

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Una differenza senza nome: Narrazioni autobiografiche di dislessici adulti

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1600152> since 2016-10-10T15:07:40Z

Published version:

DOI:10.1423/83814

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Una differenza senza nome

Narrazioni autobiografiche di dislessici adulti

MARIO CARDANO e MICHELE CIOFFI

1. *Introduzione*¹

Una cosa è chiara: la mente del dislessico è diversa da quella degli altri. Ho impiegato gran parte della mia vita per capire che non era la stupidità l'origine dei miei problemi di elaborazione del linguaggio. Come ogni altra transazione della vita, non è stato facile abbandonare l'immagine negativa che avevo di me. [...] Mentre leggo, nella mia mente avviene una sorta di baratto tra l'insicurezza e il desiderio di conoscenza, in cui devo vincere un senso di ansia e di scoramento. Ho imparato a leggere come un corridore: imparo ad aspettarsi di trovare la seconda e la terza curva, o come un'atleta che si spinge oltre il proprio limite (Philip Schultz, *La mia dislessia*, 2012, trad. it. 2015, cap. II).

Il termine dislessia viene comunemente impiegato estendendone la portata denotativa al di là di quanto l'etimologia suggerisce (*dis*, difficoltà e *léxis*, lettura). Con questo termine è consuetudine designare un insieme composito di difficoltà nella lettura (dislessia in senso proprio), nella scrittura (disgrafia e disortografia) e nel calcolo (discalculia). Alla base di queste difficoltà, che si mostrano innanzitutto nel contesto scolastico, si dà una specifica *differenza* neurologica, efficacemente espressa dalla citazione in

Ci preme, innanzitutto, ringraziare le persone che hanno partecipato allo studio, accettando di condividere con noi la storia della loro dislessia. Grazie anche all'Associazione Italiana Dislessia, in particolare alla Sezione di Torino e provincia – all'epoca dello studio – coordinata da Rosanna Gangi, per il patrocinio fornito al lavoro. Nei confronti del dott. Enrico Ghidoni e del dott. Damiano Angelini del Laboratorio di Neuropsicologia dell'Arcispedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia abbiamo un particolare debito di gratitudine. Si grazie a loro che ci è stato possibile avvicinare le persone che hanno partecipato allo studio.

esergo, di Philip Schultz, poeta, vincitore, nel 2008, del premio Pulitzer e – per quel che conta qui – dislessico. Nel nostro Paese, questa differenza riguarda il 4% della popolazione (Cornoldi 2007, 20), una quota piccola, ma sicuramente non trascurabile di persone che hanno vissuto l'esperienza della scuola – dove a leggere, scrivere e fare di conto si insegna – con estrema pena, con quel senso di ansia e scoramento, ben descritto da Schultz. Questa differenza ha trovato solo in tempi recenti, nei tardi anni Sessanta del secolo scorso, una qualificazione clinica. Prima di allora, le difficoltà di leggere, scrivere e fare di conto avevano un statuto più incerto. Le modeste prestazioni dei dislessici *ante-litteram* erano attribuite ora a carenze cognitive, ora all'irrimediabile pigrizia di questi alunni o, ancora, al disagio sociale o alla povertà culturale delle famiglie da cui provenivano. Questa, come altre forme di alterità, sottoposte allo sguardo clinico, sono diventate patologie, attraverso quel processo che Peter Conrad definisce «medicalizzazione», ovvero il processo con il quale problemi – in prima istanza – *non* medici vengono definiti e trattati come problemi medici, e, di norma, definiti come malattie o disturbi (Conrad 2007, 4; 2009)². Ecco dunque che le difficoltà incontrate sui banchi di scuola, diventano *disturbi* specifici dell'apprendimento³.

Questa chiave di lettura muove da un presupposto, che è opportuno rendere esplicito, per mettere a giorno la portata e i limiti del registro interpretativo proposto. Sostenere che la «scoperta» dei disturbi specifici dell'apprendimento altro non sia che un processo di medicalizzazione, presuppone la decostruzione di un insieme composito di discorsi che definiscono quel che si deve intendere per rendimento scolastico appropriato, per strategia di apprendimento opportuna, in una parola, per normalità. Il rac-

² Nella letteratura critica è comune il riferimento ad alcuni luoghi esemplari della medicalizzazione, quali l'omosessualità (rubricata fra le patologie psichiatriche sino al 1980), l'irrequietezza (trasmutata in iperattività e disturbo dell'attenzione), la timidezza (trasformata nel disturbo d'ansia sociale). Si rinvia al riguardo a Cardano e Lepori (2012, cap. 3).

³ La prima definizione delle difficoltà scolastiche di cui ci occupiamo in queste pagine come «learning disability» si deve a Samuel Kirk, che impiega questa locuzione in due suoi lavori, pubblicati nel 1962. L'ufficializzazione, per così dire, di questa espressione segue di un anno, nel discorso di questo di questo studioso statunitense alla prima conferenza dell'*Association for Children with Learning Disabilities*, tenutosi a Chicago (Cornoldi 2007, 14-15). La recezione nel nostro Paese dei risultati della ricerca clinica tarda sino all'inizio degli anni Novanta, complice – forse – le minor asperità dell'apprendimento scolastico con una lingua, come l'italiano, caratterizzata da un'elevata trasparenza fonologica, ovvero da una strettissima corrispondenza fra grafemi e fonemi.

conto di Herbert George Wells, *Nel Paese dei Ciechi*, pubblicato all'inizio del secolo scorso, può forse aiutare a comprendere la direzione della nostra riflessione. Wells descrive il viaggio di un montanaro, Nuñez, che, messosi alla guida di un gruppo di alpinisti cade da un pendio, per trovarsi in una vallata montana, delle Ande ecuadoriane, isolata dal resto del mondo e abitata da una popolazione cieca da quattordici generazioni. In quel luogo la normalità di Nuñez, la sua capacità di vedere e di orientarsi nello spazio grazie alla vista, diventa il segno inequivocabile della sua inadeguatezza, qualcosa che fa di lui un «individuo idiota e incapace, al di sotto del livello umano accettabile» (Wells 1911, trad. it. 2012, 41). Nel Paese dei Ciechi, la differenza di Nuñez diventa una malattia. I deliri di Nuñez su quanto dice di *vedere*, sono causate – dice il «gran dottore» del Paese dei Ciechi – dalle «strane cose che hanno il nome di occhi». Quell'anomalia pone «il suo cervello in uno stato di continua irritazione e logoramento», cui tuttavia è possibile porre rimedio con una semplice operazione chirurgica, l'asportazione di quei «corpi irritanti», con la quale Nuñez verrà restituito alla normalità (*ibidem*, 42-43). Il romanzo di Wells attira l'attenzione su di un tema su cui – qualche decennio più tardi – la sociologia avrebbe costruito acute riflessioni teoriche e politiche⁴. L'attribuzione a una differenza del marchio della patologia o dello stigma dipende dal contesto sociale nel quale chi la incarna viene, per così dire, gettato. Wells ci dice che le nozioni di normale e patologico non sono affatto assolute, che sono possibili normalità differenti, che si può seguire un sentiero di montagna, guardandosi intorno – come fa Nuñez – ma anche sentendolo sotto i propri piedi come fanno gli abitanti del Paese dei Ciechi. In un immaginario *Paese dei dislessici*, dove leggere, scrivere e fare di conto diventano attività non più cruciali per stabilire il valore di un individuo, dove siano i cosiddetti «doni della dislessia», l'immaginazione, il pensare per immagini, l'intelligenza delle relazioni sociali (Davis 1994, trad. it. 1998, 21), a definire gli standard dell'apprendimento, la differenza dei dislessici diverrebbe la normalità, almeno laggiù. Questa linea interpretativa trova uno sviluppo coerente nelle riflessioni sul tema della cosiddetta «neurodiversità» (Armstrong 2010). Nel saggio di Thomas

⁴ Alludiamo al filone dei *Disability Study* (vedi Barnes, Oliver e Barton 2002). Per una lettura critica degli assunti di questo filone di studi si vedano Hughes e Paterson (1997), Arfani (2013).

