



Studi e Ricerche

Formazione



Universitabile

*Indagine sull'inclusione
degli studenti con disabilità e DSA
nel contesto universitario romano*

Carlotta Antonelli



University Press



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Collana Studi e Ricerche 195

Formazione

Universitabile

*Indagine sull'inclusione
degli studenti con disabilità e DSA
nel contesto universitario romano*

Carlotta Antonelli



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2026

Copyright © 2026

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-449-9

DOI 10.13133/9788893774499

Pubblicato nel mese di giugno 2026 | *Published in June 2026*



Opera diffusa in modalità *open access* e distribuita con licenza
Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere
derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

In copertina | *Cover image: "Dis-ability", concept image generata da AI di Adobe Express.*

Indice

1. Definire la disabilità: una questione terminologica e non solo. Approcci teorici a confronto nel solco dei <i>disability studies</i>	9
1.1. Definire la disabilità	9
1.1.1. Prospettive teoriche a confronto per l'inquadramento di un fenomeno complesso	14
1.1.1.1. Approccio strutturale-funzionalista	15
1.1.1.2. Approccio interazionista	16
1.1.1.3. Approccio conflittualista	17
1.1.1.4. Approccio socio-biologico	19
1.1.1.5. OMS 2001. <i>International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)</i>	20
1.1.1.6. Modello medico e modello sociale a confronto	23
1.1.1.7. Modello multidimensionale	23
1.1.2. Una questione terminologica e non solo: prospettive e possibili scenari	28
1.1.2.1. <i>Ableism</i> : il ruolo della società disabilitante	29
1.1.2.2. Rapporto tra disabilità e inclusione: un binomio possibile? Definizioni teoriche e senso comune	31
2. Traduzione pratica del concetto di educazione inclusiva: i diversi approcci del <i>design for all</i> . Una guida per i docenti e per gli atenei oggetto d'indagine	41
2.1. Approcci dell' <i>Universal Design</i>	41
2.1.1. <i>Universal design for Instruction (UDI)</i>	42
2.1.2. <i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	44
2.1.3. <i>Universal Design for Education (UDE)</i>	46

2.1.4.	<i>Universal design for Information and Communication Technology (ICT)</i>	48
2.1.5.	<i>Universal design for architecture</i>	55
2.2.	Il ruolo cruciale dei docenti nel favorire l'apprendimento, il personale d'Ateneo: un facilitatore?	57
2.3.	Linee guida degli atenei a confronto	62
2.3.1.	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	62
2.3.2.	Università degli Studi "Roma Tre"	66
2.3.3.	Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"	68
3.	Diritto all'istruzione e all'inclusione: quadro legislativo internazionale, sovra-nazionale e nazionale	71
3.1.	Analisi critica del concetto di norma in sociologia e implicazioni per la garanzia del diritto allo studio per le persone con disabilità e DSA	71
3.2.	ONU 2006. Convenzione per i diritti delle persone con disabilità	73
3.3.	Dalla carta dei diritti dell'unione all'educazione inclusiva per il Consiglio d'Europa. Analisi critica della strategia dei diritti delle persone con disabilità 2021-2030	77
3.4.	Evoluzione normativa nella tutela della disabilità nel contesto italiano: dalla Legge-quadro 104/92 alla Legge 17/99. L'avvento del tutorato specializzato	81
3.5.	Legge 9 gennaio 2004, n. 4. Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici	87
3.6.	Legge n. 170/2010. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico	88
3.7.	Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate	90
3.8.	Linee guida CNUDD 2014	92
4.	Evidenze empiriche a confronto: alcuni dati dall'Italia e da altri Paesi UE ed extra-UE sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA	97
4.1.	Il caso italiano: report ANVUR "Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane – Una risorsa da valorizzare"	97
4.2.	I servizi dedicati a disabilità e DSA: criteri di funzionamento, bacino d'utenza, prestazioni, offerte e modalità di erogazione	106

4.3. Le diverse risposte all'inclusione universitaria della disabilità in altre parti del mondo	111
5. La ricerca Universitabile: indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano	115
5.1. Obiettivi cognitivi e pragmatici	116
5.2. Ipotesi esplorative e interrogativi di ricerca	117
5.3. Disegno di ricerca e fasi metodologiche	117
5.3.1. Report	120
5.3.1.1. Elaborazione grafica dati secondari Università "La Sapienza"	121
5.3.1.2. Elaborazione grafica dati secondari Università "Roma Tre"	130
5.3.1.3. Rappresentazione grafica dati secondari Università "Tor Vergata"	136
6. Principali evidenze emerse dalla <i>web survey</i> chiusa "Universitabile: indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano"	141
6.1. Analisi descrittiva delle variabili oggetto d'indagine. Il questionario: considerazioni introduttive e principali evidenze	141
6.2. Indice di soddisfazione accessibilità alle strutture universitarie	174
6.3. Una panoramica sulla percezione di eventi discriminatori in relazione alla condizione dello studente	177
6.4. Una proposta di miglioramento del servizio dalle opinioni dei diretti interessati	181
7. Un approccio qualitativo per mettere a confronto le voci degli addetti ai servizi e l'esperienza degli studenti. Principali evidenze da interviste focalizzate e <i>focus group</i>	187
7.1. Un punto di vista privilegiato per conoscere il servizio. Interviste agli addetti tra esperienze di inclusione e criticità	187
7.1.1. Criteri di accesso e funzionamento del Servizio	189
7.1.2. Eventuali problematiche di <i>governance</i> di ateneo	197
7.1.3. Rapporto con attori istituzionali interni ed esterni (esistenza di tavoli permanenti per la gestione delle politiche di disabilità)	202

7.1.4. Mappatura accessibilità degli atenei	210
7.1.5. Valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA	214
7.1.6. Modifiche nell'erogazione del servizio nel tempo	217
7.1.7. Progetti specifici per persone con disabilità e con DSA	222
7.1.8. Rapporto tra comunicazione e inclusione	225
7.1.9. Rapporto tra inclusione e situazione pandemica	228
7.1.10. Concetto di inclusione	230
7.2. Le voci degli studenti: un punto di vista critico sulle modalità di funzionamento dei servizi, sulle procedure e sull'inclusione attraverso un approccio qualitativo	233
7.2.1. <i>Focus group</i> : l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "La Sapienza"	235
7.2.2. <i>Focus group</i> : l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata"	244
8. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca future	251
8.1. L'approccio <i>mixed methods</i> , una scelta di campo	251
8.2. Considerazioni conclusive e proposta di miglioramento	254
8.3. Limiti della ricerca	258
8.4. Prospettive di ricerca future	260
Bibliografia generale	261
Riferimenti bibliografici	261
Riferimenti normativi	277
Riferimenti sitografici	279

1. Definire la disabilità: una questione terminologica e non solo. Approcci teorici a confronto nel solco dei *disability studies*

1.1. Definire la disabilità

Ai fini del presente lavoro monografico, per illustrare puntualmente cosa siano e come funzionino i servizi a tutela della disabilità in ambito universitario, è utile fornire un primo chiarimento su cosa si intenda con il termine *disabilità*, per poi analizzarne criticamente le implicazioni sociologiche che hanno dato vita al filone dei *disability studies*, in cui questo lavoro intende collocarsi a pieno titolo.

Il concetto di *disabilità* (Nocera, 2016) può essere delimitato considerando differenti prospettive di analisi e di studio, le quali corrispondono a molteplici aspetti che concorrono allo sviluppo di un fenomeno complesso e dinamico. Quest'ultimi possono essere direttamente correlati ad ambiti specifici: sanitario, sociale, giuridico e psicologico. Nel corso di questo capitolo essi saranno oggetto di una trattazione dettagliata; tuttavia, è nostro interesse rimarcare che questo filo conduttore sarà rintracciabile nell'intero elaborato; infatti, il primo capitolo si propone di dare una definizione sociologica del termine e dei suoi aspetti direttamente connessi alla vita sociale, accanto alla delimitazione della sfera sanitaria con tutti i problemi e le opportunità che il possesso di una certificazione medica comporta.

In apertura dell'analisi è utile fornire una definizione funzionale di disabilità, da intendersi come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive» (OMS, 2001, p. 32). In tal senso, secondo questa relazione, ambienti differenti possono avere impatti diversificati sul medesimo potenziale individuo, ad esempio settings con facilitatori possono influenzare

positivamente la performance del singolo, rispetto a quelli in cui i facilitatori sono del tutto assenti.

A questo punto della trattazione risulta utile fornire qualche cenno storico sul termine disabilità e sulla sua evoluzione nel corso del tempo, in Italia. Prima degli anni Ottanta la disabilità veniva spesso, ed erroneamente, legata al concetto di malattia, con una condizione di handicap essenzialmente intesa come svantaggio. Fu proprio in quegli anni che l'OMS¹ diede il via all'implementazione di classificazioni sul tema, la prima risulta essere la *Classificazione internazionale dell'invalidità, della disabilità e dell'handicap* (ICIDH²-80), che, a seguito di perfezionamenti, è giunta alla sua decima edizione (ICD³-10); all'interno della classificazione la malattia è intesa come causa di disabilità che, a sua volta, è causa di handicap. Pur essendo, quello delle classificazioni, un approccio prettamente medico, consente l'esercizio del diritto positivo espresso nelle norme che saranno diffusamente trattate nel capitolo 3. È opportuno ribadire però, in questa sede, che il frutto di questa innovazione culturale è rappresentato dalla legge quadro 104/92 in materia di assistenza e diritti della persona con disabilità.

Tuttavia, successivamente, questa spinta di rinnovamento è riscontrabile anche nei professionisti di tutto il mondo, ed è per questo che nasce e si sviluppa la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF⁴), che porta in sé una nuova visione del concetto di disabilità, in ottica biopsicosociale; più avanti analizzeremo i termini di questo approccio.

Proseguendo nell'analisi di contesto sul fenomeno "disabilità", è utile fornire qualche dato: in Italia si stima una popolazione di persone con disabilità certificate che oscilla tra i 3 e i 5 milioni. La maggioranza di questi è costituita prevalentemente da persone con disabilità motorie e/o intellettive (sindrome di Down, autismo, cerebrolesioni) (Cantoni e Panetta, 2006). Inoltre, di questi, alcuni presentano disabilità grave ai sensi della legge 104/92, e viceversa, altri, forme di disabilità più lieve. In questo caso la differenza sta nell'accertamento, da parte di una commissione medica, della necessità, o meno, di un intervento assistenziale di tipo «permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in

¹ Organizzazione Mondiale della Sanità.

² *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps.*

³ *International Classification of Diseases.*

⁴ *International Classification of Functioning, Disability and Health.*

quella di relazione» (Legge 104/92, art. 3, co. 3). Tale accertamento garantisce la priorità d'accesso, nel caso di specie, ai servizi educativi. Per dar conto di questo processo si riporta la classificazione delle limitazioni funzionali, presente nel report ANVUR⁵, sulla situazione dell'inclusione della disabilità nelle università italiane (ANVUR, 2022):

1. *Disabilità motorie*: le disabilità afferenti a questo ambito possono riguardare diverse funzioni. Infatti, sono competenze motorie dell'essere umano, il cammino (deambulazione), ma anche la capacità di stare seduto, la motricità del capo (es. movimenti del collo, della testa, della mimica facciale, della bocca, della lingua ecc.), la motricità delle braccia, delle mani, la motricità dei muscoli che permettono di respirare e di quelli che sono deputati al movimento degli occhi.
2. *Disabilità visive*: comprendono la cecità e l'ipovisione. Si parla di cecità totale nel caso in cui ci sia: una mancanza totale della vista in entrambi gli occhi; la mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore; un residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%. È possibile ricomprendere nell'ipovisione o cecità parziale tutti quei casi in cui si riscontra: un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione o un residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%.
3. *Disabilità uditive*: comprendono sordità profonda e ipoacusia. Si parla di sordità acuta o profonda quando la perdita uditiva è uguale o superiore ai 90 decibel. È definita ipoacusia, invece, una diminuzione dell'udito che interessi una o entrambe le orecchie, con una perdita uditiva ricompresa tra 75 e 90 decibel.
4. *Disabilità neurologiche*: comprendono disturbi dell'attenzione, disturbo specifico del linguaggio, disturbi del neuro sviluppo, ADHD, ovvero, disturbi del comportamento caratterizzati da disattenzione, impulsività e iperattività motoria che rendono difficoltoso e, in taluni casi, impediscono il normale sviluppo e integrazione sociale degli studenti. Il disturbo evolutivo del linguaggio è detto *specifico* in quanto non è collegato o causato da altri disturbi evolutivi, come ad esempio ritardo mentale o perdita dell'udito, alcuni esempi sono: disturbo specifico dell'articolazione e dell'eloquio (l'acquisizione dell'abilità di produzione dei suoni verbali è ritardata o deviante con conseguente difficoltà nell'efficacia comunicativa del bambino);

⁵ Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca.

disturbo del linguaggio espressivo (la capacità di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma con una comprensione nella norma); disturbo della comprensione del linguaggio (la comprensione del linguaggio non è coerente con l'età cronologica). Il disturbo generalizzato dello sviluppo è caratterizzato da una compromissione grave e generalizzata in diverse aree dello sviluppo: capacità di interazione sociale reciproca, capacità di comunicazione, o presenza di comportamenti, interessi e attività stereotipate; della categoria fanno parte: disturbo autistico, disturbo di Rett, disturbo disintegrativo, disturbo di Asperger, disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato (compreso l'autismo atipico). I disturbi del neuro sviluppo comprendono disturbi specifici (del linguaggio e dell'apprendimento), la disabilità intellettiva, i disturbi dello spettro autistico e, infine, i disturbi dell'attenzione.

5. *Disabilità psichiche*: disturbi psicopatologici, tra cui è possibile ricomprendere: disturbi della personalità, disturbi dello spettro della schizofrenia, disturbi dell'umore o affettivi (es. depressione, disturbo bipolare), disturbi fobici e ansiosi, disturbo ossessivo compulsivo, reazioni da stress e disturbi dell'adattamento, disturbi del comportamento alimentare (ad es. anoressia, bulimia), disturbi sessuali, disturbi psicosomatici, disturbi del sonno, disturbi comportamentali e della sfera emozionale.
6. *Disabilità metaboliche*: in questa categoria sono incluse tutte le patologie permanenti o temporanee di diversa origine che interferiscono col regolare percorso accademico a causa di assunzione di farmaci, ricoveri o terapie e altri trattamenti. A titolo esemplificativo si riportano: fibrosi cistica, sclerosi multipla, patologie oncologiche, diabete grave ecc. Sono incluse inoltre, patologie varie che richiedono periodici accertamenti, ricoveri o ricorso ad altre prestazioni sanitarie che interferiscono con la vita universitaria.
7. *Multi disabilità neurologiche-psicologiche*: si intendono tutti casi in cui si presentano più disabilità riconducibili alle categorie neurologiche e psicologiche (vale a dire una combinazione delle categorie numero 4 e 5).
8. *Multi disabilità neurologiche-motorie*: si intendono tutti quei casi in cui si presentano più disabilità riconducibili alle categorie neurologiche e motorie (vale a dire una combinazione delle categorie numero 1 e 4).

9. *Omissis*: la categoria esiste, pur non rispondendo ad una disabilità specifica, ma all'esercizio del diritto, da parte dello studente, di non dichiarare la propria diagnosi per accedere ai servizi di affiancamento. Vanno inclusi in questa categoria tutti gli studenti che hanno certificazione di invalidità superiore al 66% e/o ai sensi della legge 104/92 che non presentano specifiche diagnosi per motivi di *privacy*, ma anche coloro che hanno certificazioni, differenti dalla 104, e intendono tutelare il loro diritto alla *privacy* (a titolo esemplificativo HIV ecc.).
10. *Altre disabilità*: vanno inclusi in questa categoria tutti gli studenti che hanno certificazione di invalidità non rientranti in quelle precedentemente elencate, ivi compresi i casi di multi-disabilità che non rientrano nelle categorie numero 7 e 8.

Il possesso di una o più delle diagnosi appena elencate garantisce l'accesso ai servizi di tutoraggio e affiancamento universitario.

In chiusura è utile ricordare, che le persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che presentano dislessia, discalculia, disgrafia e/o disortografia, non sono da considerarsi automaticamente come portatori di disabilità.

Attualmente, il dibattito sul tema si è polarizzato sulla modifica dei criteri che danno luogo al riconoscimento dell'invalidità, i quali garantiscono l'accesso a tutta una serie di prestazioni e servizi basati su tabelle e numeri che, ancora una volta, spesso non corrispondono alla reale non autosufficienza o al concreto bisogno della persona con disabilità. A tal proposito è ancora aperta la discussione su come generalizzare l'utilizzo dell'ICF nella diagnostica della disabilità, non essendo, ad oggi, ancora prevista una formazione obbligatoria in tal senso (Ianes, 2004). Per concludere questa introduzione sul tema, è utile porre l'attenzione sul fatto che i tagli annuali crescenti alle spese per i servizi pubblici non facciano ben sperare su prospettive di miglioramento per l'inclusione sociale, anzi, nel dibattito, c'è chi è portato a sostenere che, continuando con questa politica di riduzione, nell'arco di pochissimi anni, tutte le conquiste in termini di inclusione educativa scolastica e sociale, realizzate negli ultimi cinquant'anni, potranno essere fortemente ridimensionate, se non azzerate (AA. VV., 2006).

1.1.1. Prospettive teoriche a confronto per l'inquadramento di un fenomeno complesso

La disabilità rappresenta «un fenomeno complesso, dinamico, multidimensionale, contestualizzabile» (OMS, 2011), frazionabile, a sua volta, in una moltitudine di condizioni, fasi, sequenze e gradazioni. Essa, inoltre, può essere intesa come «l'assenza, la restrizione, la compromissione di una o più capacità nello svolgere un'attività con delle performance ritenute normalmente attese a seconda dell'età, del sesso, delle caratteristiche psico-fisiche e del contesto socio-culturale di riferimento» (Di Santo, 2013, p. 20). La definizione appena esposta denota un paradosso strutturale, in quanto se si considera disabile chiunque abbia difficoltà nel portare a termine una performance, sostanzialmente ogni persona potrebbe ritrovarsi a fare i conti con delle limitazioni; quindi, potenzialmente qualsiasi individuo potrebbe ritrovarsi ad avere a che fare con una condizione di disabilità nella propria vita, seppur sottile. Questa affermazione conduce ad un sillogismo: se la disabilità è una condizione umana, allora tutti gli uomini sono potenzialmente disabili. Pertanto, il problema non sarebbe la disabilità, ma la condizione di disabilità esperita nel contesto sociale di appartenenza, infatti due individui, nella stessa condizione di partenza, potrebbero vivere le difficoltà in maniera opposta a seconda del contesto, delle relazioni e della cultura in cui sono immersi.

La disabilità oggi è riconosciuta come un fenomeno sociale e, in quanto tale, merita una specifica attenzione sociologica, poiché possiede le seguenti caratteristiche (Ferrucci, 2004): prestarsi alla drammatizzazione; richiamare aspetti profondamente radicati nella cultura; essere politicamente vitale.

Tuttavia, la sociologia si è maggiormente focalizzata sullo studio della salute, della medicina e dei sistemi socio-sanitari, in termini di valutazione e funzionamento, piuttosto che concentrarsi sull'analisi del fenomeno "disabilità" in senso stretto.

Le evidenze prodotte fino ad oggi hanno portato ad isolare differenti approcci in relazione alla condizione individuale di disabilità:

1. approccio struttural-funzionalista;
2. approccio conflittualista;
3. approccio interazionista;
4. approccio socio-biologico.

Ad ognuno dei singoli approcci sarà dedicato un apposito paragrafo della presente trattazione.

1.1.1.1. Approccio struttural-funzionalista

Secondo l'approccio struttural-funzionalista di Parsons (1951), il disabile, come il malato, dovrebbe riconoscere la propria condizione e impegnarsi a ristabilire una situazione di normalità. In quest'accezione è utile far riferimento al concetto di malattia secondo l'autore, da intendersi come uno stato di turbamento del "normale" funzionamento dell'individuo nel suo complesso, che comprende da un lato il sistema biologico e dall'altro quello sociale, e l'adattamento del singolo a quest'ultimo. Seguendo questa prospettiva teorica, però, risulta più centrale il concetto di malattia rispetto a quello di disabilità in senso stretto. Tuttavia, il merito di Parsons sta nell'aver individuato il ruolo del malato (*sick role*) nel sistema di vita dell'individuo, il quale si dirama in tre specifiche dimensioni: biologica, esperienziale e socio-relazionale. I tre aspetti sono intrinsecamente legati, in quanto il primo si riferisce alle alterazioni biologiche causate dalla patologia, il secondo legge l'esperienza sociale del soggetto in relazione alla propria patologia, mentre il terzo si concentra sugli effetti del condizionamento sociale determinato dalla malattia stessa. In quest'accezione, la malattia non è soltanto un pericolo ma concorre a determinare l'equilibrio sociale, in quanto intrinsecamente connessa al funzionamento del sistema sociale stesso; perciò essere portatori di una malattia, o di condizioni correlate, significa essere deviante, cioè rispondere, ideal tipicamente, al ruolo del malato, rischiando di minare le fondamenta della società. Tuttavia, per l'autore, questa forma di devianza rientra nelle forme istituzionalizzate della stessa, in quanto il malato si configurerebbe come un deviante involontario e inconsapevole.

La formulazione presentata corrisponde al primo periodo degli scritti dell'autore sul tema; in una seconda fase, pur mantenendo lo stesso orientamento di pensiero, Parsons ritiene che la malattia e la salute vadano intese come mezzi sistemici, nello specifico la salute è definibile come «la capacità teleonomica di un sistema vivente individuale» (Donati, 1987, p. 28), viceversa, la malattia si configura come un disadattamento sociale.

L'impianto teorico proposto, però, diviene problematico nella misura in cui, in presenza di disabilità di tipo cronico, la persona è impossibilitata, pur riconoscendo il suo stato, a ristabilire una condizione

di equilibrio. In questa accezione, la dimensione soggettiva viene così drasticamente ridotta a un problema di conformità alle aspettative di ruolo. Infatti, il soggetto cerca di conformare la propria azione a modelli che siano ritenuti desiderabili dai membri della società, pertanto, «non si ha azione se non come sforzo per conformarsi alle norme» (Parsons, 1962; pp. 104-105).

In questa sede si è sostenuto che l'approccio funzionalista abbia il limite di sovra-socializzare la condizione del disabile, enfatizzando in negativo la rappresentazione sociale connessa alla condizione di disabilità. Per i funzionalisti, infatti, l'identità sociale del disabile non è altro che una costruzione in cui gli elementi bio-fisiologici sono classificati sulla base di parametri, di fatto, culturali. Quello appena presentato non è l'unico aspetto critico di questo impianto teorico, in quanto, si possono individuare tre ulteriori punti di riflessione: eccessivo riduzionismo teorico connesso all'incapacità di riconoscere la possibilità di variazione delle forme patologiche legate alla condizione di malattia; eccessiva centralità della figura professionale del medico e della sua competenza, intesa come unica a poter fornire una soluzione parzialmente riabilitante; incapacità del modello di spiegare le "malattie" che non presentano forme di cronicità (Maturo, 2004).

1.1.1.2. Approccio interazionista

A differenza dell'approccio struttural-funzionalista, gli interazionisti, a partire dal contributo di Erving Goffman (1963), definiscono il disabile non come colui che, in maniera semplicistica, non aderisce al proprio ruolo, ma come colui che è portatore di uno stigma sociale derivante da uno stereotipo consolidato nella comunità di appartenenza. Lo stigma, in quest'accezione, si configura, infatti, come un genere di rapporto particolare tra l'attributo individuale e lo stereotipo che il possesso di una determinata caratteristica produce. Aspetto, quest'ultimo, riscontrabile anche nella "teoria dell'etichettamento" di Becker (1967), che intende la disabilità come una condizione opprimente per chi la vive in prima persona e, quindi, se da una parte la persona disabile viene "etichettata" in quanto tale, dall'altra è lei stessa a percepire la propria condizione come difforme dalla norma.

Tornando a Goffman, per concludere il focus sull'autore, è utile rilevare che, nel suo approccio teorico, egli riconosce una particolare forma di stigma, sperimentata da coloro che presentano "deformazioni fisiche".

Questa si verifica perché il soggetto presenta una caratteristica che è in grado di focalizzare l'attenzione, alienando l'individuo dal potenziale contesto relazionale (Goffman, 1963). In quest'ottica la disabilità assumerebbe, infatti, le vesti di un'identità sociale pesantemente condizionata dalle interazioni sociali. È possibile estendere la visione goffmaniana al concetto di handicap, inteso come esperienza di limitazione sociale delle proprie capacità performative che, di fatto, impattano direttamente sull'inclusione sociale, in quanto la società non valuta e non giudica le capacità individuali, ma si ferma un istante prima, producendo un giudizio aprioristico che tende ad includere/escludere gli individui dal contesto di appartenenza sulla base di categorie concettuali, individuali e predeterminate, che, tuttavia, allo stesso tempo, concorrono a garantire la tenuta dell'equilibrio sociale. In quest'ottica, l'autore considera "ipocrita" il tentativo di integrazione sociale mosso dai "normodotati" nei confronti delle persone con disabilità, in quanto, le istituzioni totali che spesso nascono nel tentativo di far sperimentare una nuova normalità allo stigmatizzato, non producono altro che un effetto di mortificazione del sé.

L'interazionismo sociale lascia pertanto uno spazio fondamentale al soggetto in questione che Parsons, con la teoria precedente, non gli riconosceva, ma che tuttavia, porta la persona con disabilità a una condizione di frattura con la società di riferimento. È in ogni caso possibile avanzare una critica di carattere metodologico all'impianto teorico interazionista in quanto esso non tiene in considerazione l'influenza della struttura sociale sull'agire delle persone con disabilità, poiché focalizzato essenzialmente sul mondo micro-sociale.

Il prossimo approccio ad essere considerato sarà quello di matrice conflittualista-marxista che, a differenza del precedente, si concentra sulla dimensione macrosociale.

1.1.1.3. Approccio conflittualista

La corrente struttural-funzionalista «ha come suo contraddittorio epistemologico un'altra corrente macrosociologica che intende la società come un sistema conflittuale tra forze economiche e sociali contrastanti» (Di Santo, 2013, p. 26), il cui esponente di spicco è tradizionalmente riconosciuto in Karl Marx. Nella sua trattazione possiamo intravedere due aspetti riconducibili al pensiero marxista e concernenti la disabilità: il capitalismo che in quest'ottica si configura come un

fattore disabilitante in quanto tende a limitare l'individuo nell'esercizio di alcune funzioni, accanto alla sovrapposizione tra la condizione di disabilità e quella di normalità che ricalca il dualismo borghesia (classe dominante)/proletariato (classe dominata). La "classe" dei soggetti con disabilità non risponderebbe a nessuna di quelle appena richiamate, tuttavia sarebbe vicina a quella che l'autore definisce come sub-proletariato (Marx, 1875). In quest'ottica la malattia e i fattori disabilitanti per la persona si configurano come barriere insormontabili, in conseguenza delle quali l'individuo, inteso come *non forza-lavoro*, rischia di sperimentare l'esclusione dal sistema produttivo; la disabilità viene intesa come ostacolo all'inclusione sociale. Seguendo tale approccio, anche le strutture di recupero della condizione di malattia perseguirebbero il fine della produttività, esprimendo, nell'esercizio delle proprie funzioni, il controllo sociale, al quale malati e persone con disabilità si sottopongono pedissequamente, non essendo considerati, in ultima istanza, come portatori di diritti e doveri socialmente riconosciuti. Proseguendo nell'analisi e nella scomposizione di questo approccio si riporta anche il pensiero di Abberley (1987), secondo cui la disabilità rappresenta una forma di oppressione biologica e sociale, in primo luogo perché i due aspetti considerati, natura e cultura, risultano intrinsecamente connessi al fenomeno in questione, concorrendo a delinearne i contorni, in secondo luogo perché il rapporto tra le due dimensioni è fondante del processo di socializzazione e per tanto ha condotto le persone con disabilità ad un auto-riconoscimento e un'auto-accettazione dell'appartenenza come individui alla categoria degli oppressi. Per completare questo discorso, è utile far riferimento al fatto che i soggetti con disabilità condividano alcune caratteristiche con altri gruppi oppressi e stigmatizzati dalla società (Bickenbach, 1993; Branfield, 1999):

- a) i membri del gruppo sono oggetto di discriminazione e segregazione sia a livello individuale che collettivo;
- b) possiedono una caratteristica soggetta a giudizio negativo da parte del gruppo dominante;
- c) gli individui sono consapevoli della propria condizione e delle problematiche ad essa connesse;
- d) l'appartenenza a questo gruppo "classe" è involontariamente ascrivibile, in quanto si acquisisce alla nascita;
- e) il gruppo tendenzialmente mantiene legami soltanto al proprio interno.

Per queste motivazioni Pfeiffer (2001) ritiene che il problema della disabilità sia più attinente alla sfera politica che a quella clinica.

Non a caso, il modello sociale della disabilità di stampo neo-marxista, nato nel Regno Unito e avente come massimo esponente Mike Oliver, considera l'individualizzazione e la medicalizzazione come fattori di esclusione di questa classe sociale (Oliver e Barnes, 2010). Infatti, le persone con disabilità, in ragione della loro condizione, sono spesso escluse dal mondo del lavoro e dai processi produttivi. Tuttavia, non si può non tener conto del fatto che questo circolo vizioso è spesso originato dalla società stessa (Oliver, 1992) e dai suoi meccanismi che includono o escludono in base ad una presunta capacità o incapacità produttiva. In sintesi, seguendo l'approccio conflittualista, si esclude spesso in base alla presunta capacità di essere forza-lavoro, spendibile al fine della tenuta dell'equilibrio sociale (Oliver, 2001).

In conclusione, secondo i sostenitori di questo approccio, paradossalmente, la persona con disabilità, avrebbe trovato nella tecnologia dell'era post-industriale, una via per auto-affermarsi e tentare di uscire dall'oppressione. Tuttavia, questo aspetto genera delle evidenze controverse in letteratura che saranno maggiormente comprensibili all'interno del prossimo capitolo, in cui si tratterà nello specifico il rapporto tra studenti con disabilità e DSA e tecnologia.

L'ultimo approccio di cui è opportuno delineare i contorni dell'analisi critica è quello socio-biologico.

1.1.1.4. Approccio socio-biologico

La sociobiologia ha come suo peculiare interesse di studio le basi biologiche del comportamento umano e, in conseguenza di ciò, si configura come un attacco diretto alla sociologia predominante (Wallace e Wolf, 1980). La paternità del termine in questione è riconducibile a Edward Wilson (1975). Gli elementi che caratterizzano quest'approccio sono la rivalutazione dell'essere umano, in quanto animale agente e portatore di comportamenti biologicamente e socialmente determinati. In quest'ottica natura e cultura tendono ad assimilarsi e sovrapporsi, anche se il fulcro resta sempre il funzionamento dell'uomo come essere vivente in natura. Per Wilson, infatti, il comportamento non è l'espressione della supremazia della cultura ma qualcosa di intrinseco nella natura umana. La malattia, in questo contesto, è parte del sistema naturale e la disabilità è intesa come una condizione sfavorevole per la propria esistenza,

in quanto essere vivente. In quest'ottica, quindi, i fattori disabilitanti possono essere desunti attraverso il sapere delle scienze naturali e psicologiche, nel primo caso l'individuo portatore di malattia ricopre il ruolo di *paziente*, nel secondo quello di *sofferente*. Dunque, il concetto di *sick-role*, originariamente delineato da Parsons, viene definitivamente superato, in quanto, in questo caso, la persona con disabilità non sarebbe soltanto un paziente in attesa di una prestazione, ma anche colui che sperimenta un malessere psicologico nel proprio contesto di appartenenza. L'obiettivo è rendere favorevole l'ambiente in cui la persona con disabilità è soggetto-agente, come appartenente alla comunità. Secondo tale approccio la disabilità è vista come un'aspra forma di esclusione dal contesto micro-sociale considerato dall'interazionismo goffmaniano, a discapito di un'interpretazione strettamente socio-deterministica e riduzionista del fenomeno.

1.1.1.5. OMS 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*

La classificazione che verrà presentata è frutto di una revisione delle precedenti, e già citate, classificazioni che si sono occupate della tematica dell'handicap a livello sanitario e sociale. L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) del 2001 nasce in occasione del 54° WHA (*World Health Assembly*) (OMS, 2001). Il suo obiettivo è configurarsi come uno strumento per riformulare le definizioni di salute, misura, istruzione e politica correlate al concetto di inabilità, descrivendo che cosa una persona con disabilità sia in grado di fare o non fare, in tutte le sfere della vita, nell'ottica di facilitare i professionisti del settore, operando una fusione tra modello medico e modello sociale. Quest'ultima ha classificato le strutture corporee e le relative funzioni connesse, operando, in base ad esse, un'ulteriore suddivisione di attività a cui si partecipa, corrispondenti ad un codice standard; infatti, la finalità della classificazione è proprio misurare la salute dell'individuo attraverso uno standard che sia traducibile in tutto il mondo, per favorire la condivisione e il confronto tra i popoli.

L'ICF, inoltre, si focalizza sui fattori ambientali, descrivendoli come caratteristiche che rendono o meno abili gli individui. Lo strumento può essere utilizzato per misurare la salute e non solo, può infatti configurarsi anche come modalità di programmazione a supporto del decisore politico; non a caso la parte finale dell'acronimo (F: *Functioning*)

si concentra sul funzionamento individuale del soggetto, non con l'obiettivo di "normalizzarlo", minimizzando la sua diversità a tutti i costi, ma con la finalità ultima di migliorare la qualità della vita soggettivamente percepita, innalzandone il livello. La classificazione in oggetto, rispetto alle precedenti versioni ICIDH, non classifica la malattia ma le condizioni di salute, rovesciando la prospettiva secondo cui salute equivale ad assenza di malattia; infatti, si fa strada un approccio ove alla menomazione/handicap subentrano le *funzioni* e le *caratteristiche corporee*, mentre alla disabilità si sostituiscono le *attività* e la *partecipazione* alla vita sociale. L'OMS (2001), in questa sede, specifica cosa intende con il termine attività: l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo. Una sfumatura diversa viene invece conferita al termine partecipazione, che implica il coinvolgimento individuale in una situazione di vita sociale; è proprio per questo che con il termine *limitazioni dell'attività* si fa riferimento alle difficoltà nello svolgimento delle attività, mentre con *restrizione della partecipazione* ci si riferisce ai problemi connessi al coinvolgimento in una situazione di vita socialmente situata. I domini distinti della componente *Attività e Partecipazione*, tra cui è possibile annoverare quello dell'apprendimento e applicazione delle conoscenze, rispondono a due qualificatori: *performance* e *capacità*. Il primo descrive le attività individuali nell'ambiente presente, il secondo si focalizza sulle eventuali abilità individuali nell'esecuzione di un compito o un'azione. Il divario tra capacità e performance «riflette la differenza d'impatto tra l'ambiente attuale e quello uniforme e quindi fornisce una guida utile riguardo alle modifiche da attuare nell'ambiente dell'individuo per migliorare la sua performance» (OMS, 2001, p. 30). Risulta utile, ai fini della trattazione, ribadire che può esservi un divario tra capacità e performance anche in assenza di condizioni di menomazione. È lapalissiano che i concetti di attività e partecipazione siano non solo strettamente legati ma correlati a fattori di tipo ambientale, a loro volta scomponibili nelle dimensioni fisica (spazio materiale), sociale (strutture formali e servizi), e individuale (ambiente personale dell'individuo, comprendente anche il contesto scolastico in cui l'individuo sperimenta interazioni), che possono avere ripercussioni positive o negative sulla partecipazione del singolo, configurandosi come barriere o, viceversa, facilitatori per l'individuo stesso. Con il termine *barriera*, l'OMS (2001) definisce i fattori ambientali che, a seguito della loro assenza o presenza, limitano il funzionamento generando disabilità, tra

di essi si ritrovano: ambiente fisico inaccessibile, mancanza di tecnologie assistive, atteggiamenti individuali negativi nei confronti della disabilità. Viceversa, i facilitatori, per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, sono fattori che, mediante la loro assenza o presenza, agevolano il funzionamento, riducendo la disabilità; tra di essi si ritrovano: ambiente accessibile, servizi, sistemi e politiche che incrementano la partecipazione individuale in tutte le aree della vita sociale.

Tornando alla classificazione, essa esprime una nuova prospettiva dove il soggetto non è più ai margini di una società in continuo mutamento, ma diventa il fulcro del rapporto ambiente-corpo-società. Una filosofia che, nella sua applicazione concreta, non ammetterebbe l'anormalità e il concetto di stigma, in tutte le sue accezioni. Secondo l'ICF, infatti, il soggetto non vive in bilico tra una situazione dicotomica tra disabilità e completa salute, ma sperimenta una moltitudine di condizioni dove l'interazione tra le componenti è sempre improntata al dinamismo e, il suo stato psico-fisico è, in ogni momento, codificabile, per descrivere la sua condizione globale. Quest'ultima, a parere dell'OMS, è legata anche a fattori di tipo politico-economico; obiettivo della classificazione è, infatti, smontare il presupposto alla base della logica *Ego/Alter*, spostando l'attenzione sulla dimensione politica e sociale del concetto di disabilità, intrinsecamente connesso al rispetto dei diritti umani, spingendo la società ad essere parte attiva del cambiamento.

Per completare il quadro, è utile precisare che la prima Consensus Conference ICIDH-2 italiana si è tenuta nel 1998. Nello stesso anno, l'Agenzia Regionale della Sanità della Regione Friuli-Venezia Giulia (ARSFVG) ha assunto un ruolo guida nella revisione, nella sperimentazione sul campo e nella convalida dell'ICF in Italia (Francescutti *et al.*, 2009). Nell'aprile 2002 la "Conferenza OMS-ICF sulla salute e la disabilità" tenutasi a Trieste ha rappresentato l'occasione per presentare la Classificazione a più di 70 Stati membri.

Il lavoro di studio e diffusione dell'ICF in Italia è portato avanti dal *Disability Italian Network*, un'associazione non-profit per la formazione, lo sviluppo e la diffusione di questa classificazione, in collaborazione con l'OMS. Adottando questo modello, infatti, si sottoscrive una definizione inclusiva, umanistica, equa, accettando il diritto delle persone con disabilità ad essere parte naturale della società stessa. In quest'ottica, seguire la filosofia dell'ICF vuol dire considerare la disabilità un problema che non riguarda solo i singoli cittadini e le loro famiglie ma, piuttosto, un impegno di tutta la comunità.

1.1.1.6. Modello medico e modello sociale a confronto

Il *modello medico* correla la condizione di disabilità a problematiche di ordine fisiologico e psicologico, esse necessitano spesso di interventi atti a ripristinare il benessere psico-fisico del soggetto. Secondo questo approccio la disabilità è causata da una menomazione, a sua volta generata da malattie, disturbi o lesioni. Il modello tende, per tanto, a considerare la condizione del singolo al fine di migliorare il suo stato di salute mediante trattamenti individualizzati spesso erogati da professionisti in campo medico-riabilitativo. In quest'accezione il concetto di disabilità è spesso confuso e sovrapposto a quello di menomazione e malattia, a differenza del *modello sociale*, per il quale, invece, la disabilità è intesa più come condizione di svantaggio derivante dall'ambiente fisico e sociale che, a livello pratico, tende a restringere la vita attiva della persona e a configurare tale condizione come una problematica che coinvolge l'intero sistema sociale e non soltanto il singolo. Questa visione porta, di fatto, ad estendere la disabilità connettendola direttamente al concetto di disagio sociale. Il confronto tra i due approcci in oggetto può essere ulteriormente esteso, in quanto il modello medico pone l'enfasi sulla struttura dei servizi socio-sanitari per arginare o risolvere la problematica, viceversa, quello sociale, ne fa una questione di carattere politico, nel senso più ampio del termine, in quanto sono le scelte individuali, esercitabili o non, a determinare il benessere sociale, misurabile in termini di possibilità di scelta.

Tra i due opposti, l'ottimale punto di incontro potrebbe ritrovarsi nel *modello bio-psico-sociale*, da intendersi come sintesi dei due approcci (medico e sociale) per avere una più ampia visione del fenomeno, secondo cui il disabile sarebbe non soltanto un soggetto con particolari menomazioni disabilitanti, ma una persona immersa in un contesto sociale e culturale che permette, o meno, un determinato grado di inclusione sociale. In quest'ottica, un valido strumento, come già precedentemente accennato, potrebbe essere l'ICF, nella misurazione di diversi aspetti: biologici, psicologici, socio-relazionali ed ambientali.

1.1.1.7. Modello multidimensionale

L'ultimo modello che si presenta tratta la disabilità come un fenomeno complesso e interconnesso a differenti dimensioni che ne determinano l'impatto, in termini escludenti o includenti, essenzialmente in relazione

tra la condizione in oggetto e le singole componenti. Secondo il modello, la disabilità è scomponibile in nove dimensioni:

1. *L'Io/Me e il vissuto della disabilità*: questa dimensione concerne il rapporto tra la propria individualità e la condizione di disabilità, soggettivamente esperita. Nello specifico essa riguarda un aspetto di consapevolezza tra la propria condizione e l'esperienza quotidiana della stessa, nel mondo. Tuttavia, il rapporto tra l'attore sociale in quanto disabile e i suoi fattori patologici, determina, in una certa misura, l'Io. In sostanza, come precedentemente accennato, vi sarebbe differenza tra malattia e disabilità, tuttavia nel senso comune e nella realtà, questi sono spesso sovrapposti.
2. *Lo status di disabile*: questo ruolo sociale presuppone, da parte dell'individuo, attore agente, il riconoscimento intrinseco dei propri limiti (strutturali, funzionali, culturali e ambientali). Il vivere dell'attore sociale è un «continuo cambio di scena tra *ribalta* (luogo dell'apparire) e *retroscena* (luogo della preparazione della ribalta)» (Di Santo, 2013, p. 68). A titolo esemplificativo: una persona può modificare il proprio registro di linguaggio in maniera eccessivamente positiva o negativa, rispetto alla norma del suo registro comunicativo. La persona con disabilità, in quest'ottica può rompere la normale comunicazione, negativamente, cioè rafforzando gli stereotipi, o positivamente contribuendo al loro dissolvimento. Per il *tipico*, rispondente in questo caso alla categoria del normodotato, questa relazione duale può generare un mix di sensazioni contrastanti per cui sarebbe difficile impostare uno scambio *normale*. L'empasse relazionale per il normodotato è rappresentato dalla sua personale difficoltà a relazionarsi con ciò che percepisce come *altro da sé*. Ciò è esemplificato dal concetto di *vestito sociale* (Ciccani, 2008) che, per il disabile, si configura come una scelta forzata, il *vestito della disabilità*, con il quale è impossibile, o molto arduo, non fare i conti, da ambo le parti. Se si assume che il corpo, per tutti gli esseri umani, sia la prima forma di relazione con il mondo, e contribuisca a determinare i rapporti individuali, per la persona con disabilità questa relazione è pesantemente compromessa, assumendo che essa debba costruire la propria identità tenendo presente che il corpo di partenza potrebbe differire da quello degli altri attori sociali. Proseguendo nell'esposizione del pensiero di Patrizia Ciccani, il disabile è chiamato a farsi conoscere in un'eterna sfida, perché ciò si realizzi, dovrebbe trovare, sulla sua strada, persone realmente inclini alla conoscenza,

ciò, tuttavia, potrebbe trasformarsi in un'arma a doppio taglio: gli individui potrebbero rimanere degli eterni inascoltati, non trovando persone disposte ad un reale ascolto. Il massimo grado di questa relazione in negativo è ben esemplificato dal concetto di *disattenzione civile* esposto nella trattazione di Goffman che, essenzialmente, consiste in un'iniziale interesse nei confronti dell'individuo disabile, prontamente distolto, quasi a simulare una non-interazione, a sua volta sinonimo di ostentazione di un mancato interesse, che, nella pratica, non è reale, in quanto un'interazione non-verbale testimonia l'esatto opposto. Secondo Claudio Imprudente (Canevaro e Ianes, 2003) questo processo dovrebbe compiersi anche al contrario, nella misura in cui la persona con disabilità dovrebbe realizzare il doloroso percorso di accettazione dei propri limiti, accogliendo la differenza insita nella normalità dell'altro. Il riconoscimento di ciò permetterebbe, per questa via, l'effettiva messa in atto di strategie concrete per l'inclusione sociale, le quali sono essenzialmente traducibili in modi per superare le condizioni di disabilità, ad esempio tramite l'uso di una sedia a rotelle, che permetta la realizzazione concreta dell'agire sociale (Weber, 1922).

3. *Esclusione e partecipazione*: in questo caso la dimensione può essere connessa tanto ad un atteggiamento della comunità di appartenenza, quanto ad una propensione individuale, nella misura in cui il soggetto, nel tentativo di rivendicare un proprio diritto, una propria specificità, si autoesclude, accettando l'etichetta socialmente imposta dalla condizione di disabilità. Questa tendenza è di facile realizzazione seguendo il già citato approccio goffmaniano, secondo cui l'individuo stigmatizzato, prevedendo in anticipo le condizioni connesse alla propria situazione, decide autonomamente di chiudersi in se stesso, imparando ad interiorizzare il punto di vista delle persone "normali", facendo proprie le credenze che la società di massa ha rispetto all'identità. In un mondo fatto da apparenze e rappresentazioni, la dicotomia inclusione/esclusione è un imperativo di cui la condizione patologica non rappresenta l'unico aspetto. Per essere riconosciuti membri competenti della società si deve essere in grado di governare e presentare al meglio la nostra immagine corporea (Kelly e Field, 1992). La limitazione imposta può comportare auto-esclusione dalle attività di vita quotidiana, tuttavia la persona con disabilità può scegliere di portare avanti una battaglia per difendersi dagli stereotipi connessi alla propria condizione; per Bury (2005) il disabile che attua

questa scelta diventa un *attivista politico*, vivendo quello che altri sociologi (Levine e Lilienfeld, 1987) definiscono come *disability paradox*, ovvero una «percezione positiva della propria qualità della vita nonostante le conseguenze di una importante limitazione anatomico-fisiologica o psicopatologica» (Di Santo, 2013, p. 72). Concludendo, il messaggio insito nel paradigma goffmaniano, può essere letto come un paradosso: menti e corpi sani possono essere paralizzati, il che sottende alla capacità/incapacità di interpretare, vedendo e ascoltando, i segnali del mondo in cui le singole individualità sono immerse.

4. *La storia sociale della malattia*: può essere letta come il tentativo, da parte della società, di spiegare le condizioni patologiche che interessano la vita e l'esperienza individuale. Pertanto ripercorrerne l'evoluzione storica è il tentativo di spiegare il complesso rapporto tra l'alterazione dell'equilibrio individuale e la malattia.
5. *I limiti dell'assistenza medica*: questa dimensione è riassumibile con alcuni interrogativi di fondo: "La scienza medica è concretamente impegnata nella risoluzione del concetto di limite legato alle condizioni individuali disabilitanti?". Secondo interrogativo: "perché la pratica medica pone altre limitazioni nella sua attuazione concreta?". La risposta è insita nei limiti dell'umano come essere profondamente situato nel tempo e destinato a scontrarsi con due forze differenti che lo governano: natura e cultura. A titolo esemplificativo la disabilità può essere l'aspetto naturale di una patologia che si trasforma in handicap quando gli aspetti negativi del concetto di natura si combinano con aspetti altrettanto negativi del concetto di cultura (stigma ed esclusione sociale).
6. *Le istituzioni totali, la iatrogenesi*⁶ (Eistermeier, 2004) *ed il controllo sociale*: in quest'ottica la comunità medico-scientifica «da una parte produce prassi per il miglioramento delle condizioni psicofisiche e sociali dell'individuo (ottica funzionalista) dall'altra etichetta i soggetti tanto da renderli inermi davanti alla loro condizione di malati (ottica conflittualista), coadiuvati ovviamente dal sistema giuridico e le istituzioni volte al *controllo sociale*» (Di Santo, 2013, p. 80).
7. *La storia sociale della disabilità*: il concetto di disabilità si è costantemente diversificato per effetto delle epoche storiche e dei contesti culturali, in un percorso storicamente situato, ma, allo stesso tempo, fortemente dinamico, su cui non ci soffermeremo, tuttavia vale co-

⁶ Il termine sta ad indicare l'origine medica di una patologia.

munque la pena espone le principali fasi: dalla preistoria all'anno zero cristiano; dal Medioevo all'età moderna; dall'età moderna al XXI secolo e gli ultimi decenni (principi costituzionali e leggi per la tutela delle persone con disabilità che saranno oggetto del terzo capitolo di questa trattazione).

