insistono su quelle abilità per le quali si richiedono strumenti compensativi: facendosi scudo della certificazione, alcune persone – dicono i maligni – riceverebbero nei fatti un trattamento preferenziale. Questo pregiudizio ha trovato una nuova, più subdola, maschera: avere una certificazione di DSA consentirebbe di avere non già “strumenti”, ma “aiuti”, nonché una carriera scolastica “facilitata”. Se le conseguenze del DSA sono esse stesse negate, allora oggetti come i DSA non esistono. Esperire qualcosa come reale nelle sue implicazioni ma essere ritenuti impostori è emotivamente mortificante, come si evince dalla storia di Carla.

Sostenevano che chi aveva una certificazione per la dislessia, la comprava, perché la dislessia non esisteva, non avevo assolutamente voglia io, di studiare. Questi discorsi fatti dai professori, davanti ai miei compagni di classe, hanno fatto sì che anche i compagni di classe iniziassero a prendere in giro. (Carla, triennale area umanistica)

I pregiudizi e le difficoltà riscontrate nel percorso della secondaria superiore si manifestano, in veste nuova, anche all'università. Non stupisce che a fronte dell'accusa di volere agevolazioni scolastiche, quasi il 17% dei rispondenti al questionario dichiarò di non utilizzare strumenti dispensativi o compensativi in sede di esame. Tuttavia, la maggior parte dei rispondenti (61%) è in disaccordo con l'affermazione «Gli studenti con DSA possono sostenere

gli esami universitari anche senza strumenti compensativi». Questo dato è coerente con l'impatto del DSA sulla vita universitaria percepito dagli studenti. Tenendo in conto solo le attività minime per poter affrontare la vita universitaria, come: prendere appunti, leggere i testi d'esame in italiano, programmare lo studio e sostenere esami scritti o orali è stato ricavato un indice additivo basato sull'assegnazione di un punteggio alle modalità di risposta. Su una scala da 1 a 20, ottenuta attraverso la somma delle risposte alle quattro domande, per la maggioranza (54%) i rispondenti dichiarano che il loro DSA ha un impatto medio-alto (11-15) o molto alto (16-20) su questi aspetti della vita universitaria. Al fine di agevolare il percorso accademico degli studenti con DSA, secondo i rispondenti i docenti dovrebbero riconoscere tutte le misure dispensative e compensative comunemente impiegate (il tempo aggiuntivo per gli esami scritti, la possibilità di usare la calcolatrice non scientifica, la conversione dell'esame scritto in orale, l'uso del pc con correttore ortografico, la valutazione del contenuto più della forma) ed essere disponibili a offrire un trattamento individualizzato al di là di quello che prescrive la legge.

Le interviste discorsive si sono incentrate su un aspetto specifico della carriera, ovvero il modo in cui gli studenti affrontano gli esami o, più precisamente, le relazioni con i docenti per vedere riconosciuta l'assegnazione degli strumenti compensativi e/o dispensativi in sede di valutazione. Ciò pare particolarmente rilevante, a fronte dell'alto tasso di abbandono esplicito e implicito (inteso come smettere di dare gli esami e, successivamente, di pagare le tasse, senza formalizzare la rinuncia agli studi) della carriera universitaria degli studenti con DSA torinesi, quasi il 18% dell'intera popolazione (dati forniti dall'Ufficio DSA di Unito) che, se confrontato con i dati Alma-laurea, appare quasi doppio rispetto alla popolazione universitaria del Nord Italia e concentrato nei primi anni di iscrizione a un corso. È utile premettere che nel campo organizzativo preso in questione vi sono tre principali attori organizzativi: gli utenti di un servizio (gli studenti con DSA) che richiedono ai docenti cooperazione per avere strumenti al fine di sostenere gli esami in modalità altre rispetto a quelle standard, e l'ufficio DSA, che funge da garante affinché le richieste degli studenti con DSA siano accolte dai docenti. Anche in ambito universitario, gli intervistati sembrano esercitare il ruolo di esperti, "vendere bene la propria storia" appare una risorsa fondamentale per gli studenti con DSA nei rapporti con i docenti. Quello di una (buona) presentazione di sé è un tema toccato anche dai referenti di dipartimento ed è indicato come condizione fondamentale nella relazione con il docente: rendere conto di sé, delle proprie specificità e delle proprie esigenze è un primo

passo per fare in modo che il docente sia bendisposto alla cooperazione. Matteo definisce efficacemente il suo lavoro come “lavoro in prevenzione”.