Armstrong, *Neurodiversity*, si legge: «whether you are regarded as disabled or gifted depends largely on when and where you were born» (*ibidem*). Il concetto di neurodiversità viene elaborato all'interno del movimento per la difesa dei diritti degli autistici, come equivalente locale – per la nostra specie – della nozione ecologica di biodiversità. Condizioni quali quelle dell'autismo, dell'ADHD, della dislessia, dei disturbi dell'umore e financo della schizofrenia, vengono qualificate in questo registro come espressione di specifiche configurazioni neurologiche che solo l'egemonia del discorso medico, o meglio della sua variante che celebra la «neurotipicità» qualifica come patologie (Armstrong 2010, *Introduzione* e cap. 1). Le due linee discorsive qui considerate, che inscrivono la dislessia, ora nel registro bio-medico del disturbo, ora in quello critico-militante della neurodiversità ispirano – in misura diversa – le rappresentazioni di sé, i discorsi di coloro che dalla differenza di cui ci occupiamo sono abitati. In piena sintonia con lo spirito dei tempi, il registro del disturbo tende comunque a prevalere, per un insieme composito di ragioni, prima fra tutte, la capacità della diagnosi di dare un nome alla propria pena. L'antropologo Byron Good, al riguardo osserva che «attribuire un nome all'origine del dolore significa afferrare il potere di alleviarlo e l'intensità del dolore richiede che si faccia presto» (*ibidem*, 198). Ricondurre le difficoltà di leggere, scrivere e fare di conto a un disturbo, imprimono al dislessico uno stigma sicuramente meno profondo rispetto a quello con cui – sino alla diagnosi – ha dovuto convivere, quello dello «stupido» o del «cretino» (vedi Dale e Taylor 2001)⁵. La diagnosi, inoltre, lava ogni responsabilità morale per i propri insuccessi, non si è più, «scansafatiche», malati di «Lazzaronite», come racconta Giacomo Cutrera – giovane dislessico – nella sua autobiografia (Cutrera 2008, 13, 47). La diagnosi, dunque, fa tacere i rimproveri degli insegnanti e dei genitori, ma assolve anche questi ultimi dall'accusa di non aver offerto al proprio figlio un adeguato sostegno, un contesto sociale e culturale capace di motivarne adeguatamente l'impegno scolastico. La famiglia, inoltre, grazie alla medicalizzazione della differenza del proprio figlio, può richiedere sostegni educativi (l'insegnante di sostegno) ed economici che solo la presenza della diagnosi autorizza. La dislessia è

⁵ È ancora Philip Schultz a ricordare come a lui, insieme ad altri compagni di sventura, toccò il «banco dei cretini», ignorato dalle insegnanti e sbeffeggiato dai compagni di scuola (Schultz 2012, trad. it. 2015, cap. VI).

dunque un luogo nel quale i processi di medicalizzazione mostrano in modo chiaro la loro ambivalenza, evidente nelle narrazioni che qui verranno analizzate.

Questo saggio mette a tema l'esperienza della differenza costituita dalla dislessia, da parte di coloro che l'hanno affrontata senza poterle dare un nome, di coloro che, solo a conclusione del percorso scolastico, da adulti, hanno ricevuto una diagnosi. Si tratta di persone che hanno affrontato la pena delle proprie difficoltà di leggere, scrivere e fare di conto in una fase storica solo da poco superata, nella quale la capacità del sistema scolastico di riconoscere questa differenza e di fronteggiarla era pressoché nulla. Le narrazioni che verranno analizzate nelle pagine che seguono ci sono state consegnate da un piccolo campione di venti persone cui la dislessia è stata diagnosticata nell'età adulta, intervistati nel periodo compreso fra l'aprile del 2009 e il marzo del 2010⁶. Tutti i nostri interlocutori hanno fatto il loro ingresso a scuola in un periodo compreso fra il 1965 e il 1991; un periodo durante il quale erano ben pochi gli insegnanti che avevano consapevolezza dei bisogni educativi degli studenti dislessici. Si tratta dunque di narrazioni rese da persone costrette a venire a patti con una differenza di norma ricondotta a quelle categorizzazioni di senso comune richiamate più sopra: l'indolenza, la pigrizia o l'ottusità. Queste narrazioni ci parlano non solo delle difficoltà di inclusione scolastica di chi, a mal partito con la lettura, la scrittura o il calcolo, non vedeva riconosciuta la specificità della propria differenza, ma anche delle difficoltà che gli alunni dislessici incontrano oggi, quando dietro alla cattedra siedono insegnanti disinformati o ancorati – per incompetenza o indolenza – a modelli didattici standardizzati, ciechi alla pluralità dei bisogni educativi. Inoltre, come meglio si vedrà più oltre, queste narrazioni ci parlano di quel accade dopo la scuola, nel mondo del lavoro e delle relazioni sociali adulte. Analizzando le vicende biografiche di chi ha convissuto con una differenza cui non sapeva dare un nome diventa possibile riconoscere – magnificati – i tratti delle esperienze scolastiche a noi più vicine,

⁶ La ricerca di cui presentiamo qui i risultati è parte di uno studio più ampio, avviato con il sostegno organizzativo dell'Associazione Italiana Dislessia e che ha impegnato, oltre agli autori di questo saggio, Serena Chiara Lasagno e Donatella Saraco. Lo studio ha posto a confronto tre popolazioni: ragazzi e ragazze dislessici impegnati nel proprio percorso formativo, i loro genitori e, buon ultimo, dislessici adulti.

della lotta per dare un nome alla propria differenza che precede l'ambivalente epilogo della diagnosi.

Le persone che hanno partecipato a questo studio sono state contattate grazie alla collaborazione del Laboratorio di Neuropsicologia dell'Arcispedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia dove, negli anni Novanta, è stata messa a punto una procedura per la diagnosi della dislessia, specifica per la popolazione adulta. Il responsabile del laboratorio mise a nostra disposizione l'archivio – debitamente anonimizzato – dal quale identificammo i candidati alla conduzione delle interviste sulla base del loro profilo sociodemografico e in ragione della severità della diagnosi. I candidati all'intervista vennero dapprima contattati dal Laboratorio di Neuropsicologia e solo dopo aver ottenuto il loro consenso, vennero contattati da noi, per concordare data e luogo dell'intervista⁷. In specifico, la scelta dei partecipanti è stata condotta seguendo la logica del piano fattoriale, che ha condotto a identificare otto quote caratterizzate in ragione del sesso, del titolo di studio conseguito, e della severità della diagnosi, nelle proporzioni illustrate nella figura che segue (fig. 1).

	Dislessia severa		Dislessia live/moderata		
Maschi	Al più scuola dell'obbligo	3	Al più scuola dell'obbligo	2	10
	Oltre scuola dell'obbligo	2	Oltre scuola dell'obbligo	3	
Femmine	Al più scuola dell'obbligo ²	3	Al più scuola dell'obbligo ³	2	10
	Oltre scuola dell'obbligo	2	Oltre scuola dell'obbligo	3	
	10		10		20

FIG. 1. Disegno del campione.

⁷ La conduzione delle interviste e la loro registrazione audio è stata preceduta dalla sottoscrizione da parte dell'intervistatore e degli intervistati di un modulo, simile a quelli impiegati in sanità per il consenso informato, con il quale ci impegnavamo a non divulgare a terzi le informazioni raccolte e a utilizzare i materiali raccolti esclusivamente a fini scientifici.

L'impiego dei tre criteri di selezione richiamati più sopra era finalizzato all'acquisizione di un adeguato potenziale comparativo (Barbour 2007, 53)⁸. La procedura di campionamento adottata ha generato eterogeneità anche su altre dimensioni sociodemografiche che, nel loro insieme, concorrono a determinare l'eloquenza dei nostri materiali empirici, in ragione dell'età, dell'area di residenza e dell'esperienza lavorativa degli intervistati.

L'età degli intervistati è compresa fra i 24 e i 51 anni, con un'età media pari a 35 anni; tutti gli intervistati risiedono nel Nord o nel Centro Italia. Quanto all'esperienza lavorativa, quattro delle persone intervistate, una volta terminato l'obbligo (una di esse ha ottenuto la licenza media a 17 anni), sono entrate direttamente nel mondo del lavoro. Otto si sono iscritti a istituti tecnici o professionali, ma la metà ha abbandonato senza terminare il percorso (la maggior parte entro i primi tre anni). Tra coloro che hanno proseguito gli studi, un intervistato ha completato il ciclo con molto ritardo, a 24 anni, cinque hanno conseguito una qualifica professionale, nella maggioranza dei casi come estetista o assistente alla ristorazione. Una ragazza – come detto più sopra – era in procinto di laurearsi. Le rimanenti cinque persone si sono invece iscritte al liceo e di queste tre hanno poi conseguito la laurea.

2. *Raccontare la propria differenza*

Noi *siamo* le storie che raccontiamo, le cose che creiamo e inventiamo, siamo qualcosa di più delle risposte che diamo alle domande, qualcosa di più perfino dei nostri limiti: siamo i misteriosi e lunatici sogni che in qualche modo troviamo il coraggio di fare e, a volte, di raccontare agli altri (Philip Schultz, *La mia dislessia*, 2012, trad. it. 2015, cap. XII).

L'interesse per le narrazioni autobiografiche, espressa in questo saggio, muove dall'ampio nucleo di riflessioni teoriche che hanno dato corpo a quel che è comune etichettare come «svolta narrativa». In specifico qui le narrazioni autobiografiche sono intese come lo strumento che consente – ancorché in un registro indiziario – di accedere ai processi di costruzione dell'identità,

⁸ Il disegno del campione che caratterizza questo studio è basato su di una logica che Jennifer Mason definisce «illustrativa», diretta cioè a mostrare il come di un determinato processo sociale e non già la sua distribuzione (Mason 2002, 123-127, 1, 136).

intesa in questa cornice non già come una cosa, un'essenza, riposta in qualche anfratto dell'anima, ma come una pratica discorsiva, come un'«esistenza che si racconta» (Schafer 1980, citato in Poggio 2004, 49). La narrazione, in questo registro, si connota come la pratica con la quale legando fra loro gli eventi narrati, ciascuno di noi – momento per momento – risponde alla domanda: «chi sono?». È in questa luce che leggeremo le narrazioni autobiografiche dei nostri interlocutori, riconoscendone il carattere temporalmente situato, il fatto che siano storie raccontate a partire dal loro epilogo – lieto o triste che sia – a partire dal quale ciascun narratore ricostruisce la concatenazione, le imputazioni causali e il senso degli eventi narrati.

Da questo punto di vista, le narrazioni di cui diamo conto in queste pagine sono costruite attorno a un interessante gioco prospettico, che vede i narratori raccontare delle loro vicende biografiche, ora re-immersedimandosi nel proprio sé incapace di dare un nome alla differenza da cui era abitato, ora rileggendo gli eventi narrati alla luce della consapevolezza fornita da una diagnosi di dislessia giunta in età adulta. Eloquenti a questo proposito sono le metafore utilizzate nelle interviste per descrivere la dislessia prima che avesse un nome, assimilandola a un «fantasma» oppure a «un'ombra».