8. *Pregiudizio, stereotipo e stigma*: questa dimensione richiama il già citato rapporto tra natura e cultura, collegandolo alle classificazioni specifiche che si sono occupate dell'evoluzione del concetto di disabilità nel tempo, ICIDH e ICF, i cui principi e alla cui progressione si è già fatto riferimento. In questa sede è utile definire il concetto di pregiudizio come un input che arriva alla mente prima della coscienza, in quanto blocca le emozioni, impedendo di conoscere qualcosa che viene appreso per tradizione, per sentito dire o che è innato e viene tramandato (Ciccani, 2008). Il pregiudizio si configura dunque come un giudizio, spesso errato, che avviene prima dell'esperienza concreta delle cose, tuttavia esso è, a tutti gli effetti, traducibile in un comportamento individuale, in una certa misura socialmente accettato. Sempre secondo l'autrice, il pregiudizio sarebbe l'effetto di uno stereotipo, inteso come modo parziale, e per questo inadeguato, di rappresentazione del mondo, troppo spostato verso la generalizzazione di quest'ultimo. Per concludere il discorso, si ritorna su un concetto già precedentemente accennato: lo stigma si configura come un genere particolare di rapporto tra l'attributo individuale e lo stereotipo.
9. *Disabilità e istituzioni*: l'ultima dimensione concerne il legame tra le istituzioni sociali e le molteplici forme di disabilità presenti nella società, questo è duplice: da un lato si tenta di ridurre le condizioni di deficit producendo inclusione e partecipazione, dall'altro, le stesse producono forme di esclusione e pregiudizio, definite come handicap, lì dove si riscontrano barriere non soltanto ambientali, alla partecipazione individuale.

Le prime tre dimensioni analizzate sono squisitamente di natura sociologico-fenomenologica, nella misura in cui trattano l'incontro dell'Io con una condizione disabilitante, in cui concorrono, considerevolmente eventuali menomazioni appartenenti alla sfera bio-psichica (Dimensione 1). Tuttavia, la disabilità, per l'individuo si configura come uno status e in quanto tale, condizione socialmente rilevante (Dimensione 2) che può comportare handicap, esclusione sociale, o, viceversa, piena partecipazione (Dimensione 3).

Un aspetto imprescindibile per comprendere il fenomeno è quello della storia della disabilità, rispetto alle evoluzioni prodotte dalla comunità medico-scientifica sul tema (Dimensione 4). Tuttavia la medicina, seppure con buoni intenti, a volte può comportare maggiori livelli di esclusione, riconducibili a limiti inerenti all'assistenza medico-sanitaria (Dimensione 5). Inoltre, spesso il sistema della salute, nella più generica volontà di "guarire" o arginare le problematiche del paziente – in questo caso disabile –, tende a favorirne l'istituzionalizzazione che può produrre, tra i suoi effetti perversi, esclusione, alienazione e controllo sociale (Dimensione 6).

La società, in questo quadro, assume comunque un ruolo centrale nell'inclusione/esclusione dei soggetti definiti "a-normali" secondo i parametri della comunità di riferimento, lo dimostra l'evoluzione del concetto nelle diverse culture (Dimensione 7). In questo caso la relazione tra società e disabilità è legata, a doppio filo, con pregiudizi e stereotipi che Goffman ritiene alla base dello stigma (Dimensione 8). In quest'accezione, infine, la disabilità diviene oggetto di interesse e attenzione da parte delle istituzioni, queste possono generare tanto meccanismi positivi di superamento dell'handicap, quanto processi pericolosamente escludenti (Dimensione 9).

Per concludere, la matrice del modello multidimensionale tiene conto dei diversi livelli e contesti sociologici: dal micro (individuo) al macro (società), passando per il meso (contesto sociale medico-scientifico).

1.1.2. Una questione terminologica e non solo: prospettive e possibili scenari

Alcuni studiosi (D'Alessio e Watkins, 2009), nel trattare la questione dell'inclusione della disabilità e delle pratiche ad esse connesse, mettono in guardia sulla eventualità di un rischio reale connesso al fatto che i professionisti che lavorano a livello internazionale possano non far riferimento agli stessi referenti di significato, quando utilizzano determinate parole, concetti o procedure. Si riscontra, infatti, che alcune parole, tra cui "inclusione", non sempre ritrovano la medesima traduzione dall'inglese in altre lingue, ponendo l'esigenza di un vocabolario comune.

In quest'ottica, la sfida è quella di impegnarsi nell'interpretazione della complessità terminologica, per mostrare le diverse prospettive possibili e, infine, discutere le conseguenze di tali interpretazioni per la pratica.

1.1.2.1. *Ableism*: il ruolo della società disabilitante

Il concetto di *abilismo* descrive e riflette una tendenza di gruppo sociale a considerare determinate abilità come essenziali per l'individuo. Esso si estrinseca in un fenomeno ideologico, intriso di un'eccessiva valutazione dell'abilità o della capacità che concerne il modo in cui le norme dei corpi abili trovano legittimità nella politica sociale, nelle leggi e nei valori culturali. Il termine ha la sua genesi all'interno del movimento per i diritti delle persone con disabilità (Wolbring, 2008b) e viene ulteriormente sviluppato attraverso le ricerche di Campbell (2009), esso è fondato sulla comprensione del legame esistente tra produzione socioculturale e abilità. Due elementi sono alla base di un sistema culturale fondato sull'*ableism*: il concetto di normatività, ovvero il concepire l'esistenza di un individuo "normale"; e il pensiero che possa esistere un binario attraverso cui la persona possa svilupparsi con le caratteristiche più adeguate secondo i canoni della società dominante (Campbell, 2015).

In questa accezione l'attenzione si sta spostando dai processi che mantengono il *disableism*, inteso come concetto negativo di disabilità, ovvero oppressione di coloro che hanno menomazioni percepite, a quelli che, per contro, puntano a sviluppare l'*ableism* inteso come estrema valorizzazione delle abilità possedute (Campbell, 2009). Infatti, il concetto, di recente formazione, è stato spesso utilizzato per giustificare il mantenimento di certe disuguaglianze storiche e culturali, in ogni settore della vita sociale, nel tentativo di appiattare le specificità individuali. L'abilismo, in quest'ottica, è un termine politico in grado di orientare le scelte nel campo dell'istruzione post-secondaria, sia a livello individuale che istituzionale, ancora di più nella sua accezione di *ableism* interiorizzato, che a sua volta si presenta in tre forme distinte:

1. tattiche di dispersione (l'allontanamento delle persone abili diversificate tra loro);
2. emulazione della norma attraverso l'"alterazione difensiva" ("ci sono altri a cui questo si applica, ma non io"); e l'imitazione disincarnata (imitazione del corpo normativo attraverso la tecnologia);
3. l'adozione strategica dell'etichetta di disabilità per ottenere benefici sociali, politici e finanziari e la soddisfazione di bisogni non riconosciuti (Hutcheon e Wolbring, 2013).

Spesso, la percezione connessa al concetto di *ableism* interiorizzato rischia di ledere le capacità individuali (Prilleltensky e Prilleltensky, 2005), minacciando la capacità di mettersi alla prova.

Uno studio sulla tematica (Hutcheon e Wolbring, 2012) ha evidenziato come vi sia una sorta di “egemonismo abile” fondato sul rifiuto della differenza individuale che, su queste basi, riconosce come validi solo alcuni modi di vivere, collegando, per questa via, le aspettative sulla disabilità a quelle connesse ad altre minoranze (es. di genere, sessuali). Per comprendere a pieno la portata dello studio occorre legarlo al concetto di corpo e di barriera che si configurano come aspetti fondamentali con cui la persona con disabilità non può evitare di fare i conti, proprio per questo, ascoltando le voci degli studenti, gli autori si sono resi conto che le politiche universitarie hanno bisogno di essere fortemente riformulate, ma la riformulazione passa inevitabilmente, come già precedentemente accennato, attraverso un’evoluzione linguistica che ha implicazioni politiche, in termini di partecipazione più ampia alla vita sociale di questa categoria di soggetti; visto e considerato che il primo mezzo di diffusione culturale dell’abilismo è riscontrabile nel dispositivo retorico del linguaggio, combinato con immagini e sistemi di rappresentazione (Cherney, 2011). Ad oggi questo processo non risulta ancora pienamente realizzato, sarebbe pertanto opportuno decostruire il concetto di abilismo per rileggere il concetto di “tipicità” e “normalità”, per far ciò, la comunità universitaria e tutti i suoi membri, dovrebbero accettare di mettere in discussione le proprie concezioni su ciò che si intende con “diversità”, invece di continuare a giustificare il loro *ableism istituzionale*, sostanzialmente sintetizzabile nell’incapacità di fornire servizi adeguati alle persone con disabilità o difficoltà (Tomlinson, 2017). Per una buona riuscita di questo processo, gli studenti che sperimentano il contesto dell’abilismo, dovrebbero essere coinvolti in prima persona (Hutcheon e Wolbring, 2012). A titolo esemplificativo alcune azioni pratiche potrebbero essere: promuovere attività di sensibilizzazione e riformulare il curriculum universitario, adottando una prospettiva consapevole della diversità che favorisca l’ingresso di ricercatori universitari con disabilità che abbiano gli strumenti per agire concretamente la cultura critica della differenza, in ambito accademico.

Proseguendo l’analisi critica di questo concetto e delle sue implicazioni sulla vita degli studenti con disabilità, è opportuno ribadire quanto accennato in apertura di questo paragrafo, ovvero il presupposto che le differenze, in termini di abilità o funzionamento, costituiscano intrinsecamente vulnerabilità (Young *et al.*, 2008), in questo complesso quadro la resilienza è spesso scambiata con il concetto di salute. Inquadrarla in quest’ottica esclude modi alternativi di pensare alla

differenza che siano discostanti dal concetto di deficit, pertanto risulta incomprensibile qualsiasi tentativo soggettivo di resistenza, che non sia fortemente correlato alle dimensioni biomediche della patologia. Tuttavia, come già precedentemente constatato questa dimensione ha spesso una correlazione negativa con il concetto di inclusione, che sarebbe essenzialmente ribaltata se si pensasse alla resilienza in termini costruttivisti (Ungar, 2004).

Negativamente correlato al concetto di inclusione risulta anche il già citato concetto di *disableism*, con il quale si tenta di far ricadere soltanto sullo studente con disabilità l'incapacità di cogliere le opportunità formative offerte dalle istituzioni (Van Aswegen e Shevlin, 2019), in termini di *agency*, ovvero la capacità di avere il potere e le risorse per realizzare il proprio potenziale. Tuttavia, secondo questo punto di vista, la persona con disabilità necessariamente non l'avrebbe, essendo esclusa a priori.

Per concludere, uno dei principali obiettivi dei sostenitori del concetto di giustizia sociale è riscontrabile nell'eliminazione sia del disabilismo che dell'abilismo, in quanto i suoi estremi non sono in alcun modo generatori di inclusione (Rauscher e McClintock, 1997), ma tendono a perpetrare un sistema pervasivo di discriminazione ed esclusione, volto ad opprimere le persone che hanno disabilità mentali, emotive e fisiche.

1.1.2.2. Rapporto tra disabilità e inclusione: un binomio possibile? Definizioni teoriche e senso comune

Il paragrafo che si è appena concluso pone l'accento sul rapporto tra abilismo/disabilismo come generatori di atteggiamenti escludenti rispetto ad un'auspicata inclusione. Il concetto di inclusione è spesso usato in maniera generica. Pertanto, è utile, ai fini di questa monografia, giungere ad una definizione chiara del concetto.

A questo proposito viene in aiuto la conferenza mondiale di Salamanca (UNESCO, 1994), che aveva come obiettivo quello di delineare un quadro d'azione per una politica chiara e incisiva sull'inclusione. Infatti, da quel momento la parola inclusione è comparsa in quasi tutti i principali documenti internazionali e nei rapporti della maggior parte degli organismi sovranazionali (OECD, 1999; UNESCO, 2003), trasformandosi in un imperativo nell'agenda politica e venendo spesso accostata all'educazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Tuttavia, anche se questo principio educativo risulta ampiamente condiviso tra i responsabili delle politiche e gli educatori, si riscontra ancora una mancanza di consenso su ciò che l'inclusione potrebbe significare e, soprattutto, sulle sue implicazioni a livello di politica e di pratica (Armstrong e Barton, 2001; Ainscow *et al.*, 2006). La conseguenza è che questo impegno internazionale per l'inclusione non si sia tradotto in un'interpretazione comune del concetto; ciò spiega perché il termine stia ad indicare cose differenti per ricercatori diversi e tenda a riflettere contesti teorici e ideologici contrastanti. Tuttavia, ciò che emerge è che, all'interno di questi paesi, il termine inclusione venga per lo più inteso come sinonimo di politica che mira a promuovere l'istruzione e la fornitura di risorse per quegli alunni identificati come aventi bisogni educativi speciali e/o a rischio di essere esclusi dal processo di apprendimento. In quest'ottica, il punto focale è che i bisogni educativi speciali debbano essere intesi come una "costruzione" che i paesi definiscono nella loro legislazione, sulla base della quale continuano a provvedere, valutando e identificando, di volta in volta, modi diversi per la sua realizzazione concreta. Le "costruzioni" di questi bisogni non sono statiche; cambiano all'interno delle società e di conseguenza generano un mutamento continuo nelle strutture che si occupano di garantire l'offerta, configurandosi come segreganti o inclusive, a seconda del periodo storico o della legislazione stessa. Gli alunni con bisogni educativi speciali non sono, quindi, destinatari delle stesse prestazioni in paesi diversi. Questo si traduce in una problematicità del confronto tra i diversi paesi, a livello internazionale, infatti, diventa estremamente difficile la comparabilità metodologica delle politiche inerenti alle popolazioni "target" delle differenti ricerche svolte (D'Alessio e Watkins, 2009).

Proseguendo questa linea di riflessione, è possibile identificare tre diversi modi di intendere l'inclusione (radicale, moderata e le posizioni dell'UNESCO) promosse nei vari Paesi. Secondo Cigman (2007), la posizione radicale è rappresentata soprattutto nel Regno Unito dal *Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)* e *Parents for Inclusion*, che sostiene fortemente lo smantellamento delle scuole speciali e l'educazione di tutti gli alunni all'interno di ambienti scolastici regolari: le scuole devono essere trasformate in modo che possano soddisfare le esigenze di tutti.

La posizione moderata, per contro, sostiene il mantenimento di alcune forme di scuole speciali, soprattutto per alcuni alunni, come quelli

con autismo, i cui “bisogni” richiedono un particolare tipo di assistenza e sostegno.

Infine, la posizione dell'UNESCO⁷ è quella di non impegnarsi nella lotta per il mantenimento o lo smantellamento delle scuole speciali; piuttosto, l'organizzazione si concentra sull'ampliamento dei diritti all'istruzione per tutti gli alunni, soprattutto per quelli che vivono in aree geografiche colpite da carestie, guerre, povertà e malattie. Con questo in mente, sarebbe più appropriato parlare di “inclusioni” (Dyson, 1999) usando il plurale piuttosto che di inclusione come termine singolare, poiché sembrano esserci tante definizioni quante sono le persone che usano questa terminologia e i luoghi in cui questa viene usata.

Quest'ultimo concetto introduce alla scomposizione del termine inclusione nei suoi diversi ambiti di pertinenza: politico, etico, sociale ed educativo. Tuttavia, prima di trattarli nello specifico, è utile distinguere, una volta per tutte, il concetto di inclusione da quello di integrazione: l'integrazione si rivolge soltanto agli studenti con bisogni educativi speciali (Barrio, 2009), essa si basa, infatti esclusivamente sul tentativo di normalizzazione della vita di questi alunni, proponendo un adattamento curricolare come misura per superare le differenze di quelli con bisogni speciali e assumendo, concettualmente, l'esistenza di una precedente segregazione. Per contro, l'inclusione si rivolge a tutti gli studenti, educatori, genitori e membri della società, presentandosi come un diritto umano, da intendersi, quindi, come un obiettivo prioritario a tutti i livelli.

Tornando all'argomento precedente, è possibile scomporre l'inclusione nelle sue quattro accezioni principali:

- a) Inclusione *politica* (Peters, 2003): essa è fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo di una società inclusiva e lo sviluppo di strategie che riflettano i diritti e i bisogni delle persone con disabilità. Quest'ultime devono partecipare a pieno titolo agli organi e alle procedure attraverso le quali vengono formulate sia le leggi e le politiche generali, sia quelle specifiche a loro rivolte. Questo risulta essenziale per garantirne la rispondenza, la legittimità e l'efficacia, nonché per orientare i diritti delle persone con disabilità alla piena partecipazione alla vita della comunità, includendo tutte le forme di processo decisionale pubblico.

⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- b) Inclusione *etica* (Nussbaum, 2006): il concetto si riferisce allo sviluppo dell'uguaglianza delle capacità (Sen, 1993) per permettere ad ogni persona di raggiungere il proprio potenziale. In quest'ottica, un aspetto importante dell'inclusione, intesa come valore, si ritrova nel concepire la dignità umana come la realizzazione delle capacità umane fondamentali, presupponendo, per questa via, l'inclusività, poiché il fulcro dell'approccio è l'uguale rispetto della dignità di tutti gli esseri umani. L'inclusione, in questo senso, non si limita a un cambiamento dei sistemi o dei modi amministrativi di realizzarla, ma riguarda la dignità e il benessere di ognuno. Secondo l'approccio basato sulle capacità, infatti, non c'è spazio per discorsi disabilitanti/abilitanti o per il trattamento ineguale degli individui, in quanto esso si preoccupa dell'impatto dell'ingiustizia e della disuguaglianza sociale profondamente radicate, poiché quest'ultime sono caratteristiche che generano fallimenti di capacità attraverso la discriminazione o l'esclusione. Per concludere il discorso, questo approccio, invece di enfatizzare le specificità della situazione disabilitante, sposta l'attenzione cercando di leggere l'uguaglianza in termini di possibilità e scelte (Trani *et al.*, 2011), intendendo la differenza come peculiarità della diversità umana. Ciò offre opportunità per tutte le persone di crescere e svilupparsi attraverso la presenza della diversità, che aiuta, infatti, a rimuovere lo stigma, la paura e il pregiudizio verso le persone con disabilità.
- c) Inclusione *sociale*: è un termine fluido con una varietà di significati (Bates, 2002a), concerne il garantire che le persone con disabilità e con difficoltà di apprendimento possano avere pieno ed equo accesso alle attività, ai ruoli sociali e alle relazioni direttamente a fianco dei cittadini normodotati. I teorici dell'inclusione sociale immaginano una società in cui le relazioni siano ponte e attraversino tutte le divisioni strutturali (Amado, 1993). Una vita inclusiva con una casa, un lavoro e attività ricreative ordinarie (piuttosto che segregati in unità residenziali, centri diurni e viaggi di gruppo) è un prerequisito per costruire queste relazioni di collegamento socialmente inclusive. Gli studiosi dell'inclusione sociale, desiderosi di aiutare le persone con difficoltà ad assumere ruoli sociali positivi, sostengono che tutti possano sentirsi a casa nella società tradizionale.
- d) Inclusione *educativa* (Ainscow e Miles, 2009): è definibile come il processo di miglioramento sistematico che le amministrazioni educative e le scuole devono affrontare nel tentativo di riconoscere e

rimuovere barriere di vario tipo e a diversi livelli (macro, meso e micro), che limitano la presenza, l'apprendimento e la partecipazione degli studenti alla vita scolastica, con particolare attenzione a quelli più vulnerabili. In ogni caso, l'inclusione rappresenta un percorso trasversale di miglioramento continuo della scuola, unico e specifico per ogni studente, per ogni comunità educativa impegnata e, la sua natura, è senza fine, poiché implica un costante cambiamento sociale che richiede sforzi continui. In tempi passati, l'inclusione educativa spesso si concentrava sul contesto come una variabile fondamentale per garantire il successo e la soddisfazione dei bisogni di una popolazione studentesca "diversa". Recentemente, come già accennato, le spiegazioni dell'inclusione si sono concentrate maggiormente sugli aspetti sociali, culturali e politici dell'educazione in generale e, in particolare, hanno tentato di spiegare l'effetto di questi sull'inclusione e l'esclusione degli studenti. In quest'ottica Ballard (1996) ha descritto l'inclusione come il diritto di ogni studente di accedere al curriculum come un membro a tempo pieno, in una classe con i suoi coetanei.

In accordo con le definizioni già fornite, è possibile aggiungerne un'altra, che chiarifica il quadro, articolandolo, intendendo l'inclusione come una ricerca continua per trovare modi migliori di rispondere alla diversità. Si tratta, perciò, di imparare a vivere con la differenza e imparare ad imparare dalla differenza. In questo modo le differenze vengono viste più positivamente come uno stimolo per favorire l'apprendimento. Questo processo legittima le interazioni delle persone all'interno dei gruppi sociali. L'inclusione, in ultima analisi, implica la reciprocità comportando una particolare enfasi su quei gruppi di studenti che possono essere a rischio di emarginazione ed esclusione. Questo è correlato alla responsabilità morale di assicurare che quei gruppi che sono statisticamente più a rischio siano attentamente monitorati e che, dove necessario, siano prese misure per assicurare la loro presenza e partecipazione alla vita comunitaria.

Uno degli aspetti della vita comunitaria, intesa come vita sociale in un contesto più ampio, è sicuramente la vita universitaria. Le università del XXI secolo hanno l'esigenza di presentarsi come luoghi inclusivi, vale a dire, devono facilitare la presenza, la partecipazione e il successo di tutti gli studenti, soddisfacendo determinati standard e rispondendo a criteri di pari opportunità e non discriminazione.

L'inclusione è, dunque, il quadro in cui deve svilupparsi la vita universitaria. Infatti, come si vedrà nel terzo capitolo della presente trattazione, questo è uno dei principi invocati in tutte le legislazioni internazionali e nazionali.

A livello universitario, la presenza degli studenti con disabilità e DSA risulta essenziale, senza di essa non si potrebbe parlare di inclusione, ma la presenza non ha senso se non c'è un'adeguata partecipazione di questa categoria di studenti nelle aule universitarie. Per raggiungere questa partecipazione, essi devono sentirsi accolti e accettati dalla facoltà e dagli altri studenti. La presenza si riferisce, nello specifico, all'accesso alle aule universitarie per tutti gli studenti che sono in grado di farlo, senza discriminazione o esclusione a causa della mancanza di mezzi, risorse o opportunità per sviluppare le loro competenze. Per facilitare l'accesso, sono richieste misure di sistemazione e adattamento delle infrastrutture, fornitura di trasporto, aiuti tecnici e tecnologici, assistenza personale ecc.

Il presente progetto di ricerca nasce dall'esigenza di produrre dati aggiornati sull'inclusione universitaria sperimentata dagli studenti con disabilità e DSA, seppur limitati ai tre principali atenei romani (La Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre).

Le considerazioni sopra esposte forniscono l'aggancio per introdurre l'obiettivo principale dell'elaborato di tesi – da cui questa monografia prende le mosse – ovvero valutare il grado di inclusione, partecipazione universitaria degli studenti con disabilità e DSA, e quanto quest'ultimo sia influenzato dalla presenza/assenza di servizi di supporto allo studio, raccogliendo il parere dei professionisti coinvolti in prima persona nell'erogazione degli stessi, così come quello degli studenti a cui sono rivolti, con il fine ultimo di fare luce sulla situazione attuale, evidenziando buone prassi e carenze, su cui improntare una proposta di miglioramento estendibile non soltanto agli atenei coinvolti nella ricerca, ma al contesto universitario nazionale più ampio.

A tal proposito, già in queste prime pagine, è possibile affermare che, negli ultimi anni, si è riscontrato un notevole progresso nell'inclusione di studenti con disabilità nell'università, poiché questi sono passati dall'essere totalmente assenti all'essere una presenza rilevante, ciò rappresenta un cambiamento epocale. Tuttavia, i principali progressi, ad oggi, si sono concentrati sulla facilitazione dell'accesso molto più che sulla partecipazione o il successo del corpo studentesco interessato (Ainscow e Miles, 2009). Tra le misure di azione positiva che sono state

promosse dalla legislazione, quelle maggiormente sviluppate per favorire la presenza di alunni con disabilità sono l'istruzione gratuita e l'istituzione di servizi di supporto, a discapito delle misure più focalizzate sulla progettazione e l'attuazione di un curriculum inclusivo.

Per concludere, anche se l'accesso è stato un obiettivo prioritario in molte università, la presenza di studenti con disabilità in questi contesti, è ancora bassa e gli istituti di istruzione superiore nel complesso non sono preparati per l'inclusione di studenti con disabilità. Questa situazione può essere l'effetto di una politica generalmente reattiva piuttosto che proattiva, nonostante il fatto che la legislazione, pur in diversi paesi, nei suoi principi, sostenga i diritti degli studenti con disabilità, un'istruzione di qualità (inclusi i necessari adattamenti curricolari) e le pari opportunità. In questa direzione va letto il concetto di educazione inclusiva che consiste in «una filosofia ed una pratica educativa che tendano a migliorare l'apprendimento e la partecipazione attiva di tutti gli studenti in un comune contesto educativo» (Moriña, 2017, p. 3). Questo tipo di educazione può essere intesa come un approccio che considera preziosa la partecipazione di tutti i membri della comunità accademica. In questo senso, l'inclusione deve mirare a un profondo miglioramento della qualità della vita per il singolo e per la comunità (Loiodice, 2013). Si tratta di processi che insieme implicano un lavoro nella direzione di una profonda trasformazione delle agenzie di formazione, della cultura e della società stessa. Infatti, la comunità universitaria, attraverso il dialogo con ogni sua componente – compresi gli studenti con disabilità e DSA – può favorire e migliorare le condizioni di tutti (Powell e Pfahl, 2018). Ciò porta alla questione che questo approccio, fondato sul dialogo, può essere una strada perseguibile in ogni contesto accademico, a prescindere dalle condizioni individuali sperimentate dai propri appartenenti.

Ciononostante, il concetto di educazione inclusiva è stato indagato in relazione al tema della disabilità producendo evidenze in tre distinti e specifici filoni di indagine (Moriña, 2017): le esperienze degli studenti con disabilità circa le barriere e i meccanismi di facilitazione; i processi di transizione formativa dalla scuola superiore all'università e, infine, le preoccupazioni legate al disvelamento di forme di disabilità non manifesta.

Le evidenze presentate sono state riportate sinteticamente per completezza espositiva nei confronti del lettore, verso cui si precisa che il presente elaborato è rivolto ad indagare nello specifico il primo filone.

Per quanto concerne gli studi sulle barriere, le attitudini negative dei membri dell'università, sono indicate come il principale ostacolo all'integrazione dello studente nella comunità universitaria; nello specifico, si riscontra, dalle testimonianze dei discenti, la percezione di un rapporto pregiudizievole da parte del personale docente (Moriña *et al.*, 2015). Dalle esperienze degli studenti, emergono inoltre difficoltà riguardanti l'accessibilità alle strutture e ai servizi, nonché il loro rapporto con le risorse tecnologiche (Claiborne *et al.*, 2010; Seale *et al.*, 2015). Di contro, pochi sono gli studi sui facilitatori a supporto degli studenti con disabilità, tra i quali è possibile annoverare la famiglia, i network amicali, così come gli strumenti propedeutici all'apprendimento (Riddell *et al.*, 2004; Skinner, 2004).

In questo complesso processo un altro aspetto che merita attenzione è la qualità dei servizi (Stame, 2016) potenzialmente offerti dai diversi Atenei. Nel considerare l'erogazione dei servizi rivolti agli studenti con disabilità, infatti, si deve necessariamente tenere conto del soggetto nella sua globalità, laddove «la visione stessa della disabilità, della malattia o della salute, è orientata verso un'ottica sistemica, considerando il processo della disabilità o della malattia un processo dinamico» (Troiani, 2002, p. 193).

Tra i criteri di qualità che è necessario considerare nella progettazione degli stessi, si possono annoverare: partecipazione (coinvolgimento attivo dell'utente nella definizione degli obiettivi di intervento); personalizzazione (adattamento alle esigenze dell'utenza); accessibilità (piena fruizione del servizio offerto, con particolare riguardo al raggiungimento della sede fisica nella quale il servizio è ubicato). Questi criteri sono alla base del modello del cosiddetto "albero della qualità dei servizi" (Dipartimento della funzione pubblica, 1995), esso è stato sviluppato per implementare il miglioramento del servizio pubblico. È infatti la consapevolezza dell'esistenza di un servizio a determinarne la domanda-bisogno ed è l'offerta ad innescare la richiesta intesa come esigenza specifica. Per questo motivo, «domande inesprese o non canalizzate verso il servizio, che quindi non trovano riscontro nell'offerta dei servizi, agiscono come bisogni frustrati (indipendentemente dalla consapevolezza del soggetto)» (Lascioli, 2002, p. 216). In quest'ottica Rossi, Freeman e Lipsey (1999) hanno distinto tra teoria dell'azione, ovvero la ragione per cui ci si attende che a un certo stimolo l'utente reagisca in modo voluto, e la teoria dell'implementazione, concernente le concrete modalità con cui il servizio, che produce lo stimolo, viene

organizzato ed erogato, su questo versante anche Pawson e Tilley (1997) hanno approfondito la teoria dell'azione.

«Sembra ormai maturo il tempo per cui le politiche sociali possano valorizzare la valutazione cercando in essa non tanto rassicuranti risposte quanto metodi e procedure che i decisori e gli operatori possono utilizzare per porsi le domande giuste e costruire risposte adeguate, magari assieme agli attori con cui quotidianamente si trovano a realizzarle» (Palumbo, 2016, p. 763), questo è anche l'auspicio che il presente elaborato si pone, nella misura in cui il complesso processo di ricerca ha fornito le basi per la costruzione della proposta di miglioramento su differenti versanti, che si presenterà di seguito.

La costruzione della qualità delle prestazioni, dunque, si realizza tramite interventi specifici sia sull'organizzazione sia sui comportamenti, coinvolgendo nel progetto di riqualificazione tanto il personale quanto gli studenti con disabilità. La dinamica degli interventi deve quindi riequilibrare la domanda e l'offerta, ossia promuovere un servizio integrato alla persona considerata nella sua individualità. È possibile affermare che, ad oggi, questo processo non abbia trovato piena realizzazione, come sostenuto da Powell e Pfahl (2018), per effetto di convinzioni cognitive e culturali rispetto ad abilità "normali" e processi di selezione che impediscono alle istituzioni e alle discipline accademiche di aprirsi alla conoscenza, alle esperienze e alle prospettive di studenti, personale e docenti con disabilità. La progettazione di interventi a sostegno dell'inclusione universitaria deve necessariamente tenere conto della complessità del contesto di intervento per non fornire risposte frammentarie ai beneficiari dei servizi. Per fare in modo che ciò si realizzi è opportuno adottare una prospettiva interdisciplinare, che si sostanzia in una «progettualità capace di ricostruire attorno al bisogno ciò che l'ha generato e le modalità migliore per affrontarlo, non tanto e non solo in vista di una sua soddisfazione, ma nella prospettiva di un reale incremento di sviluppo umano del soggetto coerente, armonico ed integrale» (Lascioli, 2002, p. 226). Le università devono, dunque, elaborare politiche, sviluppare programmi di supporto e fornire servizi per preparare gli studenti in una prospettiva futura che li veda membri attivi nella società. Un approccio che rispecchia questi criteri di base è sicuramente l'*Universal Design* (UD) che sarà trattato nel capitolo successivo.

2. Traduzione pratica del concetto di educazione inclusiva: i diversi approcci del *design for all*. Una guida per i docenti e per gli atenei oggetto d'indagine

2.1. Approcci dell'*Universal Design*

L'*Universal Design* (UD) si configura come un approccio innovativo alla progettazione di luoghi, servizi e strumenti, con lo scopo di renderli fruibili ed accessibili a ogni categoria di persone, con un'estensione ampia e senza bisogno di adeguamenti o soluzioni speciali. Ciò, tuttavia, non vincola la predisposizione di dispositivi di assistenza per esigenze specifiche, dove necessario (Imrie, 2014). Il termine *design universale* è stato coniato dall'architetto Ronald Mace che, nel 1985, mise in discussione l'approccio convenzionale di progettazione per l'utente medio (Burgstahler, 2007), proponendo «l'eliminazione delle barriere architettoniche per le persone con disabilità fisiche» (Orr e Hamming, 2009, p. 182).

La *progettazione universale per tutti*, nelle sue diramazioni (*l'Universal design for Instruction* (UDI), *l'Universal Design for Learning* (UDL), *l'Universal design for Information and Communication Technology* (ICT) e *Universal design for architecture*) presenta i seguenti principi di base, sintetizzabili in:

1. Equità: utilizzabile da tutti gli appartenenti la comunità universitaria, a prescindere da qualunque diversità. Ad esempio, informazione museale disponibile in lingue diverse;
2. Flessibilità: estrema adattabilità alle abilità individuali. A titolo esemplificativo: fornire diversi approcci per l'interazione tra docenti e studenti;
3. Semplicità: strumenti ed istruzioni dall'uso semplice ed intuitivo, come software che fornisce indicazioni facilmente comprensibili;
4. Percettibilità: correttezza nella trasmissione delle informazioni sensoriali. Ad esempio didascalie e sottotitoli;

5. Tolleranza all'errore: minimizzare rischi o azioni non volute ed inattese, come ad esempio fornire una guida, anche informatizzata, per evitare l'errore;
6. Contenimento dello sforzo fisico: riduzione del dispendio energetico. A titolo esemplificativo: fornire attrezzature da laboratorio confortevoli;
7. Dimensioni e spazi sufficienti: spazio idoneo ad accesso e uso da parte di tutta la comunità universitaria. Ad esempio, strumentazioni utilizzabili da studenti con qualsiasi deficit fisico.

Alcuni studiosi sottolineano che l'*Universal Design*, tuttavia, non possa essere la panacea nel risolvere i problemi posti alle persone con disabilità da ambienti mal progettati, infatti, ci sarebbe ancora molto da fare per sviluppare le basi di applicabilità pratica dell'approccio universale, al fine di superare il *disablism by design* (Imrie, 2014). Nello stesso studio, poi, si fa riferimento alla dimensione tecnica dell'UD, che, per configurarsi come una reale risposta ai bisogni delle persone con disabilità, non può prescindere dall'accezione politica delle questioni sociali e culturali in cui esse sono immerse. Fino ad oggi non è stata condotta alcuna indagine di questo tipo, e si riscontra poca conoscenza della genesi e dello sviluppo dell'UD, del ruolo degli attori chiave, delle loro organizzazioni, nel plasmare i suoi concetti, valori e pratiche fondamentali.

Pur consapevoli di ciò, i sostenitori dell'UD ritengono che esso sia teso ad un miglioramento continuo che abbia come fine ultimo la piena inclusione di tutti gli studenti (ibidem, 2014).

Di seguito si tratteranno i diversi ambiti di pertinenza dell'*Universal Design* in tutte le sue forme per la realizzazione di contesti di apprendimento realmente inclusivi.

2.1.1. *Universal design for Instruction* (UDI)

L'*Universal design for Instruction* può essere definito come «il design dell'istruzione utilizzabile da tutti gli studenti, senza necessità di adattamento o design specializzato» (Burgstahler, 2009, p. 2), una struttura per «la creazione di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni didattici che funzionano per tutti» (*Center for Universal Design*, 1997, in Black *et al.*, 2014). Il termine UDI è stato coniato dalla dottoressa Patricia Silver (Ruiz Bel *et al.*, 2012), e si riferisce all'implementazione di metodologie didattiche, realizzata attraverso l'accrescimento delle conoscenze e

della capacità educativa del personale docente. Si esprime, in quest'ottica, un approccio che può essere adattato alle seguenti attività: lezioni, discussioni in classe, laboratori, lavoro di gruppo, lavoro sul campo.

Di seguito si esporrà un esempio di UDI per ognuna delle attività appena citate (Burgstahler, 2007):

1. buon clima di classe: a livello teorico si traduce in un adattamento di valori rispetto all'inclusività, che, nella pratica quotidiana, di fatto si concretizza, nel dialogo tra docenti e studenti per avviare una discussione partecipata su quali possano essere i migliori adattamenti per lo studente disabile o con DSA;
2. interazione: può essere letta come un'estensione del principio precedente, includendo però anche il dialogo tra studenti, promosso anche attraverso il lavoro di gruppo;
3. garanzia dell'accessibilità ad ambienti fisici e prodotti: per permettere un reale apprendimento, favorendo la messa in atto di procedure che rendano agevole vivere i contesti universitari a tutte le tipologie di disabilità (ciechi, sordi o su sedia a rotelle);
4. metodi didattici multipli: anche questo principio è strettamente legato al precedente e rimarca l'esigenza di prevedere più opzioni di apprendimento al fine di motivare gli studenti a raggiungere il proprio potenziale;
5. implementazione dell'uso della tecnologia e dei testi in formato didattico accessibile: per rendere più accattivante il materiale presentato, assicurandosi che quest'ultimo sia nelle mani dello studente prima dell'inizio delle lezioni;
6. necessità di un feedback in itinere: inteso anche come momento intermedio prima di un'eventuale valutazione finale;
7. valutazione: da intendersi come un processo continuativo, al fine di adattare, correggere e riformulare i metodi di insegnamento;
8. prevedere luoghi accessibili: da intendersi come alloggi e aule in cui il processo di apprendimento possa concretamente realizzarsi per tutti, ma anche per coloro che hanno esigenze speciali; infatti, l'UDI permetterebbe di superare lo stress relativo alla propria identità disabile, sentendosi liberi di apprendere senza dover necessariamente rivelare la propria condizione (Evans, 2008).

Ulteriori studi sul tema (Lombardi *et al.*, 2011) hanno riconosciuto, infatti, un valore nella flessibilità e l'aggiustamento delle assegnazioni dei corsi e dei requisiti, nella minimizzazione delle barriere didattiche ed

infine nell'accessibilità dei materiali del corso, riscontrando, però, la difficoltà pratica, da parte del personale docente a riportarli nella loro modalità di insegnamento quotidiana, pur mostrando accordo circa la genuinità di questi principi; aspetto che solleva non poche riflessioni tenendo presente che recenti ricerche hanno evidenziato che le più alte onorificenze universitarie sono state conferite a quei docenti che hanno utilizzato i principi dell'*Universal design for Instruction* nel loro stile di docenza (Madaus *et al.*, 2003a). Il concetto sarà maggiormente approfondito nel paragrafo 2.6 concernente il rapporto tra docenti e studenti per un buon clima universitario. Le continue ricerche sull'UDI hanno sollecitato Scott *et al.* (2003) ad adattare il termine al contesto universitario, per favorire un clima di appartenenza alla comunità educante, intesa come ambiente inclusivo e d'interazione tra tutte le sue componenti (Scott *et al.*, 2003). Sullo stesso tema il *Center for Applied Special Technology* (CAST) ha sottolineato la necessità che l'UDI preveda flessibilità nella progettazione di curricula e corsi, al fine di consentire rappresentazione, espressione e coinvolgimento; tuttavia, questo non è l'unico approccio che concorre alla realizzazione dell'*Universal Design for all*, di seguito, infatti, si presenteranno le peculiarità dell'*Universal Design for Learning*.

2.1.2. *Universal Design for Learning* (UDL)

L'*Universal Design for Learning*, da alcuni studiosi, è stato definito come «una struttura che costruisce in modo proattivo le caratteristiche per accogliere la gamma di diversità umana» (Mcguire *et al.*, 2006, p. 173).

Questo approccio si fonda sulle neuroscienze e sui campi neurocognitivi, in origine implementato nella scuola media, ma ad oggi in espansione nell'istruzione superiore e terziaria (Lanterman e Applequist, 2018). Si configura come un mezzo per realizzare concretamente il cambio di paradigma dal *modello medico* al *modello sociale* della disabilità (Mole, 2013), già trattato diffusamente nel primo capitolo; infatti, secondo David Rose, uno dei suoi fondatori, è il curriculum ad essere disabile, nella misura in cui non soddisfa le esigenze educative di studenti diversi. L'UDL, analogamente agli altri approcci dell'UD, si pone l'obiettivo di promuovere l'accesso, la partecipazione e il progresso per tutti gli studenti, predisponendo, a livello pratico, ambienti di apprendimento maggiormente accessibili, realizzati mediante l'attuazione e il rispetto dei seguenti principi che hanno dato vita a delle vere e proprie

linee guida (Griful-Freixenet, 2010) predisposte dal CAST (2011) che, ad oggi, tuttavia non risultano pienamente implementate in scuole ed università:

- Principio 1: *mezzi multipli di rappresentazione*, concernente il “cosa” dell’apprendimento, ovvero le percezioni degli studenti riguardo i materiali di classe, gli strumenti di apprendimento, l’uso della tecnologia e i metodi di insegnamento.
 - Linea guida 1: *predisporre alternative per la percezione*. A titolo esemplificativo attraverso appunti di gruppo in classe, diapositive delle lezioni e materiali del corso forniti prima del suo inizio, al fine di aumentare la comprensione delle informazioni.
 - Linea guida 2: *prevedere opzioni per la comprensione del linguaggio, delle espressioni matematiche e dei simboli* attraverso l’uso di oggetti fisici, la predisposizione di attività sul campo, favorendo il contatto tra simboli astratti e realtà quotidiana. Esempio: opera d’arte su carta *versus* visita in un museo.
 - Linea guida 3: *fornire diverse scelte per facilitare la comprensione*. I docenti che strutturano chiaramente il contenuto del corso, guidando la trasmissione delle informazioni e fornendole progressivamente, sono percepiti come fortemente efficaci.
- Principio 2: *mezzi multipli di azione ed espressione*, riguardante il “come” dell’apprendimento, ovvero le sistemazioni formali che gli studenti dovrebbero ricevere negli istituti di istruzione superiore e le modalità alternative di espressione.
 - Linea guida 4: *predisporre opzioni per azioni fisiche*. Ad esempio: le sistemazioni formali (tempo prolungato per la prova), l’uso di tecnologie assistive (correttore ortografico, computer) al fine di sostenere l’esame al pari dei colleghi normodotati.
 - Linea guida 5: *realizzare più alternative per l’espressione e la comunicazione*, da intendersi come l’offerta agli studenti di modalità alternative per l’espressione e il supporto individualizzato, spesso di difficile realizzazione.
 - Linea guida 6: *prevedere più scelte per le funzioni esecutive* che si traducono in una guida per l’auto monitoraggio e la riflessione dello studente.
- Principio 3: *molteplici mezzi di impegno e coinvolgimento*, concernente il “perché” dell’apprendimento, che, a livello pratico, si sostanzia in una serie di modalità che favoriscono l’interesse dello studente e la sua partecipazione.

- Linea guida 7: *prevedere opzioni per accrescere l'interesse*. Ad esempio, gli studenti si focalizzano più sulla loro partecipazione e sul coinvolgimento del docente che sul contenuto della lezione.
- Linea guida 8: *fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la persistenza*, che si sostanzia nel favorire l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e la valutazione tra pari per un clima di classe positivo.
- Linea guida 9: *predisporre alternative per l'autoregolazione*, ovvero prevedere situazioni che allenino l'autocontrollo dello studente, nel regolare le proprie emozioni e motivazioni.

Ognuno dei principi sopra indicati, esprime la consapevolezza che non sia tanto l'approccio a funzionare di per sé quanto la flessibilità dei concetti per soddisfare le esigenze della comunità studentesca più ampia (Gordon *et al.*, 2014).

Diversi studi, rispetto all'implementazione dei principi dell'UDL, riportano le seguenti evidenze: da un lato la maggiore capacità, da parte dei docenti che li utilizzano, di ripensare soluzioni didattiche per una classe inclusiva (Bosma *et al.*, 2007), dall'altro una maggiore efficacia, in termini di apprendimento, per tutti gli studenti, non soltanto per coloro che presentano disabilità (Pace e Schwartz, 2008); questa evidenza è stata riscontrata anche attraverso l'ascolto degli studenti direttamente coinvolti in queste pratiche (Sullivan, 2005; Davies *et al.*, 2013).

Per concludere il focus sull'UDL si segnala che quest'ultimo è stato riconosciuto dall'*Higher Education Opportunity Act* nel 2008 come un approccio scientificamente valido per la pratica educativa. In merito, nell'articolo di Izzo *et al.* (2008), si ribadisce, inoltre, che le soluzioni proposte dagli orientamenti UD raggiungano il loro maggiore potenziale se combinate, per la realizzazione di un approccio multimodale all'insegnamento; quest'ultimo aspetto è stato confermato direttamente dalle testimonianze nel medesimo scritto. Si precisa che nel prossimo paragrafo si tratterà nello specifico l'integrazione degli approcci UDI e UDL, i quali danno vita all'*Universal Design for Education* e, che nei paragrafi seguenti, si analizzerà il rapporto tra docenti e corpo studentesco dopo aver passato in rassegna gli altri approcci dell'UD.

2.1.3. Universal Design for Education (UDE)

Come precedentemente accennato il paragrafo si apre esponendo le caratteristiche peculiari di un approccio – l'UDE – relativamente nuovo e

originariamente implementato per ambiti diversi da quelli relativi alla filiera dell'istruzione, a titolo esemplificativo, i primi settori di sviluppo sono stati: architettura, tecnologia e prodotti per il commercio. L'UDE, tuttavia, prende forma grazie alla combinazione delle due visioni (UDI e UDL) già esposte nel dettaglio; secondo l'università di Wisconsin-Milwaukee la principale differenza tra *l'Universal Design for Learning* e *l'Universal Design for Education* può essere rintracciata nell'estensione del termine "educazione", pertanto non sarebbe una differenza di ordine prettamente pratico ma filosofico-concettuale, in quanto il termine, in questo caso, farebbe riferimento a un maggior numero di processi, ad elevata complessità, concernenti i fattori condizionanti che influenzano il sistema studenti-insegnanti e che concorrono a favorire o, viceversa, ostacolare questo processo, che, in buona sostanza produce delle ricadute in termini di impatto sul rendimento scolastico degli studenti (Ruiz Bel *et al.*, 2012). A tal proposito gli studiosi mettono in guardia sull'esigenza di non adattare meccanicamente il curriculum, l'UDE, infatti si configura come una prospettiva che va oltre il mero adattamento curriculare, ripensando una progettazione didattica che, a monte, tenga conto delle diversità del corpo studentesco al fine di attuare processi scolastici ispirati a un'educazione realmente inclusiva (Echeita Sarrionandia, 2008). In quest'ottica è utile ribadire che l'UDE «promuove la considerazione di persone con un'ampia gamma di caratteristiche nella progettazione di tutti i prodotti e gli ambienti educativi» (Burgstahler, 2007, p. 1), andando oltre una progettazione su misura per gli studenti con disabilità. Di seguito si presenteranno alcuni esempi pratici di questi ambiti di progettazione: alloggi universalmente accessibili, al pari dei laboratori scientifici, ed infine soluzioni *hardware* e *software* fruibili da tutta la comunità studentesca, anche mediante l'erogazione di corsi a distanza. Tuttavia, per concludere, si riportano le evidenze di uno studio (Rose *et al.*, 2006) che nei suoi risultati fa emergere che l'UDE, come approccio a sé stante, sarebbe ottimale ma non trova piena applicazione per tre ordini di ragioni ben distinte: la prima fa riferimento al fatto che l'approccio non abbia propri principi di base ma segue i generici principi espressi dall'UD, la seconda è strettamente legata alla perspicacia dei docenti nella misura in cui spesso si rendono conto dei miglioramenti che un ambiente progettato su queste caratteristiche può apportare al benessere complessivo degli studenti, ma non avendone la conoscenza profonda, sono impossibilitati a implementarli nelle proprie classi, ed infine, la terza ragione è riconducibile a una debolezza intrinseca del movimento UDE negli ambienti di apprendimento.

2.1.4. *Universal design for Information and Communication Technology (ICT)*

Il presente paragrafo si apre illustrando il concetto di *Universal design for Information and Communication Technology*, ovvero «un approccio alla progettazione delle tecnologie che ponga maggiore attenzione al concetto di fruibilità universale», in quest’ottica «edifici e strumenti dovranno essere pensati, progettati e costruiti in modo da essere utilizzabili da tutti» (Fill, 2002, p. 232), ispirandosi ai seguenti principi (WAI):

1. *percepibilità*: informazioni e componenti dell’interfaccia utente devono essere presentate agli utilizzatori in modo che possano essere colte con facilità;
2. *operabilità*: i componenti dell’interfaccia utente e la navigazione devono poter essere utilizzabili;
3. *comprensibilità*: le informazioni e il funzionamento dei componenti dell’interfaccia utente devono essere facilmente intellegibili;
4. *robustezza*: il contenuto deve essere sufficientemente robusto da poter essere interpretato in modo affidabile da un’ampia varietà di programmi utente, comprese le tecnologie assistive.

Questi principi, ad oggi, non risultano ancora pienamente implementati in ambito didattico, per motivazioni di carattere differente, ben sintetizzate dalla seguente citazione: «tali esperienze sono ancora lontane da un approccio formativo di “innovative learning”, contrassegnato dall’uso di una pluralità di strumenti digitali e sulla discussione e creazione di contenuti da parte dei partecipanti [...]» (Fasanella *et al.*, 2020, p. 101).