Per ogni corso mi presentavo una settimana prima, parlavo col docente, spiegandogli la questione, cercando di fare comprendere che non cercavo nessun tipo di facilitazione, di sconti, di aiuti, ma cercavo di poter dare l’esame esattamente come gli altri. (Matteo, magistrale in area umanistica)

Il fatto che la differenza delle persone DSA sia invisibile e che insista di più su quei compiti in cui “chiunque avrebbe difficoltà”, rende – dal punto di vista dei docenti – meno prevedibile il comportamento degli studenti che stanno richiedendo strumenti compensativi o dispensativi. In questo senso, occorrerebbe una doppia mossa: da un lato, una maggiore consapevolezza da parte degli studenti, ma dall’altro anche una maggiore spinta, da parte dell’ateneo, nel diffondere conoscenza e sensibilizzazione.

Ci vuole maggior consapevolezza da parte dello studente DSA. È nel proprio interesse spiegare al docente qual è il problema. E poi soprattutto gli insegnanti dovrebbero essere un po’ più preparati, perché adesso ti dicono: “Ah sì DSA è... hanno problemi a studiare, dislessia, disgrafia”, però non si limita solo a quello. (Franca, magistrale in area umanistica)

Dal punto di vista istituzionale e organizzativo, emerge inoltre dalle interviste la richiesta di attribuire maggiori poteri e autorità all’Ufficio DSA nel rapporto con i docenti: questi ultimi possono fare appello alla discrezionalità, per esempio, nei metodi e criteri che impiegano in sede di valutazione, che risulta essere un criterio del tutto insindacabile, da qualunque figura. Gli studenti sono tenuti a presentare un modulo di richiesta di trattamento individualizzato, nel quale sono precisate le loro richieste, circa un mese prima dell’esame, con l’avallo dell’Ufficio DSA. Per quanto l’ufficialità e la standardizzazione del modulo tenti di ridurre il margine di discrezionalità dei docenti nei confronti degli studenti, in ultima battuta sono gli atteggiamenti e i comportamenti dei primi a fare la differenza. Il caso di Serena è eloquente.

Mi è successo di recente con questa insegnante, io sono andata lì per chiederle di usare il computer all’esame e lei mi ha risposto “No” – “Ok, va bene, grazie”. E poi allora ho detto “Va beh, ma allora a questo punto, le chiedo se può non correggermi la forma. Mi sento di nuovo dire “No”. E dopo che io avevo fatto il modulo, le avevo inviato il modulo, a lei quella cosa lì non le andava bene. E l’ufficio DSA non ha detto niente. [...] Ma l’ufficio non risponde, almeno a me ha risposto solo quando c’era una cosa che non andava. (Serena, magistrale in area umanistica)

Al fine di approfondire gli aspetti della negoziazione tra studenti e docenti messi in luce dagli intervistati, in quel che segue, riporteremo i risultati relativi ai referenti di dipartimento intervistati e ai docenti che hanno partecipato alla *survey*.

## **6. I docenti: aiutanti o opposenti?**

Il ruolo dei Referenti di dipartimento per DSA consiste, per un verso, nel fornire supporto agli studenti con DSA in presenza di eventuali problemi con la didattica, la valutazione in sede d'esame e il rapporto con i docenti; d'altra parte, i referenti possono essere anche punto di riferimento per i colleghi del dipartimento. Si tratta quindi di testimoni privilegiati che possono dare delucidazioni sia sul modo in cui avviene la mediazione tra studenti e docenti in sede di valutazione, sia sull'approccio dei docenti ai DSA. I discorsi prodotti dai referenti intervistati si collocano in tre categorie, o tipi ideali (Cardano, 2020) a seconda di come interpretano il proprio ruolo all'interno del dipartimento e nell'organizzazione universitaria: dedizione; analiticità; formalismo. Nel discorso dedito, il referente è tratteggiato come "impegnato" e ha un ruolo di rilievo in una struttura composta da quattro elementi: gli studenti, l'ufficio DSA, i docenti e, appunto, il referente. Il problema dell'inclusione delle persone con DSA è pratico prima che formale. Come tale, richiede che le parti in causa rinnovino, di volta in volta, l'impegno a trovare soluzione a problemi di ordine pratico. La soluzione può, in quest'ottica, non essere uguale alle precedenti. L'impegno a svolgere il ruolo di referente presuppone, tuttavia, l'inserimento all'interno di una struttura che sia conforme – dal punto di vista delle risorse – alle esigenze organizzative espresse. Questo, in primo luogo, significa potenziare l'ufficio DSA affinché possa ricoprire il compito di coordinatore della "rete" dei referenti ed essere proattivo nella gestione congiunta degli studenti con DSA. Nel discorso analitico, il ruolo del referente viene preso in esame da una prospettiva più generale, ovvero quella di una posizione privilegiata per riflettere sull'università come organizzazione che reagisce alla presenza di persone le quali non rispettano gli standard che l'istituzione ha verso gli studenti che la frequentano; per questo, i referenti propongono una riflessione più generale sulle differenze e come vengono accolte. La dimensione centrale dei discorsi ricondotti a questo tipo ideale riguarda quella porzione dell'organizzazione che si occupa dell'inclusione delle differenze in ateneo. Maggiore riflessività e condivisione di prassi è, sostanzialmente, la risposta a un deficit di organizzazione e integrazione