Il momento in cui si è raggiunta la consapevolezza di essere dislessici è configurabile come un punto di svolta (Bonica e Cardano 2008), dalla connotazione ambivalente: ora positiva, ora negativa. La diagnosi, si è detto, cancella lo stigma dell'ottusità e della pigrizia, ma pone anche di fronte a una differenza radicata nel proprio sé, immodificabile, con la quale occorre venire a patti. Di nuovo, sono le parole dei nostri interlocutori a esprimere con immediatezza ed efficacia cosa significa questa svolta:

Mancava qualcosa [...] due anni fa con la diagnosi [...] sto prendendo tutti i pezzi della mia vita che ho messo, che ho elaborato e che sono rimasti staccati l'uno dall'altro e pian pianino li sto attaccando l'uno all'altro (Simone)⁹.

Sebbene contraddistinta da un certo ritardo rispetto ad altri Paesi (specie quelli anglosassoni), la ricerca sulla dislessia in Italia ha avuto un discreto sviluppo, a partire in particolare dagli anni Novanta (vedi Stella 2004, cap. 3). Ha ricevuto, però,

⁹ Le persone, di cui raccontiamo la storia, sono tutte identificate con pseudonimi.

ancora scarsa attenzione *l'esperienza* della dislessia legata al corso di vita e alle transizioni biografiche, su cui intendiamo puntare l'attenzione in questo saggio¹⁰.

3. *Prigionieri, resilienti e talentuosi*

I materiali empirici alla base delle riflessioni presentate in queste pagine sono stati acquisiti sollecitando i nostri interlocutori a raccontare il rapporto con la propria differenza lungo tutto il corso di vita: negli anni della scuola e in quelli che vi hanno fatto seguito. Tutti sono stati inoltre invitati a considerare la propria differenza da una prospettiva insolita (cfr. Armstrong 2010, vii-xi), provando a riconoscerci gli aspetti positivi, o, per dirla con il titolo di uno dei testi che più ha contribuito all'elaborazione di un contro-discorso su questa differenza, i «doni della dislessia» (vedi Davis 1994, trad. it. 1998, 21). Le interviste, audioregistrate e trascritte *verbatim*, sono state analizzate focalizzando l'attenzione sulla loro struttura narrativa, per approdare a una loro caratterizzazione in chiave di genere narrativo¹¹.

La più parte delle narrazioni raccolte – diciannove su venti – è riconducibile a tre fattispecie i cui tratti definiscono con sufficiente accuratezza il profilo del narratore¹². Il primo tipo di narrazione approssima il genere della tragedia; in queste storie i narratori descrivono una condizione di disagio e sofferenza che li accompagna invariabilmente lungo tutta la loro esistenza. Gli intervistati si percepiscono, ieri come oggi, *imprigionati* dalla differenza che li abita, che ha comportato per loro una inemendabile «distruzione del mondo della vita quotidiana» (Good 1994, trad. it. 1999, 190 ss.). Il secondo tipo di narrazione ricalca invece quella del romanzo cavalleresco. Qui alla caduta – che

¹⁰ All'estero questi argomenti sono stati affrontati in modo più sistematico, ma da una prospettiva psicologica: si vedano al riguardo gli studi di Ingesson (2007), Maughan *et al.* (2009), McNulty (2003); Shessel e Reiff (1999).

¹¹ L'esercizio condotto si basa sul modello proposto da Kenneth Gergen (1997), il quale invita a individuare il genere delle narrazioni autobiografiche considerando la relazione che, nel corso della narrazione, il narratore intrattiene con un oggetto di valore (nel nostro caso il benessere).

¹² È esclusa dall'analisi la narrazione di una ragazza, che qui chiameremo Maria, la quale al momento del colloquio era ancora impegnata nella formazione scolastica e per questo impossibilitata a definirne l'epilogo, nonché a raccontare della transizione verso il mondo del lavoro.

coincide, nella maggior parte dei casi¹³, con l'emergere delle difficoltà scolastiche – segue una fase di progressiva risalita, che corrisponde alla percezione di avere ritrovato equilibrio o, altrimenti, di avere conseguito gli scopi che ci si era posti. Al terzo tipo di narrazione, infine, vengono ricondotte le storie nelle quali la dislessia è indicata come la fonte del proprio talento e, per estensione, delle proprie fortune. Ciò che viene rubricato ora come *disturbo* (nella letteratura di tipo clinico), ora come *handicap* (nel dire comune), assume invece qui i nitidi tratti di un *carisma*, del dono che permette non solo di «fare le cose altrimenti», bensì di «farle meglio», in una parola di *eccellere*.

3.1. *Prigionieri della propria differenza*

Fanno parte di questo gruppo le nove narrazioni di coloro che vedono nella dislessia il fattore che ha impedito loro, ieri come oggi, di condurre una vita serena. Si può dire, in sintesi, che la diagnosi ha permesso loro di dare un nome all'origine della propria sofferenza, più che alla propria differenza. Il fatto di riconoscere che «l'ombra, il fantasma» – con cui, proprio malgrado, si è costretti a vivere – ha un nome, permette di dare senso alle proprie esperienze passate così come, e forse soprattutto, a quelle presenti. Nondimeno, questo non costituisce motivo di sollievo. La dislessia è, infatti, una condizione permanente e come tale non può essere curata né eliminata. Per queste persone, raggiungere la consapevolezza di «avere un problema» significa anche riconoscere di doversi venire a patti. Il primo ambito che, con ogni probabilità, viene alla mente quando si discute di dislessia è quello scolastico. Il «*mal di scuola*», come efficacemente viene definito da Carmela, compendia i sentimenti di inadeguatezza, incapacità e sofferenza provati – pressoché senza variazioni – nel corso degli anni scolastici. Le aggressioni all'autostima, le prese in giro da parte dei compagni e la pena del confronto con gli altri erano all'ordine del giorno per questi alunni. Pur non avendo una piena comprensione delle

¹³ In sette narrazioni su otto totali: fa eccezione la storia di una ragazza – Do-natella – che ha incontrato difficoltà nel suo percorso universitario anziché nei primissimi di scuola.

proprie difficoltà, c'è l'oscura sensazione che «*qualcosa non va*»¹⁴. Le (talvolta severe) difficoltà a leggere, scrivere e fare di conto, sconosciute alla più parte dei loro coetanei, lasciano altresì presagire, primi tra tutti ai nostri intervistati, una spiegazione che non può che avere connotati negativi. Detto altrimenti, queste persone si sentivano portatrici di uno *stigma* (Goffman 1963, trad.it. 2003), di cui non riescono a cogliere la natura. Il periodo della scuola viene efficacemente descritto – da Christian – come un «corso di sopravvivenza», in cui la sfida quotidiana è uscire indenni dalle varie prove cui si può essere sottoposti. Il rischio è infatti quello di divenire oggetto di *discredito*:

Io dal mio compagno mi facevo leggere ad alta voce e io ripetevo, proprio perché non riuscivo a farlo, e quindi esercitavo una forza [...] di potere sopra un mio compagno, ma per difendermi, non per sopraffare [...]

Cioè glielo imponeva o...? [...]

Con forza, sì, sì, sì.

Ma glielo leggeva in modo tale, che lo sentisse solo lei e poi lei lo ripeteva?

Sì.

Questo era il trucco?

No, non era il trucco, era *sopravvivenza* (Christian, corsivo aggiunto).¹⁵ Di segno

opposto sono le situazioni nelle quali, da screditabili, si passa ad essere screditati e il proprio stigma non può più essere celato:

Quando mi chiamavano alla lavagna, mi pietrificavo, non sono mai riuscita ad andare alla lavagna, mi portavano direttamente in infermeria, perché stavo ferma, immobile, terrorizzata, non mi, non mi riuscivo a muovere. Tutti mi guardavano, mi prendevano sempre in giro per come leggevo ovviamente, per come scrivevo, per tutto, per qualsiasi cosa (Carmela).

Analoga è la ricostruzione di Philip Schultz: «mi spaventavo ogni volta che un insegnante guardava dalla mia parte» (Schultz 2012, trad. it. 2015, cap. IV).

Le spiegazioni rese dagli insegnanti e dai genitori per dare senso alla situazione fanno leva, nella grande maggioranza dei

¹⁴ Ci riferiamo ancora una volta alle parole di Carmela.