Tuttavia, la scarsa diffusione di esperienze *e-learning* va compresa collegandola ad altri concetti, quali il mancato accrescimento del capitale digitale culturale, il *digital divide* e l’esclusione digitale ad essi connessa. Quest’ultima è da intendersi come una carenza di accesso e uso delle risorse della tecnologia dell’informazione e della comunicazione (TIC). Con TIC si fa riferimento a una gamma di tecnologie, comprendenti: computer fissi e portatili, connessioni Internet, telefoni cellulari, smart tv, tecnologie assistive (Macdonald e Clayton 2013). Per quanto concerne gli altri termini oggetto d’analisi, Selwyn (2004) delinea il capitale digitale (o tecnologico) culturale considerando la relazione tra capitale, uso della tecnologia ed esclusione, esponendone una modalità per la sua possibile acquisizione: investire tempo per migliorare le conoscenze e competenze tecnologiche attraverso un apprendimento

informale o formale; questa acquisizione, tuttavia, è resa possibile anche mediante la socializzazione nell'uso della tecnologia, implementata attraverso la condivisione con reti di supporto consolidate online (es. famiglia, amici, tutor).

Queste pratiche sono, a tutt'oggi, osteggiate dalla persistenza del digital divide, ancor più forte per determinati gruppi a rischio di esclusione sociale, tra cui è sicuramente possibile annoverare le persone con disabilità. Il concetto appena accennato è ben definito riferendosi inizialmente alle lacune nell'uso delle TIC in particolare all'accesso a Internet (Norris, 2001), successivamente, con la crescita esponenziale delle tecnologie, tra cui è possibile ricomprendere la telefonia mobile, l'attenzione si è rivolta a modelli differenziali di utilizzo e competenze nell'uso delle stesse (Hargittai, 2001; Sevron, 2002; Cullen, 2003; Warschauer, 2004; Ragnedda e Muschert, 2013; Van Deursen e Van Dijk, 2014). Nonostante i progressi nelle tecnologie, una legislazione più forte contro la discriminazione e una conoscenza sempre più ampia degli standard di accessibilità del Web, il mondo di Internet rimane inaccessibile per molte persone con disabilità (CE, 2008; Adam e Kreps, 2009; Vincente e Lopez, 2010; Easton, 2013).

Questa affermazione trova riscontro nel rapporto di ricerca della *National Telecommunications and Information Administration* (NTIA, 2013) degli Stati Uniti, in cui è possibile leggere che il 53% delle persone con disabilità era in possesso di un computer, il 48% utilizzava Internet, e il 46% aveva una connessione a banda larga ad alta velocità; numeri tuttavia molto più bassi rispetto agli utenti normodotati che si attestano al 79% per quanto riguarda il possesso di un pc, al 76% per l'accesso ad Internet, e al 73% per la connessione veloce. La medesima tendenza è riscontrabile anche da una lettura approfondita dei dati Eurostat, da cui emerge che lo stato di disabilità è associato a livelli più bassi della media di accesso di base ad Internet, in tutti i paesi europei (Eurostat, 2016b). La letteratura sulla disabilità ricorda anche che l'accesso al Web come fattore abilitante, per le persone con disabilità, è fortemente associato a livelli differenziali di esclusione dall'educazione tradizionale nei paesi UE (Grammenos, 2015).

Ad oggi l'accesso a Internet è diventato una condizione *sine qua non* della vita quotidiana, quest'ultimo, potenzialmente, potrebbe offrire nuovi percorsi di inclusione economica e sociale per le persone con disabilità e DSA. Infatti, coloro che rimangono disconnessi dalla tecnologia hanno maggiori probabilità di essere esclusi anche dalle principali

attività sociali, economiche e politiche. Pertanto, un maggiore accesso e uso della tecnologia è da intendersi come uno strumento chiave per affrontare tali problematiche. Aspetti riscontrabili nel filone di ricerca sul digital divide, il quale mostra che i fattori sociali influenzano l'accesso a Internet; tuttavia, la condizione di disabilità è spesso trascurata (Scholz *et al.*, 2017), pur essendo un fattore rilevante che, come già accennato, se non adeguatamente considerato, può concorrere a produrre un ulteriore fattore di discriminazione.

Le evidenze sull'esclusione digitale delle persone con disabilità sono confermate da ulteriori studi: Macdonald, nel 2013 ha infatti riscontrato che il 73% degli intervistati con una disabilità ha riferito di non essersi mai collegato a Internet, il 18% di questi imputava il mancato uso dello stesso a una scarsa fiducia nelle abilità/conoscenze personali direttamente connesse all'uso delle TIC.

Infine, Dobransky e Hargittai (2016) hanno rilevato che un numero significativamente inferiore di persone con disabilità (48%) usa Internet rispetto alle persone senza disabilità (80%). Anche in questo caso, tra coloro che hanno accesso, le persone con disabilità (67%) hanno, in percentuale, una connessione peggiore rispetto agli utilizzatori normodotati (78%). In un ulteriore studio, lo stesso autore dimostra anche che le persone con disabilità sono in ritardo rispetto a quelle senza disabilità in molte attività online di cui potrebbero beneficiare (Dobransky e Hargittai, 2006), ciò evidenzia come le attività online possano contribuire ad acuire le disuguaglianze sociali. Su questa stessa linea, il già citato studio di MacDonald ha rilevato che il 66% (n = 95) degli studenti con disabilità non riteneva che le tecnologie digitali migliorassero i loro risultati scolastici. La tendenza risulta inversa per quanto riguarda gli intervistati normodotati, poiché il 64% (n = 225) di essi riteneva che le tecnologie digitali avessero di fatto influito positivamente sulle loro possibilità di accesso all'istruzione. In quest'ottica, sfortunatamente, l'analisi non ha trovato prove che le tecnologie digitali e di assistenza abbiano avuto un impatto sulla riduzione dell'esclusione sociale delle persone con disabilità. Infatti, la ricerca ha evidenziato che queste tecnologie sembrano erigere nuove barriere disabilitanti come conseguenza del citato fenomeno del divario digitale. Per quanto concerne il versante docenti, la maggior parte di questi non affronta i problemi di accessibilità nell'implementazione di corsi online. In uno studio sul tema, l'80% dei rispondenti ad un sondaggio di un corso e-learning, riferisce di non aver minima-

mente tenuto in considerazione i bisogni degli studenti con disabilità, mentre meno del 12% ne aveva una considerazione parziale (Bissonnette, 2006). Molti istruttori riferiscono di non essere consapevoli di come rendere i loro corsi online accessibili agli studenti con disabilità (Gladhart, 2010; Roberts K. D. *et al.*, 2011). A tal proposito è possibile affermare che un corso idealmente progettato seguendo l'approccio dell'Universal Design dovrebbe prendere in considerazione le modalità di accesso preferite dallo studente, tuttavia gli istruttori e le istituzioni online tendono a utilizzare un modello di sola sistemazione piuttosto che un modello proattivo nel trattare l'accessibilità (Kim-Rupnow *et al.*, 2001; Kinash *et al.*, 2004; Barnard-Brak e Sulak, 2010; Seale, 2014a). Questo approccio, tende, di fatto, a problematizzare i deficit individuali piuttosto che affrontare le disuguaglianze che risultano da una progettazione didattica inaccessibile.

Infatti, alcune pratiche di apprendimento online erigono barriere per le persone con disabilità, tra queste è possibile annoverare: i video senza sottotitoli inaccessibili agli studenti non udenti, i contenuti non rilevabili dagli screen-reader utilizzati da persone non vedenti, il testo organizzato in maniera ingombrante su una pagina che crea barriere per alcuni studenti con deficit di attenzione o apprendimento, ed infine le pagine Web che richiedono l'uso di un mouse inaccessibili a coloro che hanno disabilità fisica.

Sul tema Burgstahler (2015) si pone la seguente domanda: "Quali pratiche di apprendimento online possono favorire l'inclusione sociale per le persone con disabilità?", provando ad isolare dieci indicatori di accessibilità, che riporteremo di seguito:

1. *home-page* del sito accessibile alle persone con disabilità;
2. dichiarazione, non solo d'intenti, ad adottare i principi UD all'interno del corso;
3. istruzioni chiare, rivolte agli studenti con disabilità, per richiedere sistemazioni abitative attrezzate;
4. istruzioni su come ottenere materiale in formato digitale;
5. tutti i materiali del corso sono accessibili agli studenti, a prescindere dalla loro disabilità;
6. per i programmatori del Web: considerare linee guida/standard in materia di accessibilità e risorse;
7. tenere un corso di formazione per i progettisti sul design for all;
8. per i docenti dei corsi online: attenersi alle linee guida in materia di accessibilità;

9. seguire corsi di formazione per la risoluzione di problematiche concernenti l'accessibilità;
10. attenersi al sistema di monitoraggio per una valutazione in itinere che consenta di attuare concretamente i principi dell'UD.

Dopo aver espresso dei potenziali indicatori, lo studioso conclude il suo paper amaramente, affermando che gli studenti con disabilità sono raramente considerati nella progettazione di corsi di apprendimento a distanza, questo li pone dalla parte sbagliata del secondo digital divide, potendo fruire della tecnologia ma non avendo pieno accesso a tutti i vantaggi che offre agli altri. Conclusione espressa in ulteriori studi da cui è possibile leggere che «la tecnologia è un'arma a doppio taglio» (Byerley e Chambers, 2002, p. 169). In merito, anche gli studenti esprimono pareri contrastanti per ciò che concerne il supporto tecnologico (Sharpe *et al.*, 2005; Roberts J. B. *et al.*, 2011); perplessità riscontrabile anche negli studi di Goggin e Newell (2003), che invitano a riflettere sul fatto che le promesse in merito alle tecnologie digitali per superare i problemi di disabilità, siano state estremamente sopravvalutate e ad oggi non sono concretizzate. Secondo gli studiosi, infatti, queste, piuttosto che creare un sistema di inclusione, hanno avuto l'effetto opposto in molti casi isolando ulteriormente le persone con menomazioni fisiche; parere condiviso e riscontrabile in Tobias (2003), pronunciandosi sulla «fede acritica del movimento UD nei benefici della tecnologia» (Tobias, 2003, p. 1), per l'autore, di fatto, la realizzazione dei benefici tecnologici richiede al movimento UD di adottare un punto di vista non deterministico che concepisca la tecnologia come una costruzione socio-culturale, incarnata e modellata da valori, intenzionalità umana e azioni, piuttosto che affermare la natura indipendente e il potere della tecnologia di per sé.

A tal proposito è utile menzionare che, per garantire l'accessibilità al mondo di Internet, esiste l'organizzazione del *World Wide Web Consortium* (W3C) che ha il compito di sviluppare protocolli per l'interoperabilità del Web in tutto il mondo, secondo Tim Berners-Lee, suo fondatore, il poter del Web sta proprio «nella sua universalità. L'accesso da parte di tutti indipendentemente dalla disabilità è un aspetto essenziale». Attualmente il WCAG 2.0 è ampiamente considerato come l'attuale standard internazionale per l'accessibilità al digitale.

Per concludere il discorso rispetto all'accesso ad Internet, è utile fornire uno specifico focus sul momento storico della pandemia da Covid-19 (Lombardo e Mauceri, 2020). In questo contesto, infatti, l'ICT nel

mondo e nel nostro paese, si è configurato come facilitatore permettendo alle persone con disabilità di fruire delle lezioni a distanza, fornendo nuove prospettive per la realizzazione e il compimento del processo di apprendimento, è proprio in quest'accezione che «le tecnologie digitali hanno consentito di proseguire le attività ordinarie di scuole e università attraverso lo strumento principale della DaD, garantendo così il diritto allo studio» (Fasanella *et al.*, 2020, p. 96).

Tuttavia, le evidenze oggetto dei seguenti capitoli, dall'analisi delle voci dei professionisti coinvolti nell'erogazione dei servizi a sostegno della disabilità, dimostrano che spesso la strumentazione tecnologica non è sufficiente perché si realizzi concretamente il processo dell'apprendimento attivo (Cesareni e Pascucci, 2011). In questo senso, come riscontrato da Tsatsou (2020), la tecnologia, infatti, se pensata come facilitatore ma progettata solo sulla base delle caratteristiche degli utilizzatori normodotati, può rappresentare un fattore di ostacolo, rischiando di non assolvere alla funzione di alleviare lo stigma delle persone con disabilità, che di fatto consiste nel:

- aiutarle nello svolgimento dei compiti quotidiani e assisterle nel superamento delle difficoltà legate alla loro condizione;
- consentire una connessione con coloro che hanno lo stesso tipo di disabilità, che aumenta il proprio senso di appartenenza e migliora la loro integrazione sociale;
- facilitare i processi di auto-identificazione e la confidenza nella comunicazione con altri mediata dalla tecnologia.

Parere condiviso e riscontrabile anche in Valentini (2008), che sottolinea, però, come l'uso delle tecnologie digitali si ponga come presupposto per lo sviluppo di soluzioni concrete, dal momento che queste «abbattono i confini e creano un nuovo spazio deterritorializzato a cui può accedere una fascia di utenti più ampia rispetto a quella rappresentata dagli studenti tradizionali» (Valentini, 2008, p. 17). Infatti, prosegue l'autrice, la deterritorializzazione «crea i presupposti per svolgere azioni e accedere a servizi legati alla didattica e alla formazione universitaria da luoghi diversi: da casa, dal posto di lavoro, da altri centri che non coincidono con la sede dell'ateneo, come i poli decentrati» (ibidem, p. 22). Processo quest'ultimo sensibilmente accelerato dall'emergenza Covid-19 che fornisce le basi, come precedentemente accennato, per ripensare la tecnologia alla luce del concetto di *Universal Design*.

In quest'accezione, le università, come sostenuto da Chiang (2019), possono svolgere una funzione chiave tanto nell'implementazione dei servizi quanto nel riconoscimento di una cultura della disabilità, anche avvalendosi delle tecnologie digitali, a cui diversi studi riconoscono l'utilità rispetto alla soddisfazione dei bisogni relazionali (Addeo *et al.*, 2020) in un contesto emergenziale come quello pandemico. Quest'ultime, tuttavia, si configurano soltanto come un'opzione e non possono sostituirsi totalmente ai contesti di socializzazione tradizionali. Ciò vale ancora di più per gli studenti con disabilità e con DSA, per i quali l'Ateneo è anche uno spazio di socializzazione tra pari, che la pandemia, con il distanziamento forzato, ha contribuito sensibilmente a ridurre.

In questa nuova fase che si sta attraversando, come comunità universitaria, sarebbe opportuno tenere presente l'eredità positiva che la situazione pandemica ha lasciato in termini di digitalizzazione del paese, ragionando sul potenziamento dell'ICT e sulla riduzione del digital divide (Ragnedda, 2017), implementando, se necessario, alcune forme di didattica mista, facendo attenzione, però, a non considerare la DAD come la panacea per risolvere "tutti i mali", in quanto un suo abuso, potrebbe comportare «in germe gli spunti per un rovesciamento della prospettiva, che dalla strategia antidiscriminatoria e dall'ideale egualitario rischiano di aprire la porta al differenzialismo più spinto» (Piccone Stella, 2003; p. 65).

Tuttavia questo paragrafo vuole chiudersi illustrando le motivazioni per le quali è utile implementare l'*Universal Design* per la tecnologia come opzione a sostegno dell'inclusività, nella consapevolezza che l'efficacia e l'accessibilità dei servizi e dei materiali online possa candidarsi ad essere una misura chiave dell'eccellenza per le istituzioni d'istruzione superiore (Rowland *et al.*, 2010). Infatti l'applicazione dei principi dell'ICT si configura come una buona pratica per tutti gli studenti; ciò riveste un'utilità sia per i programmatori dei siti che in questo modo possono raggiungere il massimo potenziale di utenti, sia per i docenti di corsi online e l'intero sistema universitario, in considerazione del fatto che possa essere necessaria una costosa riprogettazione quando uno studente con disabilità si iscrive a un corso inaccessibile; fatta salva la generica convinzione che non sia etico impedire l'accesso ad un potenziale corsista per motivi di inaccessibilità correlati negativamente con la sua condizione, producendo un ulteriore fattore disabilitante.

A questo scopo è utile menzionare la *Global Public Inclusive Infrastructure* (GPII), un progetto di *Raising the Floor* (2011), il cui obiettivo è quello di creare infrastrutture che rendano lo sviluppo e l'utilizzo di tecnologie e servizi di assistenza, più facile, meno costoso e più efficace. Il fine ultimo della GPII è eliminare le barriere all'accesso e all'uso del Web legate a disabilità, alfabetizzazione, competenza tecnica, invecchiamento o risorse finanziarie.

L'accessibilità del Web, ad oggi, non è l'unico aspetto su cui è necessario investire per l'inclusione, infatti, è noto che senza un'accessibilità agli spazi fisici, è impossibile parlare di un ambiente realmente inclusivo. Nel prossimo paragrafo si analizzerà nello specifico questo aspetto e le implicazioni pratiche dell'*Universal design for architecture*.

2.1.5. *Universal design for architecture*

Il design universale può essere applicato anche agli spazi fisici al fine di assicurare che siano accoglienti, confortevoli, accessibili, attraenti e funzionali. A tal proposito, infatti, dovrebbero essere poste considerazioni specifiche concernenti il clima, l'estetica degli spazi, i percorsi accessibili, gli ingressi dei luoghi, i mobili e gli arredi, considerando anche l'accessibilità alle informazioni, alle risorse e alle tecnologie, prestando particolare attenzione alla sicurezza degli utenti, ma anche allo loro sistemazione in spazi fisici e alloggi progettati secondo i principi dell'UD (Orr e Hamming, 2009). A titolo esemplificativo in un'aula progettata seguendo le linee guida dell'*Universal Design for Educational Settings* (Bar e Galluzzo, 1999), i mobili dovrebbero essere regolabili in altezza ed essere predisposti per la facile realizzazione di diverse attività di apprendimento collaborativo; ulteriori caratteristiche possono essere: chiari segnali direzionali in caratteri grandi ad alto contrasto e un clima accogliente. Infine, il requisito principale dell'*Universal design for architecture* concerne la possibilità per tutti gli studenti di accedere agli spazi fisici utilizzando gli stessi percorsi e i medesimi ingressi alle aule. Tuttavia, questa branca dell'UD non si limita a voler modificare le caratteristiche di un'aula universitaria, infatti, più avanti nello studio, è possibile leggere che implementare una porta con sensori che ne permettano l'apertura automatica, possa essere utile per tutti gli individui, che dovessero portare, pesi, carelli o passeggini per bambini, e non soltanto per le persone su sedia a ruote. Lo stesso vale per la progettazione di prodotti e ambienti abitativi utilizzabili nella misura più ampia possibile da persone di tutte le età, abilità e disabilità fisiche.

Tornando al contesto universitario, fornire un ambiente accessibile, in termini di campus e aule, è spesso un processo di difficile realizzazione poiché sopraggiungono vincoli architettonici e di bilancio che non permettono di considerare i bisogni specifici degli studenti con disabilità, come vedremo in seguito anche dal report ANVUR sulla situazione delle università italiane.

Un dato che non sorprende concerne le preoccupazioni di questa categoria di studenti relativamente alle barriere fisiche all'interno dell'ambiente universitario che, per contro, non sono sperimentate dai loro colleghi normodotati, configurandosi come ulteriore fonte di stress (Johnson, 2006).

Infine, ulteriori studi rafforzano questa evidenza: Singh (2003) ha rilevato che solo il sette per cento delle istituzioni americane intervistate forniscono piena accessibilità strutturale, accademica e al dormitorio agli studenti con disabilità ortopediche; ciò ha inevitabilmente pesanti ricadute sulle esperienze e sull'inclusione sociale di questa categoria di persone, che si ritrovano spesso ad essere limitate negli ambienti che possono frequentare all'interno del campus e di conseguenza nei luoghi in cui possono risiedere.

Sulla tematica è possibile poi ritrovare un ulteriore studio che rileva le stesse problematiche generali anche nell'università del Lussemburgo (Limbach-Reich e Powell, 2016): pur esistendo ascensori al piano, questi non possono essere utilizzati da tutti ma soltanto da una cerchia ristretta di studenti "fortunati" che ne posseggono la chiave elettronica, per quanto riguarda i percorsi accessibili per persone cieche o ipo-vedenti questi spesso sono inesistenti, ed infine per seguire le lezioni, le persone con disabilità fisiche sono spesso relegate in fondo all'aula, non essendoci altri posti disponibili. Inoltre, le infrastrutture e i mezzi di trasporto locale che conducono ai campus mancano di sistemi di orientamento per le persone con problemi di vista, e porte e bagni accessibili sono una rarità.

Tornando alle università, l'autore fa riflettere sul fatto che esse non dovrebbero fornire alloggi appositi, ma essere accessibili a tutti nell'ottica dell'*Universal design for architecture*. Ad oggi molto si potrebbe ancora fare per garantire l'accessibilità agli studenti con disabilità, come emerge dalle considerazioni di Marisa De Picker (2020) sulle difficoltà di accesso alle conferenze scientifiche, estendibili a molteplici dimensioni della vita universitaria e non solo. Quest'ultimo aspetto è stato riscontrato anche nelle università spagnole, dalle dirette testimonianze

degli studenti che sul tema si sono espressi come segue: «le aule universitarie dovrebbero essere accessibili a tutti, con porte larghe e senza scale o piattaforme [...]. Le aule dovrebbero essere spaziose, con ampi corridoi, un'adeguata illuminazione e acustica, con sufficienti prese e computer» (Lopez-Gavira *et al.*, 2016, p. 178).

Sintetizzando i desiderata degli studenti e le evidenze fin qui esposte, idealmente, le aule dovrebbero essere accessibili fisicamente e ben organizzate per garantirne la piena fruizione.

L'università, configurandosi come uno dei principali spazi della vita sociale, è chiamata a rispondere ad una sfida, mettendo in atto buone prassi che contribuiscano ad abbattere le barriere materiali e immateriali che ostacolano la persona con disabilità e con DSA. Queste limitano il diritto alla partecipazione del soggetto alle attività e possono contribuire ad alimentare condizioni di discriminazione ed esclusione sociale che dovrebbero essere, con ogni mezzo, scongiurate.

2.2. Il ruolo cruciale dei docenti nel favorire l'apprendimento, il personale d'Ateneo: un facilitatore?

Il discorso sulle barriere fisiche, in qualche misura, potrebbe essere di facile superamento, rivedendo la progettazione dell'apprendimento, cosa diversa per quanto concerne le barriere interne, in quanto l'esclusione degli studenti con disabilità potrebbe essere principalmente attribuita a fattori interni da parte dei docenti, tra cui fattori psicologici e una mancanza di anticipazione, conoscenza e abilità (Van Jaarsveldt e Ndeya-Ndereya, 2015); per questa ragione risulterebbe utile implementare le pratiche educative auto-riflessive. Ad oggi è possibile riscontrare un cambio di paradigma: dal *paradigma dell'insegnamento* a quello *dell'apprendimento* (Barr e Tagg citati in Fink, 2003).

In quest'ottica, il ruolo del personale docente, e la sua capacità di relazione con gli appartenenti alla comunità studentesca, è riconosciuto, dalla letteratura sul tema, da sempre come un fattore di successo per questo processo e con conseguenti benefici per l'inclusione universitaria. Questo aspetto risulta maggiormente enfatizzato nelle pratiche che riguardano l'educazione fisica all'interno dei curriculum: se da un lato, infatti, si riscontra che queste non sono pienamente accessibili agli studenti con disabilità fisica, per effetto di programmi e principi che le sostengono non ancora pienamente accettati dalla comunità, tendendo a produrre una minore

partecipazione degli studenti con disabilità (Fitzgerald *et al.*, 2003), dall'altro, come emerge dalle testimonianze della paralimpica Tracy Schmitt furono proprio le aspettative di quei docenti a favorirne una piena inclusione (Barber, 2016), intesa non tanto come un insieme prescrittivo di aspettative, quanto come un processo basato «su creatività, flessibilità e capacità di risposta al soddisfacimento dei bisogni dei singoli alunni» (Vickerman e Coates, 2009). Nello studio l'autore afferma che i docenti che si avvicinavano, per la prima volta, all'insegnamento dell'educazione fisica a persone con disabilità, affrontavano la docenza con pregiudizi. Successivamente, grazie alla formazione mirata, quest'ultimi dimostravano di abbandonare le loro idee preconette per affacciarsi a un nuovo modo di insegnamento della materia. Nonostante ciò, il personale di servizio, in quest'area, dimostrava resistenza nella progettazione di lezioni inclusive, per mancanza di risorse o di esperienza. Tuttavia, come si vedrà più avanti, questo non è l'unico campo in cui i docenti faticano a mettere in atto una programmazione che sia realmente inclusiva e che tenga conto delle reali necessità dello studente. Sul tema, Bailey (2005) esprime una considerazione di carattere generale, dimostrando che i decisori politici abbiano difficoltà a scendere «a patti con preoccupazioni fondamentali come la formazione insufficiente degli insegnanti, la posizione emarginata del curriculum e la riduzione del tempo (PE) durante la giornata scolastica...il loro successo finale è limitato» (ibidem, p. 78). Questo fattore viene poi enfatizzato se si pensa al ruolo marginale che l'educazione fisica ricopre nei curricula universitari; non a caso, nel presente lavoro, l'Ateneo Roma 4 "Scienze dello Sport" non è stato preso in considerazione, per l'esiguo numero di studenti con disabilità iscritti. Per far sì che il numero degli iscritti possa aumentare, probabilmente si dovrebbe abbandonare il falso mito di una valutazione spesso basata su abilità, prestazioni e competenze (Arem, 2009), evitando di rincorrere gli standard progettati sulle esigenze degli studenti normodotati, in favore di una progettazione curriculare più inclusiva, che abbia come elemento cardine la promozione della condivisione. La quale, nel caso specifico, potrebbe essere sensibilmente accelerata da situazioni che, ribaltando la prospettiva, facciano sperimentare agli studenti normodotati, la realtà dell'essere persona con disabilità e del doversi avvicinare all'educazione fisica come materia curriculare. Tuttavia, le difficoltà nella predisposizione di un'educazione concretamente inclusiva,

non riguardano soltanto questo aspetto della programmazione, anzi, sono purtroppo estendibili ai curricula in generale, in quanto i docenti spesso si dicono inclini alla realizzazione dei principi inclusivi, ma nella realtà, anche ascoltando il punto di vista degli studenti, questi sono spesso disattesi.

Fenomeno ancor più accentuato se si tratta di persone con disabilità invisibili (Wolman *et al.*, 2004; Leyser *et al.*, 2011), tra cui è possibile annoverare i disturbi specifici dell'apprendimento, per i quali si fa fatica a riconoscere l'esigenza di adattamenti. Questa diffidenza è attribuibile a una mancata conoscenza (Morgado *et al.*, 2017) – principalmente in relazione all'impatto che una menomazione può avere nel processo di apprendimento (Fuller *et al.*, 2004) – che conduce a pensare: «gli studenti con disabilità stanno cercando di approfittare o imbrogliare il sistema» (Williams e Ceci, 1999). La medesima considerazione si ritrova in altri studi in cui è possibile leggere che gli accomodamenti ragionevoli, da alcuni membri della facoltà, siano percepiti come ingiuste facilitazioni (Cook *et al.*, 2009). La letteratura sul tema colleziona pareri di segno opposto, dimostrando che, viceversa, una formazione ad hoc porti a migliorare la percezione delle abilità degli studenti da parte dei docenti, migliorare il punto di vista dei docenti sulla disabilità, imparare a fare aggiustamenti ragionevoli e conoscere i diritti degli studenti con disabilità (Carballo *et al.*, 2019).

Alcune raccomandazioni pratiche, in tal senso, potrebbero essere: mantenere un linguaggio rispettoso; tutelare la *privacy* degli studenti e non alimentare gli stereotipi connessi a questa condizione. Questi però non sono gli unici suggerimenti, alcuni studiosi si sono spinti oltre (Hockings, 2012), proponendo la realizzazione di buone prassi sintetizzate di seguito:

- a) predisporre spazi sicuri e inclusivi che partano da una buona conoscenza dello studente a livello individuale, anche stabilendo un codice di comportamento in classe che preveda, tra i suoi punti cardine: clima collaborativo, fiducia e rispetto reciproco;
- b) usare strategie che valorizzino le conoscenze pregresse degli studenti, favorendo un collegamento tra le conoscenze teoriche e il background di esperienze di coloro che condividono la medesima comunità educante;
- c) ripensare l'insegnamento, basandolo su un approccio riflessivo e identitario, consapevoli che il metodo utilizzato possa influire sugli studenti stessi, rispettoso delle differenze interne alle classi.

Le prassi presentate, se attuate, sarebbero ottimali anche per l'insegnamento *e-learning*, in quanto, anche a distanza, favorirebbero la creazione di un clima di classe cooperativo e positivo. I principi appena citati sono stati una guida anche per gli studenti nella costruzione di un ambiente inclusivo, per incoraggiare quest'ultimi all'auto-riflessione e favorire l'apprendimento. In questa direzione, ulteriori studi (Lipka *et al.*, 2018) dimostrano quanto sia fondamentale il senso di appartenenza di cui attore cruciale è sempre il docente, nella sua capacità di suscitare passione per la materia, ma soprattutto mostrare rispetto e una conoscenza profonda delle attitudini del discente, così da permettergli di raggiungere la piena inclusione, anche grazie ad un atteggiamento empatico ed accogliente nei confronti delle persone con disabilità.

Tuttavia, spesso i professori possono avere difficoltà nella realizzazione concreta del processo di inclusione all'interno delle classi di insegnamento, per un senso di impotenza e scarsa autoefficacia (Dunst e Bruder, 2013) derivante da stereotipi associati alla disabilità, sommati alla loro mancanza di formazione sul tema; ciò è desumibile dalla seguente affermazione:

«Prima avevo solo un'idea approssimativa della diversità del mio gruppo di studenti perché non ci avevo pensato molto in profondità [...]. Inoltre, prima vedevo i miei studenti come vasi vuoti che dovevano essere riempiti. Ora mi rendo conto che questo non è così, il mio stile di insegnamento è cambiato molto» (Hockings 2012, p. 247).

Per queste motivazioni, che saranno meglio indagate nel paragrafo successivo, il sistema universitario dovrebbe iniziare a interrogarsi su metodi nuovi per favorire l'inclusione, avvalendosi anche dell'apporto positivo delle scienze pedagogiche. Questa modalità di insegnamento è ancora poco implementata (López, 2020), tuttavia è indubbia la necessità di perseguire una formazione adeguata a studenti con bisogni educativi speciali.

Sulle tematiche dell'educazione inclusiva da parte del corpo docente è stato svolto uno studio (Lombardi *et al.*, 2013) che, tramite la somministrazione di un sondaggio agli insegnanti in servizio, restituisce risultati principalmente nei seguenti ambiti: alloggi, materiale didattico accessibile, modifiche al corso, strategie di lezione inclusive, classe e valutazione inclusiva, conoscenza dei concetti e delle principali normative inerenti la disabilità.

All'interno del sondaggio, inoltre, è stato chiesto ai partecipanti di riferire eventuali esperienze pregresse con la disabilità, anche in termini di formazione, riscontrando una maggiore propensione ad offrire sistemazioni e accomodamenti ragionevoli, da parte di coloro che avevano avuto una formazione, seppur minima, sul tema.

Un ulteriore studio (Jordan *et al.*, 2010) completa, complessificandolo, il punto di vista sulla questione; gli insegnanti, infatti, dimostrano di avere una minore propensione ad assumersi l'impegno alla formazione, se ritengono che i soggetti abbiano una disabilità che resti immutata rispetto alle condizioni ambientali (condizione *patognomonica*), viceversa, quando questa è fortemente correlata all'ambiente e ai contesti di apprendimento, il corpo docente è più incline ad attuare strategie di educazione inclusiva (condizione *interventista*). Le conclusioni dello studio, tuttavia, riportano che, a seguito di un'adeguata formazione basata sui principi dell'UD, precedentemente citato, un maggior numero di insegnanti tenda ad abbracciare la linea interventista, direttamente connessa con il modello sociale della disabilità che, andando ad agire sulle modifiche dell'ambiente e non sulle mancanze individuali, favorisce una maggiore inclusione in ambito universitario (Moriña e Carnenero, 2020).

Un ultimo studio (Swain *et al.*, 2012) che vale la pena menzionare si sofferma, invece, sugli effetti benefici della formazione dei docenti, riconducendoli alle seguenti aree:

- a) possibilità di insegnare a studenti con disabilità, e studenti senza disabilità nella stessa classe, utilizzando piccoli accomodamenti al suo interno;
- b) figure professionali come gli insegnanti di educazione speciale, i patologi del linguaggio e i paraeducatori dovrebbero offrire supporto anche alle classi di educazione generale;
- c) possibilità di estendere le attività svolte con gli studenti senza disabilità anche per quelli con disabilità;
- d) aumento dell'autoefficacia nella capacità di insegnamento a persone con bisogni educativi speciali.

Diversi studi (Mortier *et al.*, 2010), infine, si pronunciano sull'importanza del tutoraggio tra docenti per l'implementazione di pratiche di educazione inclusiva condivise da tutta la comunità universitaria; tuttavia, questo metodo di supporto non è ancora pienamente implementato.

Le modalità di insegnamento risultano spesso collegate al curriculum e al clima di classe che inevitabilmente può avere delle ricadute sullo

studente, al di là delle convinzioni espresse dai docenti. L'educazione inclusiva, è utile ribadirlo, ha come convinzione fondante quella che: se gli studenti non possono soddisfare le aspettative del curriculum all'interno del curriculum generale, allora le aspettative, non la collocazione degli studenti, dovrebbero essere cambiate (Friend e Bursuck, 2009).

Per concludere questo paragrafo si vuole avvalorare il concetto che, come raccomandato dall'UNESCO (2009), gli insegnanti devono porsi come facilitatori degli studenti che stanno formando, rendendoli parte attiva del processo di apprendimento.

Nei prossimi paragrafi si tratteranno i documenti degli atenei oggetto d'indagine redatti secondo i principi dell'*Universal Design* e l'impatto che quest'ultimi hanno sulla creazione di una comunità universitaria realmente inclusiva, analizzando il ruolo dei docenti anche in relazione all'apporto positivo dell'ICT.

2.3. Linee guida degli atenei a confronto

Come precedentemente accennato questo paragrafo ha come obiettivo l'analisi dettagliata delle linee guida prodotte dai singoli atenei oggetto d'indagine, per comodità si aprirà la trattazione da quelle dell'ateneo di maggiori dimensioni, ovvero l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

2.3.1. Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Il presente documento denominato "*Linee Guida per i docenti in favore degli studenti con disabilità e con DSA*" nasce, come è possibile leggere dalle parole introduttive, dalla consapevolezza che: «ciascun Ateneo è tenuto ad erogare servizi specifici, tra i quali l'istituzione di appositi servizi di tutorato specializzato, l'utilizzo di sussidi didattici e tecnici, interventi individualizzati per lo svolgimento di esami e verifiche» (Linee guida Sapienza, 2019, sez. 1, cap. 1, p. 4), con la finalità ultima di determinarne modalità di funzionamento, principi, criteri di erogazione e platea degli studenti beneficiari. Le linee guida dell'Ateneo, non a caso, si aprono con un riferimento alla persona, contemplando sia coloro a cui lo specifico servizio si rivolge, sia le varie figure lavorative coinvolte (tutor alla pari, tutor specializzati, interpreti LIS, counseling psicologico e assistente alla comunicazione), di cui il documento definisce puntualmente mansioni e aree di intervento. Il tutor alla pari è uno studente che ha

il compito di supportare il collega con disabilità nelle seguenti attività: accompagnamento a lezione, stesura di appunti, sbobinatura delle registrazioni, reperimento di materiale bibliografico, sostegno allo studio, lettura di testi e materiale didattico, accompagnamento per brevi spostamenti all'interno dell'Università, informazioni e affiancamento nella realizzazione del piano di studio e nelle prove di accesso. Il tutor specializzato, per contro, possiede competenze specifiche in area giuridica, psicopedagogica e/o sociale, la sua figura, auspicabilmente, dovrebbe avere l'obiettivo di predisporre un piano di intervento individualizzato concordato con lo studente interessato, a seguito di uno più colloqui volti ad individuare punti di forza e debolezza e specifici obiettivi per la concreta realizzazione del piano formativo.

Quest'ultimo non dovrebbe concludersi al raggiungimento del titolo ma, idealmente, con l'orientamento in uscita, la cui finalità, si ricorda, è l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. L'interprete LIS (Lingua dei Segni Italiana) opera nel campo della comunicazione traducendo lezioni, esami, tesi di laurea e colloqui con i docenti, in presenza di studenti sordi. Sulla stessa linea, ma con competenze differenti, è prevista la figura dell'assistente alla comunicazione a supporto degli studenti con difficoltà nella comunicazione e/o nel linguaggio, come disposto dalla Legge 104/92.

Al punto 2.6, le linee guida Sapienza fanno riferimento all'importanza delle TIC e degli ausili tecnologici per migliorare l'accessibilità del materiale didattico e l'apprendimento. Al successivo punto si delineano, poi, le modalità di "trattamento individualizzato per esami e verifiche", riferendosi, ancora una volta, alla possibilità dello studente di utilizzare ausili tecnici e/o modalità dispensative come ad esempio le prove equipollenti.

Al punto 4 del documento si delimita la questione del trattamento dei dati personali, su cui da un lato Sapienza non è tenuta a chiedere il consenso all'interessato per lo svolgimento delle funzioni istituzionali, dall'altro la comunicazione di questo dato non deve essere eccedente rispetto alle finalità per le quali l'informazione è stata richiesta. Ciò pone un problema di ordine pratico: spesso gli studenti che vincono una borsa di collaborazione per l'affiancamento della persona con disabilità non sono a conoscenza, in anticipo, della specifica condizione dello studente e delle eventuali esigenze ad essa connesse, con evidenti ricadute sull'efficacia del servizio erogato, quantomeno in termini di tempo.

Le linee guida Sapienza riservano un'apposita sezione agli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in cui si ricomprende un insieme eterogeneo di disordini nel leggere, scrivere e fare calcoli. Il documento definisce, poi, maggiormente i termini "specifico" ed "evolutivo", volendo intendere con il primo che non sia intaccato il funzionamento intellettuale del soggetto ma solo alcune, limitate, abilità specifiche, mentre con il secondo che quest'ultimo vari in relazione all'età dello studente. Fatte queste dovute precisazioni, successivamente vengono prescritte alcune raccomandazioni di massima per la buona riuscita del processo di apprendimento: usare materiale didattico chiaro, sintetico e ben organizzato, disporre del tempo necessario per sistematizzare le conoscenze, usare gli strumenti compensativi e le misure dispensative previste, conoscere con congruo anticipo il programma del corso e le modalità di svolgimento degli esami, instaurare un dialogo efficace con il docente. In merito a quest'ultimo punto, per far sì che si realizzi, concretamente, un dialogo con lo studente, il docente dovrebbe prevedere forme di comunicazione ed espressione diverse per l'erogazione dei contenuti e per una congrua valutazione, in accordo con i più generali principi espressi dall'educazione inclusiva. Per la realizzazione effettiva di questo principio, è utile tener presente che lo studente dovrebbe relazionarsi personalmente al docente di riferimento e, soltanto in alternativa, tramite il Delegato del Rettore o il Servizio del Settore per le relazioni con gli studenti con disabilità e con DSA, anche se, nella pratica, le prime due forme, e soprattutto la prima, sono raramente contemplate, preferendo un'intermediazione totale del Settore a discapito dell'autodeterminazione del singolo.

Proseguendo nella lettura del documento è possibile trovare una sezione che prescriverebbe come comportarsi in presenza di studenti che necessitano di forme compensative o dispensative di didattica, disponendo che: «una buona prassi potrebbe essere quella di fare una breve comunicazione al riguardo durante la presentazione del corso e di inserire un avviso sul proprio spazio Web rivolto ai DSA invitandoli a concordare in forma privata ed entro una determinata ragionevole scadenza le eventuali forme dispensative o compensative [...]» (Linee guida Sapienza, 2019, sez. 2, cap. 4, p. 12). La presenza del condizionale, unita alla pressante intermediazione del Settore, fa comprendere che questo ottimo suggerimento, sia, nella pratica, costantemente disatteso. Ciononostante, le linee guida risultano essere estremamente strutturate e dettagliate, in merito alla realizzazione del materiale didattico rivolto

agli studenti con DSA – con particolare riferimento alla leggibilità del testo – che tuttavia renderebbe lo stesso più fruibile dalla totalità degli studenti, in accordo con i principi espressi dall'*Universal Design*, già citato nei paragrafi precedenti. Di seguito si presenteranno i principali consigli espressi dal documento concernenti: aspetto grafico, impaginazione/organizzazione del testo, stile linguistico, uso di mappe concettuali e di testi web. I primi rimandano all'impostazione di un testo il più possibile sintetico e leggibile, gli ultimi saranno riportati per esteso considerando il riferimento all'informatica e l'importanza delle mappe per gli studenti con DSA:

- a) mappe concettuali: permettono di visualizzare graficamente i concetti espressi durante le lezioni; tuttavia, gli errori più comuni possono essere l'uso di troppe parole in un nodo concettuale, di troppi collegamenti, di troppi elementi informativi;
- b) testi web: da realizzarsi secondo i principi dell'*Universal Design* che prevedono accessibilità ed usabilità nel rispetto dei criteri di efficacia, efficienza, soddisfazione, facilità di apprendimento e memorizzazione dei contenuti. Criteri specifici per la fruibilità sono: evitare pagine affollate di informazioni, evitare elementi dinamici (animazioni, finestre *pop-up*), usare intestazioni e liste, privilegiare la sintesi, usare immagini con moderazione, preferire un formato dei file adattabile a software per sintesi vocale (es. file .doc).

Le linee guida, tuttavia, non si limitano a dare suggerimenti soltanto in merito al materiale didattico ma forniscono spunti al docente per impostare una lezione *DSA-friendly*, che consistono in:

- a) rispettare i tempi di apprendimento individuali: spiegazioni né troppo lunghe né eccessivamente veloci, suddividere la lezione in più sezioni;
- b) favorire l'uso di linguaggi diversi;
- c) prevedere momenti di *feedback* frequenti e un riepilogo di quanto trattato, per sostenere l'esame finale al meglio;
- d) incrementare la condivisione di materiale didattico e di registrazioni.

Al fine di rendere il contenuto delle lezioni massimamente fruibile dallo studente con DSA è possibile, poi, fare uso di materiali e strumentazioni differenti, a titolo esemplificativo: mappe concettuali, slide, Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). Per quanto riguarda le slide, l'accortezza è quella di privilegiare una forma semplice e chiara, mentre la LIM,

se presente, favorirebbe la gestione e l'organizzazione del materiale didattico, incrementando l'interazione tra studenti e docenti.

Le linee guida di Ateneo offrono, poi, in conclusione, consigli in merito alla strutturazione delle prove d'esame, fornendo ulteriori accorgimenti, quali:

- a) svolgere l'esame in una zona tranquilla, il più possibile isolata da rumori di fondo;
- b) usare fogli a righe o a quadretti invece che bianchi per facilitare l'ordine del testo prodotto;
- c) suddividere l'esame in più parti;
- d) rendere disponibili esempi e tracce di esami precedenti.

Un'ulteriore nota conclusiva: la scelta di applicare tutte le misure finora esposte rimanda alla discrezionalità del docente, il quale spesso non possiede la piena conoscenza del fenomeno e delle sue implicazioni pratiche. Inoltre, dovrebbe, idealmente, poter sempre contare sul supporto del Settore per le relazioni con gli studenti con Disabilità e con DSA per essere guidato nella gestione dei singoli casi, aspetto estremamente complesso data la numerosità degli utenti afferenti all'Ateneo.

2.3.2. Università degli Studi "Roma Tre"

L'Ateneo "Sapienza" non è l'unico ad aver previsto proprie linee guida, questo paragrafo, infatti, si sofferma sulla revisione critica dell'omonimo documento redatto dall'Ateneo "Roma Tre" che, in apertura, esprime le premesse generali alla base dell'inclusione, riconoscendo tre dimensioni fondanti: culturale, organizzativa, delle pratiche (Vademecum Roma Tre, p. 2). La prima si basa sul riconoscimento e il rispetto delle caratteristiche del singolo, valorizzando le differenze per promuovere la crescita individuale e collettiva. La seconda concerne la corretta gestione delle policies a livello macro, meso e micro, al fine di garantire la buona riuscita del processo di inclusione degli studenti con disabilità e DSA. L'ultima dimensione è intrinsecamente connessa alla precedente, valorizzando, però, l'apporto quotidiano di tutti coloro che appartengono all'Ateneo a vari livelli.

Roma Tre riconosce come base del presente documento, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) e il suo principio ispiratore: il modello biopsicosociale, già diffusamente trattato nel capitolo precedente.

Tuttavia, l'Ateneo riconosce come destinatari degli interventi tutti coloro che presentano una certificazione di invalidità pari o superiore al 66% o certificazione inerente i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Dopo aver definito i beneficiari dei servizi, le linee guida si soffermano sul personale coinvolto nell'erogazione degli stessi, delimitandone ambiti di intervento e competenze. La prima figura considerata è il Delegato del Rettore che svolge le funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'inclusione di studenti con disabilità e DSA, attuate dall'università. Vi è poi, il Dirigente della Direzione 6 dell'Ateneo con compiti di: programmazione, direzione e coordinamento dei processi a garanzia della realizzazione delle attività legate alla promozione dell'inclusione. A seguire, l'Ufficio Studenti con disabilità e con DSA che si occupa dell'erogazione concreta di servizi per il supporto allo studio, con l'obiettivo di rispondere alle esigenze del singolo utente. Infine, il Docente Referente di Dipartimento, figura cruciale all'interno dei singoli dipartimenti, con compiti di coordinamento dei tutor alla pari che affiancano lo studente con disabilità, intervenendo direttamente, se necessario, con attività di supporto e favorendo il dialogo continuo dello studente con gli altri docenti. Il servizio di tutorato, in accordo con quanto già espresso, è svolto dal Docente Referente del singolo Dipartimento che, per l'erogazione concreta del servizio, viene affiancato da studenti borsisti, tirocinanti e risorse afferenti a progetti di Servizio Civile universale e/o cooperative di terzo settore; le attività svolte da questa tipologia di personale, in analogia con l'Ateneo Sapienza, sono: affiancamento a lezione, aiuto studio per il superamento degli esami di profitto e per la stesura dell'elaborato finale, reperimento di materiali.

Anche questo documento termina con i consigli ai docenti per rapportarsi nel migliore dei modi a studenti con disabilità e DSA, tra i quali, oltre a quelli già citati in precedenza, vale la pena menzionare:

- a) fare attenzione alla struttura e alla nitidezza della grafica e dei contenuti di slide o dispense;
- b) utilizzare le ITC e altri ausili digitali per facilitare lo studio del singolo studente;
- c) predisporre testi in formato audio;
- d) rendere accessibile la fruizione delle lezioni in accordo con le esigenze dei singoli.

Il focus finale delle linee guida è sulle prove d'esame, ribadendo tutti i concetti espressi precedentemente, con particolare riferimento, anche in questo caso, a strumenti compensativi e dispensativi.

2.3.3. Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

A conclusione di questa sezione specifica sulle linee guida redatte dai singoli Atenei, si segnala che l'Ateneo "Tor Vergata" non dispone di alcun documento in materia, pur avendone redatto uno denominato vademecum contenente tutte le modalità di funzionamento, i criteri di accesso, i servizi erogati dall'Ateneo e i contatti per rivolgersi alla commissione CARIS per l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA. I servizi offerti dall'Università riguardano i seguenti ambiti:

- a) sostegno alla didattica: gli studenti con disabilità e DSA possono usufruire di modalità personalizzate di affiancamento, gli studenti sordi possono usufruire del servizio di interpretariato LIS, ed è prevista l'erogazione di testi in formato accessibile;
- b) servizio di tutorato: previsto per studenti ciechi e/o con disabilità motoria, viene erogato da studenti alla pari o senior per rispondere alle esigenze quotidiane all'interno dell'Ateneo;
- c) consulenza psicologica: il servizio di counseling offre ascolto e supporto rispetto alle difficoltà e agli ostacoli che possono essere presenti nella vita del singolo studente, a prescindere dalla propria disabilità;
- d) agevolazioni economiche: concernenti l'esonero dalle tasse per studenti con disabilità superiore al 66% e la riduzione per gli studenti con invalidità a partire dal 33% a differenza degli altri Atenei considerati, come sarà possibile leggere nel capitolo dedicato alle interviste degli addetti ai servizi;
- e) trasporti: l'Ateneo, così come i precedenti, fornisce un servizio di trasporto agli studenti con mobilità ridotta appoggiandosi all'ente regionale per il diritto allo studio LazioDisco;
- f) accessibilità: CARIS, per favorire l'accessibilità agli spazi dell'università, ha previsto un sito Internet specifico per segnalare eventuali barriere architettoniche, che, ad oggi, è in manutenzione;
- g) attività ricreative: per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono previste iniziative sportive e culturali, con laboratori dedicati, tra cui si menziona il laboratorio di scrittura e di pittura creativa.