in questo campo. Rimane aperta una strada che consiste in un'azione proattiva dell'ateneo, che parte dal centro di questo campo organizzativo – l'ufficio Disabili e DSA – e si propaga verso le sue periferie.

Sarebbe più facile se ci fosse una spinta maggiore da parte del centro. E una volontà e quindi anche delle iniziative intese a rendere consapevoli i docenti del problema. Cosa che non si è mai fatta, perché non c'è la forza, non ci sono le energie, i denari anche. Allora, parlare di disabilità significa parlare di come adeguare la didattica alle necessità delle persone che hanno problemi di qualche genere. (Referente dipartimento di area umanistica)

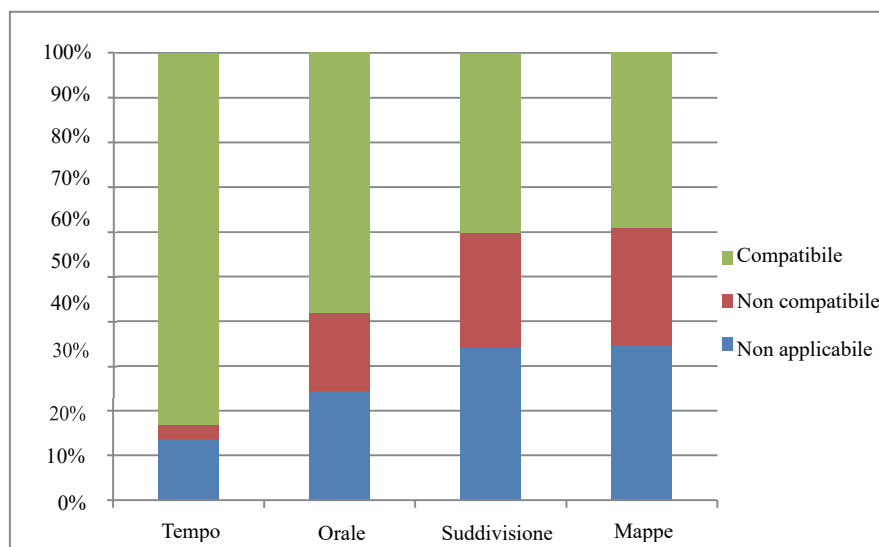
Infine, il discorso formale si concentra sulla necessità di rispettare le regole per consentire agli studenti con DSA di essere inclusi a pieno titolo nella vita universitaria. In questo senso, l'inclusione degli studenti con DSA passa principalmente attraverso il rispetto delle leggi, in particolare la legge 170/10 e il relativo recepimento da parte della CNUDD per la concreta implementazione a livello universitario. Tuttavia, come emerge dall'indagine, il rispetto delle regole non è sufficiente a garantire che le esigenze degli studenti con DSA siano tutelate, e uno dei principali ostacoli sembrerebbe l'atteggiamento dei docenti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento. Da premettere che, anche nel gruppo dei referenti analitici, è stata riscontrata la presenza di una disposizione scettica nei confronti della realtà dei disturbi specifici dell'apprendimento: una parte degli intervistati riconduce le difficoltà dovute ai DSA a un contesto sociale ed educativo poco supportivo verso gli studi

Mi interrogerei prima di tutto io, cioè mi chiederei se i miei sono pregiudizi no? Se il problema DSA non è esclusivamente un problema neurologico, ma è un problema di condizioni altre. Sociali, educative...rapporto con l'informatica (Referente dipartimento di area scientifica).