¹⁵ Le frasi riportate in corsivo sono quelle pronunciate dall'intervistatore.

casi, su categorizzazioni di senso comune¹⁶. La pigrizia (decisamente la più chiamata in causa), «l'aver la testa tra le nuvole», o – quando si è più grandi – «avere la testa ai ragazzi», oppure ancora la poca capacità di concentrazione sono esempi del tipo di vocabolari (*sensu* Wright Mills 1940) utilizzati per avanzare ipotesi sul perché alcune persone, all'apparenza del tutto normali, stavano violando ogni tipo di aspettativa che normalmente si nutre nei confronti degli studenti: che siano capaci di imparare in relativamente breve tempo a leggere, scrivere e cominciare a studiare con profitto (Riddick 2001). Dal punto di vista dei nostri interlocutori, invece, l'impegno profuso nelle attività dello studio stride con la spiegazione che viene avanzata dall'esterno. Tutti ricordano i lunghi pomeriggi e le notti trascorse sui libri. Ecco che, quindi, prende corpo un'altra forma di spiegazione delle proprie difficoltà, molto meno lusinghiera, ossia di *essere il problema*, chiamando direttamente in causa la propria intelligenza. Di fronte a un'eventualità del genere si hanno, sostanzialmente, due strade percorribili. La prima porta a porre in forse le proprie capacità, aderendo al giudizio dei pari:

All'inizio il periodo del bullismo e fino a qualche anno fa ero convinto di essere stupido, io. Invece [...] scoprendo la dislessia, che cos'è e quanto può influire nelle relazioni con gli altri, col senno di poi, mi sono accorto che effettivamente i problemi che mi causava potevano essere scambiati dai miei coetanei come stupidità [...] e farmi vedere come il soggetto più debole e quindi approfittarne (Federico)

La seconda strada porta all'adozione di una forma di resistenza alle attribuzioni dei pari, reagendo se necessario con violenza al dubbio che si insinua nella propria mente:

Ho tirato fuori un carattere turbolento, cioè aggressivo, non mi facevo mettere i piedi in testa, non mi facevo più dire certe cose, quindi in condotta non andavo molto bene. [...] Tutti mi guardavano, mi prendevano sempre in

¹⁶ Fanno eccezione a ciò che segue due storie (di Christian e Leonardo), nelle quali la spiegazione delle difficoltà scolastiche viene ricondotta al disagio provato per la prematura scomparsa dei rispettivi padri nei primi anni di scuola. È altresì interessante notare come talvolta facciano la loro comparsa anche congetture che chiamano in causa fattori più materiali. Ci riferiamo, in particolare, alla storia di Leonardo che venne sottoposto anche ad esami optometrici per capire se le sue difficoltà di lettura fossero imputabili a un problema di vista. Antonio invece – che si trova nel gruppo dei Talentuosi – è stato ritenuto in prima battuta sordo per avere sviluppato con ritardo (intorno ai quattro anni) la capacità di parlare.

giro per come leggevo ovviamente, per come scrivevo, per tutto, per qualsiasi cosa [...] E' ovvio che vedono la diversità e girano il dito nella piaga, e quindi ho tirato fuori un carattere molto, molto, molto aggressivo, molto, in tutto perché poi dopo non avevo più tolleranza di niente (Carmela).

Le spiegazioni che insistono sulla svogliatezza o, nel peggiore dei casi, sulla scarsa propensione allo studio (un modo per non parlare esplicitamente di incapacità), vengono legittimate in modo pressoché trasversale dalle cerchie – dei familiari *in primis* – di cui i nostri interlocutori erano parte. La configurazione delle difficoltà scolastiche come sintomo di una «scarsa inclinazione» allo studio è l'elemento che, per così dire, congiura più di tutti affinché queste persone abbassino le aspettative nei riguardi del proseguimento degli studi. Il fatto che in questo gruppo la maggior parte delle persone – sette su nove – abbia al più una qualifica professionale e che le restanti due abbiano conquistato a fatica un diploma in un istituto tecnico potrebbe essere conseguenza di una profezia che si auto-adempie (Merton 1971, trad. it. 2000). Credono di non essere «tagliati» per lo studio e inverano, nei fatti, la loro credenza. Rintracciare nella sola dislessia la causa di percorsi scolastici relativamente brevi sarebbe quindi tanto semplicistico quanto improprio, se non altro perché – come si vedrà più oltre – sono più d'una le prove del contrario. Piuttosto, si potrebbe avanzare l'ipotesi che la scarsa «propensione allo studio» o l'insufficiente «inclinazione» loro attribuite, unite a un contesto familiare che si può supporre poco incline a investire nello studio (in sei casi su nove gli intervistati provengono da famiglie di classe sociale medio-bassa), abbiano costituito un freno molto più forte rispetto al disturbo dell'apprendimento da cui erano e sono abitati. Percorsi scolastici travagliati, però, sono solo il preludio di una carriera lavorativa altrettanto difficile. Studi psicosociali sui corsi di vita di adulti dislessici (cfr. in particolare McNulty 2003) hanno mostrato che costruire o trovare una «nicchia», un contesto quale la propria differenza non diviene una disabilità, è condizione essenziale nel passaggio al mondo del lavoro. Si potrebbe dire, in prima battuta, che questa condizione è mancata per gli intervistati che rientrano in questo gruppo, per i quali l'ingresso nell'ambito lavorativo è risultato essere un «ritorno a scuola». I problemi avuti nel corso degli anni scolastici si ripresentano sul lavoro e, con loro, i sentimenti di inadeguatezza e incapacità. È ancora Carmela a raccontarlo con particolare efficacia:

Il problema lo vedevo fisso nella scuola, non potevo immaginare che mi poteva capitare nel mondo del lavoro. Nel mondo del lavoro, sono andata a fare l'impiegata, non riesco a tenermi più di un anno, un anno e mezzo il posto di lavoro, perché all'inizio vedono che sono una ragazza sveglia, parlo anche molto bene, verso sera inizio... a perdere colpi (Carmela).

Dal punto di vista argomentativo, è interessante notare come la scoperta della dislessia permetta di dare senso non solo alle proprie esperienze pregresse, ma anche a quelle più vicine nel tempo e che riguardano appunto la relazione con il mercato del lavoro. Il legame causale, per così dire, che viene individuato vede la dislessia come la causa ultima e unica dell'insuccesso a scuola e nel mondo del lavoro:

Ho scoperto di essere dislessico, cosa che anche nel mondo del lavorativo mi dava problemi [...] Ho iniziato con un lavoro d'ufficio e [...] mi causava problemi, nello scrivere nell'interagire con i clienti [...] nel relazionare, nel leggere documenti, nel scrivere documenti che poteva essere da una qualsiasi lettera a un'e-mail, oppure nel trattare con persone esterna all'azienda, come clienti. [...] Le difficoltà che incontravo appunto era di, di articolare, le parole, cercare di esporre concetti, o spiegare qualcosa che io capisco, ma non riesco ad esternare, non riesco a utilizzare il linguaggio in modo corretto. Nella, nella scrittura frequenti errori di ortografia che non riuscivo a vedere. E [...] a mio parere esternamente davano un, un giudizio di...o di ignoranza o di stupidità (Federico).

Questo aspetto viene illustrato con particolare nitore dalle storie di coloro i quali, al momento del colloquio, erano privi di occupazione¹⁷: la dislessia – come dice Tommaso – pone su «*un piano più basso rispetto agli altri*» anche nel mondo del lavoro. Come osservatori esterni si può altresì avanzare l'ipotesi che una carriera scolastica non brillante e con una durata piuttosto breve abbia con ogni probabilità inciso negativamente su quella lavorativa. Nondimeno, nel modo in cui i nostri interlocutori hanno dato senso alla propria esperienza, è la dislessia a catalizzare in modo esclusivo l'attenzione: questa condizione ha costituito e costituisce – con le parole di Manuela – il principale «*ostacolo*» alla realizzazione personale; e non solo sua, lo sarebbe anche per le persone dislessiche in generale. Proprio Manuela prospetta per la figlia – anche lei dislessica – un percorso scolastico e

¹⁷ Nella fattispecie, tre persone che rientrano tutte in questo gruppo dei Prigionieri (Federico, Manuela, Tommaso).

lavorativo simile al proprio: terminare quanto prima possibile gli studi e dedicarsi a lavori manuali.

Allargando invece la prospettiva a tutte le storie che rientra- no in questo gruppo, le descrizioni di sé e del rapporto con la dislessia insistono su un unico repertorio narrativo, quello della disabilità e dello stigma. La dislessia – per citare alcuni esempi – viene raffigurata ora come «una penalità» (Leonardo), ora «un handicap» (Federico), ora addirittura come «un peso per la società» (Tommaso). È significativo, altresì, che il modo in cui il disturbo viene descritto e, soprattutto, percepito prescinde dalla sua gravità. Intuitivamente, ci si aspetterebbe che tanto più grave è la dislessia, tanto più consistente sia l'impatto nella vita delle persone, ma questo non si osserva nelle narrazioni raccolte¹⁸. Pare pertanto più ragionevole riconoscere come la percezione della propria differenza, sostenuta dal contesto sociale di cui si è parte, insieme al grado diverso di chiusura alla loro differenza incontrata nei contesti di vita, siano i maggiori responsabili dei fallimenti di queste persone (cfr. Macdonald 2009; Riddick 2001). La storia di Carmela è in questo senso emblematica. Carmela comincia a lavorare come addetta vendite per spazi pubblicitari in impianti sportivi. Può organizzare il lavoro seguendo i propri ritmi, utilizzando proprie «strategie e trucchi» per tenere sotto controllo, per così dire, la dislessia, di cui all'epoca non era ancora a conoscenza. Il fallimento dell'azienda le impone invece di cambiare lavoro. Nel nuovo contesto – uno studio dentistico, dove Carmela è assistente alla poltrona – perde la possibilità di affidarsi ai propri metodi e alle proprie routine. I ritmi sono più veloci, deve scrivere spesso sotto dettatura e ricordare – senza possibilità di appuntare – numeri di telefono oppure altri dati relativi ai pazienti. In senso generale, la sua storia mostra che la ragione delle sue difficoltà sta *nell'imposizione* a processare le informazioni in un unico modo. Un modo che – con Ross Cooper (2001) – non è sintonico con quello di persone che hanno uno «stile cognitivo», un modo di «vedere e concepire il mondo» diverso, ma non per questo deficitario o inferiore di per sé.