Per gli studenti con DSA, è, inoltre, prevista la possibilità di usufruire del progetto AIDA (Approccio Inclusivo per le Difficoltà Specifiche di Apprendimento) (Vademecum Tor Vergata, 2020, p. 4) che a livello pratico, prevede la possibilità di essere affiancati da una logopedista, per individuare le difficoltà nel percorso di studi e mettere in atto le giuste strategie per superarle.

Dopo aver analizzato le linee guida per gli studenti universitari con disabilità e DSA prodotti dagli atenei oggetto d'indagine, sulla base dei principi dell'UD, il prossimo capitolo si propone di presentare i principali punti cardine della strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030, accolta da tutti gli Stati Parte dell'Unione Europea, Italia compresa e le implicazioni che quest'ultima ha avuto nel contesto legislativo italiano.

3. Diritto all'istruzione e all'inclusione: quadro legislativo internazionale, sovra-nazionale e nazionale

3.1. Analisi critica del concetto di norma in sociologia e implicazioni per la garanzia del diritto allo studio per le persone con disabilità e DSA

Il presente capitolo si pone l'obiettivo di esporre, analizzandoli criticamente, i principali provvedimenti normativi europei, internazionali e nazionali, a garanzia e a tutela della persona con disabilità, nell'esercizio del proprio diritto all'istruzione e all'inclusione, con particolare riferimento al contesto universitario. Per la realizzazione concreta delle finalità che l'analisi critica si propone è opportuno esporre le premesse del rapporto tra la sociologia, intesa come scienza che ha il suo fulcro nello studio delle dinamiche sociali, e l'esistenza della norma che regola il funzionamento della società stessa. Quest'ultima è composta da individui, che per appartenervi, manifestano una volontà intrinseca di sottomettersi a norme di comportamento comunemente condivise e fondanti per costruire il senso di appartenenza alla comunità sociale di cui fanno parte. In quest'ottica uno dei terreni su cui la sociologia si fonda è proprio lo studio della norma e del suo mutamento nel corso del tempo, da intendersi anche come evoluzione sociale, di fatto le norme, intese come vincoli e divieti al comportamento individuale, prescrivono una guida per i singoli. In quest'accezione ogni sistema culturale, infatti, ha proprie norme che possono essere simili o dissimili rispetto a quelle di altri (Volonté *et al.*, 2000). Nei prossimi paragrafi saranno analizzate le normative del contesto specifico italiano e se, quanto prescritto dall'ONU e dall'Unione europea, abbia influenzato o meno la produzione legislativa italiana in tal senso.

A tale scopo, nel presente capitolo sarà effettuata un'approfondita analisi della Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030, promossa dall'UE, con l'obiettivo di comprendere se l'Italia abbia avuto una produzione di norme autonoma, o, viceversa, sia stata estremamente vincolata da quanto prescritto dall'Unione e dall'ONU. A tal proposito risulta opportuno aprire una parentesi facendo riferimento alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo* del 1948, la quale già all'epoca sanciva: «l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali» (art. 26), tuttavia si è deciso di approfondire l'analisi della *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* (2006) in quanto è in quest'ultimo documento che si fa riferimento per la prima volta espressamente all'istruzione terziaria. Analogamente, la stessa motivazione sussiste per le norme italiane, in quanto il provvedimento che ha dato avvio all'inclusione della disabilità è sicuramente la Legge 4 agosto 1977, n. 5, che ha avuto il merito di aprire definitivamente le classi, nelle scuole di ogni ordine e grado, agli alunni con disabilità. Tuttavia, pur essendo coscienti della rilevanza storica della norma in questione, l'analisi approfondita si concentrerà sui seguenti testi di legge, in quanto hanno prodotto mutamenti nello specifico, per le condizioni degli studenti universitari con disabilità e DSA in Italia: Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (L. n. 104/92) e successive modifiche intervenute ad opera della Legge n.17/1999 (L. n. 17/99) con particolare riferimento all'istituzione del tutorato specializzato; Legge 9 gennaio 2004, n. 4 recante disposizioni volte a favorire l'accesso dei soggetti con disabilità agli strumenti informatici (L. n. 4/2004); Legge 8 ottobre 2010, n. 170 concernente nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (L. n. 170/2010), da estendersi anche al contesto universitario, ed infine, il Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate in favore delle persone con disabilità e DSA (D.M. 5669/2011).

Come precedentemente accennato l'obiettivo del capitolo è comprendere se quanto previsto dalla Convenzione ONU e dall'UE abbia influenzato la produzione delle norme nel nostro paese; il quesito è complesso, in quanto, da un lato è possibile affermare con certezza che la disposizione ONU del 2006 abbia influito positivamente sull'emanazione dei provvedimenti a tutela degli studenti con DSA, dall'altro non si riscontra la stessa tendenza per i provvedimenti dell'Unione Europea,

ad eccezione dell'innovazione digitale che è un aspetto di grande attenzione anche nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza). Tuttavia, ad oggi, non si evince una produzione normativa specifica in tal senso. Tornando alle disposizioni italiane in materia di disabilità ed inserimento accademico, quest'ultime hanno avuto il merito di generare, a tutti i livelli, processi di revisione delle *policy* in ambito universitario che, in concreto, hanno spinto gli appartenenti alla CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità) alla formalizzazione di linee guida specifiche in favore delle persone con disabilità e DSA, che, a loro volta, hanno dato vita, nei singoli atenei su cui quest'indagine si focalizza (La Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre), a specifiche linee guida per il funzionamento dei servizi in favore degli studenti con disabilità e con DSA, già analizzate nell'ultima sezione del precedente capitolo.

Nel prossimo paragrafo, come già accennato, si analizzerà sinteticamente quanto prescritto dall'ONU a garanzia dei diritti delle persone con disabilità.

3.2. ONU 2006. Convenzione per i diritti delle persone con disabilità

All'interno di questo paragrafo si presenteranno i caratteri e i principi generali espressi dalla Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), che può essere intesa come il primo atto internazionale obbligatorio del XXI secolo in materia di diritti umani, con specifico riferimento alla protezione e promozione dei diritti e della dignità delle persone con disabilità. Tuttavia, per correttezza e completezza nei confronti dei potenziali lettori si segnala che la strada della CRPD è da ricercarsi nella Convenzione sui diritti dell'infanzia (CRC) che accanto al Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (ICESCR) sancisce gli obblighi relativi al diritto all'istruzione primaria, secondaria e terziaria (de Beco, 2022). È anche necessario specificare che la CRPD è l'unico documento che non lascia spazio ad eventuali derive discriminatorie nella misura in cui non riconosce la possibilità di classi speciali per gli studenti con disabilità, a differenza della già citata CRC.

A questo scopo la Convenzione definisce, infatti, la disabilità come un concetto in continua evoluzione, frutto del risultato dell'interazione tra persone con minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine e barriere attitudinali ed ambientali, con le quali quest'ultime quotidianamente si confrontano. Proprio per questa ra-

gione, all'interno del documento, nella sezione preambolo, si enfatizza l'importanza di includere nelle politiche ordinarie i temi della disabilità, «considerando che le persone con disabilità dovrebbero avere l'opportunità di essere coinvolte attivamente nei processi decisionali inerenti alle politiche e ai programmi, inclusi quelli che li riguardano direttamente» (ONU, 2006, Preambolo), riconoscendo i preziosi contributi che le persone con disabilità possono apportare alla realizzazione del benessere generale e della diversità delle loro comunità, tramite la loro piena partecipazione a tutti gli aspetti della vita politica e sociale in cui sono immersi, attribuendo alla formazione scolastica e all'istruzione di ogni ordine e grado un ruolo centrale nell'attuazione di questo processo.

Proprio per questo, già nel preambolo, si fa riferimento più volte all'importanza dell'istruzione accessibile a tutti, realizzabile soltanto mediante la predisposizione e la costruzione di un ambiente fisico, sociale, culturale e comunicativo realmente inclusivo.

A tal proposito, in accordo con quanto appena espresso, la Convenzione si apre, ribadendo con forza, il proprio scopo: «promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità» (ONU, 2006, art. 1, c. 1) al fine di riequilibrare i profondi svantaggi sociali di quest'ultime, promuovendo la loro completa partecipazione, da intendersi come pieno accesso alla sfera civile, politica, economica, sociale e culturale in un'ottica di pari opportunità.

La Convenzione successivamente fornisce delle definizioni utili a delimitare il proprio raggio d'azione, con specifico riferimento a: *Comunicazione; Linguaggio; Discriminazione sulla base della disabilità; Accomodamento ragionevole; Progettazione universale*, su cui in questa sede non ci si soffermerà, poiché già diffusamente trattate nei capitoli precedenti di questo elaborato. Per contro, a questo punto della trattazione, vale la pena soffermarsi su una selezione dei principi generali, fondanti per la tutela delle persone con disabilità:

- a) la non-discriminazione;
- b) la piena ed effettiva partecipazione e inclusione all'interno della società;
- c) il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa;
- d) la parità di opportunità;
- e) l'accessibilità (ONU, 2006, art. 3).

Da cui derivano obblighi per gli Stati firmatari di questo documento che possono essere così sintetizzati:

- a) attuare misure adeguate atte a proteggere e promuovere i diritti delle persone con disabilità;
- b) impegnarsi alla rimozione o modifica di qualsiasi disposizione discriminatoria nei confronti delle persone con disabilità;
- c) favorire la partecipazione attiva delle persone con disabilità, nelle politiche e nei processi decisionali;
- d) fornire strumentazione tecnica, informazione e supporto per la rimozione delle barriere.

In accordo con gli obblighi sopra esposti l'articolo 5 "Eguaglianza e non discriminazione" recita: «Gli Stati Parti devono proibire ogni forma di discriminazione fondata sulla disabilità e garantire alle persone con disabilità uguale ed effettiva protezione legale contro la discriminazione qualunque ne sia il fondamento. Al fine di promuovere l'eguaglianza ed eliminare le discriminazioni, gli Stati Parti prenderanno tutti i provvedimenti appropriati, per assicurare che siano forniti accomodamenti ragionevoli» (ONU, 2006, art. 5, co. 2, 3).

Il tema degli accomodamenti ragionevoli rimanda a un ulteriore aspetto cruciale per la vita delle persone con disabilità, quello dell'accessibilità, che incide su molteplici ambiti quali l'ambiente fisico, i trasporti, l'informazione e la comunicazione, con particolare riferimento alla predisposizione di sistemi informatici accessibili e all'implementazione dell'ITC. La totalità delle misure per la realizzazione piena ed effettiva dell'accessibilità deve necessariamente considerare l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere, comprendendo le seguenti caratteristiche:

- a) sviluppo e monitoraggio degli standard minimi e predisposizione delle linee guida per l'accessibilità delle strutture e dei servizi offerti al pubblico;
- b) assicurazione, da parte degli enti privati, della garanzia di accessibilità alle persone con disabilità, nelle loro strutture e non solo;
- c) formazione continua in materia di fruibilità degli spazi, non solo fisici, per le persone con disabilità;
- d) predisposizione di forme di assistenza che garantiscano pieno accesso all'informazione su base di parità con gli altri, anche mediante un'informazione mass mediale accessibile.

Ulteriore concetto correlato all'accessibilità che merita di essere esplorato in queste pagine, è quello di vita indipendente (articolo 19), direttamente collegato alla libertà di movimento espressa nell'articolo 20, rispetto alla quale gli Stati Parte si impegnano alla realizzazione di ogni misura che favorisca la piena inclusione di tutte le persone con disabilità all'interno delle proprie comunità, assicurando il diritto di scelta, in un'ottica di uguaglianza.

Una particolare attenzione, per comprendere appieno le finalità, non soltanto del presente capitolo, ma dell'intero lavoro monografico, è da rivolgere all'articolo 24 della Convenzione che tratta, in maniera specifica, la tematica dell'istruzione, prevedendo l'integrazione scolastica delle persone con disabilità, a tutti i livelli del sistema educativo, che in concreto, si sostanzia offrendo possibilità di istruzione volte a sviluppare l'empowerment, inteso come accrescimento del potenziale umano. Per l'effettiva realizzazione di questo obiettivo gli Stati Parti si impegneranno a:

- a) non escludere le persone con disabilità dal sistema di istruzione generale, per aspetti direttamente correlati alla loro condizione;
- b) fornire accomodamenti ragionevoli sulla base delle esigenze individuali;
- c) garantire efficaci misure di supporto individualizzato, al fine di raggiungere la piena integrazione scolastica.

A tal fine i firmatari dell'accordo dovranno «mettere le persone con disabilità in condizione di acquisire le competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed eguale partecipazione all'istruzione e alla vita della comunità» (ONU, 2006, art. 24, co. 3), in particolare agevolando modalità e forme di comunicazione alternative, in grado di accrescere la piena partecipazione, anche formando personale specializzato impiegato a tutti i livelli del sistema educativo. Uno specifico riferimento, all'interno dell'articolo, è poi riservato all'istruzione post-secondaria, rispetto alla quale gli Stati Parte si esprimono come segue: «le persone con disabilità possono avere accesso all'istruzione post-secondaria generale, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti e alla formazione continua lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e sulla base dell'eguaglianza con gli altri» (ONU, 2006, art. 24, co. 5). Per concludere il focus sulla Convenzione, va necessariamente menzionata l'istituzione del Comitato permanente sui diritti delle persone con disabilità che prevede, al suo interno, la presenza di esperti con disabilità, accanto all'esigenza di raccogliere dati

statistici e informazioni, accessibili a tutti, periodicamente aggiornati per finalità di ricerca e monitoraggio, per l'implementazione di politiche e programmi atti a realizzare concretamente gli scopi che questo documento si prefigge.

A margine, si segnala che la presente Convenzione è stata ratificata dal Parlamento italiano con la legge 3 marzo 2009, n. 18. Ed è vincolante per tutti i Paesi firmatari, compresi quelli parte dell'Unione Europea (Decisione 2010/48/CE).

3.3. Dalla carta dei diritti dell'unione all'educazione inclusiva per il Consiglio d'Europa. Analisi critica della strategia dei diritti delle persone con disabilità 2021-2030

Questo paragrafo ha l'obiettivo di offrire ai potenziali lettori i principali provvedimenti emanati dall'UE in materia di educazione inclusiva e disabilità. Per questo è opportuno aprire la sezione facendo riferimento alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000), che in materia «riconosce e rispetta il diritto dei disabili di beneficiare di misure intese a garantirne l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità» (Carta dei diritti, art. 26). Con questa pronuncia, gli Stati riuniti nell'ambito del Consiglio d'Europa hanno voluto completare la tutela dei diritti umani e delle libertà fondamentali, avviata nel 1961 mediante l'emanazione della Carta sociale europea e revisionata per la prima volta dal Consiglio nel 1996 (Mola, 2020). In quest'ottica è utile fare un passo indietro, specificando cosa è il Consiglio d'Europa e quali siano i suoi ambiti di pertinenza. Si tratta della principale organizzazione per la difesa dei diritti umani in Europa, con sede a Strasburgo, comprendente 46 Stati membri (inclusi i 27 dell'UE). La sua missione è quella di promuovere la democrazia e di proteggere i diritti umani e lo stato di diritto in Europa (Consiglio d'Europa, n.d.), tramite un processo di revisione tra pari, che prevede follow-up e monitoraggio.

Nel solco della Carta dei diritti sono stati poi emanati i 20 principi che costituiscono i pilastri europei dei diritti sociali (European Commission, 2017) che riservano ampio spazio all'educazione inclusiva, al diritto all'istruzione e ad una formazione di qualità per le persone con disabilità. Al fine di rendere operativi i provvedimenti dell'Unione Europea, così congeniati, la strategia 2021-2030, sottoscritta da tutti gli Stati Parti della commissione europea, fonda la sua azione, come è possibile

leggere anche consultando il report ANVUR, sulle seguenti direttrici: utilizzare i fondi stanziati nell'ambito del programma *Next Generation EU* al fine di migliorare le condizioni di vita della persona con disabilità, realizzando concretamente contesti inclusivi, da intendersi come ambienti fisici e virtuali accessibili; potenziare le TIC ed infine rendere i trasporti e le infrastrutture realmente fruibili dalle persone con disabilità. In quest'ottica si correla l'accessibilità alla didattica affermando che: un'istruzione pienamente inclusiva e di qualità si possa realizzare solo mediante percorsi inclusivi e personalizzati sulle esigenze del singolo, di cui l'università deve farsi garante, al fine di realizzare l'obiettivo della parità di opportunità e della non discriminazione.

La strategia si apre con le parole della presidentessa Ursula von der Leyen, che ribadiscono con forza il principio secondo cui tutti debbano esercitare il diritto ad avere una vita senza barriere, e che sia compito della comunità europea nella sua interezza garantire la piena partecipazione della persona con disabilità, su un piano di parità con gli altri.

In quest'accezione si definisce la disabilità come «interazione tra durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali, che sono spesso invisibili, e le barriere ambientali» (Commissione europea, 2021, art. 1), promuovendo un approccio intersezionale a quest'ultima, nella misura in cui il fattore disabilità è solo un aspetto e, talvolta, può essere intrinsecamente legato ad altre condizioni di vulnerabilità nella costruzione identitaria.

Nella consapevolezza che molte siano ancora le barriere pratiche sperimentate dalle persone con disabilità, che, come è possibile leggere nel medesimo documento, affermano di essersi sentite discriminate o oggetto di molestie nella misura di oltre il 50% degli individui considerati nel 2019. I dati all'interno della strategia pongono poi una riflessione su quanto sia necessaria, da parte degli Stati membri, una piena definizione delle politiche nazionali sulla disabilità.

A tal fine il documento promuove il concetto di *progettazione per tutti*, richiamando l'approccio dell'*Universal Design*, già trattato nel capitolo precedente, con particolare riferimento alle tecnologie digitali universalmente fruibili. Per continuare è possibile affermare che, nel 2022, la Commissione predisporrà azioni di monitoraggio e valutazione della direttiva sull'accessibilità (Direttiva UE 2019/882), con particolare riferimento al Web (Direttiva UE 2016/2102). Diversi ed ulteriori però sono gli aspetti su cui la strategia si propone un'azione di controllo, tra cui la garanzia del principio di libertà di movimento, con un'at-

tenzione particolare riguardo all'accessibilità fisica, non soltanto dei mezzi di trasporto, ma anche dei luoghi in cui questi vengono erogati. Essa risulta direttamente correlata con l'esigibilità del diritto della persona con disabilità di circolare liberamente negli Stati membri dell'UE. A questo proposito è stata realizzata un'iniziativa faro che prevede l'istituzione della tessera europea di disabilità, con l'obiettivo ultimo di facilitare i processi legati alla più ampia partecipazione politica, anche attraverso la previsione di un nuovo programma "Cittadinanza, uguaglianza, diritti e valori" (CERV). Nella stessa direzione va interpretata l'iniziativa "Legiferare meglio" nata per includere le persone con disabilità e le organizzazioni rappresentative in un processo partecipativo per l'elaborazione di politiche anti-discriminatorie. A tal fine la Commissione si propone il coinvolgimento periodico di tali organizzazioni, invitando tutte le delegazioni ad indicare addetti al coordinamento per le politiche in materia di disabilità.

Tornando all'argomento centrale di questo lavoro, riveste particolare importanza, il punto 6 della Strategia denominato "Qualità della vita dignitosa e vita indipendente", in cui si legge che i caratteri costitutivi del vivere indipendente sono rappresentati dalla presenza di «servizi sociali e per l'occupazione di qualità, alloggi accessibili e inclusivi, la partecipazione all'apprendimento permanente, una protezione sociale adeguata e un'economia sociale rafforzata» (Commissione europea, 2021, art. 6). Di seguito, in merito a questo specifico argomento, nel punto 7, tuttavia si legge: «molte persone con disabilità, adulti e minori, sono tuttavia isolati dalla vita della comunità e non hanno controllo della loro vita quotidiana [...]. Tale situazione è determinata principalmente dall'insufficiente prestazione di servizi adeguati a livello della comunità» (Commissione europea, 2021, art. 7), anche su scala sovranazionale vale il principio secondo cui, purtroppo, la qualità dei servizi erogati varia da uno Stato membro all'altro. È in quest'accezione che si ribadisce il principio per il quale gli Stati Parti devono assumersi l'onere di adeguare le politiche in materia di istruzione e formazione rivolte agli studenti con disabilità. In merito a questo, nella strategia è possibile riscontrare che un numero elevato di soggetti scelga, ad oggi, scuole speciali per la formazione professionale, il che, probabilmente, è da imputare alla carenza dell'offerta formativa e di sostegno adeguato nei contesti pubblici tradizionali.

Come accennato in apertura di questo paragrafo l'Unione Europea riconosce, tra i pilastri della sua Strategia per l'inclusione, l'accesso

digitale. A tal proposito ha dato vita al piano d'azione per l'istruzione digitale 2021- 2027 che prevede lo stanziamento di risorse a garanzia di un ambiente digitale accessibile per l'implementazione di modalità di *apprendimento digitalizzato inclusivo*. Nel ribadire il principio di non discriminazione della persona con disabilità, lo si correla, successivamente, alla parità di accesso all'istruzione, presentando un dato disarmante: il 20,3% dei giovani con disabilità abbandona la scuola, a fronte del 9,8% dei coetanei normodotati. A seguire si presenta un dato rispetto all'istruzione terziaria: il 29,4% degli studenti con disabilità consegue un titolo di istruzione terziaria, a fronte del 43,8% di studenti normodotati. Proprio in relazione a questi dati la strategia, al punto 14, afferma con forza quanto segue: «le persone con disabilità hanno il diritto di partecipare a tutti i livelli e tutte le forme di istruzione [...] su un piano di parità con gli altri», pertanto «gli istituti di istruzione e la legislazione pertinente devono creare le condizioni per un approccio inclusivo» (Commissione europea, 2021, art. 14). A tal proposito uno dei sei assi della strategia dedicato all'istruzione inclusiva e all'apprendimento permanente per tutti, è realizzabile attraverso programmi specifici quali, oltre il già citato piano d'azione per l'istruzione digitale, l'agenda per le competenze per l'Europa, lo spazio europeo della ricerca, il progetto Erasmus+, ed infine i programmi InvestEu e Orizzonte Europa.

In un'ottica di potenziamento dell'istruzione per tutti, al fine di ridurre potenziali carenze, gli Stati membri, nonostante i vincoli connessi al proprio ambito di competenza, si impegnano ad offrire formazione continua ed aggiornata al personale docente per la risoluzione di eventuali problematiche e l'affiancamento dello studente con disabilità. In particolare concentrandosi sulla fornitura di accomodamenti ragionevoli, che, necessariamente, devono prevedere programmi ad hoc per un'accessibilità non soltanto fisica agli spazi, garantendo che tutta l'istruzione sia conforme a quanto previsto dalla convenzione ONU in materia di diritti delle persone con disabilità.

Tuttavia, l'accessibilità rimane ancora il punto cardine in quanto, senza la possibilità di raggiungere un luogo, è impensabile realizzare una piena inclusione. A questo scopo la Commissione si impegna a garantire che, entro il 2030, tutti i suoi edifici rispettino le norme in materia di accessibilità, principio già espresso dal legislatore italiano nel 1992 che, in materia, prevedrebbe la mancata agibilità agli edifici che non rendano possibile l'accesso alla persona con disabilità. La Strategia si propone, inoltre, di continuare un dialogo costruttivo con le as-

sociazioni rappresentative delle persone con disabilità, continuando a promuovere iniziative ed eventi di sensibilizzazione quali la Giornata europea delle persone con disabilità e la Giornata internazionale delle persone con disabilità delle Nazioni Unite. A tal fine la Commissione continuerà il monitoraggio dei provvedimenti legislativi in materia di disabilità, fornendo statistiche e dati costantemente aggiornati, da cui, ragionevolmente, entro il 2023, sarebbero dovuti derivare nuovi indicatori di disabilità, con l'obiettivo ultimo di «ridurre la discriminazione e le disuguaglianze e aiutare le persone con disabilità a godere pienamente dei loro diritti umani, delle loro libertà fondamentali e dei diritti dell'UE su un piano di parità con gli altri» (Commissione europea, 2021, art. 30). Questa nota conclusiva rimanda, però, ad un'amara consapevolezza: «nonostante vari strumenti ed impegni, le persone con disabilità continuano a incontrare barriere nella loro partecipazione come membri eguali della società e violazioni dei loro diritti umani in ogni parte del mondo» (ONU, 2006, preambolo).

3.4. Evoluzione normativa nella tutela della disabilità nel contesto italiano: dalla Legge-quadro 104/92 alla Legge 17/99. L'avvento del tutorato specializzato

Prima di passare in rassegna i principali provvedimenti legislativi prodotti in materia di disabilità e DSA nel contesto italiano, è utile e doveroso, al fine di inquadrare meglio i termini della questione, fare un riferimento all'individualizzazione del *welfare*¹⁸ (Zingarelli, 2015) oggi sperimentata dal nostro paese. La nostra società sta subendo diverse trasformazioni concernenti da un lato la domanda sociale traducibile in rischi e bisogni che investono il lavoro e la vita dei cittadini; dall'altro l'offerta di politiche pubbliche e dei sistemi di welfare nazionale. La maggior parte di queste ricostruzioni si rivolgono alla *pars destruens*² (Abbagnano e Fornero, 2012), che, negli anni '70, ha riconosciuto difficoltà nel mantenimento della piena occupazione e del welfare state (Paci, 2007). In quest'ottica sono stati analizzati i processi che hanno portato, tra gli altri, alla crescita della disoccupazione e della precarietà del

¹ *Welfare*: l'insieme di interventi e di prestazioni erogati dalle istituzioni pubbliche e finanziati tramite entrate fiscali destinati a tutelare i cittadini dalle condizioni di bisogno.

² *Pars destruens*: per Bacone è intesa come la critica degli "idoli", fonte di errore nella conoscenza.

lavoro, e alla nascita di nuovi bisogni sociali. Tuttavia, la *pars costruens*³ (Abbagnano e Fornero, 2012) di queste interpretazioni risulta carente, l'autore si pone l'obiettivo di colmare questa lacuna, riconoscendo che il passaggio al nuovo active welfare state si può realizzare quando, abbandonato il terreno delle tutele del lavoro e del sostegno al reddito, si entra nel campo dei servizi sociali e della formazione. In questo scenario la dialettica con la Pubblica Amministrazione è agevolata da un più semplice incontro territoriale con il cittadino, che per questa via può mettere in campo la propria partecipazione attiva alle decisioni che lo riguardano e indirettamente collaborare alla soluzione dei suoi problemi. A titolo esemplificativo attraverso l'introduzione di voucher di servizio, con cui si possono scegliere i providers che stimolano il cittadino alla negoziazione e alla collaborazione per la definizione del servizio offerto, dando vita a diversi gradi di empowerment e di libertà individuale, passando da un livello minimo di garanzia alla possibilità di progettare il proprio servizio e di partecipazione per rappresentanza agli stessi, come prescritto dalla Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. n. 328/2000). La dinamica degli interventi in quest'ottica dovrebbe quindi riequilibrare la domanda e l'offerta dei servizi, ossia promuovere un servizio integrato alla persona considerata nella sua individualità. In Italia, a seguito della l. n. 328/2000, l'istituzione del progetto individualizzato per le persone con disabilità ha segnato un punto di svolta in termini di riconoscimento del bisogno e delle esigenze del soggetto, che diventano un punto di partenza per riprogettare il servizio. Pertanto, il personale coinvolto nell'erogazione dello stesso dovrebbe avere competenze e attitudini adeguate nella programmazione e gestione dei servizi alla persona, nell'ottica della realizzazione del proprio progetto di vita. Quest'ultimo è «atto a migliorare le condizioni personali e di salute nei diversi ambiti di vita, facilitando l'inclusione sociale e la partecipazione nei diversi contesti» (D.lgs. 62/2024, art. 8, c. 1), «compresi quelli scolastici e della formazione superiore» (D.lgs. 62/2024, art. 8, c. 2).

Si segnala tuttavia che le previsioni di legge qui citate non hanno influito direttamente sui servizi di sostegno alla didattica per gli studenti con disabilità a differenza di quanto accaduto in molti paesi europei (Regno Unito, Benelux, Germania, Spagna) e negli Stati Uniti dove sono

³ *Pars costruens*: definita nel *Novum Organum* di Bacone come l'essenza della teoria metodologica.

previsti servizi specifici erogati da personale specializzato, operante in équipe all'interno di strutture sanitarie coordinate che offrono un adeguato supporto in termini di risorse e strumenti (Kovács, 2019). Tuttavia, far rientrare la tutela del diritto allo studio nella sfera dei servizi sociali potrebbe essere una via per uscire dalla frammentazione dei servizi ad oggi sperimentata dagli studenti ed una valida risposta ad un bisogno di inclusione sociale crescente.

Tornando all'analisi della produzione legislativa nel nostro paese, prima di entrare nel dettaglio sui provvedimenti specifici, è necessario richiamare l'articolo 3 della Costituzione italiana che recita:

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana [...]»
(Cost., art. 3)

In accordo con il principio di uguaglianza appena espresso dal dettato costituzionale, il legislatore italiano, nel 1992, ha inteso, in maniera lungimirante, realizzare un testo onnicomprensivo che regolamentasse ogni aspetto della vita pubblica delle persone con disabilità, con la finalità ultima di prevenire e rimuovere «le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona con disabilità alla vita della collettività [...]» perseguendo «il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali» (L. n. 104/92, art. 1, co. 1), predisponendo interventi volti a superare gli stati di esclusione sociale della persona con disabilità.

Ai fini della presente legge, all'articolo 3, è considerata persona disabile colei che presenta «durature compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri, accertate all'esito della valutazione di base» (L. n. 104/92, art. 3, co. 1, s.m.i D. lgs. 62/2024). La certificazione dello stato di disabilità è fornita dalle unità sanitarie locali, questo aspetto riveste a tutt'oggi particolare importanza in quanto è proprio tramite certificazione delle ASL che si può ottenere l'accesso ai servizi di affiancamento e tutoraggio universitario rivolti agli studenti con disabilità. Ciò denota un forte legame tra l'erogazione dei

servizi ed un approccio estremamente influenzato dalla medicalizzazione, a discapito dell'auspicato approccio biopsicosociale che, per contro, come già esplicitato nel primo capitolo, considererebbe la persona nel suo complesso e non soltanto in relazione alla propria menomazione. Si precisa che il focus del paragrafo, come anche quello dell'intera monografia, è rivolto essenzialmente alle normative che hanno avuto un impatto sull'inclusione universitaria degli studenti. Ciò detto, non si può non tenere conto di quel complesso di norme che hanno consentito agli alunni delle scuole elementari, medie inferiori e superiori, di essere inseriti nel contesto scolastico italiano al pari degli altri studenti normodotati con l'ausilio della figura dell'insegnante di sostegno, abolendo per questa via le classi differenziate (Legge 571 del 1977); obbligo definitivamente sancito dalla sentenza n. 215 del 1987 della Corte costituzionale.

Tornando agli scopi perseguiti dalla legge-quadro, si accoglie con favore che l'integrazione della persona con disabilità sia promossa mediante:

- a) la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica (L. n. 104/92, art. 5, co. 1, lett. a);
- b) la garanzia alla persona con disabilità e alla sua famiglia di strumenti e sussidi tecnici e servizi di aiuto personale atti a promuovere il superamento di ogni forma di emarginazione.

Come precedentemente accennato questo testo legislativo ha inteso sancire alcuni diritti di base, per gli scopi di questo elaborato, il più rilevante è sicuramente l'articolo 8 concernente l'inserimento e l'integrazione sociale della persona con disabilità che, in sintesi, si pronuncia su alcuni temi di interesse: abbattimento delle barriere architettoniche (rispetto a cui si delinea un principio ancora oggi di difficile realizzazione, ovvero tutti gli edifici non raggiungibili dalla persona con disabilità, sono, o dovrebbero essere, dichiarati inagibili o inabitabili), fruibilità dei trasporti, assistenza sociale e sanitaria, emolumenti economici, e da ultimo, non per importanza, provvedimenti atti a rendere effettivo il diritto allo studio, con particolare riferimento alla possibilità di prevedere dotazioni didattiche e tecniche, programmi, linguaggi, prove di valutazione alternative e adeguate, che si sostanziano, al punto "e", in un concreto: «adeguamento delle attrezzature e del personale dei servizi educativi» (L. n. 104/92, art. 8, co. 1, lett. e).

All'emblematico articolo 12 "Diritto all'educazione e all'istruzione" questo principio viene, poi, ripreso e delineato con forza, si legge infatti:

«è garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie» (L. n. 104/92, art. 12, co. 2). Di seguito al punto 4 del presente articolo si precisa: l'esercizio di questo diritto inalienabile «non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap» (L. n. 104/92, art. 12, co. 4), nel pieno rispetto della valorizzazione delle potenzialità della persona portatrice di handicap, in qualunque sfera della vita. In concreto, per la realizzazione di queste finalità, la legge ha previsto, poi, l'attuazione di un piano individualizzato – seguendo il criterio della massima flessibilità – che, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, è redatto di concerto con i servizi educativi, il personale docente e la famiglia dell'allievo. Questo schema è valido anche per i servizi a supporto dello studente con disabilità, il quale, anche nell'ambito universitario, all'atto della presa in carico del servizio specializzato, dovrebbe venir consultato per la realizzazione di un profilo condiviso che dovrebbe idealmente consentirgli il raggiungimento dell'obiettivo laurea e/o conseguimento del titolo nelle modalità più adeguate e nel rispetto del suo intrinseco potenziale. Questo principio si ritrova, maggiormente esplicitato, all'interno dell'articolo 13 concernente le modalità di funzionamento dell'integrazione scolastica, da estendersi necessariamente ai contesti universitari, in cui è prevista la progettazione coordinata dei servizi scolastici e socio-sanitari che si sostanzia, da parte del Ministero, nella corretta dotazione a scuole ed università di strumentazione tecnica, sussidi didattici e personale specializzato, tra cui, vale la pena menzionare, l'interpretariato per gli studenti sordi, servizio già disposto dal legislatore nel 1992. Infine, all'articolo 14 della presente legge, si segnala la previsione della formazione continua per il personale docente in materia di disabilità e l'istituzione di servizi di orientamento che possano guidare lo studente nel proprio percorso, a partire dalla scuola secondaria di primo grado. Il testo, inoltre, aveva già previsto il coinvolgimento delle cooperative sociali nell'erogazione di tali servizi, accanto alla possibilità, da parte delle regioni, di prevedere il finanziamento di interventi specifici a garanzia del diritto allo studio. Sul tema la Corte costituzionale (sentenza 275/2016) si è ulteriormente pronunciata, con riferimento a casi specifici, affermando l'impossibilità, da parte delle regioni, di non stanziare fondi del proprio bilancio a garanzia del diritto allo studio. È proprio in quest'ottica che, per la regione Lazio, nasce l'ente LazioDisco che ha

messo in campo interventi per la tutela del diritto allo studio universitario rivolti anche alle persone con disabilità. A titolo esemplificativo si citano: posti alloggio attrezzati nelle residenze universitarie, servizi di accompagnamento e trasporto nelle sedi universitarie per i titolari di posto e, nei casi di invalidità superiore o uguale al 66%, un servizio di assistenza continua fornito dal personale OSS. La totalità dei servizi è erogata tramite l'appalto a cooperative sociali di terzo settore.

Una nota conclusiva rispetto alla legge 104 del 1992 va riservata all'articolo 16, che, già in forma embrionale, disponeva il trattamento individualizzato in favore degli studenti con disabilità per il superamento delle prove d'esame regolamentando i criteri di valutazione. La modifica di questo articolo ad opera della legge n.17/1999 ha dato avvio ai servizi di tutorato universitario, erogati ad oggi, atti a garantire specifici mezzi tecnici e sussidi didattici in base alla tipologia di disabilità, anche mediante la possibilità di svolgere prove equipollenti. Un ultimo aspetto meritevole di essere indagato sta nel concetto espresso dalle parole "nei limiti del proprio bilancio e delle proprie risorse" in quanto questo, se da un lato ha reso possibile la partecipazione degli studenti con disabilità, *de iure e de facto*, al sistema dell'istruzione universitaria, dall'altro spiega l'erogazione di servizi eterogenei organizzati in modi differenti da parte dei singoli Atenei. Questo apre una riflessione di pertinenza della filosofia del diritto: se da un lato la legge si pone l'obiettivo di garantire contesti che siano accessibili a tutti nella misura in cui si possa esigere uno stesso diritto, riducendo per questa via le disuguaglianze, dall'altro la traduzione di questo principio, nel contesto sociale, pone delle difficoltà pratiche essenzialmente legate all'eterogeneità della popolazione, verso cui il diritto in oggetto va generalizzato per essere garantito.

Infine, questo testo di legge, ha previsto, mediante l'estensione dell'articolo 5, l'istituzione della figura del delegato del Rettore le cui funzioni «sono di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo» (L. n. 17/99, art. 1, co. 3) e saranno trattate diffusamente nei prossimi capitoli, con riferimento alla ricerca "Universitabile" e alle singole figure intervistate.

In chiusura di questo paragrafo, a beneficio dei potenziali lettori, è utile far riferimento, ancora una volta, all'attenzione costante da parte del legislatore nei confronti della disabilità. Infatti, è in quest'ottica che deve essere letto il tentativo di riordino delle disposizioni vigenti in materia di disabilità (Legge 22 dicembre 2021, n. 227), tenendo presente

che tale revisione non è rivolta esclusivamente all'inclusione universitaria. In questa accezione può essere visto con favore l'istituzione del Ministero alla disabilità, pur non dimenticando che quest'ultimo, ad oggi è "senza portafoglio".

3.5. Legge 9 gennaio 2004, n. 4. Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici

Il testo di legge precedentemente analizzato ha fatto, più volte, espressamente riferimento alla garanzia di sussidi didattici e tecnici adeguati nei contesti educativi pubblici. In quest'accezione merita una specifica menzione la norma "Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici" che garantisce il diritto, in particolare alle persone con disabilità, di «accedere a tutte le fonti di informazione e ai relativi servizi, ivi compresi quelli che si articolano attraverso gli strumenti informatici e telematici» (L. n. 4/2004, art. 1, co. 1).

La legge fornisce, all'articolo 2, una definizione di accessibilità agli strumenti informatici, intesa come «capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni [...]» (L. n. 4/2004, art. 2, co. 1, lett. a), e un'ulteriore definizione di tecnologie assistive, ovvero «strumenti e soluzioni tecniche, hardware e software, che permettono alla persona disabile, superando o riducendo le condizioni di svantaggio, di accedere alle informazioni e ai servizi erogati dai sistemi informatici» (L. n. 4/2004, art. 2, co. 1, lett. b).

Tra i soggetti erogatori delle suddette misure sono da ricomprendersi gli enti pubblici, tra cui è sicuramente possibile annoverare le università di interesse. A a tal proposito, il provvedimento, all'articolo 5, riconosce l'accessibilità degli strumenti didattici e formativi nelle scuole di ogni ordine e grado, prescrivendo che il materiale didattico, con particolare riferimento ai libri di testo, sia presente anche in formato digitale.

Tra le finalità ultime del testo di legge si riscontra quella di agevolare la ricerca scientifica in questo campo per promuovere programmi e iniziative volti al miglioramento delle tecnologie assistive e dell'accessibilità, anche tramite l'erogazione di fondi ad hoc, la formazione continua del personale e la concertazione con le associazioni di tutela delle persone con disabilità.

Nel prossimo paragrafo sarà trattata l'ultima legge italiana di interesse, non solo in ordine di data di pubblicazione, ma anche con

riferimento all'ambito di applicazione, in quanto la legge 170/2010 ha inteso definire e regolamentare il concetto di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, le sue implicazioni e la popolazione di riferimento, provando a fornire, agli operatori dei servizi, delle linee guida che dessero una risposta concreta in termini di conoscenza del fenomeno, e, fossero allo stesso tempo, in grado di soddisfare il bisogno degli studenti beneficiari.

3.6. Legge n. 170/2010. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

La legge 170/2010 in apertura presenta la sezione "definizioni" che prova a delimitare le varie tipologie che compongono l'universo di quello che viene comunemente denominato con il termine ombrello Disturbo Specifico dell'Apprendimento, inteso come disturbo che si manifesta in «presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma può costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (L. n. 170/2010, art. 1, co. 1). Tuttavia, il DSA può manifestarsi con caratteristiche differenti, singole o combinate, il legislatore, in quest'ottica, ha inteso definirle con precisione nel seguente modo:

- a) dislessia: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura;
- b) disgrafia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica;
- c) disortografia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica;
- d) discalculia: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri (L. n. 170/2010, art. 1, co. 2-5).

A tal fine la legge si impegna a promuovere e garantire concretamente il diritto all'istruzione favorendo il successo scolastico attraverso misure di supporto individualizzate e specifiche, atte a fornire una formazione idonea, promuovendo l'*empowerment*⁴ (Sartori, 2016) del

⁴ *Empowerment*: concetto sviluppato nella psicologia di comunità. La traduzione letterale del termine è "favorire l'acquisizione di potere", intesa come il processo che facilita il raggiungimento di un insieme di condizioni, incluso l'accrescimento personale.

singolo, che, in termini pratici, si traduce in una riduzione del disagio relazionale ed emotivo, forme di valutazione adeguate, sensibilizzazione del personale e promozione del lavoro di rete tra servizi sanitari, famiglia e scuola/università, assicurando per questa via uguali opportunità di formazione e accrescimento.

La diagnostica dei disturbi sopra esposti è affidata ai professionisti operanti nei servizi specialistici afferenti al Servizio Sanitario Nazionale e può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Esula dagli scopi del presente capitolo, ma è opportuno segnalare che, al personale operante nella scuola spetta il compito di attivare interventi a scopo preventivo per facilitare la diagnosi di eventuali forme di DSA.

A livello pratico agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento è riconosciuto il diritto a fruire di strumenti compensativi e dispensativi, che, di fatto, prevedono l'uso di una didattica personalizzata sulle esigenze del singolo, che si sostanzia in metodologie, forme e strategie di insegnamento/apprendimento flessibile. Nello specifico gli strumenti compensativi sono da intendersi come i «mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche [...]» oltre a strumenti che «favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero» (L. n. 170/2010, art. 5, co. 2, lett. b, c), mentre, le misure dispensative, come suggerito dal sinonimo, riguardano la possibilità dello studente di essere dispensato da prestazioni non essenziali, tutelando l'integrità dei concetti appresi, a discapito della quantità delle nozioni. Le misure in oggetto devono essere sottoposte, come prescritto dalla norma, a forme di valutazione e monitoraggio periodico che ne testino l'efficacia, a tutela degli studenti beneficiari.

Infine, si segnala che, proprio per la realizzazione di queste finalità è stato istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico-scientifico composto da esperti di comprovata competenza sui DSA.

A seguito dell'attuazione di questo provvedimento sono state emanate, dal Ministero, linee guida che definissero, ulteriormente, il campo di applicazione della legge e gli strumenti e le figure coinvolte nell'erogazione della misura, che saranno esposte nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

3.7. Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate

Come precedentemente accennato il presente paragrafo si apre esponendo i principali obiettivi del Decreto Ministeriale, rispetto al campo di applicazione della già citata Legge n.170/2010, in merito alla formazione del personale docente, alla modalità di valutazione e di erogazione dei supporti specifici per la buona riuscita del processo di insegnamento/apprendimento, al fine di garantire la concreta esigibilità del diritto allo studio delle persone con Disturbi Specifici di Apprendimento. Nell'articolo 2 del Decreto si fa espressamente riferimento alla possibilità, per il personale scolastico, di segnalare tempestivamente casi sospetti di DSA, nonostante la predisposizione di attività di recupero mirate messe in campo dall'istituzione. Ciò non vale per le università, tuttavia anche il personale docente operante all'interno delle stesse, può segnalare casi che non abbiano già ricevuto una diagnosi. La certificazione, nel caso dell'università, viene presentata all'amministrazione dallo studente interessato.

Il Decreto si pronuncia, poi, nuovamente, sulla necessità di garantire al discente misure dispensative e compensative per l'esercizio del diritto allo studio, che si sostanzia in un piano individualizzato che tenga conto delle esigenze dello studente per la piena realizzazione del suo potenziale, il quale, a livello pratico, prevede modalità valutative che permettano all'allievo di dimostrare il proprio livello di apprendimento, in condizioni ottimali. Le linee guida, rispetto a questo punto, sono rigorosamente dettagliate, volte a riconoscere la centralità delle metodologie didattiche, e l'esigenza di predisporre un PAI che, come si legge nel Decreto, diviene personalizzato se tarato sulle esigenze del singolo. In questo senso la sfida della programmazione individualizzata coinvolge l'intera classe scolastica universitaria «con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 6). L'azione personalizzata ha, invece, come fine ultimo, quello di promuovere l'empowerment del singolo discente, rivolgendosi esclusivamente ad esso. Per fugare ogni dubbio, sulle due tipologie di didattica, le linee guida ne definiscono il campo di applicazione come segue: «la didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire

specifiche competenze», invece «la didattica personalizzata, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 6).

Nel Decreto e nelle Linee Guida si è fatto riferimento più volte alle misure compensative e dispensative, a questo punto ne daremo una definizione maggiormente dettagliata riportando qualche esempio. Gli strumenti compensativi «sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 7), a titolo esemplificativo questi possono comprendere: sintesi vocale, registratore, programmi di video scrittura con correttore ortografico, calcolatrice e mappe concettuali con l'obiettivo di ridurre l'impatto del disturbo di apprendimento sulla prestazione complessiva. Come accennato in precedenza all'interno di questo testo, le misure dispensative hanno la finalità di *dispensare* l'alunno dallo svolgimento di alcune mansioni connesse alla prova d'esame, andando ad agire direttamente sulla quantità delle stesse ma non sulla Qualità. In quest'ottica sono da ricomprendere lo strumento tempo aggiuntivo, l'uso di verifiche orali piuttosto che scritte, considerando il contenuto dei testi a discapito della forma ortografica in cui sono redatti, prevedendo, qualora fosse necessaria, una riduzione quantitativa della prova in oggetto. Le misure appena descritte sono presenti al punto 6.7 delle linee guida che si sofferma nello specifico sui provvedimenti che gli Atenei devono adottare per rendere effettivamente esigibile il diritto allo studio. A tal fine è compito degli Atenei assicurare agli studenti con DSA: «l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate» (D.M. 5669/2011, cap. 6, par. 7, p. 27), prevedendo:

- a) l'impiego di tutor specializzati;
- b) la consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;
- c) forme di studio alternative;
- d) lezioni ed esercizi on line sul sito dell'università.

Per quanto di specifico interesse, espressamente collegato con l'attuazione delle misure sopra esposte, va necessariamente menzionata la dimensione relazionale dell'apprendimento, su cui le linee guida si pronunciano come segue: «ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico/universitario rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le

difficoltà che impone il disturbo [...]» (D.M. 5669/2011, cap. 5, p. 21), per contro, il mancato utilizzo di queste misure colloca lo studente in posizione di inferiorità, incidendo negativamente sulle prestazioni in oggetto. Per evitare che gli strumenti a garanzia del corretto apprendimento vengano intesi, da parte dei colleghi, come incomprensibili facilitazioni, è compito del docente coordinatore avviare iniziative volte alla comprensione dell'applicazione degli stessi, al fine di scongiurare il pericolo della stigmatizzazione dello studente a cui sono rivolti.

Nell'ottica di specificare meglio le attribuzioni e le mansioni del docente, le linee guida gli dedicano un'apposita sezione, che si apre con queste parole: «risulta, infatti, indispensabile che sia l'intera comunità educante a possedere gli strumenti di conoscenza e competenza, affinché tutti siano corresponsabili del progetto formativo elaborato e realizzato per gli alunni con DSA» (D.M. 5669/2011, cap. 6, par. 4, p. 24). A tal fine il docente deve procedere, in collaborazione con i colleghi, a documentare i percorsi didattici individualizzati e personalizzati, ad attuare strategie didattiche per la verifica e la valutazione, coerenti con gli strumenti compensativi e dispensativi presenti nel PAI. Per l'attuazione di queste misure, da parte del personale docente, è prevista una formazione nei seguenti ambiti:

- a) conoscenza della normativa 8 ottobre 2010, n. 170;
- b) caratteristiche delle diverse tipologie di DSA;
- c) principali strumenti per l'individuazione precoce del rischio di DSA;
- d) strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
- e) forme adeguate di verifica e di valutazione;
- f) forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi in ambito universitario.