Il questionario rivolto ai docenti si è posto quindi l'obiettivo di valutare l'impatto di eventuali cambiamenti occorsi nella didattica e in sede di valutazione per venire incontro agli studenti con DSA e provare a stimare la consistenza delle disposizioni scettiche nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento. 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. Beninteso, i trattamenti non sono soggetti in medesima misura alla discrezione dei docenti. Le linee guida del Ministero (2011) e CNUDD (2014) identificano due fattispecie di casi: quelli su cui i docenti hanno meno discrezionalità (esami

orali al posto degli scritti e concessione di tempo aggiuntivo) e più discrezionalità, se non addirittura autonomia (lasciare che vengano impiegate mappe oppure formulari e suddividere l'esame in più parti).

*Figura 1 - Compatibilità criteri di valutazione e trattamenti individualizzati per studenti con DSA - percentuali*



La figura 1 mostra, in modo compatto, in quali percentuali i docenti considerino “compatibili” o “incompatibili” le singole misure. Come richiamato dagli studenti, sono proprio i trattamenti individualizzati che sollecitano di più la discrezione del docente a essere, oltre che i meno richiesti, anche quelli considerati meno “compatibili” con i propri criteri di valutazione.

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 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 figli. Il dibattito ha preso



corpo – grossomodo in questa forma – in Inghilterra, con le controverse tesi dello psicologo Elliott, che coniando la locuzione “Middle class disease” (Elliott, Grigorenko 2014) definisce la dislessia una “malattia della classe media” dal momento che – di fronte alle difficoltà scolastiche dei figli – le classi de-privilegiate rispondono con la strategia discorsiva più convenzionale («è pigro/non è tagliato per lo studio/è stupido»), le classi più colte e ricche ne impiegano un'altra, meno stigmatizzante, ovvero quella di un “disturbo neurologico”. Il questionario sui docenti dell'ateneo torinese consegna risultati che, almeno in parte, muovono in quella direzione. Al questionario hanno risposto 499 docenti su 1926, pari al 26% della popolazione totale. In questo campione – tecnicamente un campione di convenienza – il 31%, poco meno di un docente su tre, ritiene che fra gli studenti che presentano una certificazione di DSA, ci sia una quota di simulatori, compresa fra il 25 e il 100% nelle proporzioni indicate in nota <sup>10</sup> (vedi Cardano, Cioffi, Scavarda, 2021, pp. 300-307). Quanto osservato nel campione, in ragione delle modalità che hanno presieduto alla sua costituzione, non può essere generalizzato all'intera popolazione dei docenti dell'ateneo torinese. I dati a disposizione consentono, tuttavia, una stima della quota minima di scettici, guidata da un insieme di caute assunzioni. Se si assume che i 1427 docenti torinesi che non hanno risposto al questionario, se lo avessero fatto, non avrebbero espresso nessuna riserva sull'autenticità della diagnosi di DSA (un assunto forse eroico, ma il solo possibile nell'economia del nostro ragionamento), allora la quota degli scettici si attesterebbe all'8% (157 scettici sul totale dei 1926 docenti). Su questa base è del tutto legittimo sostenere – assumendo la validità della procedura di rilevazione adottata (*ibidem*: 300-304) – che almeno l'8% dei docenti dell'ateneo torinese nutre più d'un dubbio sulla genuinità della condizione di DSA documentata da studenti e studentesse. Dalle interviste discorsive a questa popolazione emerge come spesso studenti e studentesse abbiano l'impressione che le loro difficoltà non vengano prese sul serio dai docenti. I risultati emersi dal questionario ai docenti documentano come queste impressioni siano – almeno in parte – fondate.

10. La quota di simulatori è individuata nel 25% da 86 docenti (pari al 17,2%); nel 50% da 47 docenti (pari al 9,4%); nel 75% da 19 docenti (pari al 3,8%) e nel 100% da 5 docenti (pari all'1,2%)

## 7. Discussione e 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 – della scuola, dell'università, del lavoro – 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 fati-

cano 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", consiste nello stigma di cui sono gravati gli studenti con DSA. Questi ultimi devono trasformarsi 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. 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). Alcuni referenti di dipartimento 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, il 31% dei docenti che ha compilato il questionario ritiene che almeno il 25% degli studenti con DSA sia un falso dislessico. Sebbene questo risultato sia da considerare con cautela, sembrerebbe confermare le lamentele degli intervistati. L'opportunità di un corso di formazione, 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 gene-

razione 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.