La diagnosi di dislessia – non sorprendentemente – ha con- figurato un importante punto di svolta per queste persone. La possibilità (finalmente) di «simbolizzare» (Good 1994, trad. it.

¹⁸ I narratori di questo gruppo si ripartiscono in modo sostanzialmente omogeneo tra dislessici lievi e gravi: quattro persone hanno dislessia lieve, cinque grave.

1999), di dare un nome, al proprio ospite indesiderato comporta, altresì, due ambivalenti conseguenze sul piano pratico, cui si è detto più sopra. Da un lato, consente di acquisire la consapevolezza di «avere un problema», scongiurando l'eventualità di «essere il problema»; detto altrimenti, la diagnosi consente una mossa di de-colpevolizzazione della propria persona, legittimando il rifiuto di etichette ben più stigmatizzanti come quella di «stupido» o «inetto». Dall'altro, costringe a venire a patti con la dislessia, che è una condizione *permanente*: non si può, in senso stretto, *guarire* dalla dislessia. È precisamente adottando un registro patologizzante che Carmela – in chiusura della sua intervista – rivolge un accorato appello affinché si possano adottare *misure speciali* per consentire l'inclusione nella società delle persone dislessiche¹⁹:

È il loro destino [*dei dislessici*], il loro destino sarà di sforzarsi più degli altri, ma lo dovranno fare, lo dovranno fare perché non si devono comunque arrendere [...] se sono grandi come me, non è stato riconosciuto dalla scuola, dai genitori e dallo Stato...non chiedo l'invalidità, ma almeno un aiuto, un certificato, un marchio, qualsiasi cosa che non mi penalizzi, io chiedo solo di non esser penalizzata per questa cosa: aprite dei bandi solo per dislessici, lavoro solo per dislessici, fateci sbattere di più [...] ma dateci un lavoro, abbiamo diritto di una famiglia, abbiamo diritto di tutto anche noi, e andarlo a dire a un ignorante che non sa neanche che cos'è, che l'unica cosa che ti sanno dire: «Ah, sei quella che inverte le cose», sì inverte le cose, ma non è finita lì [...] però essere proprio, già trattati male, perché comunque da piccolo sei un po' ritardato e i bambini son maligni [...] non siamo una brutta malattia, o non so...se siamo una brutta malattia, cosa volete farci? Eh, non dobbiamo vivere? (Carmela).

Assieme al felice riconoscimento di un elementare «noi», la richiesta di Carmela di quote per i dislessici introduce una nota – triste – di rassegnazione che pone pienamente il suo discorso nel registro dello stigma.

¹⁹ Più precisamente, con Ravaut e Stiker (2000), si potrebbe parlare di una forma di «inclusione tramite marginalizzazione». In questo tipo di inclusione – esemplificato bene dal meccanismo delle *quote protette* nel mercato del lavoro – le persone con una qualche menomazione vengono «incluse» nella società, a patto però di essere oggetto di un trattamento di favore; in questo tipo di inclusione, i contesti sociali sono dispensati da una riflessione critica sugli assunti in base ai quali sono organizzati e funzionano, con il conseguente beneficio di potere rimanere sostanzialmente invariati.

3.2. *Respingere il Demone Bianco: i Resilienti*²⁰

Le nove storie dei resilienti sono caratterizzate, in una prima fase, da un difficile adattamento rispetto alle richieste del contesto scolastico, cui segue la conquista – specie nel mondo del lavoro – di una «nicchia» (McNulty 2003), dove la loro differenza cessa di essere una disabilità (cfr. Barnes, Oliver e Barton 2002). L'inizio di queste storie ha tratti in comune con quelle dei Prigionieri, mentre cambia segno l'epilogo, che lascia spazio a un lieto fine o a qualcosa che lo approssima. Inoltre, in queste storie è diverso anche il registro impiegato per raccontarsi di sé, di sé come «persona dislessica» e del tipo di rapporto instaurato con la propria differenza, più sintonico – si potrebbe dire con Armstrong (2010) – con l'approccio della neurodiversità. Una veloce panoramica sui percorsi scolastici dei Resilienti permette, in prima battuta, di osservare come siano stati, nella maggior parte dei casi, più lunghi rispetto a quelli dei Prigionieri. In cinque casi su nove la qualifica raggiunta è almeno il diploma; due persone hanno conseguito la laurea (Donatella in Archeologia, in attesa al momento del colloquio di iscriversi al Dottorato nella stessa disciplina e Simone, laureato in Agraria)²¹. Nondimeno, l'inizio di queste carriere scolastiche non è stato meno travagliato rispetto a quello dei Prigionieri. La sensazione di «qualcosa che non va» – e la stessa difficoltà ad attribuirvi senso – così come la pena del confronto quotidiano con il mondo della scuola, sono elementi analoghi alle storie precedenti. Simone dà un'immagine vivida di che cosa significasse per lui fronteggiare quotidianamente il proprio Demone Bianco:

²⁰ Il titolo di questo paragrafo è tratto dal libro di Giacomo Cutrera, *Demone bianco. Una storia di dislessia*, l'autobiografia di un giovane dislessico che in quelle pagine ricostruisce la pena della sua condizione di dislessico. Alle pagine 57 e 58 del PDF disponibile *online* si legge: «Demone Bianco. Bianco come le ultime facciate del compito in classe che non riuscivo a completare. Un compito in classe che mi veniva strappato dalle mani senza che la verità potesse entrare in esso. La verità era che io sapevo e non potevo dimostrarlo. Io studiavo e venivo chiamato lazzarone. Io riflettevo e capivo, ma venivo trattato come uno stupido. Questo era il mio demone, ma non era dentro di me, era attorno a me; in tutti coloro che non si curavano di ciò che continuavo ad urlare loro».

²¹ A loro, con una piccola licenza, si potrebbe aggiungere anche Valentina, iscrittasi all'università dopo avere cominciato a lavorare come insegnante; al momento del colloquio, Valentina era in procinto di scrivere la tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Mi avevano dato un compito in classe che era [...] «*Mi piace ritornare a scuola*», si chiamava così il tema, era una cosa del genere [...] Avevano chiamato mio padre, avevano cercato di farmi convincere anche da lui a farmi fare questo cavolo di tema, io non-non lo volevo fare, poi a un certo punto hanno visto che io mi mettevo sotto a farlo, così insomma, in qualche maniera, dovevo aver scritto qualcosa, poi a un certo punto dovevo aver cancellato tutto, strappato la brutta e consegnato il foglio con su scritto: «*Parole senza senso*», quello è il tema, lo svolgimento del mio tema (Simone).

Riprendendo le considerazioni fatte in precedenza sul legame tra grado di dislessia e percorsi scolastici, ulteriori elementi invitano a non ritenere corroborata la congettura secondo cui la dislessia avrebbe, per così dire, un impatto diretto sulle carriere scolastiche degli alunni dislessici. Le persone che hanno conseguito una laurea, infatti, sono tutte gravemente dislessiche. L'eccentricità di queste storie può essere ricondotta sui binari di una – diversa

– comprensione considerando il contesto sociale: tutte le persone laureate (o laureande) hanno almeno un genitore insegnante. È lecito supporre, quindi, che queste persone fossero parte di un ambiente sensibile a investire nello studio, nonostante le difficoltà incontrate. È a questo tipo di spiegazione che si può, altresì, ricondurre il successo scolastico di Rosanna – che consegue una qualifica in ottica mentre lavora come infermiera – «*costretta*» da un padre severo a proseguire gli studi nonostante le sue fatiche. Il fatto di doversi impegnare – talvolta loro malgrado – nella carriera scolastica, ha imposto altresì a questi studenti di trovare le più svariate «*strategie*» per fare fronte alle difficoltà causate dalla dislessia: registrare le lezioni per studiare su tracce audio anziché sugli appunti (è il caso di Rosanna), oppure aiutarsi nello studio della lingua inglese ascoltando canzoni di gruppi musicali anglosassoni (è il caso di Donatella), sono alcuni esempi – e solo i più immediati – del tipo di trucchi del mestiere inventati da questi studenti dislessici per fare fronte alle proprie difficoltà.

Nel mondo del lavoro, ricavare la propria nicchia significa, innanzitutto, trovare un modo di venire a patti con la propria differenza. In tutte le storie appartenenti a questo gruppo – è importante ribadirlo – i protagonisti hanno cominciato la carriera lavorativa senza essere a conoscenza della propria dislessia. Non-dimeno, come abbiamo detto, c'è la consapevolezza – maturata negli anni della scuola – che le proprie difficoltà insistono sulla letto-scrittura e, talvolta, nel far di conto. Come nelle storie dei Prigionieri, *tenere sotto controllo* il proprio Demone diventa quindi

la principale esigenza. La numerosità dei *lavoratori indipendenti* all'interno del gruppo dei Resilienti illustra con eloquenza il modo in cui questa strategia può essere stata applicata. Ricavarla possibilità di organizzare il proprio lavoro secondo tempi e modi più rispondenti alle proprie capacità (e difficoltà) è una condizione, per esempio, venuta meno nelle storie dei Prigionieri, che hanno invece raccontato delle difficoltà di venire a patti con modalità di lavoro organizzate e impostate da terzi²². Simone – che ha aperto e ora gestisce un laboratorio di analisi zootecniche – descrive molto bene cosa significhi fare questo doppio lavoro: tenere sotto controllo la dislessia e, insieme, esercitare le proprie competenze:

Tu mi dai dieci numeri [...] uno di questi è sbagliato, io ti individuo quello che è sbagliato. Perché, perché son talmente abituato [...] una persona normale sbaglia come me, non è che sbaglia diversamente da me, ma con una frequenza decisamente inferiore, io ho una frequenza talmente elevata nell'errore che il riconoscimento è molto immediato, cioè a capire il punto critico qual è. E...ovviamente ho unito la famosa capacità diagnostica, in cui metto /insieme quei pochi elementi/ (ridendo), questo-questo-quello, pochi elementi, mi entrano dentro la mia memoria ram che è molto limitata, però li gestisce rapidamente, e vado immediatamente a diagnosticare, e la stessa cosa anche con le parole scritte, con i numeri in generale, con i concetti, con qualsiasi cosa, e quando c'è un errore, io lo individuo immediatamente, gli altri si stupiscono della velocità con cui individuo gli errori (Simone).