Nel prossimo paragrafo verranno analizzate le linee guida della Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (CNUDD), sviluppate nel 2014, che prevedono, al loro interno, uno specifico riferimento al trattamento di casi di studenti con DSA.

3.8. Linee guida CNUDD 2014

La Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (CNUDD), in linea con quanto finora esposto, ha ritenuto opportuno inserire nella predisposizione delle linee guida un'apposita sezione ineren-

te i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che si sofferma sulle seguenti aree di intervento: accesso ai servizi, strumenti compensativi e misure dispensative, qualità dei servizi/buone prassi. Per l'accesso ai servizi condizione necessaria è che lo studente presenti la certificazione di DSA, rilasciata, come precedentemente accennato, dal Sistema Sanitario Nazionale e redatta seguendo i principi della *Consensus Conference* (2011), che a livello pratico si sostanziano nel riportare i codici nosografici e la dicitura esplicita di DSA in oggetto, nel contenere le informazioni necessarie per comprendere le caratteristiche individuali di ciascuno studente, con l'indicazione delle rispettive aree di forza e di debolezza. I Servizi Disabilità di ateneo offrono la medesima tipologia di servizi anche agli studenti con DSA: orientamento in entrata e in uscita, varie forme di tutorato, sussidi tecnologici e didattici, mediazione con i docenti, accompagnamento personalizzato in itinere e, infine, organizzazione, gestione e monitoraggio dei servizi offerti. Analogamente, sono estese agli studenti con DSA, anche le funzioni del Delegato del Rettore, esplicitate dalla Legge 170/2010, che, per comodità, sintetizzeremo come segue: figura di riferimento per le questioni inerenti l'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA all'interno e all'esterno del proprio Ateneo, avente competenze di indirizzo e coordinamento delle politiche di Ateneo sul tema; promozione di iniziative periodiche volte alla sensibilizzazione sulla tematica, coordinamento e monitoraggio delle attività svolte dal servizio disabilità/DSA di ateneo (SDDA), coinvolgendo anche la componente studentesca nell'ottica di migliorare il servizio offerto. Spetta inoltre al Delegato il compito di sovrintendere ai fondi erogati dalle Legge 17/1999 per il potenziamento e la fornitura dei servizi sopra citati, predisponendo periodicamente una descrizione sintetica delle attività. All'interno delle linee guida si riscontra la necessità del monitoraggio continuo dei servizi, da intendersi come un processo di raccolta e archiviazione di dati che possono avere diversi utilizzi (Bezzi, 2007), e delle prestazioni offerte agli studenti dagli sportelli dedicati. Un'anticipazione che merita particolare interesse e che verrà discussa nei capitoli seguenti, è che gli atenei considerati dal progetto di tesi originario non prevedono forme di monitoraggio continuo dell'opinione degli studenti rispetto alle prestazioni che forniscono, l'unico aspetto di valutazione presente è quello che è richiesto a questi servizi, dalle procedure di ateneo.

Anche le linee guida della CNUDD riconoscono la varietà di forme dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento ed auspicano l'uso di programmi individualizzati per la garanzia del diritto allo studio.

Dopo questo specifico focus sui DSA è opportuno fare un passo indietro e raccontare la storia e le motivazioni per cui nasce la CNUDD, che, in collaborazione con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) intraprende un percorso per la predisposizione di linee guida comuni, in merito al trattamento della disabilità e dei Disturbi Specifici negli atenei italiani, «ispirate a principi condivisi di accoglienza, partecipazione, autonomia e integrazione dello studente con disabilità, al quale garantire pari opportunità di formazione, di studio e di ricerca, promuovendo nel contempo la sensibilizzazione della comunità accademica sui temi della diversità e della disabilità» (CNUDD, 2014, p. 2).

La CNUDD, nata nel 2001, è stata progressivamente riconosciuta dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca come primo interlocutore rispetto all'attuazione dei provvedimenti previsti dalla Legge 17/1999 prima e dalla Legge 170/2010, poi. In quest'ottica le linee guida si propongono di essere un modello di riferimento comune per l'indirizzo delle buone prassi degli Atenei con l'obiettivo di stimolare scambi e sinergie tra gli attori coinvolti per la realizzazione di comunità accademiche inclusive che abbiano come finalità ultima l'esercizio del diritto allo studio. Tra i principi ispiratori del presente documento, oltre quello del diritto allo studio, si ritrovano quelli di vita indipendente, di cittadinanza attiva e di inclusione nella società, con l'impegno di «promuovere e sostenere l'accesso all'Università, alla formazione e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, nella convinzione che la conoscenza, la cultura superiore e la partecipazione alla ricerca favoriscano il pieno sviluppo umano [...]» (CNUDD, 2014, p. 5). Tali principi vengono attivamente promossi anche mediante l'uso delle nuove tecnologie accessibili e il costante lavoro di rete tra enti di ricerca, altre istituzioni e sistemi per la formazione di ogni ordine e grado. L'attuazione di *sinergie istituzionali* su questi temi rappresenta da un lato un auspicabile obiettivo da raggiungere, dall'altro uno strumento strategico per la qualità del sistema universitario nel suo complesso.

Infine, una sezione conclusiva dettagliata del documento è dedicata nello specifico ai singoli servizi offerti dall'SDDA, in relazione ai loro campi di applicazione:

- a) tutoraggio;
- b) assistenza alla mobilità e alla persona;
- c) materiali didattici e supporti tecnologici;
- d) modalità di verifica e prove d'esame;
- e) supporto alla mobilità internazionale;

- f) orientamento in ingresso e in itinere;
- g) orientamento in uscita.

Tutoraggio. Obiettivi del servizio sono: aumentare l'autonomia dello studente, integrarlo in ambito accademico, sviluppare la sua partecipazione attiva al processo formativo, migliorare il contesto di apprendimento e predisporre interventi mirati a seconda della condizione personale e dei bisogni educativi, che, a livello pratico si realizzano con l'affiancamento di uno studente alla pari nelle attività didattiche (lezioni, predisposizione materiale di studio accessibile secondo le esigenze del singolo, come appunti, libri, bibliografie). In alternativa è possibile l'affiancamento di un tutor specializzato con competenze professionali specifiche anche in merito alla comunicazione aumentativa o all'elaborazione di tesi.

L'accessibilità e la fruibilità degli spazi può essere garantita tramite servizi di mobilità e trasporto accessibile, mediante l'erogazione di fondi di ateneo, di servizi erogati da enti a supporto del diritto allo studio, come nel caso degli atenei oggetto del presente lavoro che per l'erogazione degli stessi si appoggiano all'Ente Regionale per il Diritto allo Studio LazioDisco, oltre a garantire bandi di ateneo per l'erogazione di buoni taxi. La CNUDD si pronuncia anche riguardo le barriere architettoniche e sensoriali affermando che ogni ateneo dovrebbe prevedere un ufficio, che, in collaborazione con l'SDDA aggiorni periodicamente l'accessibilità degli spazi di Ateneo, come nel caso di Sapienza, che, fino alla metà del 2019, ha avuto come referente una persona con disabilità, la cui intervista sarà trattata diffusamente nei prossimi capitoli di questa trattazione.

Materiali didattici e supporti tecnologici. È fondamentale che il SDDA affianchi lo studente nella scelta e nell'uso di materiali tecnologici accessibili e personalizzati affinché possano diventare un reale facilitatore all'apprendimento, nell'ottica del già citato *Universal Design*. Nella consapevolezza che la scelta degli strumenti potenzialmente utilizzabili sia vastissima anche grazie al progresso tecnologico, tra i più utilizzati si ritrovano: sintetizzatori vocali, software di predizione della parola, tastiere allargate, puntatori oculari, video ingranditori, lavagne digitali. Di particolare importanza, in quest'ottica, risulta la formazione continua del personale docente all'uso di queste strumentazioni e, in generale, alle TIC.

Modalità di valutazione e prove d'esame. SDDA deve fornire supporto e consulenza al fine di individuare modalità adeguate al singolo caso, quali ad esempio: tempi aggiuntivi, prove equipollenti, ausili e strumenti tecnici, presenza di assistenti alla comunicazione ecc.

Supporto alla mobilità internazionale. Il SDDA deve valutare le reali necessità dello studente, facilitare i contatti con l'Università ospitante e, nei casi previsti, avviare le procedure per la richiesta di fondi aggiuntivi, farsi carico dell'accoglienza degli studenti stranieri in ingresso e garantire loro i servizi necessari durante la permanenza.

Orientamento in ingresso e in uscita. Il compito dell'SDDA è orientare lo studente nella conoscenza dei servizi offerti dall'ateneo e di quelli a lui dedicati, facilitando il contatto con i referenti di facoltà e le strutture didattiche di cui è parte. Analoga importanza rivestono i servizi rivolti allo studente per l'orientamento in uscita; infatti, questi non si esauriscono al conseguimento del titolo. A tal proposito vanno menzionati quelli specifici di *job placement*, che hanno, tra le loro finalità, l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, ed in questa direzione l'acquisizione di competenze per la redazione di un Curriculum Vitae e l'istituzione di giornate di orientamento dedicate a favorire concretamente l'ingresso nel mondo lavorativo. Come si può leggere, le linee guida CNUDD hanno fornito dei criteri di massima sul funzionamento dei servizi che i vari atenei dovrebbero erogare in favore degli studenti con disabilità e DSA, da cui, nello specifico, gli atenei di Sapienza, Roma Tre e Tor Vergata hanno derivato le proprie linee guida che sono già state trattate diffusamente nel capitolo precedente considerando l'inscindibile legame tra questi documenti e i principi ispiratori dell'*Universal Design for all*.

4. Evidenze empiriche a confronto: alcuni dati dall'Italia e da altri Paesi UE ed extra-UE sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA

4.1. Il caso italiano: report ANVUR “Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane – Una risorsa da valorizzare”

Nei capitoli precedenti si è trattato il tema dell'educazione inclusiva, gli approcci che possono favorirla in ambito universitario, il ruolo dei docenti e del personale di ateneo coinvolto nell'erogazione dei servizi, le prestazioni dedicate alle persone con disabilità e DSA e le modalità con le quali gli studenti fruiscono delle stesse. Nella presente sezione tratteremo nel dettaglio la situazione del diritto allo studio per questa categoria di soggetti servendoci del report redatto dall'agenzia ANVUR su questa tematica. Quest'ultimo, già nelle sue prime pagine, evidenzia che: «il nostro Paese non dispone di un sistema informativo nazionale che permetta di conoscere i dati quantitativi circa gli studenti con disabilità o con DSA che frequentano le università italiane, né tantomeno di conoscere e valutare gli interventi disposti dagli Atenei» (ANVUR, 2022, p. 3), le informazioni mancanti non sono limitate semplicemente alla sfera della conoscenza dei dati sugli individui con disabilità, ma toccano anche molteplici aspetti indissolubilmente legati al processo multidimensionale di inclusione sociale.

La ricerca si ispira ai principi espressi dalla classificazione ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) che, come precedentemente accennato, definisce la disabilità come effetto dell'interazione disfunzionale tra persone e ambiente.

Fatte queste dovute premesse l'indagine si fonda sui seguenti obiettivi:

- a) migliorare la conoscenza del fenomeno da parte di tutti gli attori istituzionali e degli *stakeholder* esterni;

- b) contribuire a diffondere nelle università la cultura dell'inclusione;
- c) promuovere la personalizzazione dei servizi agli studenti con disabilità e DSA;
- d) attuazione piena delle politiche per il diritto allo studio universitario.

All'indagine hanno preso parte 90 atenei statali su 98, tra cui, anche le università romane incluse nel presente progetto di ricerca. La prima fase del report ANVUR ha previsto l'analisi della documentazione degli atenei in materia di disabilità e DSA, successivamente è stato predisposto lo strumento di rilevazione questionario, articolato in cinque sezioni (anagrafica, organizzazione e personale dedicato; studenti; servizi, interventi e ausili; risorse; reti) e somministrato in formato web. Tuttavia, dall'analisi dei documenti emergono dati di particolare interesse. Infatti, si evince la quasi totale assenza della parola "inclusione", in favore della parola "disabilità" che risulta essere la più presente anche in relazione al termine "DSA", il quale ricorre soltanto in un quarto dei casi. Inoltre, da un'analisi più approfondita dei piani strategici, emerge che soltanto dieci siano gli obiettivi dedicati all'inclusione della disabilità e DSA nei singoli atenei.

In una seconda sezione il report si concentra, poi, sui criteri di misurazione degli studenti con disabilità e DSA, riportando che questi, in accordo con la normativa vigente, siano di tipo medico e definiscano «il tipo e il grado di limitazioni funzionali che consentono di accedere a una serie di misure e di servizi di supporto durante il percorso universitario» (ANVUR, 2022, p. 12). Nella stessa sezione, ANVUR riporta i riferimenti normativi che regolano sostegni, sussidi e servizi in favore di questa categoria di studenti, che in questa sede non verranno menzionati, in quanto la trattazione estesa si può ritrovare nel capitolo 3 del presente elaborato, eccezion fatta per il D.Lgs. del 29 marzo 2012 n. 68, il quale ha previsto che le università «esonerino totalmente dalla tassa di iscrizione e dai contributi universitari [...] gli studenti con disabilità, con riconoscimento di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, o con un'invalidità $\geq 66\%$ » (D. Lgs. 68/2012, art. 9, co. 2). Successivamente a questo focus il report conferma le evidenze già espresse in letteratura rispetto all'impatto numerico del fenomeno. Infatti, il numero di studenti con disabilità o DSA non coincide con il reale numero di iscritti, per una serie di fattori che spingono gli stessi a non rivelarsi, questi sono essenzialmente riconducibili alla paura di stigmatizzazione; tuttavia, questa scelta può essere anche

frutto di un'autovalutazione delle proprie capacità oppure essere legata alla temporaneità di alcune condizioni di limitazione. Infine, il numero complessivo degli studenti interessati potrebbe non coincidere in quanto, quelli con invalidità inferiore al 66% spesso non rientrano in questo conteggio, pur avendo la diagnosi; cosa diversa vale per gli studenti con DSA il cui totale conserva una percentuale di precisione maggiore in quanto essi hanno diritto ai servizi solo se accreditati presso gli sportelli dedicati, ciononostante, anche in questo caso, si riscontra un margine di errore imputabile alla scelta dello studente.

Il capitolo 1 del report si apre con i numeri del fenomeno: il 2,13% (36.816) del totale degli studenti iscritti agli atenei italiani presentano disabilità o DSA, *trend* che dal 1999 ad oggi risulta in forte crescita. Il documento ANVUR presenta, poi, una sezione estremamente dettagliata sulla distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA all'interno dei corsi di studio. Il dato più critico risulta essere la presenza di studenti con disabilità iscritti ai corsi di dottorato, inferiore alle 100 unità (94) in tutta l'Italia. Evidenza che sarà maggiormente critica se comparata alle università romane che hanno preso parte al progetto "Universitabile", le quali, fornendo i loro dati secondari per l'annualità successiva, hanno reso possibile riscontrare che le unità iscritte al dottorato risultano essere soltanto 3. A livello nazionale la componente femminile risulta maggiormente rappresentata nei corsi universitari – in particolare per quelli di perfezionamento (master di primo e secondo livello) – aspetto ancor più visibile, anche in questo caso, nei report riguardanti l'indagine sugli atenei.

Per continuare, tornando ad ANVUR, nella scomposizione dei dati si presenteranno quelli relativi agli studenti con disabilità e DSA iscritti alle università statali: il 94,5% presenta una percentuale di disabilità inferiore a 66, il 91,2% superiore o uguale al 66% ed infine l'87,1% ha un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Si è scelto di presentare solo le evidenze relative agli atenei statali in quanto, anche le università che hanno preso parte al progetto originario (La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre) sono statali, e classificate da ANVUR, per le proprie dimensioni, rispettivamente come mega, medio-grande e grande. A seguire il report si focalizza sui dati per area geografica, per comodità espositiva si riportano soltanto quelli relativi all'area centro, i cui studenti rappresentano il 21,2% della popolazione totale italiana, tra questi: il 26,9% risulta avere una disabilità uguale o superiore al 66%, il 18,2% ha un DSA, mentre il 7% presenta una disabilità inferiore al 66%. Per quanto

riguarda la percentuale di studenti con disabilità e DSA nella scelta dei corsi afferenti a una determinata area disciplinare, si rileva che: il 38% di quelli con disabilità maggiore del 66% afferisce all'area sociale, a fronte del 9,6% nell'area sanitaria, il 35,4% sia di quelli con disabilità inferiore al 66% che con DSA risulta iscritto all'area scientifica, a fronte, rispettivamente, di un 12,1% e 10% a quella sanitaria. Il dato appena presentato merita un'ulteriore specifica e deve essere necessariamente collegato agli studenti con disabilità e DSA che effettivamente si presentano al test d'ingresso per i corsi di laurea ad accesso programmato i quali, nell'area sanitaria, sono rispettivamente, il 20,8% e il 31,1% mentre in quella umanistica rappresentano l'8,1% e il 5,3%. Per concludere si potrebbe affermare che le propensioni degli studenti sarebbero maggiormente rivolte all'area sanitaria che, per contro, presenta maggiori barriere all'accesso degli stessi.

Questa prima serie di dati si chiude menzionando gli studenti laureati nell'anno 2019, complessivamente 3.585, di cui 1.944 (54,2%) con disabilità superiore o uguale al 66%, 400 (11,2%) con disabilità inferiore al 66% e 1.241 (34,6%) con DSA. Si segnala, infine, che la maggior parte dei laureati sia afferente all'area sociale (38%).

La sezione successiva del report, ai fini del lavoro monografico, riveste maggiore interesse, in quanto presenta le evidenze nazionali dei soggetti iscritti presso i centri di supporto degli atenei: «gli studenti noti ai centri servizi sono complessivamente 18.662, pari al 50,7% del totale degli studenti iscritti ai corsi di qualsiasi livello, inclusi gli iscritti alle scuole di specializzazione (n. 58), ai master (n. 182) e ai corsi di dottorato (n. 72). [...] di questi 10.533 (57,3%) sono studenti con disabilità mentre 7.847 (42,7%) sono studenti con DSA» (ANVUR, 2022, cap. 1, par. 4, p. 56). Proseguendo nella lettura del documento, si riscontra inoltre che, sul totale di studenti con disabilità, l'88,5% risulta accreditato presso gli atenei statali, di questi il 20,2% presenta una disabilità motoria, mentre, per quanto concerne quelli con DSA, la percentuale è del 92,4. La distribuzione degli studenti accreditati in una determinata area disciplinare, in base al tipo di limitazione, risulta la seguente: il 42,9% dei discenti con disabilità motoria afferisce all'area sociale, mentre solo il 6% a quella sanitaria, il 25,7% degli studenti con limitazioni metaboliche, internistiche e cardiologiche risulta iscritto all'area scientifica, mentre l'11,6% a quella sanitaria, il 43,3% degli studenti con limitazione psicologica afferisce all'area umanistica a fronte del 5,4% in quella sanitaria. Si segnala inoltre che, nella lettura del report si riscon-

tra la voce “omissis” che fa riferimento alla possibilità dello studente di presentare, per questioni di *privacy*, un verbale che attesti l’invalidità non recante la propria diagnosi. In conclusione, i dati fin qui presentati fanno riferimento alla necessità di prevedere risposte personalizzate sulle esigenze del singolo, per questo è inevitabile un’analisi dettagliata dei servizi dedicati a questa categoria di studenti a livello nazionale, che sarà presentata di seguito.

Gli atenei italiani, infatti, possono offrire le loro prestazioni di supporto agli studenti con disabilità e DSA già in fase di orientamento alla scelta del percorso universitario. I supporti in questo caso possono essere di tre tipi: il primo consiste in un orientamento già dalla scuola superiore e viene offerto dal 46,7% del campione, tra cui l’83,3% statale, il secondo prevede giornate rivolte alle singole matricole (78,9% del totale, di cui 71,8% statale), vi è poi una terza categoria che prevede appuntamenti di orientamento su richiesta dello studente (93,3% del campione, di cui 71,4% statale). Dal report emerge inoltre che: «decisamente molto alta (91,1%) è anche la percentuale di istituzioni che predispone attività di orientamento in itinere, mediante monitoraggio e appuntamenti durante il percorso di studi» (ANVUR, 2022, cap. 2, par. 1, p. 67), di cui il 70,7% statali. Infine, l’orientamento in uscita (*placement*), viene erogato dal 73,3% degli atenei, di cui 77,3% statali. Dai dati fin qui presentati emerge il ruolo cruciale dei servizi di supporto al fine di effettuare una scelta consapevole del corso di studi anche rispetto alla conoscenza preventiva di eventuali barriere che possano limitare l’accessibilità alla didattica e alle strutture universitarie in generale, da parte di studenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell’Apprendimento.

A questo punto della trattazione è necessario soffermarsi sui dati più importanti per questa monografia, che riguardano l’impatto dei servizi a supporto della didattica, da intendersi come affiancamento e tutorato specializzato (offerto dal 71,1% del campione totale, di cui 76,6% statale) e tra pari (68,9% degli atenei, di cui 82,3% statali), ma anche: supporto specifico alla mobilità internazionale (erogato dal 51,1% del totale, di cui 82,6% statale), servizio lingua dei segni italiana (LIS) (55,6% degli atenei, di cui 90% statali), fornitura di testi, dispense e slide in formato accessibile (76,7% del campione, di cui 73,9% statale), fornitura di altro materiale didattico in formato accessibile (88,9% del totale, di cui 71,3% statale), che a titolo esemplificativo si sostanzia in: video ingranditori (forniti dal 75,6% degli atenei, di cui 79,4% statali), display braille (forniti dal 25,6% del totale, di cui 91,3% statale), apparecchi

informatici/multimediali (80% del totale, di cui 76,4% del totale), e sintesi vocale (offerta dal 73,3% del campione di cui 84,8% statale). Complessivamente, a livello nazionale, si tratta di dati positivi, soprattutto per quanto riguarda il tutoraggio, nei prossimi paragrafi sarà interessante confrontare se questa tendenza è riscontrabile anche a livello locale nelle università oggetto dell'indagine. Un aspetto che, invece, dal report, merita maggiore attenzione concerne il «[...] sostenere lo sviluppo delle istituzioni educative inclusive che possano diventare un punto di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento innovativi, in linea con gli obiettivi dello spazio europeo dell'istruzione e del piano d'azione per l'istruzione digitale» (ANVUR, 2022, cap. 2, par. 2, p. 74).

Tuttavia, i servizi offerti dagli atenei non si limitano alle attività di tutoraggio e supporto alla didattica, nel documento ANVUR, infatti si riscontrano:

- a) forme di counseling specifico (erogato dal 63,3% degli atenei, di cui il 73,7% statali), rispetto al quale è stata anche svolta una ricerca sul clima universitario, da cui emerge un dato preoccupante, ma allo stesso tempo interessante, anche ai fini del presente lavoro: «gli studenti, indipendentemente dal tipo di disabilità o condizione specifica, si sentono meno accolti ed accettati nei campus se confrontati con gli studenti senza disabilità» (Soria, 2021, citata da ANVUR, 2022, cap. 2, par. 4, p. 80).
- b) Trasporti dedicati: il trasporto con mezzi e personale di Ateneo è offerto dal 17,8% del campione, di cui 87,5% statale, mentre il trasporto con appalto esterno è erogato dal 34,4% degli atenei, di cui 90,3% statali, il trasporto mediante rimborso spese è presente nel 15,6% dei casi, di cui 92,9% statali, ed infine i servizi di mobilità interna tra diverse sedi dell'università sono offerti dal 45,6% del totale, di cui 90,2% statale. I dati, a livello nazionale «evidenziano l'esigenza di potenziare i servizi di mobilità da e per le strutture universitarie al fine di garantire l'accessibilità e l'inclusione [...], nonché l'esigenza di realizzare interventi infrastrutturali finalizzati all'eliminazione di eventuali barriere, anche architettoniche, che limitino la mobilità» (ANVUR, 2022, cap. 2, par. 6, p. 87).
- c) Interventi per l'abbattimento delle barriere architettoniche: il 98,9% degli atenei, di cui il 73% statali, ha dichiarato di aver realizzato o posto in essere questa tipologia di interventi, che include le seguenti sottocategorie: *architettura, arredamento d'interni, sistemazione degli spazi esterni e adeguamento software per la didattica*.

- d) Attività artistico-culturali e ricreativo-sportive: offerte dal 52,2% degli atenei, di cui l'83% statali. A titolo esemplificativo si segnalano: laboratori di scrittura creativa, lezioni di musica, basket e tennis in carrozzina.
- e) Altri servizi: erogati dal 46,7% degli atenei, di cui la maggioranza statali (95,2%), possono essere suddivisi nelle seguenti sotto tipologie: *servizi per la presa in carico, servizi specifici per la didattica e l'apprendimento, servizi per la formazione del personale, servizi per l'internazionalizzazione, servizi per la residenzialità.*

Infine, è stato chiesto agli atenei che hanno preso parte al report ANVUR di elencare tre buone prassi, raggruppate per chiarezza espositiva, nelle seguenti categorie: *predisposizione di strumenti tecnologici, offerta di servizi e interventi di formazione.* In questa sede è opportuno riportare la sezione del documento che si riferisce alla condizione pandemica, la quale ha attanagliato le comunità universitarie negli ultimi due anni. È inevitabile infatti far riferimento a problemi di ordine tecnico e psicologico nella gestione non soltanto delle emozioni ma anche del confinamento improvviso. Le maggiori difficoltà riscontrate sono state: ridotto o mancato accesso alle piattaforme perché non fruibili universalmente; scarsa fruizione delle lezioni online a causa di mancanza di sottotitolazione e audio inadeguato; assenza di interpreti nella lingua italiana dei segni (LIS) e uso di mascherine chirurgiche che non consentono la lettura labiale; materiale didattico in formato non fruibile dagli studenti non udenti e non vedenti. In generale si riscontra una gestione complicata del materiale didattico presentato, aspetto confermato da ulteriori studi in cui, rispetto al rapporto tra didattica a distanza e Covid-19, è possibile leggere: «il cambiamento dell'offerta didattica sembra essersi caratterizzato per un livello di strutturazione ed innovazione non sempre adeguato a mantenere vivo l'interesse degli studenti, rendendo poco agevole il loro lavoro quotidiano» (Fasanella *et al.*, 2020, p. 102).

Dopo aver affrontato lo specifico focus sulla pandemia da Covid-19 il report riprende il tema dei servizi, concentrandosi però, su un aspetto differente, ovvero l'assetto organizzativo. In questa sezione, infatti, si prenderanno in considerazione: la figura del delegato alla disabilità nominato dal rettore, la collocazione organizzativa del servizio, il ruolo del responsabile tecnico-amministrativo, il personale dipendente dedicato, ed infine l'apporto del personale esterno in rapporto contrattuale e/o volontaristico.

«Tutte le università dichiarano la presenza del Delegato del Rettore alla disabilità (o altra denominazione) [...]. Dal punto di vista del ruolo, i Delegati, di norma professori universitari, sono in prevalenza Professori Associati (44,0%) seguiti da Professori Ordinari (35,1%), da Ricercatori (17,6%) e da un'esigua percentuale di figure non in organico (3,3%)» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 1, p. 98). Su questo si evidenzia poi un ulteriore dato saliente: la figura del delegato del rettore è ricoperta in maggioranza dalle donne (50,5%) e maggiormente provenienti dall'area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche). Inoltre, il report evidenzia che, accanto a questa figura, il 50% degli atenei ha previsto il docente referente di Dipartimento.

Nel documento si legge che i servizi per la «disabilità/diversità implicano il coinvolgimento e la mobilitazione di più funzioni organizzative in risposta alla pluralità delle esigenze degli utenti» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 2, p. 101), per questa ragione, sono posizionati, nel 16,6% dei casi al primo livello, nel 38,9% al secondo, nel 28,9% al terzo livello e, infine, collocati a livello di staff direzione/rettore nel 15,6% dei casi. Inoltre, si riscontra, seppure in un numero esiguo di università, la presenza del *disability* o *diversity manager*, il quale, laddove presente, viene inquadrato direttamente all'interno delle funzioni di *governance*. Accanto alla figura del delegato del rettore alla disabilità, nel documento si presentano le competenze e le attribuzioni di un'altra componente che riveste un ruolo cruciale: il responsabile del servizio disabilità e DSA. Quest'ultimo appartiene, per il 46,6% dei casi alla categoria D, che prevede «un grado di autonomia per la gestione di soluzioni non prestabilite e la relativa responsabilità per la correttezza tecnico/gestionale» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 3, p. 102), una parte residuale del campione (9,1%) riveste funzioni dirigenziali, tuttavia, anche in questo caso si riscontra un dato positivo per la questione di genere (Connell, 2002): la componente femminile è del 66,7%. La quasi totalità del personale dipendente (48,3%) risulta inquadrato nella categoria C, posizione caratterizzata da «un livello di autonomia prestabilita e da un grado di responsabilità riferito alla correttezza esecutiva» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 4, p. 104). Per quanto riguarda gli atenei statali il numero medio di personale impiegato è di 3,3 unità, maggiore rispetto agli altri atenei italiani, dove il valore risulta essere in media di 1,5 unità, per un monte ore dedicato alle attività di ufficio pari a 10.983 con una media per ateneo di 122 ore.

Tuttavia, i servizi per la disabilità e DSA non vengono erogati esclusivamente da personale interno all'ateneo, infatti l'82,2% degli atenei (di cui il 90,7% statali) riferisce di far ricorso al personale esterno per offrire supporto, in particolare di natura specialistica su precisi ambiti di intervento. Più avanti, sulla questione, nel documento è possibile leggere che, nel caso degli atenei statali, «il rapporto tra il personale esterno su quello interno è di 6,6 unità esterne per ogni risorsa interna» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 5, p. 114), ciò pone qualche criticità in termini di rilevanza strategica della disabilità nelle *policy* d'ateneo.

Per concludere si evidenzia che il contributo del personale esterno sia principalmente relegato alle attività di tutorato alla pari (1.009,5 unità), ciò spiega l'eccessivo ricorso alla borsa di studio a discapito di un qualsiasi contratto di collaborazione, aprendo non poche riflessioni sul tema disabilità.

L'ultima sezione del report si concentra sulla questione delle risorse, essenzialmente dividendole per annualità e per macro-tipologia disabilità/DSA. Ad uno sguardo sommario emerge che i fondi stanziati dalla quota FFO (ex legge 17/1999) rappresentano il 65,8% delle entrate totali, su cui, a partire dal 2013 si hanno dati più puntuali, e da cui è possibile riscontrare un calo dei fondi riservati agli studenti con disabilità a fronte di una crescita esponenziale di quelli stanziati in favore degli studenti con DSA. Infatti, per gli studenti con disabilità, da un importo iniziale di 6 milioni di euro, si giunge, ad oggi, ad un valore di 5 milioni e 600 euro, mentre, per gli studenti con DSA, l'importo, nel 2013 era di 500 mila euro, a fronte dei 2 milioni e 400 euro nel 2021. La maggior parte degli esigui fondi appena esposti sono riservati agli atenei statali, in quanto quelli non statali si affidano al finanziamento diretto dell'ateneo stesso.

Per quanto riguarda le uscite «l'analisi della spesa evidenzia che circa un terzo è riferibile al personale direttamente coinvolto nei servizi con qualsiasi forma contrattuale (32,7%), circa un quarto è riferibile a collaboratori esterni (25%) e poco più di un quinto è riferito ad appalti. Circa un decimo della spesa riguarda interventi per garantire l'accessibilità e poco meno del 5% è destinato all'acquisto di tecnologie» (ANVUR, 2022, cap.4, par. 2, p. 127). La situazione presentata, nel complesso, denota una mancanza di progettualità degli atenei italiani rispetto a scelte ed investimenti di sistema, ne è indice l'esiguo stanziamento di fondi per le nuove tecnologie a fronte di un ingente spesa in favore del personale esterno, che tuttavia, non riesce a coprire il fabbisogno

complessivo degli studenti; il dato sarà ancora più evidente quando, nei capitoli successivi, si analizzeranno le risposte degli addetti ai servizi che hanno partecipato ad “Universitabile” accanto a quelle degli studenti. Il report, rafforzando questa tendenza, offre un ultimo focus sulle reti, da cui emerge che la maggioranza dei servizi (trasporto, didattica, *counseling*, assistenza alla persona, ricerca scientifica su disabilità e DSA, promozione di attività culturali, sportive e ricreative) viene esternalizzata, o affidata a personale esterno (affidente ad aziende e istituzioni pubbliche, aziende private e organizzazioni del Terzo Settore). Questa tendenza è ancora più accentuata negli atenei statali (media di 3,9 accordi e partnership per ateneo). Infine, si evidenzia la difficoltà dei servizi di fronteggiare la crescente domanda degli studenti con disabilità e DSA, in questo panorama l’esternalizzazione può essere un valido strumento, accanto, però, all’istituzionalizzazione di alcune figure di sistema per fronteggiare le esigenze più frequenti in un’ottica di previsione del servizio erogato, affinché essi possano essere adeguati alle esigenze crescenti di questa platea di studenti.

In conclusione, il report ANVUR evidenzia due necessità correlate: l’adeguamento dei fondi stanziati per le politiche a garanzia del diritto allo studio e la produzione di dati costantemente aggiornati sul fenomeno. A tal proposito l’indagine si chiude con proposte metodologiche per omogeneizzare e standardizzare le future rilevazioni «nell’ottica di migliorare la conoscenza del fenomeno e stabilire le modalità di intervento più opportune» (ANVUR, 2022, p. 146).

4.2. I servizi dedicati a disabilità e DSA: criteri di funzionamento, bacino d’utenza, prestazioni, offerte e modalità di erogazione

Per quanto concerne l’organizzazione universitaria in Italia, a tutela delle persone con disabilità e DSA, è possibile riconoscere l’esistenza di un’architettura formale, 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, come già emerso nel terzo capitolo di questa trattazione, i regolamenti e le norme, non si configurano come sufficiente garanzia per l’adeguata valorizzazione delle modalità di apprendimento di questa categoria di studenti, avendo possibili ricadute nel superamento di esami di profitto e prove intermedie, anche se la

loro funzione dovrebbe essere garantire, legalmente, un equilibrio tra la non discriminazione dello studente in condizione di disabilità e DSA e la fornitura di un servizio che permetta di bypassare un'eventuale condizione di svantaggio.

All'interno di questo complesso quadro, l'ufficio Studenti con Disabilità e DSA dovrebbe svolgere una funzione di garanzia per le esigenze degli studenti, attuando una concreta mediazione tra quanto richiesto dal personale docente e la soddisfazione degli utenti per la concreta realizzazione del processo formativo e degli obiettivi ad esso connessi, anche mediante l'apporto prezioso di ulteriori intermediari, referenti di dipartimento, che svolgono proprio una funzione ponte tra la facoltà, il personale docente, i bisogni dei discenti e l'ufficio dedicato.

Tuttavia, come accennato nei capitoli precedenti, in questo complicato equilibrio di forze, la bilancia resta spostata verso i docenti, il cui margine di discrezionalità rimane insindacabile.

L'indagine che verrà presentata ha inteso concentrarsi sull'ateneo torinese (Cardano, 2021), in quanto maggiormente attento al tema "inclusione dei disturbi specifici dell'apprendimento", anche in forza di un maggiore bacino d'utenza riscontrabile dalle numerose diagnosi rilevate nell'area Nord-Ovest del nostro paese. Lo studio, avente le medesime finalità di "Universitabile", ma concentrandosi sugli atenei torinesi, ha inteso conoscere il punto di vista privilegiato degli studenti, con il fine ultimo di produrre una proposta di miglioramento delle politiche d'inclusione, estendibile al contesto nazionale. I risultati, confermando le tendenze riscontrate nella letteratura sul tema (Moriña, 2017) hanno mostrato una relazione negativa tra la propria condizione di disabilità e la volontà di mostrarla, non tanto per la condizione di diversità in sé quanto per la consapevolezza di una mancata conoscenza del fenomeno, da parte degli attori coinvolti, che spesso è associato a una condizione di stigma. Ciò emerge chiaramente dai questionari somministrati agli studenti, infatti solo il 12% dei rispondenti è convinto che la popolazione sia a conoscenza di cosa siano i DSA, e quasi la metà di loro sente di non poter parlare apertamente della propria condizione, preferendo tacerne o esponendola soltanto a una cerchia ristretta di persone che si ritiene possano comprenderla. Inoltre, il 31% dei docenti che ha preso parte all'indagine con questionario, ritiene che almeno il 25% degli studenti con DSA sia un falso dislessico, operando una conseguente sottovalutazione delle possibili difficoltà sperimentate da questa categoria di studenti. Oltre al questionario, sono state somministrate, nello

stesso studio, interviste alla popolazione studentesca, da cui emerge «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» (Cardano, 2021, p. 94).

Dalle storie di vita si rileva, infatti, che il fuoco della questione non sia tanto la diversità di per sé, quanto l'incontro tra questa condizione e l'organizzazione del contesto sociale, in questo caso strettamente riconducibile al mondo dell'università. A tal proposito, la predisposizione di un piano individualizzato, come già accennato nel terzo capitolo di questa trattazione, nei fatti impedirebbe all'istituzione universitaria di mettere in atto un cambiamento sistemico delle pratiche educative e organizzative, in ottica inclusiva (D'Alessio e Watkins, 2009). Lo studio prosegue riportando ulteriori criticità dovute all'eccessivo rispetto delle norme e dei regolamenti a tutela delle persone con DSA, che, di fatto, si trasformano in un'arma a doppio taglio: dalle voci degli interessati, infatti, emerge da un lato l'elevata discrezionalità dei docenti in sede di negoziazione, dall'altro la diffidenza, già accennata nei capitoli precedenti, da parte degli insegnanti stessi, che tendono a considerare «alcuni strumenti di supporto, quali mappe e formulari, poco compatibili con i propri criteri di valutazione» (Cardano, 2021, p. 95). Ulteriori studi (Moriña *et al.*, 2017) si pronunciano sulla questione del rispetto delle norme, questa volta in relazione alla *privacy*, rivelando che, in conformità con la protezione dei dati, gli uffici di supporto alla disabilità non informano i membri della facoltà della presenza di studenti con disabilità nelle loro aule e delle esigenze di quest'ultimi, rischiando di lederli nella fruizione di un servizio, di un diritto, paradossalmente per garantirne un altro. In chiusura della presente sezione, gli studi presentati, avvalendosi delle voci degli studenti, fruitori dei servizi e coinvolti in prima persona nel contesto universitario, hanno voluto dimostrare come la loro esperienza fosse una via d'accesso privilegiata per sollevare questioni di portata più ampia, per la realizzazione di un'università concretamente accessibile che si candidi ad essere una risorsa per chiunque la viva.

Diversi studi si sono poi concentrati su una tematica correlata, la qualità della fornitura di servizi da parte del personale dell'istruzione superiore, sia in generale (es. infrastrutture e reattività), che nel particolare, ovvero cercando di valutare lo sviluppo professionale, le performance, le politiche, l'amministrazione e le procedure, e correlando, in ultima istanza, lo sviluppo dei principi dell'*Universal Design* con

l'inclusione accademica degli studenti con disabilità e DSA. Un'indagine (Lombardi, 2016) ha classificato gli strumenti progettati per gli studenti in tre tipologie: accademici, non accademici, e specifici per una categoria di disabilità o una diagnosi.

Le facoltà, di solito, sono consapevoli della necessità di una maggiore formazione per assistere gli studenti con disabilità, così come di una carenza di conoscenza rispetto allo sviluppo di pratiche inclusive e dei regolamenti che le determinano (Black *et al.*, 2014; Gelbar *et al.*, 2015, Love *et al.*, 2015). Nonostante questa consapevolezza, i membri della facoltà sono generalmente disposti a fare gli adeguamenti necessari quando richiesti da uno studente (Baker *et al.*, 2012; Phillips *et al.*, 2012), pur riconoscendo le criticità legate al predisporre alcune tipologie di supporto, in termini di tempo che si trasforma in lavoro extra, spesso non riconosciuto (Collins *et al.*, 2018).

Sulla medesima tematica altri studiosi (Carballo *et al.*, 2019), traggono, da un'indagine empirica, le seguenti considerazioni: gli appartenenti alla comunità universitaria che non avevano nessuna formazione specifica sulla disabilità erano più inclini a pensare questa realtà come una limitazione intrinseca alla persona, in accordo con i principi del modello medico espressi nel primo capitolo di questa trattazione. Questa concezione è rafforzata dallo studio di Martins *et al.* (2018) che sulla questione si esprime come segue: la norma è pensare alla disabilità dalla prospettiva del modello medico, secondo il quale, esclusivamente una persona senza disabilità e senza "difetti" può essere identificata come "normale". Per evitare questa eccessiva semplificazione della questione e fornire prestazioni adeguate a realizzare un'inclusione reale, le facoltà dovrebbero predisporre iniziative atte a: conoscere il punto di vista dello studente con disabilità sulle barriere e i possibili supporti istituzionali; fornire, al personale, un approccio teorico sociologico sul concetto di educazione inclusiva; predisporre regolamenti, in ogni Ateneo, che semplifichino le procedure di gestione della disabilità; avere uno sguardo d'insieme sulle varie tipologie di disabilità che possono far parte della comunità universitaria, per poter adattare il curriculum anche mediante l'uso di molteplici metodologie che tengano conto delle peculiarità dello studente e adattare gli argomenti in base ai bisogni dei discenti (Moriña, 2015). Per quanto concerne la gestione delle risorse per l'implementazione dei servizi, la stessa autrice (Moriña *et al.*, 2017) rende nota la necessità di predisporre un maggiore coordinamento tra le università poiché le opportunità ad oggi variano a

seconda dell'Ateneo in cui lo studente è iscritto. Successivamente l'autrice si esprime su ulteriori necessità, ovvero avvicinare il mondo accademico all'istruzione secondaria superiore per favorire l'accesso di un maggior numero di studenti con e senza disabilità, o, ancora, avvisare preventivamente il personale sull'eventuale presenza di persone con disabilità nelle loro classi. Infine, l'autrice segnala l'esigenza di maggiori fondi per il finanziamento e l'implementazione degli uffici dedicati, vista la loro funzione di facilitatori in ingresso e in itinere per il raggiungimento degli obiettivi di questa categoria di studenti. Rispetto agli uffici, ulteriori ricerche (Martins *et al.*, 2017) segnalano la necessità di predisporre informazioni puntuali in merito, accessibili sui siti web, in modo che le famiglie degli studenti con disabilità possano rendersi conto della presenza del servizio erogato, delle sue funzioni, delle procedure per accedervi, e di condurre campagne di sensibilizzazione e formazione sulla disabilità e sul ruolo dei servizi a supporto per la comunità accademica.

Altri studi sul tema (Morillas *et al.*, 2008) si sono, invece, focalizzati sulla tipologia di servizi erogati allo studente, che si riporterranno di seguito in quanto rispecchiano una classificazione abbastanza esaustiva di quelli che vengono effettivamente erogati dagli atenei italiani ed esteri:

1. supporto allo studio: presa di appunti, affiancamento durante le lezioni, supporto alla comunicazione, anche in lingua LIS;
2. supporto tecnico: fornitura di materiale, accessibile anche registrato;
3. tutoraggio: all'estero svolto dai docenti, in Italia svolto da studenti alla pari o, se specializzato, da studenti già laureati;
4. programmi di aiuti finanziari: aiuti economici per supportare lo studio;
5. iscrizione agevolata (presente anche in Italia) e posti riservati (assenti nel nostro paese);
6. adattamenti curriculari su richiesta dello studente (anche in Italia);
7. attività di orientamento *in itinere, ex-ante, ex-post*, presente anche nel nostro paese;
8. politiche di inserimento lavorativo: presenti nella maggior parte degli Atenei italiani;
9. attività di sensibilizzazione rivolte alla comunità universitaria: realizzate in Italia su base volontaria dai singoli servizi.

Nel nostro paese, il MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) si è pronunciato sulle aree del servizio alle persone con di-

sabilità e DSA che meriterebbero un potenziamento, definendole come segue (ANVUR, 2022, p. 97):

1. supporto in ingresso ai corsi universitari;
2. formazione e informazione rivolte al corpo docente, in materia di orientamento e di inclusione;
3. promozione di attività didattiche e laboratoriali sperimentali;
4. attivazione/potenziamento del counseling psicologico di supporto agli studenti;
5. attivazione/potenziamento di attività di tutorato universitario;
6. ammodernamento delle infrastrutture e della strumentazione didattica;
7. acquisto degli ausili didattici;
8. implementazione di misure specifiche, per il sostegno economico, a studenti con disabilità e con DSA;
9. predisposizione di modalità didattiche che consentano il recupero delle attività svolte;
10. potenziamento della mobilità in favore della piena inclusione;
11. promozione della parità di genere nell'accesso alle diverse aree disciplinari dei corsi di studio.

A conclusione di questo paragrafo si riporta l'affermazione del Comitato Spagnolo di rappresentanza delle persone con disabilità (CERMI, 2005), inerente la valutazione dei servizi, condivisibile anche al di fuori del contesto universitario spagnolo. L'ente si esprime come segue: ogni università dovrebbe stabilire indicatori che accreditano, con parametri oggettivi e valutabili, il grado di qualità di assistenza per gli studenti con disabilità nella comunità universitaria. Questa valutazione dovrebbe essere effettuata su base continua, utilizzando processi e strumenti appropriati dai quali si possano redigere rapporti con i risultati ottenuti, rispondendo all'esigenza di produrre ricerca e alla necessità di individuare le barriere, per elaborare piani di accessibilità futuri.

4.3. Le diverse risposte all'inclusione universitaria della disabilità in altre parti del mondo

Nei paragrafi precedenti sono stati evidenziati i principali servizi erogati in Italia e all'estero e le loro modalità di funzionamento, principalmente nei paesi dell'Unione Europea, facendo emergere la necessità di una maggiore valutazione e ricerca sul tema. Il paragrafo ha l'obiettivo di

presentare alcune curiosità dal mondo, rispetto alla gestione dei servizi alla disabilità. I casi presentati saranno: Colombia, Cile, Africa, Australia e India.

In Colombia (Yarza *et al.*, 2014) non si riscontrano progressi nel campo dei *disability studies*. La legislazione non tutela minimamente questa categoria di studenti che vengono definiti non soltanto come aventi bisogni speciali ma anche come appartenenti alla categoria del *socialmente comodo* o, peggio, dell'*idiota politico*, a cui vengono associati bassissimi livelli di partecipazione sociale, intendendo, con il termine in questione, la cessione inconsapevole della propria capacità decisionale (Savater, 1992), da parte della persona con disabilità, ad un altro soggetto, su aspetti di primario interesse per la sua vita sociale. Ciò ha delle inevitabili ricadute sulla vita dello studente che, in alcuni casi, viene apostrofato come "bravo nonostante la propria disabilità", l'uso di questo linguaggio, come di altre espressioni, in realtà sottende un pregiudizio strisciante perpetrato nei confronti di persone con disabilità, nella più generica credenza di essere in pace con la propria coscienza, intimamente convinti di aver messo in atto un comportamento profondamente inclusivo.

Diversa, si presenta la situazione in un altro Stato del Sud America, in Cile, infatti, nonostante si riscontri una mancanza di informazioni sul tema, il livello di inclusione della disabilità nell'istruzione superiore risulta essere discreto (Mella *et al.*, 2014), anzi, il paese ha ratificato la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità un anno prima dell'Italia, prevedendo, già nel 2010 proprie norme in materia di pari opportunità e l'inclusione sociale di questa categoria di persone. Da alcuni dati non recentissimi (MIDEPLAN, 2004) risulta che il 12,9% dei cileni abbia una disabilità, del totale, solo il 6% ha accesso all'istruzione superiore e solo il 2% di questi raggiunge un titolo universitario.

Un ulteriore studio del 2006 (Moreno, 2006) definisce il sistema dell'istruzione superiore in America Latina come profondamente escludente. Tuttavia, diverse università cilene hanno avviato la realizzazione di programmi a garanzia del diritto allo studio per gli studenti con bisogni educativi speciali, offrendo supporto, basato su un aiuto volontario e non istituzionale, in particolare nelle seguenti aree: economica, pedagogica e personale. Ciononostante, gli studenti in questione non percepiscono il loro percorso universitario come un ostacolo, pur riconoscendo l'esigenza di prevedere regolamenti formalizzati sul tema, identificando come facilitatori i compagni di classe, i docenti e le famiglie di appartenenza.

Ulteriore contesto esaminato è il Sud Africa, dove si riscontra l'esistenza di servizi a supporto della disabilità nei campus universitari. Lo studio esaminato nello specifico (Lourens e Swartz, 2016) si occupa del rapporto tra menomazione visiva ed inclusione, ciò che emerge risulta essere una forte discriminazione per questa categoria di studenti che, da un lato, pur non potendo vedere gli sguardi dei colleghi, li percepisce come indiscreti, dall'altro, nel migliore dei casi, sperimenta indifferenza; la popolazione studentesca si divide, pertanto, in due categorie: coloro che vorrebbero essere riconosciuti come non vedenti, per una maggiore tutela dai pericoli esterni, e coloro che tentano di nascondere la propria disabilità invisibile, in cerca di accettazione. Entrambe le categorie considerate hanno trovato una maggiore accettazione all'interno dell'Unità per disabili in cui potevano condividere la loro esperienza con colleghi aventi la stessa menomazione.