## Riferimenti bibliografici

- Armstrong, T. (2010), *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*, Da Capo press.
- Cajola, L. C., Traversetti, M. (2016), “Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado”, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(14), pp. 127-151.
- Canguilhem, G. (1969), *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi (trad.it. 1998).
- Caniglia, E. (2018), *Neurodiversità. Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento*, Milano, Meltemi.
- Cardano, M. (2020), *Defending Qualitative Research: Design, Analysis, Textualization*, London, Routledge.
- Cardano M., Cioffi M. (2016), “Una differenza senza nome. Narrazioni autobiografiche di dislessici adulti, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, anno LVII, num. 2, pp. 263-292.
- Cardano, M., Cioffi, M., Scavarda, A. (2020), “Sofferenza psichica, follia e disabilità”, in Cardano, M., Giarelli G., Vicarelli G. (a cura di) *Manuale di Sociologia della Salute*, Bologna, Il Mulino.
- Cardano, M., Cioffi, M., Scavarda, A. (2021), *Dislessia all'università. Il caso dell'ateneo di Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Conrad, P. (2007), *Medicalization of Society. On the Transformation of Human Condition in Tractable Trouble*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), *Attore e sistema sociale*, Sonzogno, Etas Libri (trad. it. 1978)
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam, Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2014), “Le normative sui Bisogni Educativi Speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies”, in Gaspari, P. (a cura di), *Pedagogia speciale e BES*, Roma, Aracne.

- D'Alessio, S. (2018), "Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive", in Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchcovsky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., Medeghini, R. (2018) (a cura di) *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Elliott, E. J.; Grigorenko, E. L. (2014), *The dyslexia debate*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Esposito, R. (2004), *Bios*, Torino, Feltrinelli.
- Esposito, R. (2017), "Il cittadino paziente", in *L'Espresso*, 48, pp. 12-13.
- Gabel, S., Danforth, S. (a cura di) (2008), *Disability and the International Politics of Education*, New York, Peter Lang.
- Goodley, D. (2016) *Disability studies: An interdisciplinary introduction*, London, Sage.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchcovsky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., Medeghini, R. (a cura di) (2018), *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Guaraldi G., Pedroni P., Moretti Fantera M. (2010), *Al Diploma e alla Laurea con la Dislessia. Storie di vita e metodologie per la Scuola Secondaria di Secondo Grado e l'università*, Trento, Erickson.
- Hacking, I. (2004), *I viaggiatori folli*, Roma, Carocci (ed. or. 1988).
- Hollin, G. (2014), "Constructing a Social Subject: Autism and Human Sociality in the 1980s", in *History of the Human Sciences*, 27 (4), pp. 98-115.
- Moretti Fantera, M., Bertolani, F., Mingione, A. (a cura di) (2010), *Dislessia e università: esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson.
- Riddick, B. (2001), "Dyslexia and inclusion: time for a social model of disability perspective?", in *International studies in sociology of education*, 11, 3, pp. 223-236.
- Ruggerini, C., Guaraldi, G., Genovese, E. (2010), "Studenti Dislessici all'Università di Modena e Reggio Emilia: Esperienze d'inclusione universitaria", in Moretti Fantera, M., Bertolani, F., Mingione, A. (a cura di), *Dislessia e università: esperienze e interventi di supporto*, Trento, Erickson, pp. 20-24.
- Scavarda, A. (2020) "«Come pinguini nel deserto». Strategie di resistenza allo stigma di famiglie con figli autistici e con Trisomia 21", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 61(3), pp. 537-561.
- Slee, R. (2011), *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*, Londra e New York, Routledge.
- Sontag, S. (2001), *Malattia come metafora. Cancro e AIDS*, Milano, Mondadori (ed. originale 1978).
- Strauss, A. L. (1975), *Chronic illness and the quality of life*, St. Louis, Mosby.
- Thomas, G., Loxley, A. (2001), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Valtellina, A. (2016), "Commento a Orsini M. e Ortega F., Da Disturbo celebrale a differenza neurologica", in Medeghini, R. (a cura di) *Norma e normalità nei Disability Studies*, Trento, Erickson, pp. 161-168.