La sostanziale differenza rispetto alle storie dei Prigionieri riguarda, però, il modo in cui si è venuti a patti con la propria differenza. La più sensibile variazione ha a che vedere con il modo in cui la dislessia, nonché il proprio rapporto con questa condizione, vengono descritti. I Resilienti utilizzano infatti un registro che qualifica la dislessia come *differenza*, senza alcuna connotazione negativa; si potrebbe dire, addirittura, con una connotazione positiva. Eloquenti sono le parole di Giorgio, un operaio metalmeccanico, che qualifica la dislessia come una «*differenza neuro-cerebrale*», ricalcando – ancorché inconsapevolmente – le tesi di Armstrong sulla neurodiversità:

²² I lavoratori autonomi – ad eccezione di Silvio, che si trova nel gruppo dei Talentuosi – sono in totale cinque e ben quattro si trovano nel gruppo dei Resilienti; è un dato di per sé eccentrico, ma che può trovare una possibile spiegazione con il fatto che queste persone hanno trovato *questa* strada per ricavarla propria «nicchia».

[La dislessia] è una condizione innata [...] chi è dislessico ha una conformazione tale del cervello che non gli permette di accedere agevolmente alla lettura e alla scrittura [...] l'idea che mi sono fatto è che è una diversa conformazione neuro-cerebrale. Di fatto chi è dislessico ha un punto di vista leggermente diverso, nel modo di pensare, di concettualizzare e di percepire l'ambiente circostante. Io lo associo a chi è mancino, se una persona mancina la si obbliga a scrivere con la destra un giorno magari ci riuscirà, ma resterà sempre mancina. [...] il dislessico potrà impegnarsi a scrivere ma rimarrà sempre dislessico, nel senso che la propria configurazione neuro-cerebrale non andrà a modificarsi [...] [È] una cosa innata la dislessia [...] però qui secondo me il termine dislessia non rende. Non rende la realtà della condizione, perché di fatto dicendo dislessia si indica solo la difficoltà lessicale, non questa diversa conformazione neuro-cerebrale (Giorgio).

Non c'è nulla, quindi, di «sbagliato» nell'essere dislessici, né la dislessia è un deficit *in sé*. Si tratta piuttosto di un modo di «pensare, concettualizzare e percepire l'ambiente circostante» *diverso* da quello delle altre persone. Nelle parole di Giorgio è però possibile rintracciare anche una forma – ancorché sfumata e appena accennata – di individuale resistenza (Foucault 1982) a un inquadramento esclusivamente patologizzante la dislessia. Se «il termine dislessia non rende la realtà della condizione» è perché insiste sulle *mananze* dei dislessici – e quindi sul modo di porvi «rimedio» – tradendo, si potrebbe aggiungere, l'adozione di un pregiudizio abilista, che assume la «neurotipicità» (Armstrong 2010, 8) come standard e non consente l'emergere dei punti di forza della mente dislessica. Spingendosi un poco oltre, si possono intravedere nelle parole dello stesso Giorgio i contorni di una «identità dislessica»:

Il problema è che la scuola non ha, non ha proprio la struttura educativa per i dislessici. Oddio giustamente, bisogna dire, è stata fatta per i non dislessici che sono la maggioranza dei cittadini. Se la maggioranza erano i dislessici ovviamente veniva di conseguenza strutturata per essi, /per noi/ (sorridente). Però il problema dei dislessici è che non hanno s-, non hanno spazio, non hanno un percorso eh specifico, a differenza dei non dislessici che hanno una struttura scolastica strutturata per i non dislessici [...] una struttura per cui si apprendono le cose in una certa gradualità per avere una completezza di informazioni e di istruzione. Per il dislessico bisognerebbe ristrutturare da capo il sistema scolastico, non è impossibile da fare, ovviamente lì si tratta di numeri: quanti ce ne sono, quanto vale la pena farlo eccetera, però si potrebbe fare, perché se è, se è stato fatto un sistema scolastico, in un certo modo lo si potrebbe creare studiando quali sono le peculiarità dei dislessici [...] e ristrutturare un sistema scolastico adeguato, si potrebbe fare, diciamo che se già oggi fosse più attenzione nei confronti dei bambini sarebbe già tanto (Giorgio).

Mutuando il concetto da Anderson (1983), si potrebbe parlare, visto che non esiste *effettivamente* una comunità di dislessici, di una «comunità immaginata»: se i dislessici, da un lato, corrono il concreto rischio di incontrare difficoltà a venire a patti con un mondo di normo-lettori (o normo-discenti), dall'altro hanno una mente con proprie peculiarità, qualificabili più precisamente come *qualità*²³. Detto altrimenti, e introduciamo così l'ultima sezione di cui ci occuperemo, i fondamenti di un orgoglio:

Io mi considero darwiniano come impostazione, perché bene o male è un sistema molto semplice, dico: «Se una cosa è arrivata fino ad oggi vuol dire che ha un significato, ha una funzione e sennò sarebbe stata selezionata dalla natura», e dico, e mi chiedo: «Come mai il dislessico è arrivato fino ad oggi?» [...] secondo me la dislessia ha una funzione di tipo, negli equilibri, nella capacità di soluzione di problemi che altri non saprebbero risolvere. [...] *nel* lavorare sempre di taglio [...] certi problemi non sono risolvibili, così. Se tu non hai una visione distorta delle cose, uso il termine distorta in senso positivo

Sì, sì

Tu non la risolverai, non potrai mai vedere determinate soluzioni [...] io penso che le società, le civiltà hanno avuto, si sono avvalse dei dislessici e quindi il dislessico per quanto idiota fondamentalemente ha un una sua...ha un suo ruolo importantissimo. Non solo, secondo me la dislessia è, nel nostro tipo, nella nostra civiltà non è mai stata, non ha mai avuto evidenza di-di di difetto come da quando lo scrivere, l'imparare è stato così formalizzato in maniera così rigida e la, e questa capacità è andata...data per scontata, dando per scontata questa capacità, la dislessia ha perso, cioè il dislessico ha perso quella funzione, quella sua uniformità con gli altri, ed è diventato un diverso (Simone).

3.3. *Beautiful dyslexic minds: i Talentuosi*

Con le due eccentriche storie dei Talentuosi si esplora un terreno del tutto nuovo rispetto al panorama finora osservato.

²³ Negli Stati Uniti dove fra le misure di inclusione degli studenti dislessici è compresa anche la costituzione di scuole esclusivamente loro dedicate, la possibilità dell'emergere di una comunità dislessica è sicuramente più elevata. Anche questo aspetto emerge dall'autobiografia di Philip Schultz che si apre con il racconto di una sua conferenza presso la Churcill School di Manhattan, una scuola superiore per ragazzi con problemi di apprendimento. Al termine del discorso, Schultz ricevette i saluti degli insegnanti e degli studenti e fra questi uno, abbracciandolo, gli sussurrò all'orecchio: «Ora lei è parte della nostra famiglia, non dimenticherò mai le sue parole, grazie di cuore» (Schultz 2012, trad. it. 2015, cap. I).

Qui la dislessia non è percepita e descritta in termini di deficit, bensì connotata e vissuta positivamente come *carisma*. I propri talenti e, per estensione, le proprie fortune dipendono da questa caratteristica che rende speciali. Qui la dislessia diventa motivo di *orgoglio*. È interessante istituire un confronto tra le strutture argomentative delle storie dei Prigionieri, da un lato e dei Talentuosi, dall'altro. Stanti alcuni aspetti che le rendono analoghe

– è la dislessia, infatti, «il motore» delle storie – i due tipi di narrazioni usano infatti *vocabolari opposti* l'uno all'altro: nel primo caso si racconta di sé come portatori di un deficit che rende «mancanti» rispetto agli altri; nel secondo, invece, ci si sente abitati da un *dono* che consente di avere una marcia in più.