Lo studio si conclude affermando che sarebbe utile tenere in considerazione il punto di vista degli operatori dei servizi nel contesto sudafricano, al fine di produrre una maggiore inclusione degli studenti a cui il servizio è rivolto.

Un ulteriore scenario analizzato è quello australiano, in cui si riscontra la presenza di servizi a supporto della disabilità, ma risultano anche maggiormente implementate le modalità di apprendimento in termini di autoefficacia. Ciononostante gli studenti percepiscono una condizione di discriminazione che li porta a non rivelare la propria condizione (Hammer *et al.*, 2009), di conseguenza sono spinti in un circolo vizioso in cui sperimentano, da un lato frustrazione per la mancata accettazione, dall'altro difficoltà nel superare le prove di valutazione proprie del contesto universitario. Tuttavia, in Australia sono previsti programmi specifici di supporto per studenti in condizioni di povertà e studenti con disabilità permanente, a titolo esemplificativo si citano il *Go8 Equity* e il *Disability Support Program (DSP)*. Quest'ultimo assiste nel fornire supporto educativo e/o attrezzature agli studenti nazionali con disabilità e con alte esigenze. Il programma si fonda sulle leggi antidiscriminatorie australiane e i *Disability Standards for Education* (Ruddock, 2005), configurandosi come la principale fonte di finanziamento per gli istituti di educazione superiore. La lettura combinata dei principi del *Disability Discrimination Act* e degli standard per l'educazione, si pone l'obiettivo di garantire la pari opportunità di accesso per gli studenti con disabilità nel contesto universitario australiano. Nonostante i numerosi provvedimenti, si rileva un'alta percentuale di studenti ancora

svantaggiati, principalmente a causa dei costi elevati dei servizi, dei trasporti e delle tecnologie assistive, che sono totalmente a loro carico (*Parliament of Australia*, 2004). In sintesi, fatto salvo il beneficio apportato dall'educazione inclusiva, anche nelle università australiane, docenti e facoltà, assumendo posizioni differenti, si collocano, ancora una volta, agli estremi di un continuum che fa fatica a porre le basi per una piena inclusione per questa categoria di studenti (*National Centre for Student Equity in Higher Education*, 2004).

Infine, un ultimo contesto universitario che suscita curiosità e interesse riguardo la gestione dei servizi e delle politiche, in favore di studenti con disabilità, è quello indiano, in cui si stima che il 7% della popolazione abbia una qualche forma di disabilità e che questa percentuale sia destinata ad una rapida ascesa per una serie di concause, tra cui si citano: povertà, conflitti armati e scarsa assistenza sanitaria (Censimento dell'India 2011, in *World Bank*, 2007). A partire dal 2009, anno in cui il paese ha ratificato la Convenzione ONU (2006), il concetto di accomodamento ragionevole ha iniziato a farsi strada e ad essere richiesto nel contesto universitario indiano, anche se soltanto lo 0,1% degli studenti con disabilità risulta inserito nel sistema di istruzione tradizionale (*National Centre for Student Equity in Higher Education*, 2004). Ad oggi l'India non sembra, infatti, aver adottato una politica globale di tutela della disabilità, nonostante ciò, si sta iniziando a riconoscere il potenziale intrinseco nella persona (Datta *et al.*, 2019). Il contesto in questione condivide alcune lacune con quello occidentale, tra cui: alti tassi di fallimento, abbandoni, divario nell'inclusione sociale e un periodo di studio più lungo rispetto agli studenti senza disabilità (Foreman *et al.*, 2001; Mpofu e Wilson, 2004; Dutta *et al.*, 2009; Bonela, 2014); per una serie di fattori critici: inadeguata accessibilità negli istituti di istruzione superiore, barriere architettoniche, mancanza di servizi di supporto, atteggiamenti sociali avversi da parte dei docenti e del personale amministrativo, isolamento sociale, mancanza di comportamenti reattivi e basso supporto finanziario (McKenzie e Schweitzer 2001; Jung 2003).

Le conclusioni di questo studio, evidenziando la condivisione dei medesimi macro-temi problematici nell'offerta e nell'erogazione dei servizi a tutela della disabilità, hanno l'obiettivo, mediante la comparazione di contesti così diversi e distanti tra loro, soprattutto in termini di progresso, di agevolare la riflessione critica, su quanto è stato fatto, in termini di politiche di sistema, sollecitando il positivo apporto della comunità scientifica sul tema, non soltanto in ambito valutativo.

5. La ricerca Universitabile: indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano

La presente proposta progettuale, in chiave comparativa, intende indagare l'inclusione degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nei tre principali atenei romani, La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre. L'obiettivo dell'indagine è evidenziare le dinamiche intercorrenti tra fattori contestuali, relazionali e individuali nella costruzione di atteggiamenti inclusivi, o, viceversa, escludenti, con riferimento al ruolo svolto dai servizi a supporto degli studenti con disabilità e DSA. A tal proposito, nell'indagine, è stato previsto un momento specifico di valutazione degli stessi, coinvolgendo, in prima persona, tanto gli addetti, quanto gli studenti fruitori, nel tentativo di mettere in luce le barriere e i facilitatori all'inclusione. Per tale ragione, si ritiene necessario integrare molteplici fonti di informazione per coniugare i differenti livelli di analisi attraverso la combinazione di tecniche qualitative e quantitative, nell'ottica della *mixed methods research* (Mauceri, 2019). La finalità pragmatica del presente studio è riscontrata nella volontà di produrre una proposta migliorativa che tenga conto delle esperienze individuali, senza dimenticare il riferimento alle macro-teorie sociali su pregiudizio e disabilità, già oggetto di discussione nel primo capitolo di questa trattazione, al fine di sviluppare politiche e promuovere pratiche inclusive nell'ambiente universitario.

Di seguito, nei paragrafi successivi, si proporranno gli obiettivi cognitivi e pragmatici, le ipotesi e gli interrogativi su cui il progetto di ricerca si è fondato, per poi presentarne dettagliatamente le fasi metodologiche, sottoponendolo ad un'analisi critica e giustificando la scelta dell'approccio *mixed methods* (Mauceri, 2017) inteso non soltanto come strumento per conferire maggiore robustezza alla base empirica, ma anche come modalità per comprendere appieno le prospettive dei diversi attori coinvolti.

5.1. Obiettivi cognitivi e pragmatici

Gli obiettivi principali del presente progetto di ricerca, la cui popolazione di riferimento è costituita dagli studenti con disabilità e DSA iscritti ad oggi nei tre principali atenei romani (La Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre), sono, da un lato, l'analisi della struttura delle variabili che incidono su inclusione/partecipazione degli studenti e la loro prestazione universitaria; dall'altro l'analisi del ruolo nell'inclusione/partecipazione degli studenti con disabilità dei differenti servizi di supporto allo studio, distinguendo i diversi target.

Ulteriore aspetto di analisi della ricerca è comprendere come una serie di fattori, riconducibili tanto alla conoscenza e alla fruizione dei servizi offerti dalle tre Università romane, quanto alle dinamiche relazionali tra individui, favoriscano oppure ostacolino l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA. Si è ritenuto, pertanto, opportuno identificare (a) in che modo fattori di diversa natura (contestuali, relazionali e individuali) si connettano con il livello di inclusione/marginalità sociale, ponendo specifica attenzione sulla presenza/assenza di barriere fisiche, istituzionali e sociali che possano di fatto rappresentare un ostacolo all'inclusione delle persone con disabilità. In particolare, si intende (b) valutare in che modo l'accessibilità alle strutture e la qualità dei servizi offerti contribuiscano all'inclusione dello studente con disabilità. Nello specifico, si vuole comprendere (c) come le relazioni tra pari e con il personale docente influiscano sul processo di apprendimento; (d) quanto le propensioni individuali influenzino l'azione o la percezione di comportamenti discriminatori e se esiste un ruolo, eventualmente giocato, dai servizi dedicati, nella riproposizione e accentuazione/riduzione di queste dinamiche. A tal fine particolare attenzione sarà prestata nell'indagine alla ricostruzione degli *stereotipi* (componente cognitiva), dei *sentimenti* (componente affettiva) e delle *propensioni all'azione* (componente attiva), che rappresentano le dimensioni costitutive del concetto di pregiudizio nei confronti di portatori di specifiche forme di alterità (Allport, 1954). Si segnala che, per rispondere agli interrogativi di questo specifico aspetto, è stata prevista nel questionario la dimensione "benessere soggettivo/assenza di discriminazione". Un ultimo focus di interesse: comprendere (e) quanto la discriminazione incida sul raggiungimento degli obiettivi della carriera universitaria. La finalità pragmatica che ne discende è dunque valorizzare i risultati dell'indagine con l'obiettivo di predisporre delle

linee guida di intervento per la promozione di politiche attive di inclusione sociale, volte ad arginare i rischi di marginalità ed esclusione degli studenti con disabilità.

5.2. Ipotesi esplorative e interrogativi di ricerca

Alla luce di quanto appena esposto, si evidenzia che le ipotesi significative e gli interrogativi di ricerca su cui il presente studio si fonda, sono stati i seguenti:

Hypothesis 1: si ritiene che un incremento della qualità dei servizi di supporto offerti alle persone con disabilità e con DSA, accanto ad una maggiore accessibilità alle strutture, possa influenzare positivamente il livello di inclusione percepita da questa categoria di studenti;

Hypothesis 2: si ipotizza che la capacità dello studente con disabilità e DSA di costruire reti sociali in ambito universitario sia correlata alla fruizione di servizi di supporto.

Di conseguenza il progetto ha inteso rispondere principalmente ai seguenti interrogativi:

Domanda di ricerca 1: analizzare le differenze tra i tre atenei attraverso la mappatura dei servizi dedicati agli studenti con disabilità e con DSA nelle università oggetto di indagine;

Domanda di ricerca 2: indagare quanto l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA dipenda dal tipo di offerta dei servizi esistenti e in particolare dal loro grado di fruizione;

Domanda di ricerca 3: comprendere se la fruizione e l'offerta dei servizi dedicati alle persone con disabilità e con DSA abbiano un peso specifico maggiore sulla promozione dell'inclusione sociale, rispetto ad altre variabili quali, a titolo esemplificativo, la capacità di questa categoria di studenti di costruire reti sociali con i loro colleghi.

5.3. Disegno di ricerca e fasi metodologiche

Per rispondere agli interrogativi appena presentati, lo svolgimento dell'indagine è stato articolato in otto fasi:

1. Una prima fase è rappresentata dalla *ricerca di sfondo* (Corbetta, 1999), in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati degli

studenti per ateneo, che contenga le informazioni riguardo i corsi di studi frequentati, il background socio-demografico e l'eventuale condizione di disabilità e/o DSA, effettuando contestualmente una mappatura dei servizi dedicati a questa categoria di studenti, nei tre contesti universitari mediante interviste focalizzate (Merton e Kendall, 1946; ed. it., 2012) somministrate alle posizioni apicali e ai dipendenti, a qualsiasi titolo, operanti nei servizi considerati. Le interviste svolte sono state 12 a fronte delle 20 programmate, in quanto, la partecipazione a quest'ultime era volontaria e non tutte le figure potenzialmente coinvolte nella tutela degli studenti con disabilità e DSA hanno acconsentito. Le interviste si sono svolte nel periodo 13 maggio 2021 - 18 luglio 2021, avendo una durata massima di 1 ora e 40 minuti ed una minima di 25 minuti e hanno interessato i dipendenti delle tre università oggetto d'indagine, i responsabili, i delegati dei rettori alla disabilità e da ultimi, non per ordine di importanza, i tutor specializzati e quelli alla pari che affiancano gli studenti. Un'ultima specifica, a rigore, va fatta sulle tracce d'intervista, infatti, queste si sono differenziate per una sola domanda al fine di mantenere la comparabilità, la domanda in oggetto, rivolta esclusivamente ai responsabili, è stata: "Mi può descrivere il servizio nel quale opera? (criteri di accesso, diritti riconosciuti agli utenti, pratiche/procedure che compongono il servizio)".

2. Successivamente si è proceduto alla progettazione di un questionario semi-strutturato (Marradi, 1988) somministrato esclusivamente a studenti con disabilità e DSA – il cui allegato completo è presente nella sezione "Appendice" – volto a indagare le seguenti dimensioni concettuali:
 - a) dimensione socio-anagrafica dell'intervistato (età, genere, origine sociale, ecc.);
 - b) tipo di disabilità (visiva, uditiva, motoria, altro) o presenza di DSA;
 - c) carriera scolastica pregressa;
 - d) aspetti relativi all'inclusione sociale:
 - d1) fruizione/accessibilità delle strutture e degli spazi universitari;
 - d2) benessere soggettivo/assenza di discriminazione;
 - d3) rendimento universitario;
 - e) grado di fruizione dei servizi dedicati;
 - f) ausili richiesti;
 - g) relazioni con gli altri studenti con disabilità;
 - h) relazioni con gli altri studenti non disabili;

- i) relazioni con i docenti ed il personale amministrativo degli uffici dedicati.
3. In seguito, si è provveduto alla somministrazione del questionario ad un campione ristretto di soggetti (10) coinvolti nello studio. Il pre-testing (Liani e Martire, 2017) è stato fondamentale per verificare la comprensibilità delle domande del questionario e minimizzare le fonti di distorsione.
4. Il tipo di campionamento (Corbetta, 1999) scelto per l'indagine è denominato "campionamento per convenienza"¹ (Albano, 2008), questa modalità si basa sull'autoselezione del campione, nello specifico la *web survey* è stata somministrata a:
 - a) 2769 studenti per l'università "La Sapienza";
 - b) 1029 studenti per l'università "Tor Vergata".

Con l'obbiettivo di raggiungere tutta la popolazione di studenti con disabilità e con DSA.

Di questi, i rispondenti effettivi al questionario sono stati 242, di cui, rispettivamente, 179 per "La Sapienza" e 63 per "Tor Vergata".

Una parola conclusiva va spesa per l'ateneo "Roma Tre", inizialmente considerato nell'indagine e favorevole alla somministrazione del questionario ai propri studenti, e in seguito non più disponibile per questioni di *privacy* all'invio dello stesso.

5. L'indagine è stata condotta nella modalità online. Si è prevista infatti una *web survey* chiusa (*mail survey*), su partecipazione volontaria e anonima. Il questionario è stato inviato agli indirizzi di posta elettronica dei singoli studenti iscritti agli uffici dedicati, grazie alla preziosa collaborazione degli addetti. Il questionario, composto da 45 domande, ha avuto un tempo medio di compilazione di 30 minuti, ed è stato in rilevazione dal 5/01/2023 al 18/02/2023. Gli studenti con disabilità e DSA rispondenti sono stati 242 a fronte di 3798 questionari inviati.
6. Si è poi proceduto alla progettazione di una matrice casi per variabili (Marradi, 2007) per processare i dati rilevati mediante la *web survey*. Successivamente i dati sono stati sottoposti in sequenza ad analisi monovariata e bivariata (Di Franco, 2011).

¹ Il campionamento per convenienza è una tecnica di campionamento non probabilistico in cui i soggetti vengono selezionati per la loro comoda accessibilità e la vicinanza al ricercatore. Per approfondimenti consultare: Albano (2008).

7. Successivamente è stata effettuata un'analisi dei dati rivolta al totale degli studenti rispondenti con disabilità e con DSA, al fine di comprendere il ruolo dei diversi servizi dedicati all'inclusione e le prestazioni a disposizione degli stessi, considerando i diversi target anche in ragione dei molteplici tipi di disabilità esistenti negli atenei oggetto della ricerca.
8. Nell'ultima fase è stato chiesto agli studenti l'eventuale disponibilità di prendere parte, su base volontaria, ad un *focus group* (Corrao, 2000), che si è proposto di indagare qualitativamente i punti di forza e le criticità inerenti il funzionamento dei servizi per il miglioramento degli stessi, al fine di approntare suggerimenti di *policy*. Nello specifico è stato previsto un *focus group* per ogni singolo ateneo, gli studenti che hanno acconsentito a partecipare sono stati 80, di questi sono stati selezionati 12 studenti in modo tale da costituire 2 *focus group*, uno per ogni ateneo, rispettando il numero minimo di 5 persone, agli altri è stato inviato un breve report con i ringraziamenti per aver contribuito ai risultati complessivi dell'indagine.

5.3.1. Report

Come precedentemente accennato, la prima fase concreta della raccolta di dati per questo progetto ha previsto una ricerca di sfondo che avesse, tra i suoi obiettivi, quello di raccogliere dati secondari forniti dagli atenei – in base a cui sono state costruite le rappresentazioni grafiche che si riporteranno di seguito – che consentissero di avere un'idea dei numeri del fenomeno “studenti con disabilità e DSA” per ogni università considerata, al fine di poterlo correlare alla tipologia, al grado di corso frequentato e alla sua annualità, al genere, alla provenienza geografica, al tipo di disabilità dichiarata dagli studenti, che, in alcuni casi, ha dato diritto, come vedremo dai report, a scegliere la modalità d'iscrizione *part-time* o *full-time*. Un dato che emerge in tutti gli atenei considerati e che merita una particolare attenzione, già da queste prime righe introduttive, è che, al crescere del grado di istruzione, decresce sensibilmente e progressivamente, la presenza di studenti con disabilità. A titolo esemplificativo: gli studenti iscritti al dottorato nell'annualità 2020/2021 sono soltanto 3 unità, non equamente distribuite negli atenei oggetto d'indagine. Per comodità espositiva, si apriranno i report con l'ateneo di maggiori dimensioni “La Sapienza. Università di Roma”.

5.3.1.1. Elaborazione grafica dati secondari Università “La Sapienza”

Di seguito si riportano alcune considerazioni che possono facilitare la lettura e la comprensione del dato, rappresentato graficamente. Gli studenti con disabilità e DSA vengono messi a confronto poche volte in quanto una minima parte degli studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento sono da intendersi come persone con disabilità, questo è testimoniato dall’attenzione con cui La Sapienza ha inteso predisporre percorsi differenziati per queste categorie di studenti.

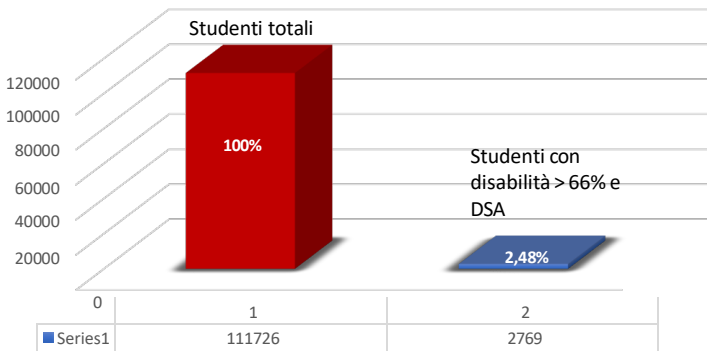


Fig. 5.1. Percentuale di studenti immatricolati con disabilità e DSA A.A. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca “La Sapienza”.

Il grafico sopra riportato può essere denominato “minoranza silenziosa” in quanto il campione considerato dalla ricerca risponde al 2,49% (2769) della popolazione totale di iscritti che nello specifico è di unità 111.726.

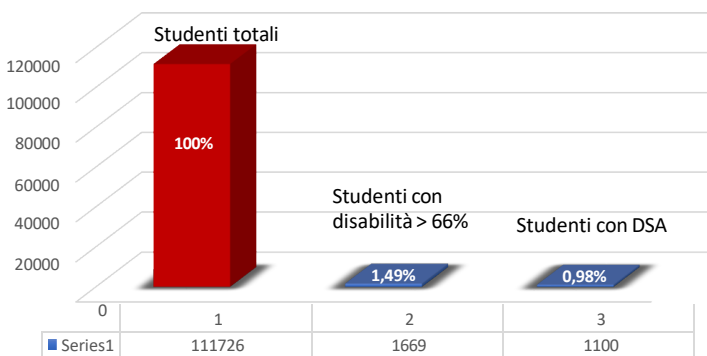


Fig. 5.2. Percentuale differenziata di studenti disabili e DSA immatricolati su percentuale totale della popolazione studentesca A.A. 2020/2021 “La Sapienza”

Questo secondo grafico dà l’opportunità di leggere meglio il dato aggregato nel grafico precedente, consentendo di porre l’attenzione sul fatto

che gli studenti con disabilità sono una percentuale ancor più minoritaria (1,49%) sul totale, in quanto, come sopra accennato, non tutti gli studenti con DSA hanno il riconoscimento di una qualche forma di disabilità, come si evincerà nel prossimo grafico in cui saranno messi a confronto gli studenti con disabilità e DSA per genere, concludendo come, in entrambi i casi, siano in maggioranza le donne a voler proseguire gli studi.

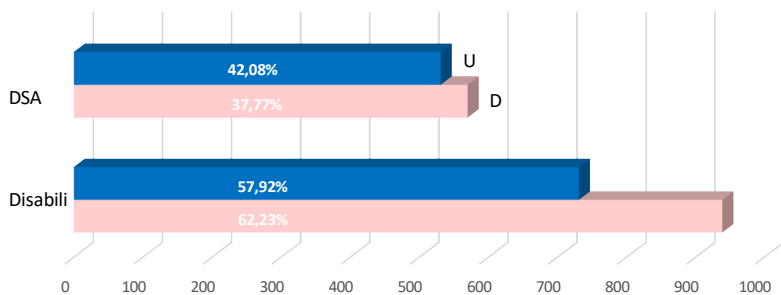


Fig. 5.3. Studenti con disabilità e DSA divisi per genere A.A. 2020/2021.

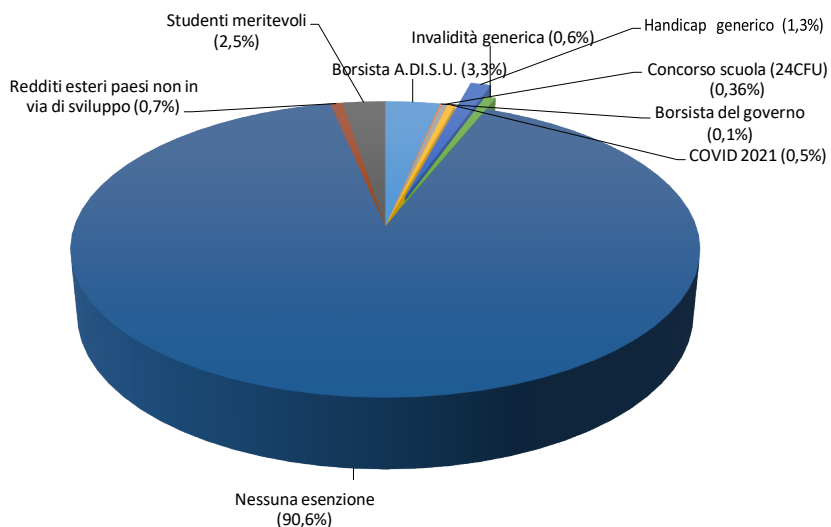


Fig. 5.4. Esenzioni studenti con DSA iscritti A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

La rappresentazione grafica restituisce infatti l'assenza di esenzioni per qualsiasi forma di disabilità, per la quasi totalità del campione considerato. Solo una minima parte in rilievo nel grafico ha un'invalità o handicap generici, come riportato dal dato fedelmente estrapolato dalla piattaforma Infostud.

I caratteri di questa differenza sono ancor più autoevidenti nel prossimo grafico presentato in cui, a tutti gli studenti con disabilità autodichiarata, si può attribuire una categoria specifica, in questo caso, tuttavia, le maggiori categorie fleggiate dagli studenti nel sistema Infostud sono “invalidità generica” e “handicap generico”, probabilmente perché lo stesso non consente allo studente di riconoscersi in una specifica categoria. Si segnala che tra le macrocategorie manca, infatti, anche quella riconducibile alla disabilità psichica. Per tanto il campione considerato, di fatto, è costretto a dichiarare la genericità di una qualche forma di disabilità per aver accesso alle agevolazioni dell’Ufficio e all’esenzione delle tasse.

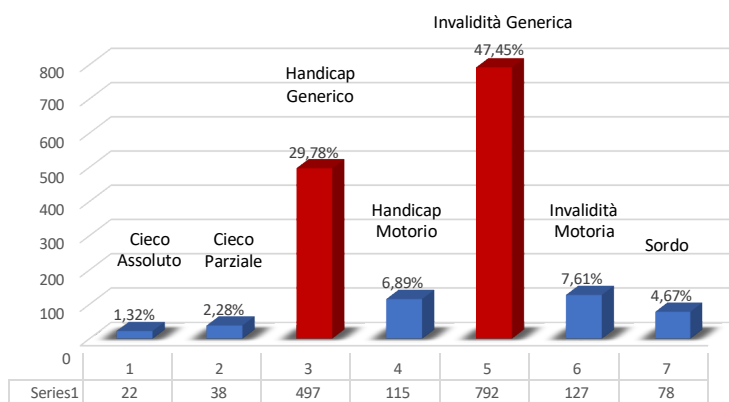


Fig. 5.5. Invalidità autodichiarate dagli studenti con disabilità A.A. 2020/2021 “La Sapienza”.

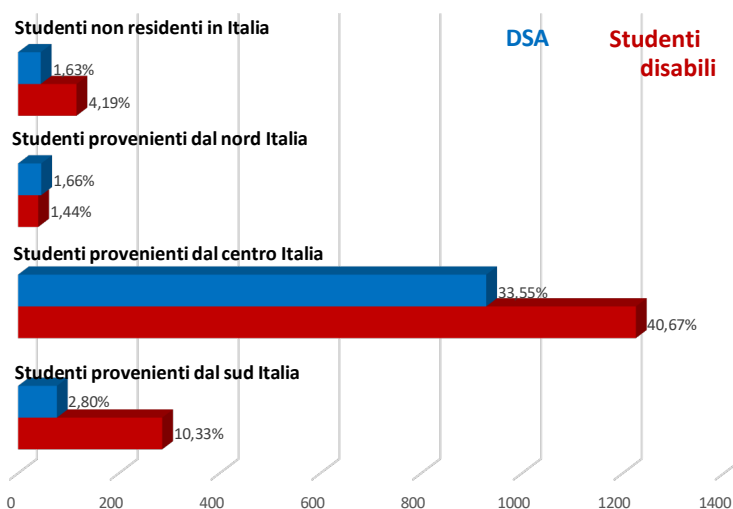


Fig. 5.6. Distribuzione per area geografica: confronto iscrizioni studenti DSA e disabili A.A. 2020/2021 “La Sapienza”.

Dal grafico precedente emerge un dato che non sorprenderà il lettore, ovvero la sovra rappresentazione degli iscritti appartenenti all'area geografica del centro Italia. Nello specifico, nei due grafici successivi, si vedrà la sovra rappresentazione degli iscritti con disabilità e DSA appartenenti alla regione Lazio.

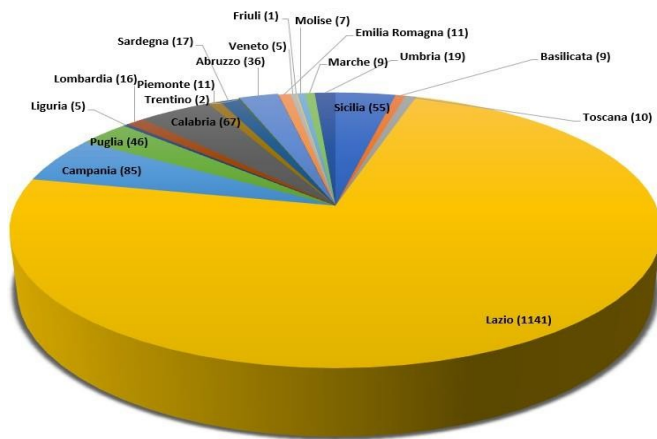


Fig. 5.7. Distribuzione geografica per regione di residenza degli studenti con disabilità iscritti A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

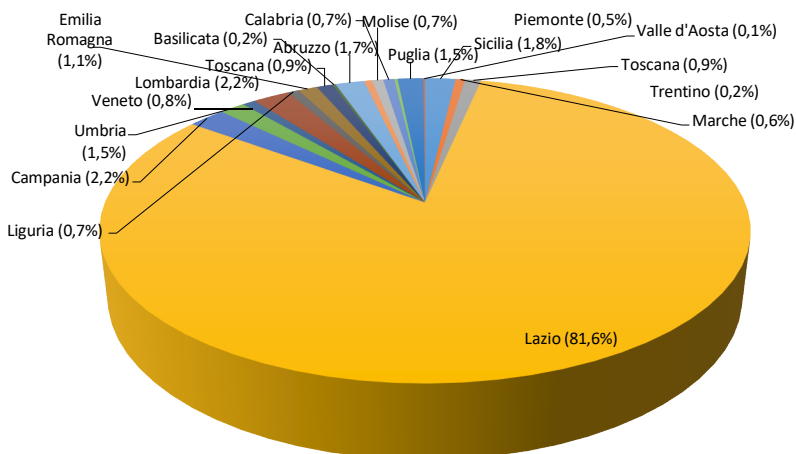


Fig. 5.8. Distribuzione geografica per regione di residenza degli studenti con DSA iscritti A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Dagli ultimi due grafici presentati, stante il primo dato visibile a colpo d'occhio, è possibile, da una lettura più accurata, osservare la prevalenza di iscritti con disabilità e DSA provenienti dalle regioni del sud Italia. Diverse possono essere le ragioni di tale fenomeno, quali per esempio la posizione strategica dell'ateneo "La Sapienza" di Roma, inteso spesso come scelta primaria dello studente che dal Sud voglia intraprendere un percorso di studi lontano dalla propria città d'origine.

Dai prossimi grafici emergeranno le facoltà più scelte dagli studenti con disabilità e DSA, prima tra tutte la facoltà di "Lettere e filosofia" seguita dalla facoltà di "Scienze politiche, sociologia e comunicazione" e, ancora, è possibile riscontrare numeri elevati anche nelle facoltà di "Medicina" e "Scienze Matematiche", dato quest'ultimo sorprendente in quanto sono proprio le persone con DSA a scegliere più frequentemente questo percorso, se pensiamo al fatto che una delle forme di DSA è proprio la discalculia, ovvero la difficoltà nell'area del calcolo ed in generale nelle aree logico-matematiche.

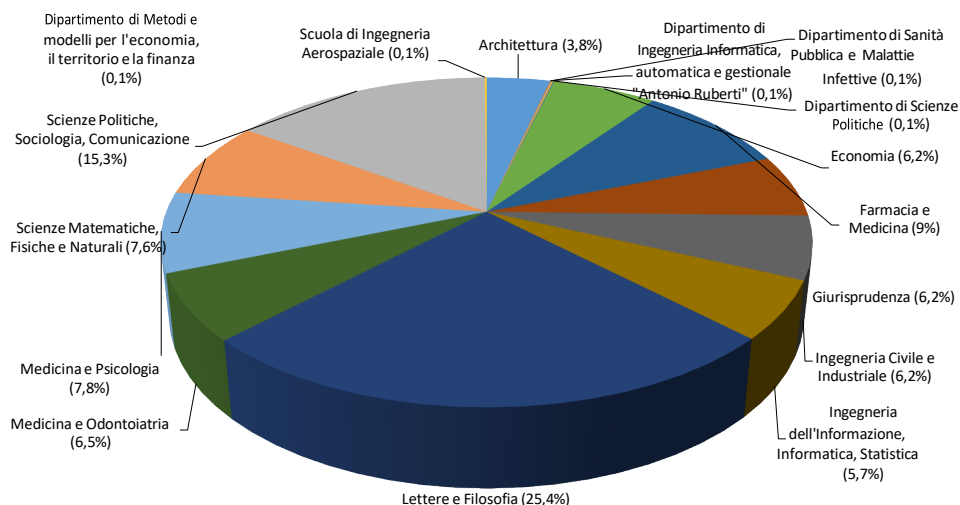


Fig. 5.9. Studenti con disabilità facoltà d'iscrizione A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Per contro, tra le facoltà meno scelte si segnala "Architettura", tenendo presente che è un percorso che può essere scelto dalla totalità degli studenti, al contrario della "Scuola di Ingegneria Aerospaziale" che conta due iscritti ma deve essere inteso come un percorso di eccellenza.

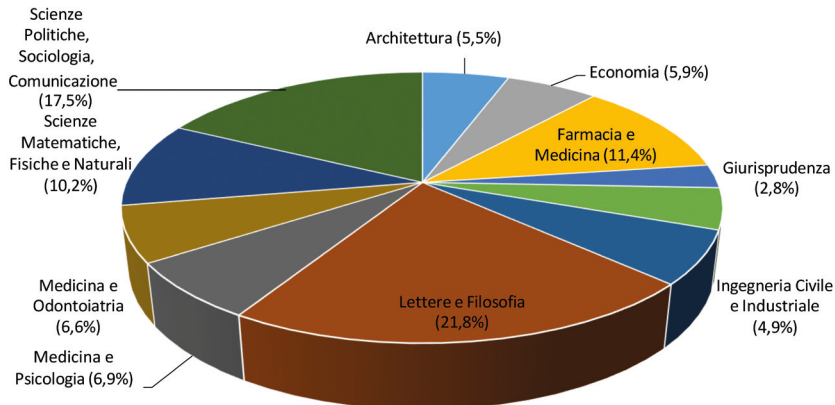


Fig. 5.10. Studenti con DSA facoltà d'iscrizione A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Per proseguire nella scomposizione del dato, tra le facoltà meno scelte dagli studenti con DSA, si segnala "Giurisprudenza" seguita da "Ingegneria Civile e Industriale" e "Architettura", quest'ultimo dato in comune con gli studenti con disabilità.

Nei due grafici che seguono è possibile riscontrare, sia per le persone con disabilità che per quelle con DSA, il maggior numero di iscritti al primo, secondo e terzo anno.

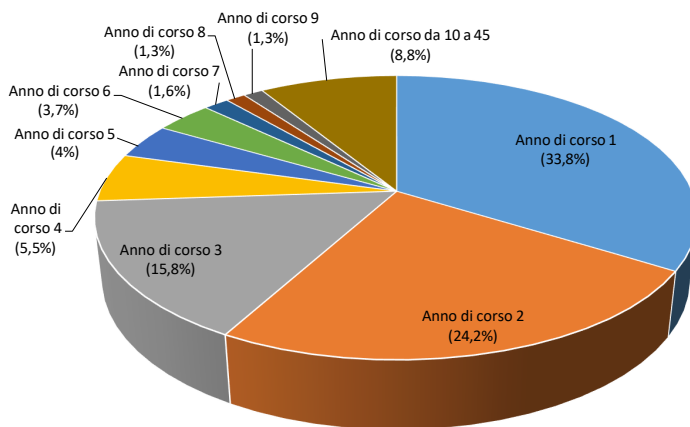


Fig. 5.11. Attuale anno di corso degli studenti con disabilità A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Tuttavia, dalla lettura del grafico, emerge una nota non trascurabile: parte del campione, precisamente 147 individui, risultano iscritti dal decimo al quarantacinquesimo anno di iscrizione consecutivo.

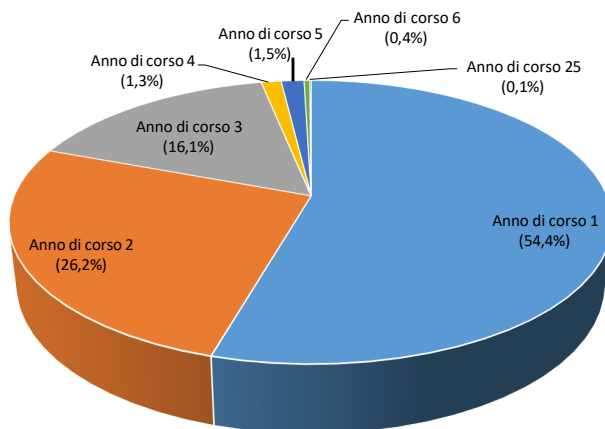


Fig. 5.12. Attuale anno di corso studenti con DSA A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Per contro, per quanto concerne gli studenti con DSA, nella quasi totalità dei casi, non si riscontrano anomalie negli anni di iscrizione. Il campione considerato è, di fatto, ben bilanciato, ad esclusione di un caso iscritto al venticinquesimo anno consecutivo.

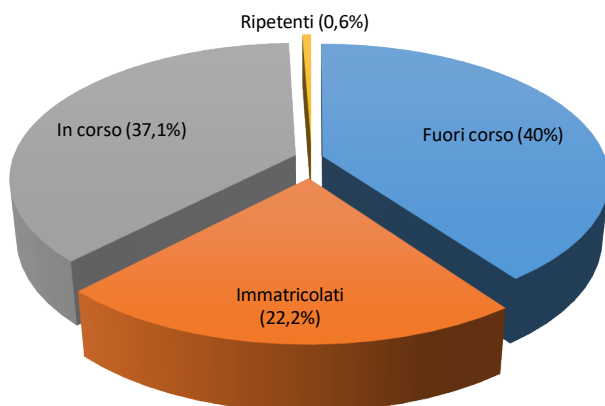


Fig. 5.13. Divisione per tipo di iscrizione studenti con disabilità A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Dal grafico sopra riportato emerge come la maggioranza degli studenti con disabilità risulti iscritta "in corso", facendo rientrare, in questa cospicua fetta, anche la categoria "immatricolati". Tuttavia, vi è un numero altrettanto rilevante di individui fuori corso. Infine, si segnala un'esigua parte del campione rispondente alla categoria "ripetenti", la cui appar-

tenenza è influenzata da motivazioni di diverso tipo, a titolo esemplificativo si riportano il mancato rispetto delle propedeuticità o anche il cambio di corso.

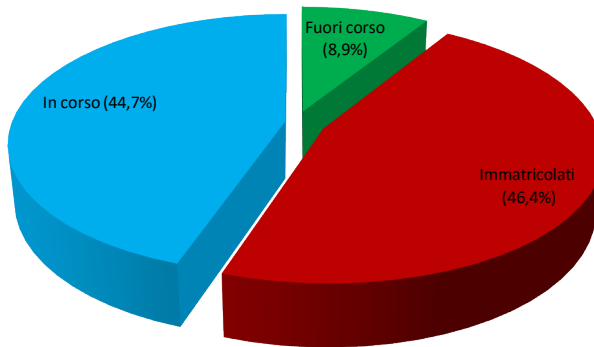


Fig. 5.14. Divisione per tipo di iscrizione studenti con DSA A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Anche nel grafico sopra riportato, riferito agli studenti con DSA, si segnala come tendenza prevalente la categoria degli studenti "in corso", conteggiando tra questi anche gli "immatricolati".

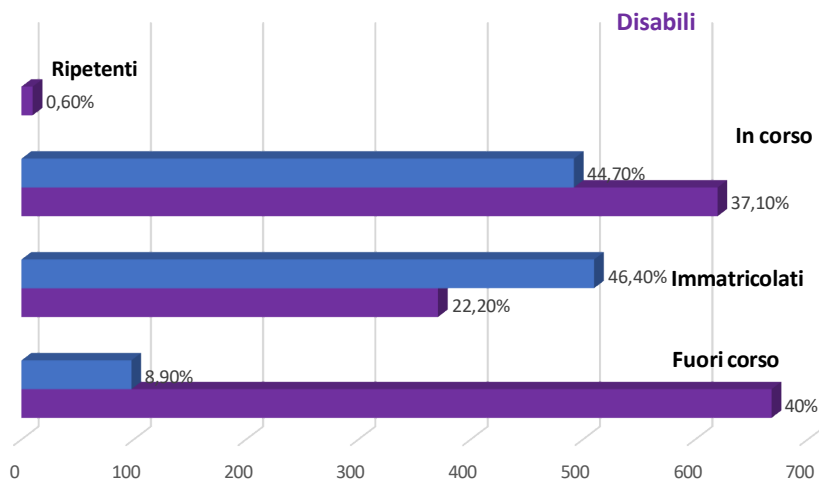


Fig. 5.15. Confronto tipo di iscrizione studenti disabili e DSA A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Dal grafico di confronto tra studenti con disabilità e DSA, tuttavia emerge come la percentuale dei fuori corso sia maggiore tra gli studenti con disabilità e, al contrario, le nuove immatricolazioni siano più frequenti tra quelli con DSA.

Nei prossimi due grafici si può notare come la quasi totalità degli studenti, sia con disabilità che con DSA, risulti iscritta a Lauree Triennali. Aggregando il dato è possibile riconoscere come un'altra parte cospicua del campione sia iscritta alle magistrali di nuovo ordinamento, ma il dato più interessante che emerge dai grafici è che più si prosegue nel livello di formazione, più si assottigliano gli iscritti; infatti, per Master, Scuole di Specializzazione e Dottorato le percentuali sono bassissime.

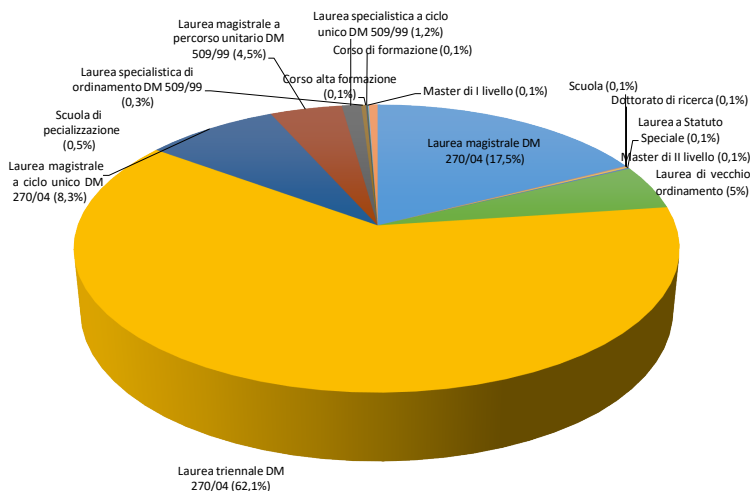


Fig. 5.16. Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

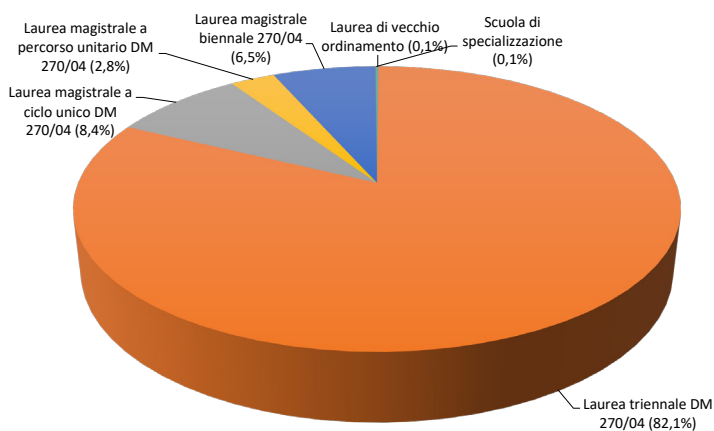


Fig. 5.17. Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con DSA A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

Nell'ultimo grafico viene presa in considerazione la scelta degli studenti rispetto a una possibilità di agevolazione nell'iscrizione:

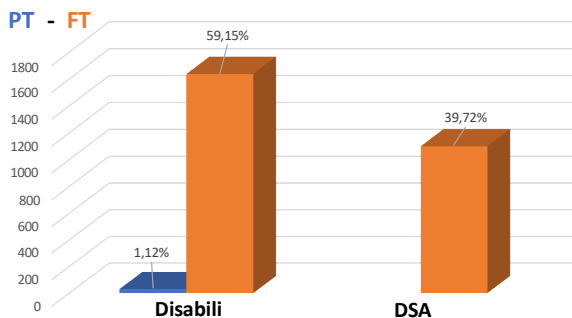


Fig. 5.18. Confronto studenti con disabilità e DSA: percorso accademico richieste part-time/full-time iscritti A.A. 2020/2021 "La Sapienza".

La quasi totalità del campione considerato, a confronto, ha scelto l'iscrizione full-time, ovvero nessuna riduzione del numero di esami e nessun allungamento del periodo accademico in corso. È tuttavia utile ricordare, a margine, che questa scelta può essere operata soltanto con motivazioni di disabilità o lavoro, questo spiega l'assenza di richieste tra le persone con DSA, in quanto, come già espresso nelle considerazioni introduttive a questi grafici, la quasi totalità degli studenti con DSA non ha una disabilità certificata, che gli consentirebbe l'accesso a queste agevolazioni.

5.3.1.2. Elaborazione grafica dati secondari Università "Roma Tre"

Di seguito si riportano alcune considerazioni per agevolare la lettura e la comprensione del dato rappresentato graficamente, in quanto, anche per l'ateneo "Roma Tre", una minima parte degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono da intendersi come persone con disabilità.

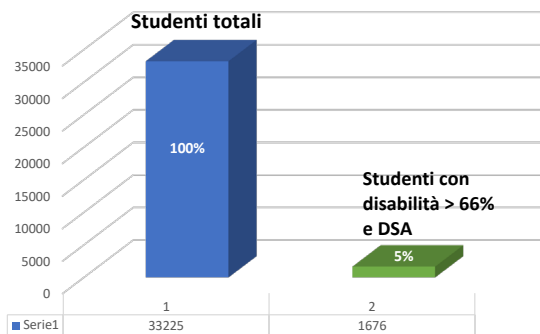


Fig. 5.19. Studenti con disabilità e DSA iscritti A.A. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca Roma Tre.

Il grafico precedente può essere denominato “popolazione in ascesa” in quanto il campione considerato dalla ricerca risponde circa al 5% (1676) della popolazione totale di iscritti che nello specifico risulta essere di unità 33.225.

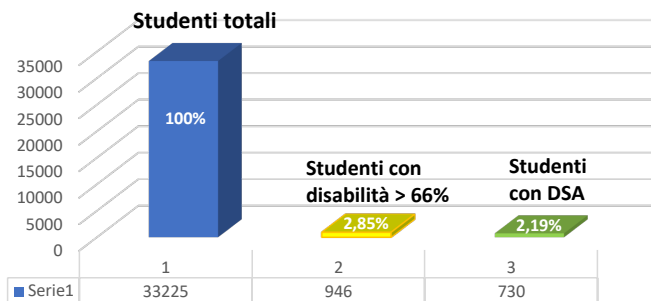


Fig. 5.20. Divisione per studenti con disabilità e DSA iscritti sul totale della popolazione studentesca A.A. 2020/2021 Università degli studi Roma Tre.

Questo secondo grafico dà l’opportunità di comprendere meglio il dato aggregato presentato nel report precedente. In particolare, confrontando questo dato, con quello proveniente da Sapienza, è possibile operare un rovesciamento di prospettiva. La rappresentazione grafica, infatti, evidenzia come in proporzione gli studenti con disabilità iscritti presso l’ateneo siano quasi il doppio (2,85%) rispetto a quelli iscritti a Sapienza (1,49%). Tuttavia, non è da trascurare che il numero di studenti totali iscritti all’ateneo Roma Tre (33.225) è sensibilmente inferiore rispetto al numero di studenti iscritti all’ateneo Sapienza (111.726).

Nella rappresentazione grafica di seguito riportata si evidenzia come, in rapporto al genere, in tutte e due i casi (studenti con disabilità e studenti con DSA) siano in prevalenza le donne a scegliere di proseguire nella formazione universitaria, anche se quelle con disabilità sono in percentuale maggiore sia se rapportate alla categoria uomini con disabilità che donne con DSA.

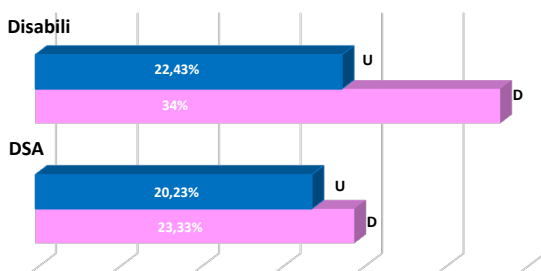


Fig. 5.21. Studenti con disabilità e DSA divisi per genere A.A. 2020/2021.

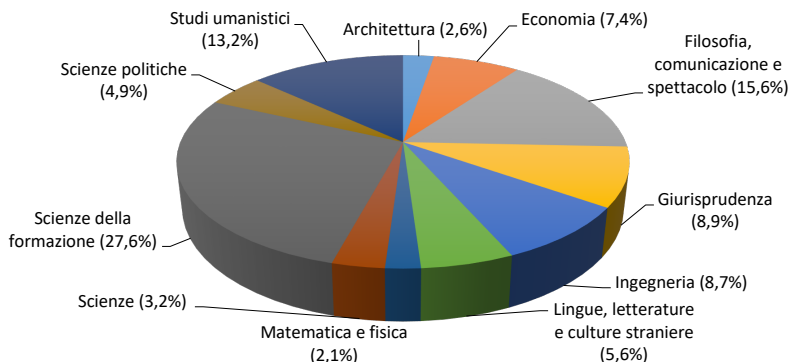


Fig. 5.23. Studenti con disabilità facoltà di iscrizione A.A. 2020/2021.