Nondimeno, è importante sottolineare come il rapporto positivo con la dislessia non sia stato di necessità privo di difficoltà. Silvio

– oggi un impresario edile – racconta di essersi preso, grazie alla dislessia, una rivincita su coloro che, fino a poco tempo prima, lo ritenevano «*uno stupido, uno sfigato*». Già dai primi anni di asilo Silvio ha poca voglia di recarsi a scuola (tartagliava e questo lo metteva in imbarazzo). Alle elementari la sua situazione è quella già incontrata in altre narrazioni: alle difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel far di conto si accompagna il confronto mortificante coi propri compagni di classe. Alle medie Silvio vive una parentesi felice, anche se breve: l'insegnante di sostegno che lo segue utilizza con lui supporti audio-visivi, immagini e il computer. Silvio ritiene che questi strumenti lo abbiano molto facilitato nell'apprendimento, perché ha potuto sfruttare ciò che egli considera il principale dono della sua dislessia, una straordinaria memoria visiva. Il suo racconto degli anni delle medie è, ad ogni buon conto, utile per mettere in luce un fatto: i diversi metodi utilizzati hanno permesso a Silvio di sfruttare appieno altre facoltà che fino a quel momento non erano state sufficientemente sollecitate. Per quanto singolare, la sua storia è un'efficace illustrazione di come l'adozione di strategie didattiche flessibili, capaci di rispondere ai bisogni educativi degli studenti dislessici, conduca al conseguimento di risultati che una pedagogia standardizzata non può che inibire. Dopo le medie, Silvio proverà per due anni a frequentare l'istituto per geometri, ma con scarsi risultati (viene bocciato due volte al primo anno). Deciderà così di andare a lavorare con il padre, anch'egli un impresario edile. Qui Silvio comincia presto a mettere a frutto il suo speciale dono. All'inizio della sua esperienza, gli consentì di avere un'infallibile capacità di «rubare» i trucchi del mestiere,

mentre successivamente egli sfrutta la sua particolare percezione dello spazio e la sua memoria visiva:

Lui [*il padre*] si rendeva conto: «Cioè ma questo sarà anche stupido, ma questo qui riesce, quello che io ho imparato in una vita, questo lo vede fare una volta, eh, cavolo», cioè arrivavo a fare cose!! [...] Io vedo una cosa, / rubo coll'occhi/ (ridendo), [...] Io vedo te che fai una cosa, io mi metto, guardo, per me quel meccanismo, quello che lei fa con le mani, per me mirimane lì, poi piano, piano, [...] vedo quello che te facevi, lo rifaccio. [...] È come dirti: «Mi copi questo foglio?» per me può essere un problema, per te ci metti due minuti, lo copi. [...] il problema è quando tu devi creare una cosa, cioè devi creare senza, cioè che te la devi immaginare, il mio vantaggio è che io non mi immagino niente, io non ho bisogno di immaginare, io vedo già una fotografia e vedo di già il procedimento (Silvio).

Silvio connota la sua storia come quella di una persona chesi sta prendendo una rivincita: la dislessia – si potrebbe dire – tanto gli ha tolto in passato, quanto oggi gli sta dando:

Però la gente eh, c'hanno tanta di invidia. Poi quello che non capiscano che, loro pensano, vorrebbero che tu fossi diverso, fossi hand-, fossi veramente handicappato, e non capiscono, per loro sembra che sia una cosa che tu lo fai apposta a non mettere le doppie, oppure metti a non ricordarti, cioè per dire... [...] uno può dire: «È fortuna», penso di no, penso insomma che sia basatoeh, tantissimo eh, il discorso sulla dislessia, ma no per tanto di dire (Silvio).

La storia di Antonio ha invece un taglio diverso. Egli ricorda come letteralmente odiasse leggere e fosse un po' più lento dei compagni nella comprensione dei concetti. Questo per lui – a differenza di Silvio – non ha mai costituito «un problema», nè è stato percepito come una mancanza dagli altri. Tutto sommato – ricorda – il fatto che riuscisse ad avere un profitto scolastico buono non ha destato alcun allarme. Sta di fatto che Antonio approda senza particolari difficoltà all'università: ingegneria edile. In quella fase della propria vita – racconta Antonio – diventa consapevole del modo nel quale funziona la propria mente:

Nei primi anni ho fatto fatica, cioè, non sono mai stato bocciato a un esame. Però ho lavorato moltissimo, soprattutto sulle materie matematiche, perché non capivo niente, anche a lezione, costruivo tutto il mio sapere da solo. An- davo a lezione perché si deve andare a lezione, perché ci andavan tutti e... ci andavo anch'io. Però, obiettivamente, l'utilità delle lezioni non l'ho mai sentita [...] Anche nella preparazione degli esami, io studiavo, studiavo, studiavo. Mi sembrava di non capire niente, poi cinque giorni prima, mi tornava a posto questo *puzzle*, [...] Era molto faticosa, diciamo, questa combinazione di tutti

gli elementi che studiavo, dagli appunti, dal libro. [...] Sono come illuminazioni che mi vengono a un certo punto lo capisco, è un'intuizione pura. [...] Diciamo che di solito, è il cercare di collegare tante macchie di idee con dei percorsi. [...] Questo si è ripetuto anche nella pratica professionale (Antonio).

Ed è proprio nella pratica professionale che Antonio si accorge del dono che gli ha consegnato la dislessia: un modo speciale di pensare ai problemi e che non riscontra in nessun altro. Il suo approccio – basato ancora una volta sull'intuizione – è apparentemente azzardato, ma risulta efficace. In questo estratto Antonio ricostruisce una situazione di lavoro in cui egli dà prova di essere un ingegnere «*out of the box*», fuori dagli schemi, come si è definito nell'intervista:

Spesso nel campo della progettazione si devono affrontare problemi la cui soluzione non è scritta da nessuna parte. E non si può essere non certi di quello che si fa, perché se uno non è certo, poi crolla il palazzo. Di solito, quando io e i miei capi, che avevano trent'anni più di me, [...] quando noi, come *team*, io e i miei capi, ci mettevamo a studiare uno di questi problemi, tra virgolette, nuovi, non è mai successo che una mia intuizione, avuta nell'immediato, si verificasse sbagliata. Cioè loro avevano un sistema di ragionamento molto analitico. Per formule, molto logico, partendo dalle ipotesi e facendo un passettino alla volta. Io avevo come l'intuizione della soluzione. Cioè, / non «come» / (con tono come per correggersi). Io avevo l'intuizione della soluzione. E poi cercavo di collegarla e trovare una spiegazione di questa intuizione. Cioè proprio un meccanismo che non ho mai ritrovato in nessun altro ingegnere [...] Per cui c'era una fase iniziale in cui facevo queste sparate di idee, che /tutti mi guardavano storto, dicevano «Ma questo è scemo, è pazzo» / (contono divertito), [...] poi ci si ragionava uno, due, tre giorni. Eeh, e si arrivava a quello che io avevo detto (Antonio).

La storia di Antonio è interessante per due ulteriori motivi. Il primo ha a che vedere con il modo in cui egli racconta di sé e della propria differenza, messo con ogni probabilità in forma – oltre che dalle sue esperienze – anche da altri fattori. Più precisamente, Antonio inizia a pensare di essere dislessico nel corso di un consulto con una psicologa – contattata per risolvere un problema di insonnia – che gli suggerì di effettuare i test per la dislessia. La successiva conferma di essere dislessico è per lui motivo di sollievo perché – come lui dice – «era la prona del nove»:

Ero contentissimo [...] anche perché ormai ero cosciente dei, eeh, perché affrontati con la mia psicologa, ero cosciente dei «pro» della dislessia, cioè

di tutte le capacità logiche, eeh, di, di meccanismi mentali che la dislessia ti fornisce (Antonio).

Al netto della sua singolare esperienza, c'è un fatto di interesse più generale che merita approfondimento. È lecito immaginare che la lettura delle proprie esperienze e della propria condizione di dislessico siano state messe in forma anche grazie a ciò che – con Illouz (2008) – si potrebbe definire «capitale emozionale», ovvero l'insieme di risorse e di un «vocabolario» per dare senso, in termini positivi, alla propria differenza acquisita *prima* della diagnosi di dislessia. Il secondo motivo di interesse nella narrazione di Antonio, già eccentrica di per sé, è il suo carattere contro-intuitivo rispetto alle attese messe in forma da precedenti esperienze di ricerca. In molti dei lavori già citati in questo contributo (cfr. in particolare, McNulty 2003) la prospettiva attraverso la quale si leggono le storie di vita delle persone dislessiche (adulte in particolare) è quella «dell'adattamento» della persona dislessica al contesto sociale. Antonio non ritiene di dover escogitare modi o strategie per adattarsi ai contesti sociali (quali che siano). Invertendo la prospettiva, egli ritiene invece che sia il contesto a doversi adattare alle sue speciali caratteristiche di dislessico, non per una qualche forma di caritatevole benevolenza, ma per un puro calcolo: per poterle mettere a profitto. L'episodio di cui qui sotto si riporta l'epilogo è molto significativo. Antonio subisce, di fatto, una discriminazione in ambito lavorativo a causa della sua dislessia, ma non ricerca in sé il problema, lo rintraccia piuttosto nel contesto che non è in grado di accogliere la sua speciale differenza.

Un ambiente che mi rifiuta perché dislessico non è un ambiente capace di potenziare i benefici che la mia dislessia mi dà, quindi, in questo modo mi prendo un rischio pazzesco perché riduco tantissimo gli ambienti che io posso frequentare [...]. Cioè se io decido di frequentare persone e ambienti capaci di apprezzare questa diversità in me, questi ambienti sono il cinque per cento degli ambienti totali (Antonio).

4. Conclusioni: menomazione, disabilità e altre normalità

Nelle «storie di dislessia» che abbiamo visto, i nostri interlocutori hanno raccontato di una condizione che – positivamente o negativamente – ha inciso in modo profondo nelle loro vite.