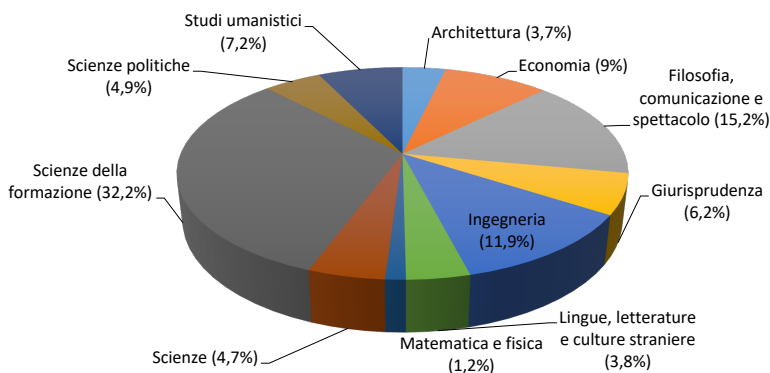


Fig. 5.24. Studenti con DSA facoltà di iscrizione A.A. 2020/2021.

Per quanto riguarda gli studenti con DSA, la facoltà più scelta risulta essere, anche in questo caso, “Scienze della formazione” (235), sempre seguita da “Filosofia, comunicazione e spettacolo”, mentre “Ingegneria” (87) sostituisce la facoltà di “Studi umanistici”. La meno scelta si conferma, ancora una volta, “Matematica e fisica” (9).

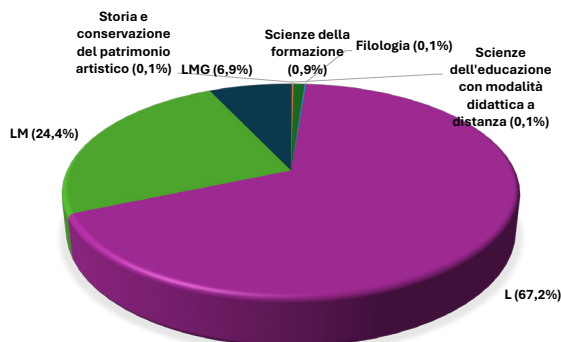


Fig. 5.25. Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti disabili A.A. 2020/2021 Roma Tre.

Da questa rappresentazione grafica è possibile evincere che la maggioranza delle persone con disabilità siano iscritte a un corso di laurea triennale (L) (638) contando anche gli studenti che seguono il corso di “Storia e conservazione del patrimonio artistico” e quelli iscritti a “Scienze dell’educazione” con modalità didattica a distanza; mentre un numero esiguo di studenti, seppur considerevole, è iscritto a corsi di laurea magistrale (LM) (231). Si segnala, inoltre, che un numero considerevole di studenti risulta iscritto a “Giurisprudenza” (66), ovvero a una Magistrale a ciclo unico (LMG). Inoltre, nove persone risultano essere iscritte a “Scienze della Formazione”, un altro corso magistrale a ciclo unico. Un dato che merita attenzione è l’iscrizione di un soggetto al corso di “Scienze dell’educazione”, pensato già a distanza in epoca pre-Covid.

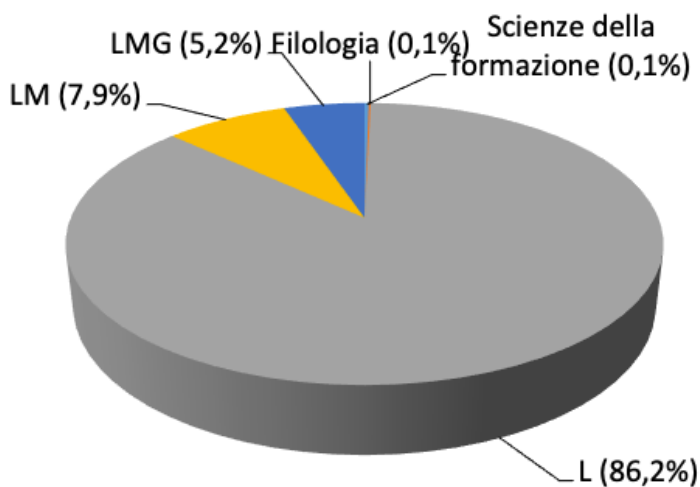


Fig. 5.26. Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con DSA A.A. 2020/2021 Roma Tre.

Come è possibile evincere dal grafico sopra riportato, la quasi totalità degli studenti con DSA risulta iscritta a un corso di laurea triennale (629), mentre risultano iscritti a un corso di laurea magistrale 59 soggetti, contando anche un unico iscritto a “Filologia”. La restante parte del campione è composta da corsi magistrali a ciclo unico, di cui il più scelto risulta essere “Giurisprudenza” (38).

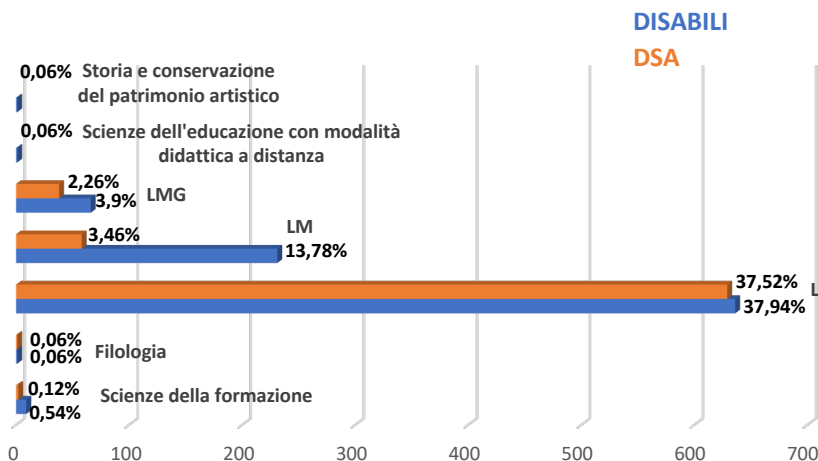


Fig. 5.27. Confronto divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità e DSA A.A. 2020/2021 Roma Tre.

Il penultimo grafico riproduce il confronto di quanto emerso dai due grafici precedenti, consentendo una considerazione di rilievo per gli obiettivi di questa ricerca: la mancanza di iscrizione sia da parte di studenti con disabilità che con DSA a dottorati, scuole di specializzazione, master di I e di II livello e corsi di alta formazione.

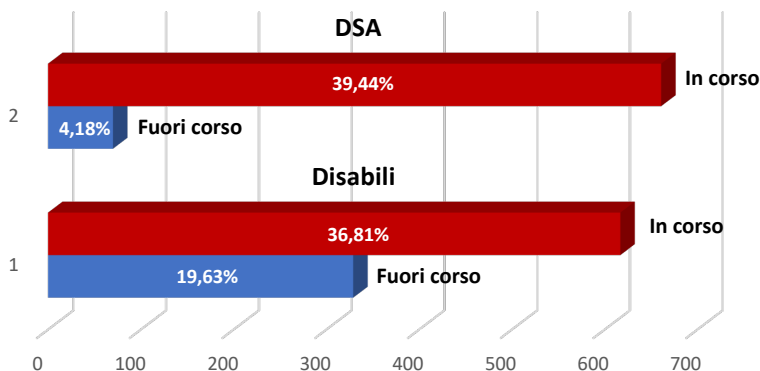


Fig. 5.28. Divisione per tipo di iscrizione studenti con disabilità e DSA A.A. 2020/2021.

Per concludere, nonostante dai dati fin qui esposti si evinca la difficoltà per queste categorie di studenti di accedere ai livelli più elevati della formazione, un dato confortante è rappresentato dall'esiguo numero di studenti con disabilità e DSA fuori corso iscritti all'ateneo Roma Tre.

5.3.1.3. Rappresentazione grafica dati secondari Università "Tor Vergata"

Come nei report analizzati in precedenza, di seguito si riportano alcune considerazioni preliminari che possono facilitare la lettura. Per completezza del dato e al fine di una maggiore comprensione del report complessivo si segnala che a differenza degli atenei La Sapienza e Roma Tre non è stato possibile rappresentare, a causa di valori mancanti, i seguenti grafici: tipo di esenzione; tipologia di invalidità; distribuzione geografica; anno di corso; tipo di iscrizione; tipologia di corso per gli studenti con DSA e modalità *part-time/full-time*.

Tuttavia, in relazione alla distribuzione geografica è possibile affermare che la quasi totalità degli studenti con DSA (383 su 440) sia appartenente alla provincia di Roma; anche per gli studenti con disabilità si riscontra una massiccia provenienza dalla Capitale (277 su 589).

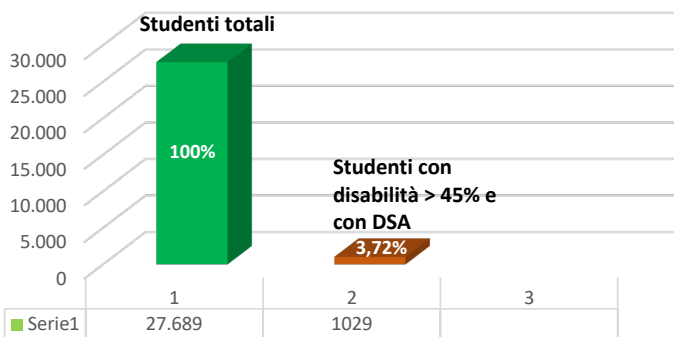


Fig. 5.29. Studenti con disabilità e DSA iscritti A.A. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca Tor Vergata.

Tor Vergata si presenta come l'ateneo con la percentuale più elevata 3,7% (1029), in termini relativi, di studenti con disabilità e DSA iscritti, su un totale di 27.689 unità, ma a valle del dato complessivo si deve tener conto di due fattori rilevanti: nel conteggio di studenti con disabilità sono stati inseriti anche coloro che hanno una percentuale di invalidità a partire dal 45%, a differenza degli atenei "La Sapienza" e "Roma Tre" che considerano studenti con disabilità solo coloro che hanno un grado di invalidità dal 66% in poi; ulteriore fattore non trascurabile è il numero degli studenti iscritti totali in questo ateneo, notevolmente più basso rispetto a quello degli altri due atenei considerati nel nostro report.

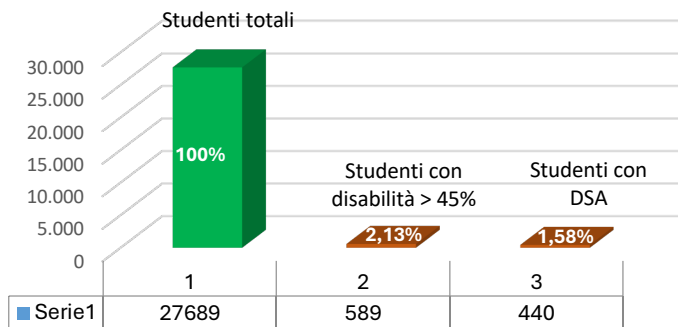


Fig. 5.30. Divisione per studenti con disabilità e DSA iscritti sul totale della popolazione studentesca A.A. 2020/2021 Tor Vergata.

Per completezza espositiva si riporta il dato aggregato in percentuale scomposto: gli studenti con disabilità >45% sono il 2,13% del totale mentre quelli con DSA rappresentano l'1,58%, sono entrambe percentuali molto esigue ma il numero degli studenti con disabilità è maggiore pur trattandosi in ogni caso di una minoranza "silenziosa", stessa tendenza riscontrabile anche nei precedenti report.

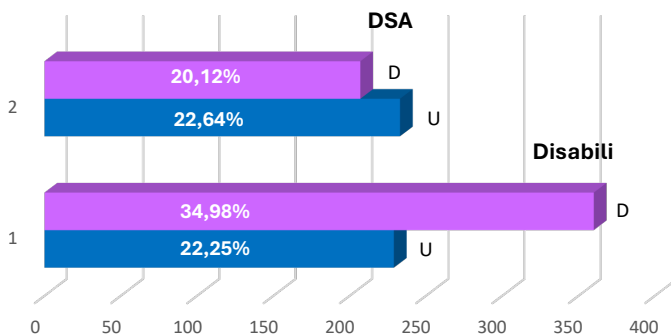


Fig. 5.31. Studenti con disabilità e DSA divisi per genere A.A. 2020/2021.

Tuttavia, a differenza delle università precedentemente analizzate, a Tor Vergata, seppur di poco, è maggiore per gli studenti con DSA la percentuale di maschi che decidono di intraprendere una formazione universitaria rispetto alle femmine, mentre per gli studenti con disabilità è maggiore la percentuale di donne che decide di proseguire gli studi.

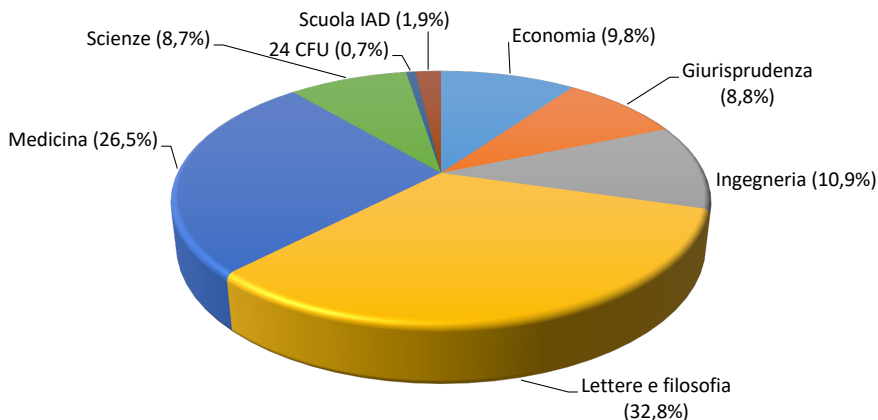


Fig. 5.32. Studenti con disabilità facoltà d'iscrizione A.A. 2020/2021.

Al pari di "La Sapienza" il corso maggiormente scelto tra gli studenti con disabilità è "Lettere e filosofia" (193) seguito da "Medicina" (156), si rileva in questo caso un sostanziale equilibrio tra materie scientifiche e umanistiche anche se, seppur di poco, sono sempre quest'ultime a prevalere nella scelta degli studenti. Tra le meno scelte rientrano: i 24 CFU per l'insegnamento, dato che necessita di un'ulteriore specifica in quanto, per questo tipo di percorso, lo studente non deve necessariamente essere iscritto a una facoltà, anzi è un tipo di formazione post-laurea; in qualche misura anche il dato esiguo relativo agli appartenenti alla Scuola IAD (11) può essere letto in funzione del fatto che quest'ultima si configura come un'eccellenza nell'ambito della formazione a distanza e nel programma di internazionalizzazione.

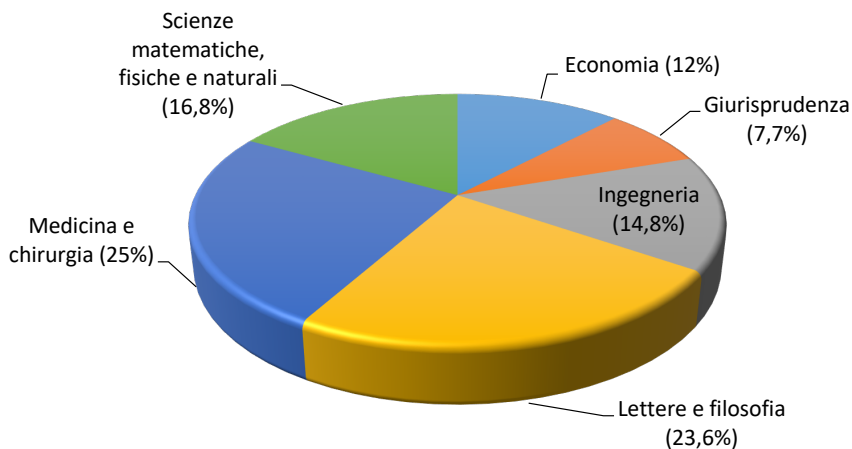


Fig. 5.33. Studenti con DSA facoltà d'iscrizione A.A. 2020/2021.

Per quanto concerne, invece, gli studenti con DSA la facoltà più scelta risulta essere di tipo scientifico; infatti, 110 hanno scelto “Medicina e Chirurgia” a differenza dei 104 che hanno preferito “Lettere e Filosofia”, comunque anche in questo caso risultano le due facoltà che catalizzano maggiormente le scelte degli studenti. Inoltre, per quanto riguarda gli studenti con DSA la facoltà meno scelta è quella giuridica che ha registrato 34 iscritti.

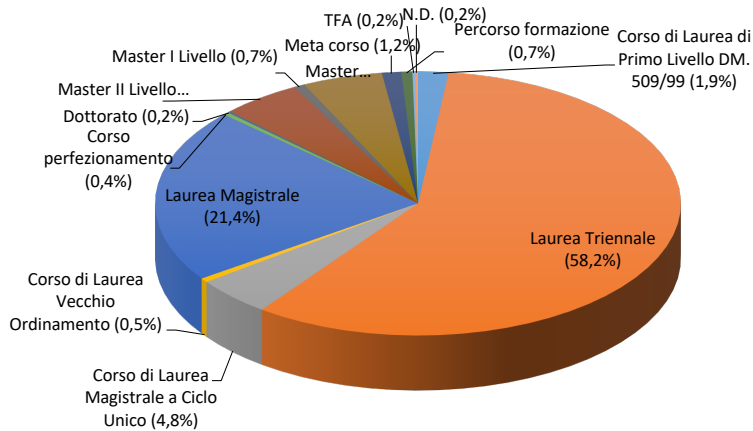


Fig. 5.34. Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità A.A. 2020/2021 Tor Vergata.

Dal grafico sopra riportato si evince che la maggioranza degli studenti con disabilità sia iscritta a corsi di Laurea Triennale (343) seguiti dagli iscritti a quella Magistrale (126). Si riscontra pertanto la stessa tendenza dei report precedenti: infatti si riportano un solo iscritto per il Dottorato di Ricerca, 2 a corsi di perfezionamento e numeri molto bassi anche per i master di I (4) e II livello (29); quasi a voler indicare che più è alto il livello di formazione, minore è lo spazio riservato alle persone con disabilità.

In chiusura del report si segnala che non è stato possibile realizzare lo stesso grafico per gli studenti con DSA in quanto l'ateneo ha fornito le matrici di base con dati mancanti. Dopo aver tratto qualche conclusione in merito ai numeri del fenomeno, alla provenienza degli studenti, alle tipologie di disabilità, alla resilienza delle donne e ai percorsi scelti dagli studenti con disabilità e DSA, iscritti nei differenti atenei, nella consapevolezza che sia necessario fare di più per garantire l'accesso a questa categoria di studenti ai livelli più alti della formazione, nel capitolo sette si valuteranno, grazie alle voci degli intervistati quali siano i servizi, le iniziative e le politiche messe in campo dai diversi atenei, a garanzia dell'inclusione.

6. Principali evidenze emerse dalla *web survey* chiusa “Universitabile: indagine sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano”

6.1. Analisi descrittiva delle variabili oggetto d’indagine. Il questionario: considerazioni introduttive e principali evidenze

Il questionario, presente interamente nella sezione “Appendice” (da richiedere all’autore), è stato composto da 45 domande, ha avuto un tempo medio di compilazione di 30 minuti, ed è stato in rilevazione dal 5/01/2023 al 18/02/2023. Gli studenti con disabilità e DSA rispondenti sono stati 242 a fronte di 3798 questionari inviati, nello specifico 179 di questi erano afferenti all’ateneo “La Sapienza” e 63 all’ateneo “Tor Vergata” (Tab. 6.3). Per i questionari la popolazione di riferimento è stata la medesima su cui sono stati costruiti i report oggetto del capitolo precedente, tuttavia trattandosi di un numero esiguo di rispondenti non è possibile effettuare una comparazione tra questi e le caratteristiche della popolazione considerata nel suo complesso, a titolo esemplificativo è comunque possibile affermare che la proporzione di studenti con disabilità e con DSA iscritti non è rispettata dalla percentuale dei nostri intervistati.

Una nota a margine va spesa per l’assenza dell’ateneo “Roma Tre”, il quale, inizialmente aveva concesso la disponibilità alla somministrazione del questionario ai propri studenti, salvo poi non consentire la compilazione per motivi essenzialmente attinenti questioni di *privacy*.

Il tipo di campionamento scelto per l’indagine è denominato “campionamento per convenienza” (Albano, 2008), una scelta quasi obbligatoria considerando la popolazione di riferimento e l’impossibilità di avere in anticipo una lista di campionamento per motivi, ancora una volta, essenzialmente attinenti a questioni di *privacy*, ciò ha determinato la scelta di questo tipo di campionamento per evitare limiti imposti,

permettendo così ai partecipanti all'indagine di autoselezionarsi scegliendo liberamente di compilare il questionario. Le analisi descrittive che seguiranno sono state realizzate tramite il *software* SPSS (*Statistical Package for Social Science*) e hanno l'obiettivo di far emergere le opinioni degli studenti con disabilità e con DSA dell'università "La Sapienza" e "Tor Vergata", al fine di valutare il loro grado di soddisfazione relativo a diversi aspetti della loro vita universitaria, anche con riferimento ai servizi di affiancamento di cui fruiscono.

In queste prime righe si presenteranno alcuni aspetti concernenti le caratteristiche di base del campione, quali per esempio genere ed età. Per quanto riguarda la prima variabile, ovvero il genere (Tab. 6.1), il campione fa emergere una prevalenza di donne (140) rispetto agli uomini che sono 95 unità, ovvero circa il 39% del totale. Anche nell'esiguo campione si segnala una piccola percentuale di soggetti che riferiscono di non specificare il proprio genere (2,5%) o si dichiarano non binari (0,3%). Questi dati, pur non essendo generalizzabili, confermano le tendenze riscontrate su scala nazionale dal report ANVUR, in cui si legge che in Italia, in maggioranza sono le donne a voler proseguire gli studi (ANVUR, 2022).

Tab. 6.1. Genere dei rispondenti (v.a., val.%).

GENERE	FREQUENZA	PERCENTUALE
Donna	140	57,9
Uomo	95	39,3
Non binario	1	0,3
Preferisco non rispondere	6	2,5
Totale	242	100,0

Riprendendo la struttura del capitolo precedente, saranno offerte al lettore, lì dove possibile, alcune rappresentazioni grafiche relative al campione di riferimento, con l'obiettivo di rendere ancora più evidenti le tendenze riscontrate. A questo riguardo il prossimo grafico presentato sarà quello relativo alla questione di genere sopra esemplificata (Fig. 6.1).

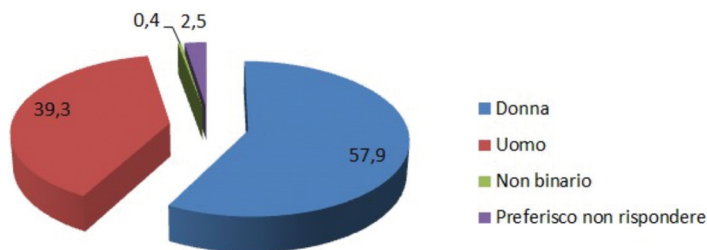


Fig. 6.1. Genere dei rispondenti (val.%), n = 242.

Proseguendo nella scomposizione del dato saranno presentate le classi di età del campione (Tab. 6.2) e, ancora una volta, in accordo con quanto riscontrato dall'indagine ANVUR su scala nazionale, è maggiormente appartenente alla classe di età che va dai 18 ai 25 anni (circa 60%), cioè, in termini pratici vuol dire che la maggioranza del campione risulti iscritta ad una laurea triennale, come si vedrà nella Tab. 6.4.

Tab. 6.2. Età in classi dei rispondenti (v.a., val.%).

CLASSI D'ETÀ	FREQUENZA	PERCENTUALE
Fino ai 25 anni	149	61,6
Oltre i 25 anni	93	38,4
Totale	242	100,0

Tab. 6.3. Università di appartenenza dei rispondenti (v.a., val.%).

NOME UNIVERSITÀ	FREQUENZA	PERCENTUALE
La Sapienza	179	74,0
Tor Vergata	63	26,0
Totale	242	100,0

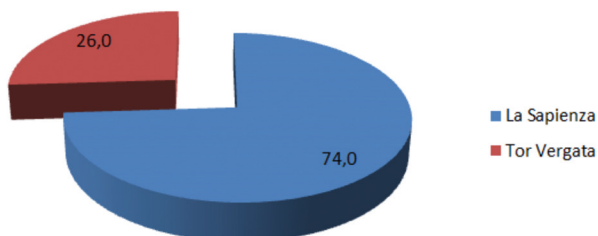


Fig. 6.2. Università di appartenenza dei rispondenti (val.%), n = 242.

Tab. 6.4. Corso di laurea dei rispondenti (v.a., val.%).

CORSO DI LAUREA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Laurea triennale	140	57,9
Laurea Magistrale e post-laurea	102	42,1
Totale	242	100,0

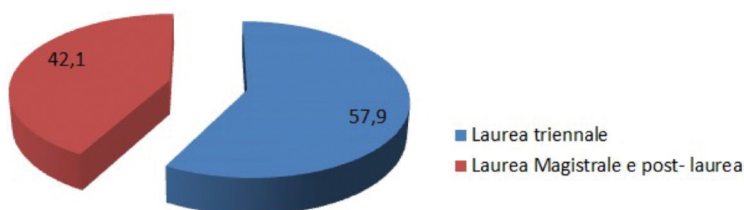


Fig. 6.3. Corso di laurea dei rispondenti (val.%), n = 242.

Una parola deve esser spesa per motivare l'unione delle classi "Laurea Magistrale" e "post-laurea" (Tab. 6.4 e Fig. 6.3), questa scelta è stata operata in quanto, in accordo con i dati secondari forniti dalle università e trattati nel precedente capitolo, le persone iscritte a corsi post-laurea avrebbero avuto numeri troppo esigui per far parte di una classe a sé stante e significativa allo stesso tempo, ciò apre una riflessione sulla questione che all'aumentare del livello d'istruzione decresca progressivamente la presenza di persone con disabilità e DSA, dato, ancora una volta, già introdotto nel capitolo precedente.

Proseguendo nella scomposizione del dato, dal Fig. 6.4 si può leggere una tendenza confortante: il campione è composto principalmente da studenti in corso (73,6%), anche se vi è una percentuale rilevante anche di studenti fuoricorso, questi infatti si attestano attorno al 26% e di questi circa il 15% è oltre il primo anno fuori corso (Tab. 6.5).

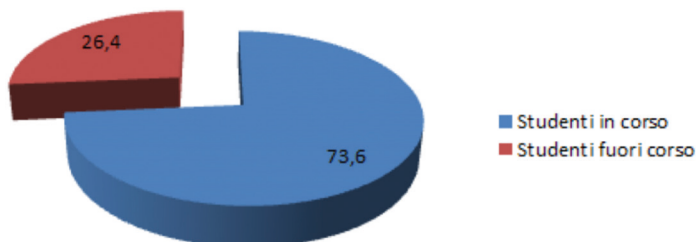


Fig. 6.4. Anno di corso dei rispondenti (val.%), n = 242.

Tab. 6.5. Studenti fuoricorso (v.a., val.%).

ANNO D'ISCRIZIONE	FREQUENZA	PERCENTUALE
Un anno fuori corso	28	11,5
Più di un anno fuori corso	36	14,9
Totale fuori corso	64	26,4
<i>Studenti che non hanno risposto a questa domanda*</i>	178	73,6
Totale	242	100,0

* Gli studenti in corso sono 178.

Scendendo più in profondità nell'analisi descrittiva del campione, la popolazione di studenti risulta maggiormente iscritta a lauree afferenti all'area umanistico-sociale (57%), mentre il minor numero di iscritti si riscontra nell'area delle discipline medico-sanitarie (circa 20%) (Tab. 6.6). Questo non perché la tipologia di laurea in questione non venga scelta dallo studente, ma perché, come è possibile leggere anche dal report

ANVUR, le discipline medico-sanitarie presentano dei test estremamente severi per le persone con disabilità e DSA, aspetto riscontrabile anche nelle testimonianze raccolte direttamente dalle voci degli studenti che saranno oggetto del capitolo successivo.

Tab. 6.6. Area di studi dei rispondenti (v.a., val.%).

AREA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Area umanistico-sociale	138	57,0
Area tecnico-ingegneristica e delle discipline fisico-naturali	56	23,2
Area delle discipline medico-sanitarie	48	19,8
Totale	242	100,0

Proseguendo nell'analisi del dato e andando più in profondità, merita attenzione il fatto che gli studenti considerati, in maggioranza (circa il 78% del totale) non abbiano mai pensato di effettuare un passaggio di corso, a fronte del 22% circa che ha effettuato questa scelta (Tab. 6.7), di cui soltanto il 4,5% in quanto riteneva troppo difficile il corso scelto in precedenza (Tab. 6.8). Considerando l'esigua percentuale di coloro che hanno effettuato un passaggio di corso il dato complessivo può essere interpretato in termini di linearità del percorso da parte degli studenti universitari costituenti il campione.

Tab. 6.7. Passaggio di corso (v.a., val. %).

MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Non effettuato	188	77,7
Effettuato	54	22,3
Totale	242	100,0

Tab. 6.8. Motivazione del passaggio di corso (v.a., val. %).

RISPOSTE RAGGRUPPATE IN DUE CATEGORIE	FREQUENZA	PERCENTUALE
Perché era troppo difficile	11	4,5
Perché non mi interessava più	37	15,3
Totale studenti che hanno indicato una motivazione per il passaggio di corso	48	19,8
<i>Studenti che non hanno effettuato un passaggio di corso o studenti che non hanno specificato la motivazione</i>	194	80,2
Totale	242	100,0

La tabella che si riporterà di seguito (Tab. 6.9) aiuta a fornire alcune interessanti interpretazioni rispetto al rendimento universitario del campione, se infatti, da un lato non sorprende che la maggior parte dei rispondenti (circa 30%) abbia sostenuto fino a 5 esami, trattandosi principalmente di studenti iscritti a lauree triennali, dall'altro il 26,9% ne ha sostenuti da 6 a 10 e il 5,3% oltre 20.

Tab. 6.9. Esami sostenuti al momento della compilazione del questionario (v.a., val.%).

N. ESAMI	FREQUENZA	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATIVA
Fino a 5 esami	72	29,8	36,5
da 6 a 10 esami	65	26,9	69,5
da 11 a 15 esami	30	12,4	84,8
da 16 a 20 esami	17	7,0	93,4
oltre i 20 esami	13	5,3	100,0
Totale studenti che hanno sostenuto esami	197	81,4	
<i>Studenti che non avevano sostenuto nessun esame*</i>	45	18,6	
Totale	242	100,0	

* Sono studenti iscritti al primo anno da pochi giorni, che quindi non erano in condizione di sostenere nessun esame, ma hanno comunque scelto di prender parte all'indagine.

È stato poi utile ai fini della ricerca, cercare di comprendere se gli studenti appartenenti al campione provenissero da Roma oppure fossero fuori sede, in quanto l'Ente regionale per il diritto allo studio (LazioDisco) mette a disposizione degli studenti con disabilità borse di studio e alloggi attrezzati per garantire non soltanto il diritto allo studio ma anche la vita indipendente, già citato all'interno del capitolo 3. Fatte queste dovute premesse la maggioranza del campione attualmente vive a Roma (65,3%), mentre il 34,7% dichiara di risiedere altrove (Tab. 6.10). L'elevato numero di soggetti con disabilità e DSA che dichiara di vivere a Roma attualmente (158) è sicuramente influenzato dalla presenza, in questa città, di una casa dello studente attrezzata per questa categoria di persone. In linea con quanto appena affermato il 19,4% del campione dichiara di usufruire di agevolazioni specifiche per studenti fuorisede, mentre il 21,9% del campione dichiara di essere fuorisede ma di non usufruire di alcuna agevolazione (Tab. 6.11).

Tab. 6.10. Provenienza dichiarata dallo studente (v.a., val.%).

PROVENIENZA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Roma	158	65,3
Fuori Roma	84	34,7
Totale	242	100,0

Tab. 6.11. Accesso alle facilitazioni previste dalla regione a garanzia del diritto allo studio riservate a studenti fuorisede (v.a., val.%).

	FREQUENZA	PERCENTUALE
Si	47	19,4
No	53	21,9
Totale studenti fuorisede	100	41,3
<i>Studenti che non sono fuorisede</i>	142	58,7
Totale	242	100,0

La tabella di contingenza (Tab. 6.12) sotto riportata merita una spiegazione approfondita: dal dato che emerge il campione sembrerebbe diviso a metà, con una leggera prevalenza di studenti con DSA (50,8%), tuttavia la percentuale elevata di studenti con disabilità (49,2%) ricomprende diverse tipologie di disabilità (visiva, uditiva, motoria e multipla), ed anche coloro che hanno dichiarato di avere una disabilità ma di non volerla specificare, il questionario ha poi previsto la categoria “Altro” per lasciare allo studente la possibilità di autodefinirsi. Il grafico sotto riportato (Fig. 6.6) è esemplificativo della tendenza appena espressa e mostra, in percentuale, le risposte fornite dal campione oggetto d’indagine nella sua interezza. Non è stato possibile costruire un grafico che rendesse le percentuali maggiormente visibili a colpo d’occhio ed è presente la categoria DSA non perché quest’ultima sia considerata una disabilità ma con l’obiettivo di fornire al lettore un quadro d’insieme sulla totalità delle risposte fornite.

Tab. 6.12. Disabilità/DSA (v.a., val. %).

	FREQUENZA	PERCENTUALE
Studenti con DSA	123	50,8
Studenti con disabilità	119	49,2
Totale	242	100,0

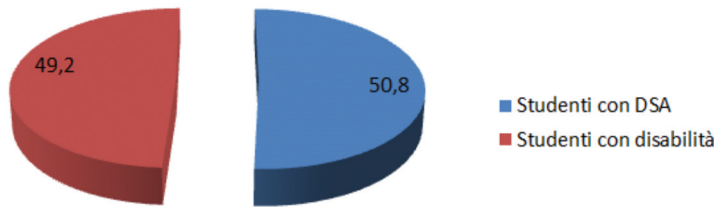


Fig. 6.5. Studenti con DSA/Disabilità (val. %), n = 242.

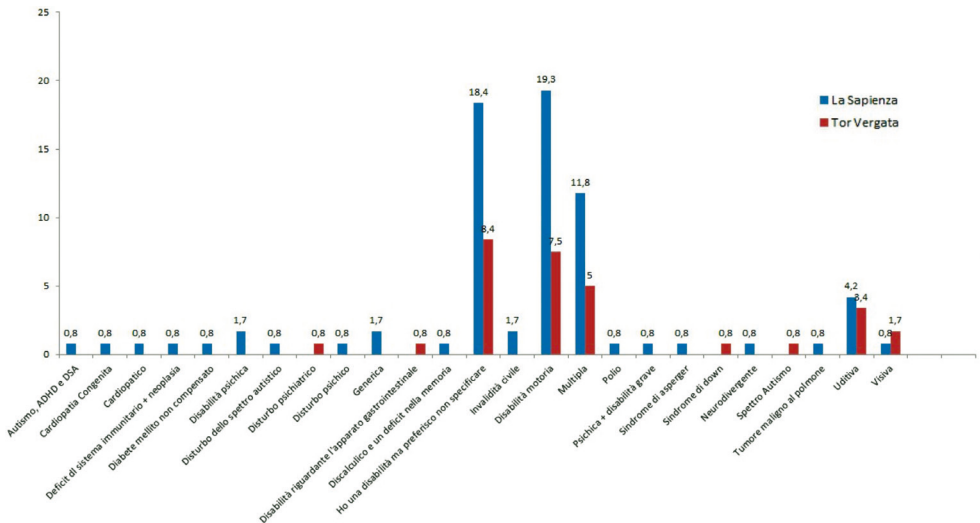


Fig. 6.6. Condizione dei rispondenti (val. %), n = 242.

La prossima tabella (Tab. 6.13) permette di entrare nel vivo dell'analisi, infatti, agli studenti è stato chiesto se conoscessero il servizio/settore della loro università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, molti di loro (83,9%) hanno risposto "sì", dato estremamente veritiero in quanto il questionario è stato di fatto inviato agli studenti iscritti direttamente ai settori in questione, per tanto l'esigua percentuale di coloro che hanno risposto "no" (16,1%) può essere imputabile o a ragioni di desiderabilità sociale che rimandano al non voler essere riconosciuti come studenti con disabilità e/o DSA o ancora al fatto che siano dei neo-iscritti. L'opzione "no" permetteva ai rispondenti di terminare il questionario. Agli studenti che hanno dichiarato di conoscere il servizio, proseguendo con l'indagine, è stato chiesto attraverso quali canali ne abbiano appreso l'esistenza (Tab. 6.14), il 46,7% dei rispondenti afferma di averlo scoperto mediante l'apporto positivo della tecnologia (siti universitari dedicati o simili), la restante parte del campione (37,2%) l'ha conosciuto grazie all'apporto positivo delle agenzie di socializzazione (gruppo dei pari, scuola e famiglia).

Tab. 6.13. “Conosci il servizio/settore della tua università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA?” (v.a., val. %).

MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Si	203	83,9
No	39	16,1
Totale	242	100,0

Tab. 6.14. “Attraverso quali canali sei venuto a conoscenza del servizio/settore...?” (v.a., val. %).

CANALI	FREQUENZA	PERCENTUALE
Gruppo dei pari, scuola e famiglia	90	37,2
Siti universitari dedicati o simili	113	46,7
Totale studenti che conoscono il servizio	203	83,9
<i>Studenti che non conoscono il servizio</i>	39	16,1
Totale	242	100,0

Dopo aver interrogato il campione sulle modalità di conoscenza del servizio/settore, l'indagine ha provato ad andare più in profondità ponendo una domanda diretta sulla fruizione delle attività offerte dallo stesso (Tab. 6.15), anche questa, come la precedente sulla conoscenza del servizio, si configura come domanda “filtro”, in questo caso la percentuale di persone che hanno risposto “no” è stata significativa (33,5%), generando nelle domande successive una percentuale ancora maggiore di studenti che dichiarano di non usufruire dei servizi in oggetto, per motivi che possono essere legati, ancora una volta, alla desiderabilità sociale o alla lunghezza del questionario, trattandosi già della domanda 27.

Tab. 6.15. “Hai mai usufruito di almeno una delle attività offerte dal servizio/settore?” (v.a., val. %).

	FREQUENZA	PERCENTUALE
Si	122	50,4
No	81	33,5
Totale studenti che conoscono il servizio	203	83,9
<i>Studenti che non conoscono il servizio</i>	39	16,1
Totale	242	100,0

Il questionario ha poi previsto una sezione che nelle tabelle non è riportata, in quanto le domande sulla conoscenza delle attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA hanno rischiato

di sovrapporsi a quello sull'uso delle stesse, rischiando così di falsare la valutazione del servizio complessivamente fornita dagli studenti. Fatte queste dovute premesse le prestazioni più richieste dagli studenti risultano, nell'ordine, essere "ausili per esami e lezioni" (72), "servizio counseling DSA" (59) e "Tutorato alla pari" (37), mentre la meno richiesta è "l'interpretariato LIS" (Lingua Italiana dei Segni) (2).

Gli studenti che hanno dichiarato di utilizzare il servizio, hanno espresso una valutazione dello stesso (Tab. 6.16), da cui, in buona sostanza emerge che le attività erogate siano giudicate discretamente, nell'analisi le categorie "discreto" e "buono" sono state unite, tuttavia non si propende ad identificarle con il secondo attributo, in quanto se i rispondenti avessero voluto rafforzare questo giudizio avrebbero potuto attestarsi sul "molto buono", effetto che si riscontra soltanto per la prestazione "Ausili per esami e lezioni". I valori degli studenti estremamente scontenti rispetto alla prestazione fornita sono molto bassi per tutte le tipologie di servizio erogato (circa 10 per prestazione), ciò apre ad una riflessione nel segno di ripensare il servizio sulla base delle proposte di miglioramento di cui i rispondenti hanno lasciato traccia nell'ultima domanda aperta del questionario, a cui sarà dedicato un apposito spazio a conclusione del capitolo.

Tab. 6.16 a-i. Valutazione del servizio offerto (v.a., val. %).

a.

	FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Tutorato alla pari	Pessimo	9	3,7	14,8
	Discreto o buono	32	13,2	52,5
	Molto buono/ottimo	20	8,3	32,7
	Totale	61	25,2	100,0
<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	181	74,8		
Totale	242	100,0		

b.

	FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Tutorato specializzato	Pessimo	9	3,7	20,9
	Discreto o buono	21	8,7	48,8
	Molto buono/ottimo	13	5,4	30,3
	Totale	43	17,8	100,0
<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	199	82,2		
Totale	242	100,0		

c.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Interpretariato LIS	Pessimo	6	2,5	21,4	21,4
	Discreto o buono	18	7,4	64,3	85,7
	Molto buono/ottimo	4	1,7	14,3	100,0
	Totale	28	11,6	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	214	88,4		
Totale		242	100,0		

d.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Servizio	Pessimo	7	2,9	9,6	9,6
	Discreto o buono	38	15,7	52,1	61,6
	Molto buono/ottimo	28	11,6	38,3	100,0
	Totale	73	30,2	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	169	69,8		
Totale		242	100,0		

e.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Fornitura	Pessimo	15	6,2	31,9	31,9
	Discreto o buono	22	9,1	46,8	78,7
	Molto buono/ottimo	10	4,1	21,3	100,0
	Totale	47	19,4	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	195	80,6		
Totale		242	100,0		

f.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Ausili per esami e lezioni	Pessimo	7	2,9	8,2	8,2
	Discreto o buono	43	17,8	50,6	58,8
	Molto buono/ottimo	35	14,4	41,2	100,0
	Totale	85	35,1	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	157	64,9		
Totale		242	100,0		

segue



→
segue

g.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	Pessimo	12	5,0	33,3	33,3
	Discreto o buono	17	7,0	47,2	80,6
	Molto buono/ottimo	7	2,9	19,5	100,0
	Totale	36	14,9	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	206	85,1		
Totale		242	100,0		

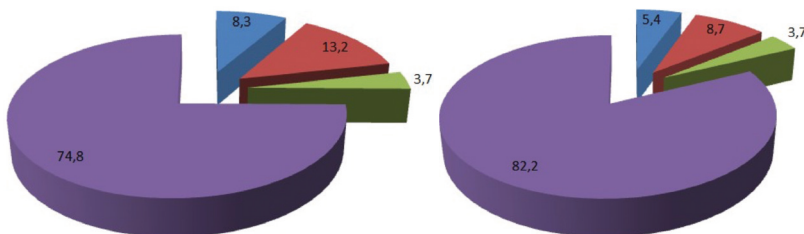
h.

		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Conferimento contributi sostegno della mobilità	Pessimo	9	3,7	28,1	28,1
	Discreto o buono	17	7,0	53,1	81,3
	Molto buono/ottimo	6	2,5	18,8	100,0
	Totale	32	13,2	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	210	86,8		
Totale		242	100,0		

i.

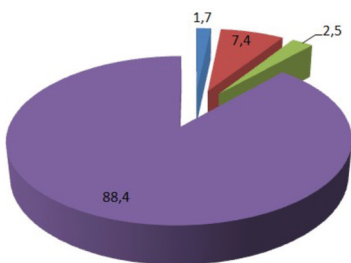
		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Aula studio multimediale	Pessimo	10	4,1	29,4	29,4
	Discreto o buono	19	7,9	55,9	85,3
	Molto buono/ottimo	5	2,0	14,7	100,0
	Totale	34	14,0	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	208	86,0		
Totale		242	100,0		

Fig. 6.7 a-1. Valutazione dei nove servizi offerti e grado di soddisfazione (val. %), n = 242.

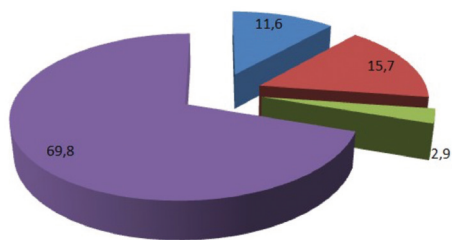
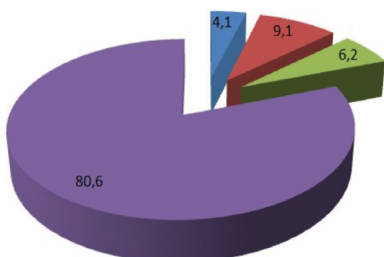


a. Tutorato alla pari

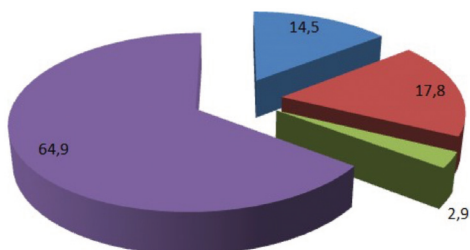
b. Tutorato specializzato



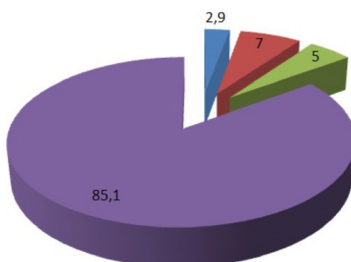
c. Interpretariato LIS

d. Servizio *counseling* DSA

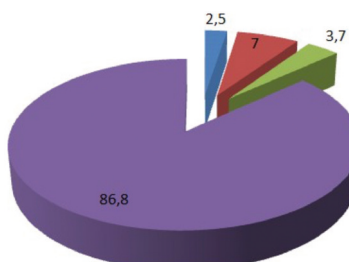
e. Fornitura di materiale didattico n formato accessibile



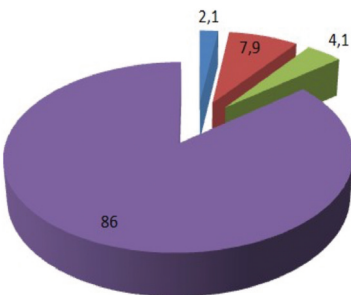
f. Ausili per esami e lezioni



g. Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche



h. Conferimento o contributi a sostegno della mobilità



i. Aula studio multimediale

Legenda:

■ Molto buono/ottimo

■ Discreto o buono

■ Pessimo

■ Studenti che non hanno utilizzato il servizio

segue



→
segue



I. Rispondenti per il grado di soddisfazione "Molto buono/ottimo" (val. %)

La tabella (Tab. 6.17) rimanda a colpo d'occhio ad un dato interessante e per certi versi allarmante, nella misura in cui un servizio pensato per l'affiancamento allo studio e per seguire lo studente in tutto il suo percorso universitario non dovrebbe erogare, in media settimanalmente, circa 2 ore per studente, aspetto riscontrabile per tutte le prestazioni erogate. Il servizio *counseling* ha la media più alta, indicando un utilizzo maggiore, il dato non sorprende vista l'elevata percentuale di persone con DSA rispondenti al questionario, il servizio *counseling*; infatti, si rivolge principalmente a questa fetta della popolazione. La bassa frequenza delle ore erogate sarà anche supportata dalle testimonianze presenti nel capitolo successivo, sia da studenti che dal personale coinvolto, in particolare l'ateneo "La Sapienza" fornirà il dato di 88 tutor operanti nel settore, le cui 150 ore cadauno dovrebbero essere equamente distribuite per una popolazione di circa 3000 studenti, come visibile dal report nel capitolo 5.

Tab. 6.17. Fruizione dei servizi ad ore offerti dal servizio/settore per le persone con disabilità e/o DSA.

		TUTORATO ALLA PARI	TUTORATO SPECIAZZATO	INTERPRETARIATO LIS	SERVIZIO COUNSELING	AULA STUDIO MULTIMEDIALE
N	Utente	41	28	15	65	16
	Non utente	201	214	227	177	226
Media		1,88	1,79	1,57	1,95	1,67
Intervallo		5	5	4	5	5
Deviazione std.		1,244	1,130	0,691	1,351	0,943
Minimo		1	1	1	1	1
Massimo		6	6	5	6	6

Meritano attenzione anche i servizi e le prestazioni non erogate ad ore, con le prossime tabelle (Tab. 6.18), infatti, si intende soffermarsi nell'analisi più approfondita dei contributi banditi dagli sportelli a favore degli studenti con disabilità e DSA, e del materiale didattico accessibile. Il contributo più utilizzato e valutato con maggior favore dagli studenti è "ausili per esami e lezioni", per il quale 44 studenti hanno scelto l'opzione "spesso/molto spesso". Il meno utilizzato è "Conferimento contributi a sostegno della mobilità", usato occasionalmente da sole 9 persone.

Tab. 6.18a-d. Frequenza d'uso dei servizi non ad ore (v.a., val.%).

a.