Hanno raccontato anche del modo in cui hanno dato senso alle loro esperienze, con un netto scarto tra un «prima» e un «dopo» la diagnosi di dislessia. Se, infatti, la necessità di attribuire una spiegazione agli eventi è una condizione invariabile e un compito inemendabile, i narratori hanno potuto effettivamente prendere le redini di questo processo solo dopo avere conseguito la consapevolezza di essere dislessici. In una fase precedente la diagnosi, infatti, il modo in cui si rende conto del fatto che persone – all'apparenza del tutto normali – presentano invece delle particolarità, fa leva su attribuzioni quali «da svogliatezza» o – nel peggiore dei casi – «da stupidità». In questo risiede una delle particolarità della dislessia: è una condizione *invisibile* e che può essere scambiata con fin troppa facilità per quello che non è. Per tutti, quindi, si è imposto il compito di venire a patti con la dislessia e con quello che ha comportato, nei diversi modi che abbiamo illustrato. Pare dunque, almeno in queste storie, che la medicalizzazione della differenza da cui erano abitati non abbia avuto solo risvolti negativi.

Le modalità con le quali si dà senso alle proprie esperienze e alla propria condizione si intrecciano inevitabilmente con le traiettorie di vita dei narratori. Questo aspetto emerge con particolare nitore nelle storie di vita dei Prigionieri della dislessia, che vivono questa condizione come una *disabilità invisibile*, percependosi altresì come portatori di uno stigma (Goffman 1963). Nelle loro storie, dove la dislessia è inquadrata esclusivamente in termini patologizzanti, questa condizione è vista come il principale, nonché unico, ostacolo alla realizzazione personale. Il vocabolario da loro usato è in tutto e per tutto sovrapponibile a quello della «dislessia come menomazione». In senso generale, queste storie chiamano a riflettere anche sul possibile rischio di fare risiedere nella sola autorità medica il compito di produrre sapere e discorsi in merito alla dislessia; detto altrimenti, queste narrazioni mostrano i possibili rischi della medicalizzazione di questa differenza (Conrad 2007). Se da un lato la diagnosi di dislessia permette una mossa di de-colpevolizzazione di sé, rifiutando a buon diritto altre attribuzioni ben più stigmatizzanti, dall'altro circoscrive il «problema» della dislessia all'individuo, celando così il ruolo dei fattori sociali nel trasformare una condizione – quale che sia – in una disabilità. Questo aspetto emerge con drammatica nitidezza nelle storie di coloro che ritengono di essere portatori, in quanto dislessici, di un «*originario vizio*», di

un «errore» scritto nei propri geni (Canguilhem 1969, trad. it. 1998, 237-249). Vanessa, del gruppo di Prigionieri, racconta ad esempio della «*paura*» di comunicare al compagno della propria dislessia, dal momento che – siccome la dislessia sembra avere una base genetica (cfr. Stella 2004, 36 ss.) – anche i loro figli potrebbero esserlo; la dislessia qui si trasformerebbe addirittura in una *condanna* a un destino *radicalmente* – e irrimediabilmente

– segnato in partenza²⁴.

Eppure tra queste storie – quelle dei Resilienti, ma soprattutto quelle dei Talentuosi – c'è il racconto di come «un altrimenti» sia possibile. Queste storie raccontano della dislessia come di una condizione che non è di necessità una menomazione, o una propria «tara genetica», bensì «un'altra normalità». Soprattutto le storie dei Talentuosi dimostrano come le qualità di menti «neuro-atipiche» (Armstrong 2010) possano fiorire laddove non viene imposta «un'esigenza a un'esistenza» (Canguilhem 1969, trad. it. 1998). Detto altrimenti, *talenti dislessici* possono brillare laddove le persone dislessiche non vengano considerate esclusivamente da

«addrizzare» o normalizzare. Non si possono certamente negare le difficoltà – o, per usare le parole di Silvio – le «*controindicazioni*» della dislessia, che insistono nella lettura e nella scrittura; tuttavia, queste storie invitano a riflettere sul modo in cui i contesti sociali sono in grado di accogliere – e talvolta anche di esaltare – questa differenza. Forse la rivendicazione di una

«identità dislessica» è lungi da venire; al più, per il momento, può essere «immaginata» (Anderson, 1983)²⁵. Rimane, comunque, degno di essere messo a tema un fatto: queste storie mostrano che «un altro modo» di vivere con la dislessia è non solo immaginabile, ma anche praticabile in presenza di un contesto sociale preparato ad accogliere questa altra normalità.

²⁴ Sebbene non si possa metterne in discussione la *bona fide*, non si può non notare come è proprio in questa direzione che vanno le insistenti proposte di eseguire *screening* a tutti gli alunni, specie nei primi anni di scuola, affinché sia possibile intercettare «soggetti a rischio» di avere un disturbo specifico dell'apprendimento.

²⁵ Per contrasto, si può pensare al percorso compiuto invece dalla comunità Sorda, dove è più visibile il processo di inversione di polarità dell'etichetta medica e, contemporaneamente, l'assunzione che le persone Sorde siano appartenenti a una *minoranza linguistica e culturale*. Su questi argomenti cfr. Ladd (2003).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson, B.
1983 *Imagined Communities. Reflections on the Origins and the Spread of Nationalism*, New York, Verso.
- Arfini, E.
2013 *Corpi alter/abili. L'alterità somatica della disabilità nei processi di costruzione del soggetto normato*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», LIV,3, pp. 487-498.
- Armstrong, T.
2010 *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and other Brain Differences*, Cambridge, Mass., Da Capo Press.
- Barbour, R.
2007 *Introducing Qualitative Research. A Student's Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*, London, Sage.
- Barnes, C., Oliver, M. e L. Barton (a cura di)
2002 *Disability Studies Today*, Cambridge, Polity Press.
- Bonica, L. e M. Cardano (a cura di)
2008 *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*, Bologna, Il Mulino.
- Canguilhem, G.
1998 *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1969).
- Cardano, M. e G. Lepori
2012 *Udire la voce degli dei. L'esperienza del Gruppo Voci*, Milano, Franco Angeli. Conrad, P.
2007 *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- 2009 *Le mutevoli spinte della medicalizzazione*, in «Salute e Società», VIII,2, pp. 36-55.
- Cooper, R.
2011 *Neurodiversity and Dyslexia; Challenging the Social Construction of Specific Learning Difficulties*, <http://outsidersoftware.co.uk/research-and-links/docs/>.
- Cornoldi, C. (a cura di)
2007 *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino. Cutrera, G.
2008 *Demone bianco. Una storia di dislessia*, dattiloscritto reperibile on line. Dale, M. e B. Taylor
2001 *How Adult Learners Make Sense of their Dyslexia*, in «Disability and Society», 16, 7, pp. 997-1008.
- Davis, R.D.
1998 *Il dono della dislessia. Perché alcune persone molto intelligenti non possono leggere e come possono imparare*, Roma, Armando (ed. orig. 1994).
- Foucault, M.
1982 *The Subject and Power*, in «Critical Inquiry», 8, 4, pp. 777-795. Gergen, K.J.
1997 *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Goffman, E.
2003 *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre corte (ed. orig. 1963).

- Good, B.J.
1999 *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Torino, Edizioni di Comunità (ed. orig. 1994).
- Hughes, B. e K. Paterson
1997 *The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Toward a Sociology of Impairment*, in «Disability & Society», 12, 3, pp. 325-340.
- Illouz, E.
2008 *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions and the Culture of Self-Help*, Berkeley, California University Press.
- Ingesson, S.G.
2007 *Growing up with Dyslexia*, in «School Psychology International», 28, 5, pp. 574-591.
- Ladd, P.
2003 *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Clevedon, Multi-lingual Matters.
- Macdonald, S.J.
2009 *Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability*, in «Dyslexia», 15, pp. 347-362.
- Mason, J.
2002 *Qualitative Researching* (2nd ed.), London, Sage.
- McNulty, M.A.
2003 *Dyslexia and the Life Course*, in «Journal of Learning Disabilities», 36,4, pp. 363-381.
- Merton, R.K.
2000 *Teoria e struttura sociale*, Vol. II, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1971).
Mills, C.W.
1940 *Situated Actions and Vocabularies of Motive*, in «American Sociological Review», 5, 6, pp. 904-913.
- Poggio, B.
2004 *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Ravaud, J-F. e H-J. Stiker
2000 *Inclusion/Exclusion. An Analysis of Historical and Cultural Meanings*, in G. Albrecht, R. Fitzpatrick e S. Scrimshaw (a cura di), *The Handbook of Social Studies in Health and Medicine*, London, Sage.
- 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.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. e S. Morgan
1999 *Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students*, in «Dyslexia», 5, pp. 227-248.
- Schafer, R.
1980 *Narration in the Psychoanalytic Dialogue*, in «Critical Inquiry», 1, pp. 29-54.
- Schultz, P.
2015 *La mia dislessia. Ricordi di un Premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*, Roma, Donzelli (ed. orig. 2012).

Shessel, I. e H.B. Reiff

1999 *Experiences of Adult with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes*, in «Learning Disability Quarterly», 22, 4, pp.305-316.

Stella, G.

2004 *La dislessia*, Bologna, Il Mulino.

Wells, H.G.

2012 *Nel Paese dei Ciechi*, Milano, Adelphi (ed. orig. 1911).

Per corrispondenza: Mario Cardano, Dipartimento di Culture, Politica e Società, Università di Torino, Lungo Dora Siena 100 A, 10153 Torino. E-mail: mario.cardanoi@unito.it

Per corrispondenza: Michele Cioffi, Dipartimento di Culture, Politica e Società, Università di Torino, Lungo Dora Siena 100 A, 10153 Torino. E-mail: michele.cioffi@unito.it