SERVIZIO		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	Mai	82	33,9	67,2	67,2
	Occasionalmente*	33	13,6	27,0	94,2
	Spesso/molto spesso	7	2,9	5,8	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

* Occasionalmente è l'aggregazione delle modalità "qualche volta" e "raramente".

b.

SERVIZIO		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Ausili per esami e lezioni	Mai	39	16,1	31,9	31,9
	Occasionalmente	39	16,1	31,9	63,8
	Spesso/molto spesso	44	18,2	36,2	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

c.

SERVIZIO		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	Mai	100	41,3	81,9	81,9
	Occasionalmente	17	7,0	13,9	95,8
	Spesso/molto spesso	5	2,1	4,2	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

segue

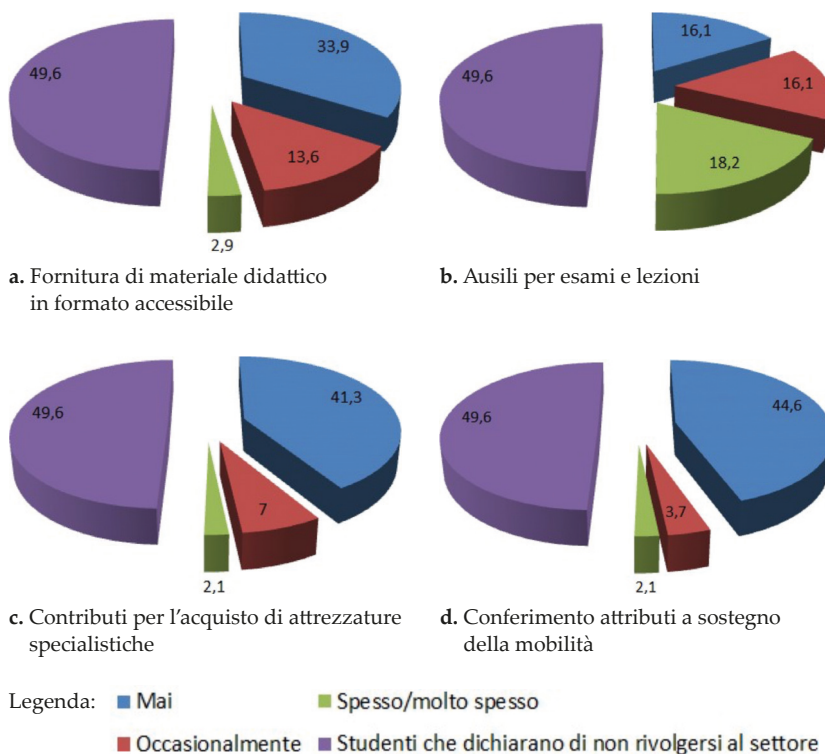


→
segue

d.

SERVIZIO	FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Mai	108	44,6	88,5
	Occasionalmente	9	3,7	95,9
	Spesso/molto spesso	5	2,1	100,0
	Totale	122	50,4	100,0
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale	242	100,0		

Fig. 6.8 a-d. Uso dei servizi non ad ore (val. %), n = 242.



Le tabelle che seguono (Tab. 6.19) aiutano a focalizzare l'attenzione sull'opinione degli studenti con disabilità e DSA rispetto a quanto e se l'uso delle attività abbia influito positivamente sulla loro formazione universitaria. In tutti i casi, per tutte le prestazioni, gli studenti riconoscono un'influenza positiva, quindi, volendo leggere il dato, sia nei suoi valori massimi che in quelli minimi, si potrebbe interpretare la categoria

“No” come uno sprone al miglioramento di una prestazione che complessivamente è già ben vista dallo studente. Come si è già avuto modo di notare nelle pagine precedenti l’attività “Ausili per esami e lezioni” si conferma quella che influisce maggiormente sulla formazione universitaria dello studente.

Tab. 6.19 a-i. Percezione dello studente di una positiva influenza delle attività offerte dal servizio/settore sulla formazione universitaria individuale.

a.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Tutoraggio alla pari	Sì	37	15,2
	Non conosco il servizio	27	11,2
	Non uso il servizio	46	19,0
	No	12	5,0
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

b.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Tutoraggio specializzato	Sì	21	8,7
	Non conosco il servizio	32	13,2
	Non uso il servizio	62	25,6
	No	7	2,9
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

c.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Interpretariato LIS	Sì	8	3,3
	Non conosco il servizio	24	9,9
	Non uso il servizio	85	35,1
	No	5	2,1
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

segue



→
segue

d.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Servizio <i>counseling</i> DSA	Sì	49	20,2
	Non conosco il servizio	11	4,5
	Non uso il servizio	40	16,5
	No	22	9,2
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

e.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	Sì	25	10,3
	Non conosco il servizio	30	12,4
	Non uso il servizio	58	24,0
	No	9	3,7
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

f.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Ausili per esami e lezioni	Sì	65	26,9
	Non conosco il servizio	11	4,5
	Non uso il servizio	30	12,4
	No	16	6,6
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

g.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Contributo per l'acquisto di attrezzature specialistiche	Sì	17	7,0
	Non conosco il servizio	33	13,6
	Non uso il servizio	66	27,3
	No	6	2,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

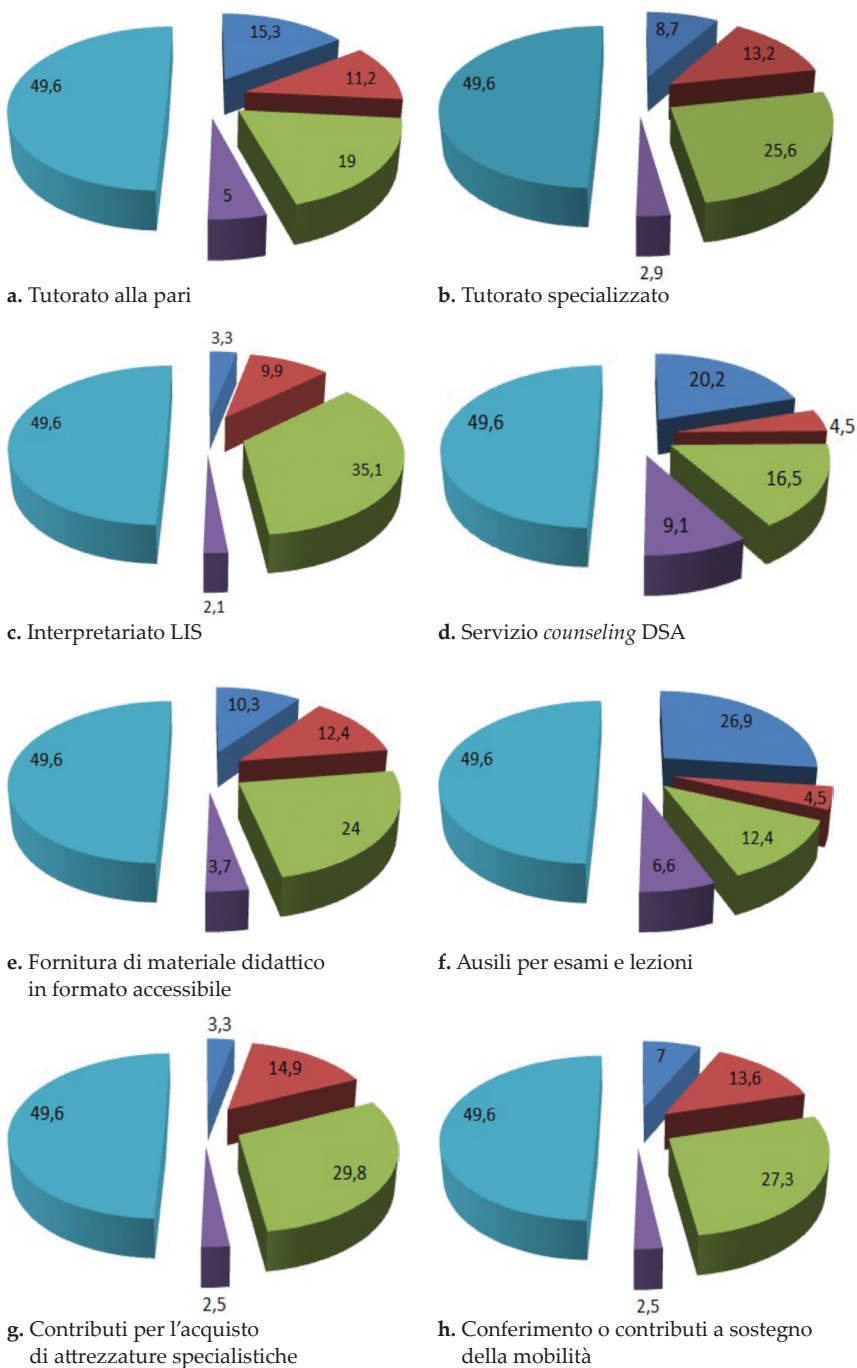
h.

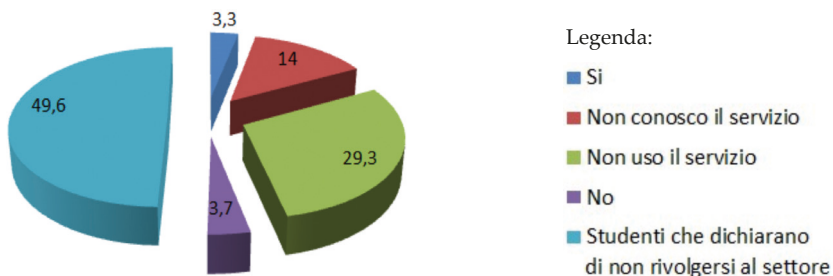
PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Sì	8	3,3
	Non conosco il servizio	36	14,9
	Non uso il servizio	72	29,8
	No	6	2,4
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

i.

PRESTAZIONE		FREQUENZA	PERCENTUALE
Aula studio multimediale	Sì	8	3,3
	Non conosco il servizio	34	14,1
	Non uso il servizio	71	29,3
	No	9	3,7
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

Fig. 6.9 a-1. Percezione dello studente di una positiva influenza delle attività offerte dal servizio/settore sulla formazione universitaria individuale (val. %), n = 242.





i. Aula studio multimediale



I. Rispondenti per il grado di soddisfazione "Si" (val. %)

La tabella di seguito riportata (Tab. 6.20) offre due chiavi di lettura differenti per le piccole ma considerevoli percentuali emerse: da un lato si trova un gruppo di studenti (45) che si rivolge con frequenza, seppur non troppo elevata al servizio, dall'altro degli studenti con disabilità e DSA svincolati (22) dal servizio/settore a loro rivolto.

Tab. 6.20. Frequenza di interazioni tra studente e servizio/settore.

FREQUENZA	FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Al massimo una volta al mese	45	18,6	40,6	40,5
Al massimo ogni sei mesi	44	18,2	39,6	80,2
Una volta all'anno o meno di una volta all'anno	22	9,1	19,8	100,0
Totale	111	45,9	100,0	
<i>Studenti che non utilizzano questo servizio o non hanno indicato una frequenza d'uso</i>	131	54,1		
Totale	242	100,0		

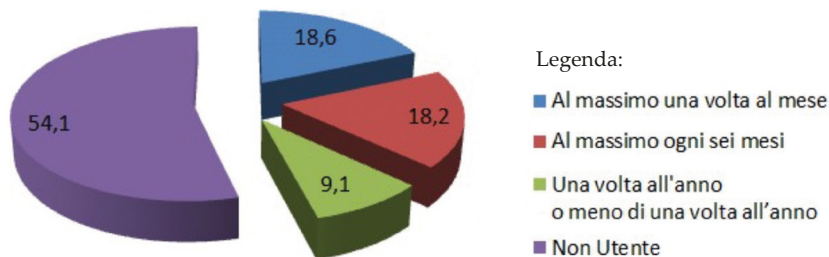


Fig. 6.10. Frequenza di interazioni tra studente e servizio/settore.

I dati sin qui riportati fanno emergere una popolazione di studenti estremamente consapevole delle proprie potenzialità, anche e soprattutto in relazione alla frequenza di rapporti con il settore dedicato. Ciò apre una riflessione critica sulla relazione tra livelli di frequenza così bassi e il rifiuto da parte del servizio di erogare alcune prestazioni, come è possibile leggere nelle tabelle sottostanti riportate in sequenza (Tab. 6.21).

Tab. 6.21 a-i. Diniego delle prestazioni allo studente da parte del servizio/settore per persone con disabilità e/o DSA.

a.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Tutorato alla pari	Mai	85	35,1	69,7	69,7
	Occasionalmente*	30	12,4	24,6	94,3
	Spesso/molto spesso	7	2,9	5,7	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

* Occasionalmente è l'aggregazione delle modalità "qualche volta" e "raramente".

b.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Tutorato specializzato	Mai	95	39,3	77,9	77,9
	Occasionalmente	19	7,9	15,6	93,5
	Spesso/molto spesso	8	3,2	6,5	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

c.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Interpretariato LIS	Mai	115	47,5	94,3	94,3
	Occasionalmente	6	2,5	4,9	99,2
	Spesso/molto spesso	1	0,4	0,8	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

d.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Servizio <i>counseling</i> DSA	Mai	81	33,5	66,4	66,4
	Occasionalmente	30	12,4	24,6	91
	Spesso/molto spesso	11	4,5	9,0	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

e.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	Mai	89	36,8	72,9	72,9
	Occasionalmente	24	9,9	19,7	92,6
	Spesso/molto spesso	9	3,7	7,4	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

f.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Ausili per esami e lezioni	Mai	76	31,5	62,3	62,3
	Occasionalmente	34	14,0	27,9	90,2
	Spesso/molto spesso	12	4,9	9,8	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

segue



→
segue

g.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Contributi per l'acquisto di attrezza- ture specialistiche	Mai	103	42,6	84,4	84,4
	Occasionalmente	15	6,2	12,3	96,7
	Spesso/molto spesso	4	1,6	3,3	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>		120	49,6		
Totale		242	100,0		

h.

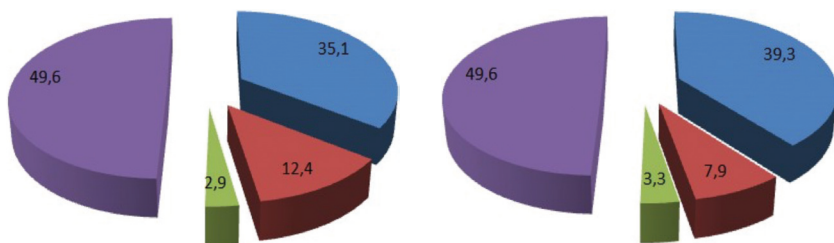
PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Mai	110	45,5	90,1	90,1
	Occasionalmente	8	3,3	6,6	96,7
	Spesso/molto spesso	4	1,6	3,3	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>		120	49,6		
Totale		242	100,0		

i.

PRESTAZIONE		FREQ.	PERCENT.	PERCENT. VALIDA	PERCENT. CUMULATIVA
Aula studio multimediale	Mai	106	43,8	86,7	86,7
	Occasionalmente	13	5,4	10,7	97,4
	Spesso/molto spesso	3	1,2	2,6	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>		120	49,6		
Totale		242	100,0		

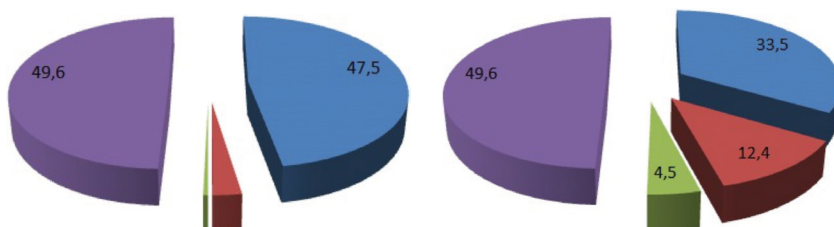
Il rifiuto, da una ricodifica della domanda aperta numero 35 del questionario, sembra essere afferente a due motivazioni principali: carenza e difficoltà ad erogare le ore richieste, in quanto eccedenti al monte ore spettante ai singoli e rifiuto del personale docente al nulla osta nell'uso della prestazione per fini didattici.

Fig. 6.11 a-l. Rifiuto delle prestazioni (val. %), n = 242.



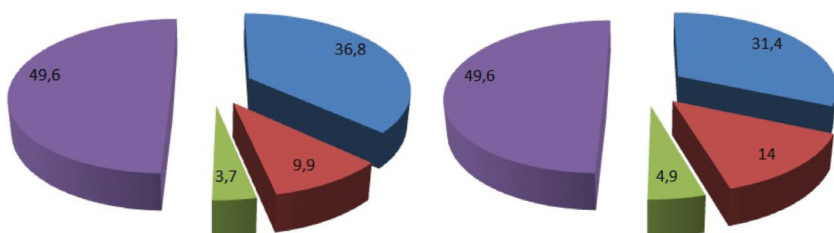
a. Tutorato alla pari

b. Tutorato specializzato



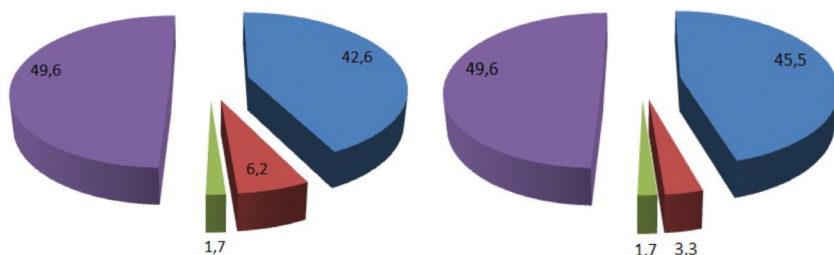
c. Interpretariato LIS

d. Servizio Counseling DSA



e. Fornitura di materiale didattico in formato accessibile

f. Ausili per esami e lezioni



g. Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche

h. Conferimento o contributi a sostegno della mobilità

Legenda: ■ Mai

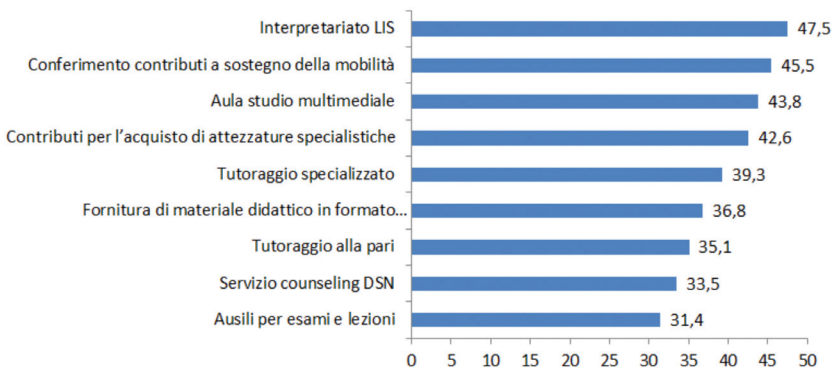
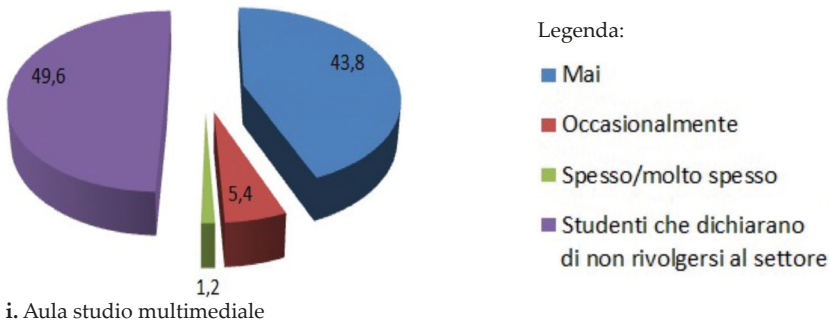
■ Spesso/molto spesso

■ Occasionalmente

■ Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore

segue
➔

segue



I. Livello del rifiuto delle prestazioni, categoria "Mai"

Proseguendo nell'analisi sarà presentato un dato interessante ovvero la maggior parte degli studenti con disabilità e DSA afferma che utilizzare le prestazioni del servizio/settore a loro dedicato non ha avuto alcuna influenza sulla percezione dell'inclusione nella vita sociale dell'università (63,2%) e sulla frequenza di lezioni e seminari e attività formative che la caratterizzano (52,5%) (Tab. 6.22), una situazione diametralmente opposta si verifica in relazione al rendimento universitario, aspetto nel quale gli studenti riconoscono il ruolo cruciale svolto dai servizi a supporto, affermando che le prestazioni erogate influenzano positivamente o molto positivamente nel 66,4% dei casi. Dalle tabelle che si riporteranno di seguito il dato principale che emerge è che queste prestazioni abbiamo un alto grado di influenza positiva nel favorire il rapporto tra studenti e personale docente (50,8%), mentre per quello che concerne i rapporti interpersonali tra studenti con disabilità e DSA o normodotati, queste attività offerte sembrano non avere alcuna influenza nella maggioranza dei casi, stessa situazione si verifica nel caso del personale amministrativo. A conclusione di questo slot

di tabelle si presenta il rapporto tra le prestazioni erogate dal servizio/ settore e il livello di fiducia sperimentato dallo studente, in questo caso si evidenzia che il rapporto tra queste due dimensioni sia positivo nella maggioranza dei casi (48,4%).

Tab. 6.22 a-h. Impatto delle attività offerte dal servizio/settore sull'inclusione universitaria percepita dallo studente.

a.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Partecipazione a lezioni, seminari ecc.	Positivo/molto Positivo	55	45,0
	Nessun impatto	64	52,5
	Negativo/molto Negativo	3	2,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

b.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Partecipazione alla vita sociale dell'università	Positivo/molto Positivo	39	31,9
	Nessun impatto	77	63,2
	Negativo/molto Negativo	6	4,9
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

c.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Rendimento universitario	Positivo/molto Positivo	81	66,4
	Nessun impatto	32	26,2
	Negativo/molto Negativo	9	7,4
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

segue



→
segue

d.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Relazioni con altri studenti non disabili	Positivo/molto Positivo	42	33,4
	Nessun impatto	72	59,0
	Negativo/molto Negativo	8	6,6
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

e.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Relazioni con altri studenti con disabilità o DSA	Positivo/molto Positivo	40	32,8
	Nessun impatto	74	60,7
	Negativo/molto Negativo	8	6,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

f.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Rapporto con il personale docente	Positivo/molto Positivo	62	50,8
	Nessun impatto	42	34,4
	Negativo/molto Negativo	18	14,8
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

g.

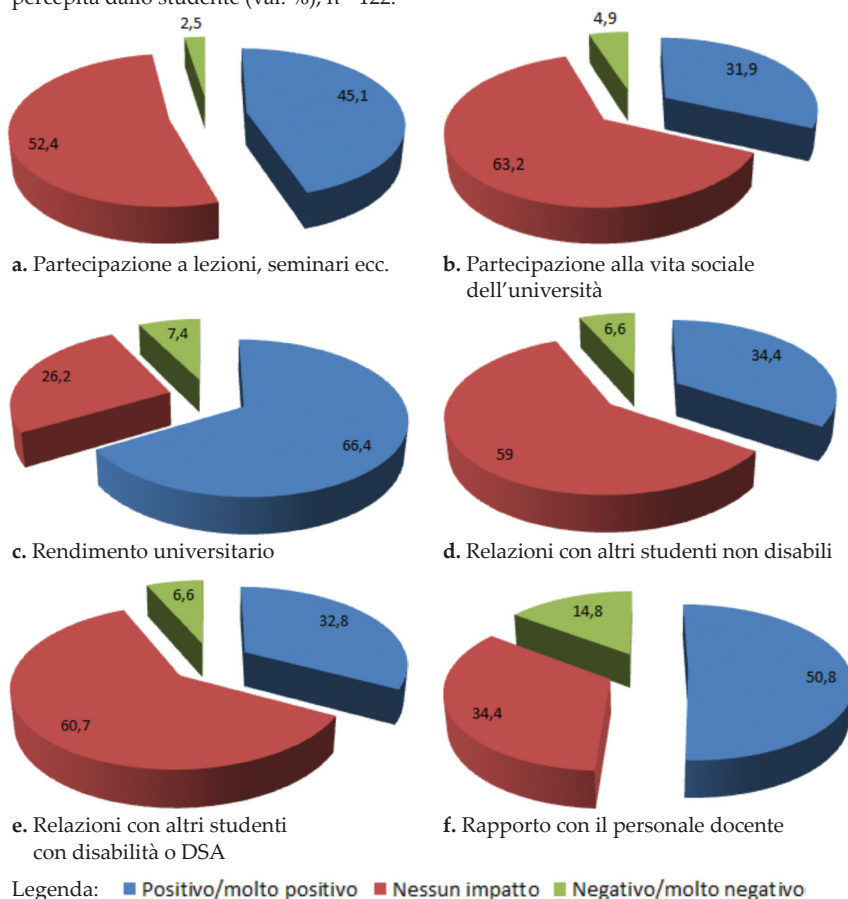
MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Rapporto con il personale amministrativo	Positivo/molto Positivo	42	34,4
	Nessun impatto	69	56,6
	Negativo/molto Negativo	11	9,0
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

h.

MODALITÀ DI RISPOSTA		FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Livello di fiducia in te stesso	Positivo/molto Positivo	59	48,4
	Nessun impatto	49	40,1
	Negativo/molto Negativo	14	11,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

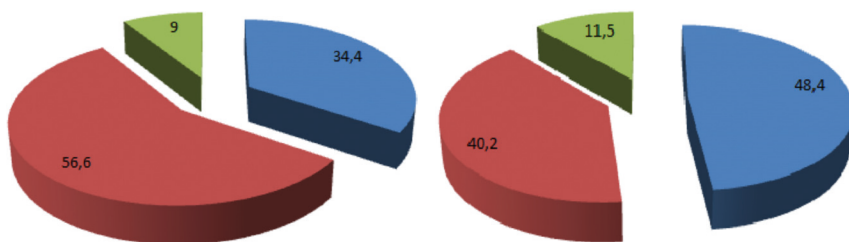
Di seguito il dato riportato nelle tabelle e già dotato di un ampio commento è stato reso anche in forma grafica (Fig. 12) essenzialmente a beneficio di potenziali lettori e non necessita quindi di ulteriore commento.

Fig. 6.12 a-i. Impatto tra attività offerte dal servizio/settore sull' inclusione universitaria percepita dallo studente (val. %), n = 122.



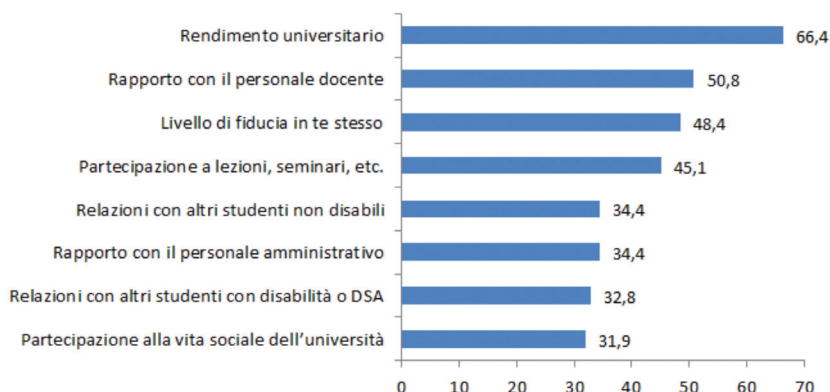
segue
➔

segue



g. Rapporto con il personale amministrativo h. Livello di fiducia in te stesso

Legenda: ■ Positivo/molto positivo ■ Nessun impatto ■ Negativo/molto negativo



i. Rispondenti per il grado di soddisfazione "Positivo/molto positivo" (val. %), n = 122

La tabella di seguito (Tab. 6.23) riveste un'importanza cruciale in quanto fa emergere l'assenza di spazi d'ascolto in cui gli studenti possano esprimersi sul servizio di cui fruiscono. Il 76,2% di essi, infatti, afferma di non conoscere l'esistenza di questi spazi. Il medesimo dato sarà riscontrato nella tabella successiva (Tab. 6.24) in cui emerge che allo studente non sia mai stato chiesto di compilare una scheda di rilevazione sulla qualità delle attività di cui ha usufruito.

Tab. 6.23. Conoscenza di spazi d'ascolto.

	FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA
Sì	29	23,8
No	93	76,2
Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale	242	

Tab. 6.24. "Ti è mai capitato che il servizio/settore ti abbia chiesto di compilare una scheda di rilevazione sulla qualità delle attività di cui hai usufruito?"

	FREQUENZA	PERCENTUALE
Sì	29	23,8
No	93	76,2
Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale	242	

Dalla tabella riportata di seguito (Tab. 6.25) emerge un dato confortante, ovvero una percentuale elevata degli intervistati dichiara di non sentirsi discriminato per motivazioni direttamente riconducibili alla condizione di DSA o disabilità (40,2%). Trattandosi di numeri esigui, il dato relativo ai 24 studenti che dichiarano di sentirsi discriminati spesso o molto spesso in relazione alla loro condizione apre prospettive di riflessione critica sul tema.

Stessa situazione si verifica per tutte le dimensioni a cui è stata correlata la percezione di discriminazione, anche se gli studenti dichiarano, in percentuale molto elevata, di sentirsi discriminati per caratteristiche individuali non direttamente connesse alla loro disabilità e/o DSA, quali, a titolo esemplificativo: genere, etnia, estrazione sociale.

Tab. 6.25 a-d. Frequenza con cui lo studente si è sentito discriminato.**a.**

MOTIVO DELLA DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQ.	PERCENT. VALIDA
Condizione di persona con disabilità o DSA	Mai	49	40,2
	Occasionalmente*	49	40,2
	Spesso/molto spesso	24	19,6
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

segue
➡

* Occasionalmente è l'aggregazione delle modalità "qualche volta" e "raramente".

➔
segue

b.

MOTIVO DELLA DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQ.	PERCENT. VALIDA
Aver utilizzato il servizio/settore dedicato agli studenti con DSA	Mai	72	59,0
	Occasionalmente	32	26,2
	Spesso/molto spesso	18	14,8
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

c.

MOTIVO DELLA DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQ.	PERCENT. VALIDA
Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo	Mai	57	46,8
	Occasionalmente	39	31,9
	Spesso/molto spesso	26	21,3
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

d.

MOTIVO DELLA DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQ.	PERCENT. VALIDA
Altre caratteristiche individuali non direttamente connesse a disabilità o DSA	Mai	84	68,9
	Occasionalmente	28	22,9
	Spesso/molto spesso	10	8,2
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

È stato poi chiesto allo studente da quali attori del sistema universitario si sentisse discriminato, le tabelle sotto riportate (Tab. 6.26) presentano delle percentuali molto basse. Questo di per sé è un dato confortante, tuttavia tra esse la più elevata è sempre quella riconducibile al personale docente, ciò è spiegato anche dal dato mostrato in precedenza, in cui gli studenti dichiaravano che l'azione più incisiva svolta dai servizi a supporto sta nel fare da tramite tra le loro esigenze e le richieste del personale docente.

Tab. 6.26. "Da quali dei seguenti attori appartenenti al sistema universitario ti sei sentito discriminato?".

MODALITÀ DI RISPOSTA	FREQUENZA*	PERCENTUALE VALIDA
Studenti	36	39,7
Docenti	56	61,5
Personale amministrativo e personale del settore	28	30,8
Totale rispondenti alla domanda	91	100,0
<i>Studenti non rispondenti alla domanda</i>	151	
Totale	242	

* Domanda di questionario a risposta multipla. Più persone hanno indicato di essersi sentiti discriminati da diverse categorie di soggetti tra quelli indicati, per questa motivazione la somma delle percentuali non equivale al 100%.

La tabella riportata risponde all'esigenza di ricostruire la percezione, da parte dello studente, di eventi discriminatori ed eventualmente perpetrati da una determinata categoria di attori afferente al sistema universitario.

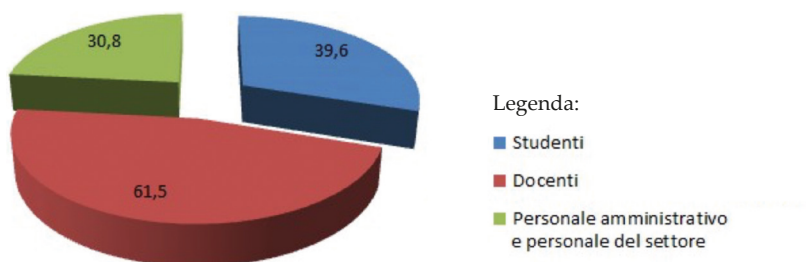


Fig. 6.13. Da quali dei seguenti attori ti sei sentito o ti senti discriminato?

6.2. Indice di soddisfazione accessibilità alle strutture universitarie

L'Indice di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle strutture universitarie è stato costruito a partire dalla domanda 23 del questionario che attraverso una scala 0-10 rilevava il grado di soddisfazione degli intervistati in merito a aule, biblioteche, spazi esterni, segreteria didattica, segreteria amministrativa, servizi igienici e ufficio dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e con DSA.

L'Analisi delle Componenti Principali (ACP) (Di Franco, 2011) è utile per ridurre la dimensionalità dell'insieme dei dati eliminando la ridondanza di informazioni. Il coefficiente alfa di Cronbach (Barber *et al.*, 2020) è l'indice statistico più utilizzato per valutare l'affidabilità delle dimensioni di un test o di un questionario (Mauceri, 2003).

Un valore elevato dell'alfa di Cronbach (Tab. 6.27), cioè vicino a 1, indica che è presente un'elevata affidabilità all'interno della dimensione. Questo perché più il valore alfa aumenta, più il tasso di errore diminuisce.

Tab. 6.27. Statistiche di affidabilità.

ALPHA DI CRONBACH	ALPHA DI CRONBACH BASATA SU ELEMENTI STANDARDIZZATI	N. DI ELEMENTI
,931	,915	8

Tab. 6.28. Statistiche degli elementi di riepilogo.

	MEDIA	MIN.	MAX	INTERVALLO	MAX/MIN.	VARIANZA	N. DI ELEMENTI
Medie elementi	4,497	2,074	5,388	3,314	2,598	1,067	8
Correlazioni tra gli elementi	,575	,001	,943	,943	1359,926	,101	8

Tab. 6.29. Statistiche elemento-totale.

	MEDIA SCALA SE VIENE ELIMINATO L'ELEMENTO	VARIANZA SCALA SE VIENE ELIMINATO L'ELEMENTO	CORRELAZIONE ELEMENTO-TOTALE CORRETTA	CORRELAZIONE MULTIPLA QUADRATICA	ALPHA DI CRONBACH SE VIENE ELIMINATO L'ELEMENTO
Quanto spesso ti sei sentito discriminato in ambito universitario, per: [La tua condizione di persona con disabilità o di DSA]	33,901	416,380	,048	,027	,954
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Aule]	31,165	310,454	,867	,789	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Biblioteche]	31,207	313,841	,841	,784	,916
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Spazi esterni (cortili, giardini ecc.)]	30,587	307,438	,866	,810	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Segreteria didattica]	31,504	314,840	,870	,900	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Segreteria amministrativa]	31,574	315,225	,871	,902	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Servizi igienici]	48,628	392,351	,772	,728	,802
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0 = del tutto insoddisfatto; 10 = del tutto soddisfatto) [Ufficio dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e con DSA]	48,293	92,831	,703	,595	,807

6.3. Una panoramica sulla percezione di eventi discriminatori in relazione alla condizione dello studente

Quest'ultima sezione di commento dei dati del questionario ha l'obiettivo di ricostruire se e in quale misura lo studente con disabilità e DSA si percepisca oggetto di pregiudizio, rispondendo all'interrogativo posto all'interno del capitolo 5, ovvero quello di ricostruire gli *stereotipi* (componente cognitiva), i *sentimenti* (componente affettiva) le *propensioni all'azione* (componente attiva), che rappresentano le dimensioni costitutive del concetto di pregiudizio nei confronti di portatori di specifiche forme di alterità (Allport, 1954). Nell'ultimo *slot* di tabelle presentato (Tab. 6.32) emerge un dato interessante, ovvero, leggendo attentamente le percentuali gli studenti che si sentono maggiormente discriminati sia in relazione alla loro condizione, sia per aver utilizzato il servizio/settore a loro dedicato e sia per la carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo, sono gli studenti con DSA. Questo aspetto emergerà anche nel paragrafo successivo guardando al dettaglio delle proposte di miglioramento; infatti, la maggioranza di queste sono state portate dagli studenti con DSA afferenti ad entrambi gli atenei oggetto di ricerca.

Tab. 6.32 a-d. Rapporto tra percezione di discriminazione e condizione dello studente (disabilità/DSA).

a.

MOTIVO DI DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA		DSA	DISABILITÀ	TOTALE
La condizione di persona con disabilità o di DSA	Mai	v.a.	30	19	49
			61,2%	38,8%	100,0%
	Occasionalmente	v.a.	32	17	49
			65,3%	34,7%	100,0%
	Spesso	v.a.	8	6	14
			57,1%	42,9%	100,0%
Molto spesso	v.a.	6	4	10	
		60,0%	40,0%	100,0%	
Totale valido		v.a.	76	46	122
			62,3%	37,7%	100,0%
<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>		v.a.	47	73	120
			38,8%	60,2%	100,0%
Totale		v.a.	119	123	242
			49,4%	50,6%	100,0%

➔
segue

b.

MOTIVO DI DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA		DSA	DISABILITÀ	TOTALE
Aver utilizzato il servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA	Mai	v.a.	43 59,7%	29 40,3%	72 100,0%
	Occasionalmente	v.a.	21 65,6%	11 34,4%	32 100,0%
	Spesso	v.a.	39 64,3%	5 35,7%	14 100,0%
	Molto spesso	v.a.	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
	Totale valido	v.a.	76 62,3%	46 37,7%	122 100,0%
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	v.a.	47 38,8%	73 60,2%	120 100,0%
Totale		v.a.	123 100,0%	119 100,0%	242 100,0%

c.

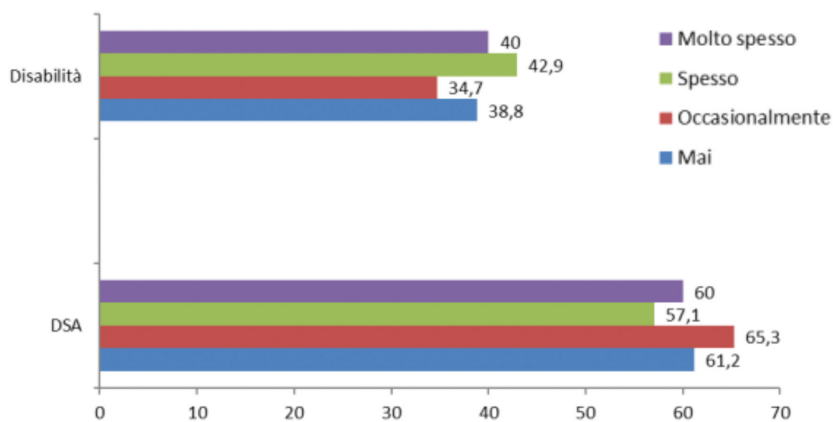
MOTIVO DI DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA		DSA	DISABILITÀ	TOTALE
Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo	Mai	v.a.	34 59,6%	23 40,4%	57 100,0%
	Occasionalmente	v.a.	27 69,2%	12 30,8%	39 100,0%
	Spesso	v.a.	11 55,0%	9 45,0%	20 100,0%
	Molto spesso	v.a.	4 66,7%	2 33,3%	6 100,0%
	Totale valido	v.a.	76 62,3%	46 37,7%	122 100,0%
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	v.a.	47 38,8%	73 60,2%	120 100,0%
Totale		v.a.	123 100,0%	119 100,0%	242 100,0%

d.

MOTIVO DI DISCRIMINAZIONE	MODALITÀ DI RISPOSTA		DSA	DISABILITÀ	TOTALE
Altre	Mai	v.a.	55	29	84
			65,5%	34,5%	100,0%
	Occasionalmente	v.a.	15	13	28
			53,6%	46,4%	100,0%
	Spesso	v.a.	3	2	5
			60,0%	40,0%	100,0%
Molto spesso	v.a.	3	2	5	
		60,0%	40,0%	100,0%	
Totale valido		v.a.	76	46	122
			62,3%	37,7%	100,0%
<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>		v.a.	47	73	120
			38,8%	60,2%	100,0%
Totale		v.a.	123	119	242
			100,0%	100,0%	100,0%

Alla luce dei dati presentati, risulta doveroso sottolineare che in relazione alle attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA ed eventi discriminatori da loro percepiti non emergono differenziazioni rilevanti tra le due università oggetto di analisi (La Sapienza e Tor Vergata).

Fig. 6.14. Rapporto tra percezione di discriminazione e condizione dello studente

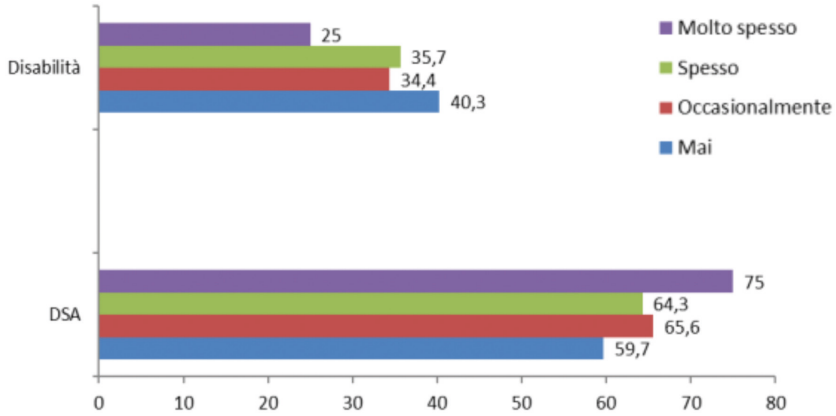


a. La tua condizione di persona con disabilità o di DSA

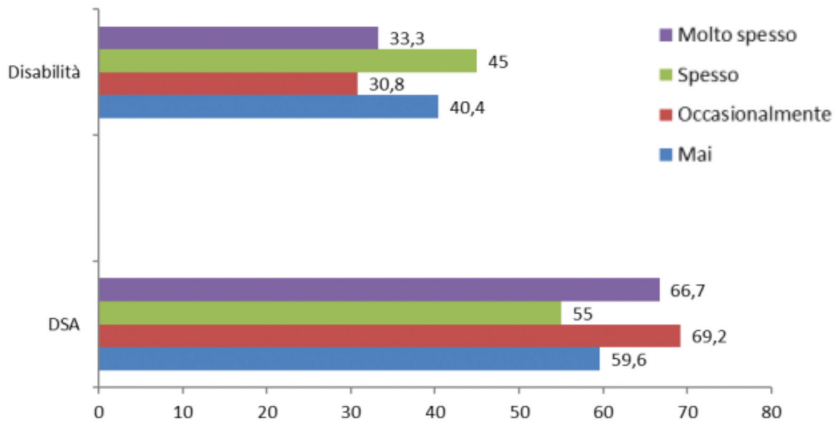
segue



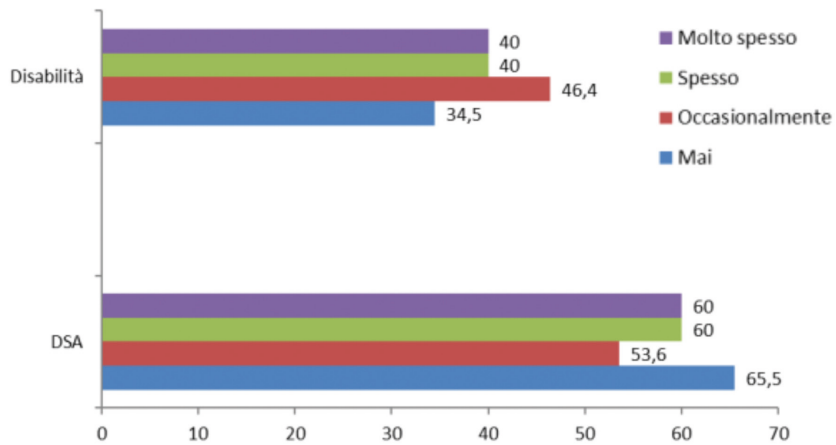
→
segue



b. Aver utilizzato il servizio/settore dedicato



c. Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo



d. Altre caratteristiche individuali non direttamente connesse a disabilità o DSA

6.4. Una proposta di miglioramento del servizio dalle opinioni dei diretti interessati

Nell'ultima sezione di questo capitolo saranno presentati i dati afferenti alla variabile 42 relativi alle proposte avanzate dai rispondenti per il miglioramento del servizio. Prima di esaminarle nel dettaglio, proponendo la ricodifica della variabile 42, è utile fornire al lettore l'impatto numerico delle proposte pervenute, correlandolo al tipo di disabilità o alla condizione di DSA dichiarata dal rispondente e all'ateneo di appartenenza (Tab. 6.33).

Tab. 6.33. Proposte di miglioramento suddivise per ateneo.

ATENEIO	NUMERO COMPLESSIVO DI PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO Pervenute
La Sapienza	80
Tor Vergata	20

Il numero complessivo delle proposte di miglioramento espresse dai rispondenti al questionario sono state 100, 20 delle quali afferenti all'ateneo Tor Vergata e 80 all'università "La Sapienza", su 122 che hanno effettivamente completato il questionario esprimendo la valutazione del servizio. In termini relativi, su un campione complessivo iniziale di 242, il peso dei due atenei è stato rispettato, in quanto sono stati 63 in tutto i rispondenti afferenti all'ateneo Tor Vergata e 179 quelli afferenti a Sapienza.

Per contro una specifica sulle proposte di miglioramento conduce ad una riflessione, in quanto 80 persone su 122 afferiscono all'ateneo La Sapienza, ciò denota che il servizio erogato, seppur di buona qualità, come emerso dai grafici precedenti, andrebbe sensibilmente migliorato. Le direzioni di miglioramento sono state già analizzate nella tabella precedente. Proseguendo nella scomposizione del dato, per Sapienza, così come per Tor Vergata, la maggioranza degli studenti (63% dei rispondenti alla domanda) a esprimere una proposta di miglioramento ha un DSA (54 per Sapienza e 9 per Tor Vergata), seguiti da coloro che hanno una disabilità motoria (13%, in particolare 9 per Sapienza e 4 per Tor Vergata), seguiti, poi, da un 6% di persone con disabilità multipla (3 per entrambi gli atenei). Si riscontra poi una percentuale (4%) di studenti con disabilità uditiva (3 per Sapienza e 1 per Tor Vergata), un 3% di studenti con spettro autistico (2 per Sapienza e

1 per Tor Vergata), un 2% di studenti con disabilità psichica (1 per entrambi gli atenei), 1 disabilità visiva per Sapienza e 1 neurodivergenza per Sapienza, entrambi costituenti il 2% del totale.

Anche nei dati raccolti dallo studio i rispondenti si riconoscono nella categoria “ho una disabilità ma preferisco non specificare” che a differenza dei report presentati nel capitolo cinque, ha un’incidenza sensibilmente ridotta, infatti gli studenti che hanno dichiarato di appartenere a questa categoria e di necessitare un miglioramento del servizio (7%) sono stati 6 per Sapienza e 1 per Tor Vergata.

Da una lettura del dato complessivo è possibile affermare che le proposte di miglioramento siano state avanzate da tutte le tipologie di disabilità, esclusi coloro che hanno una disabilità metabolica, seppure, ancora una volta, a conclusione di questo focus, si ribadisce che i servizi a necessitare di un miglioramento più incisivo da parte degli studenti intervistati siano quelli rivolti alle persone con DSA.

Le proposte di cui si è appena presentato il dettaglio nel complesso sono state estremamente variegate; tuttavia queste possono essere suddivise in dieci macro temi. Per agevolare il lettore si presenterà un prospetto di sintesi (Tab. 6.34).

Tab. 6.34. Principali proposte di miglioramento emerse dalle voci degli studenti, suddivise per macrotemi.

N.	PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO DEGLI STUDENTI
1	Richiesta di maggiore sensibilizzazione sul tema disabilità e DSA
2	Accesso più snello alle prove equipollenti e a materiali compensativi e dispensativi, o, in alternativa, all'affiancamento
3	Maggiore accessibilità agli spazi universitari fisici
4	Potenziamento del servizio di tutoraggio per studio ed esami
5	Richiesta di formazione del personale docente su disabilità e DSA
6	Creazione di un ambiente dove gli studenti possano fare rete
7	Spazio di ascolto e monitoraggio delle e sulle prestazioni
8	Maggiore accessibilità del servizio/settore e maggiore conoscenza delle procedure e dei diritti degli studenti
9	Settore più social, con siti web accessibili e aggiornati
10	Proposte per il potenziamento del servizio

Ognuno degli elementi sopra elencati ha un diretto collegamento con i riferimenti teorici presenti in questo elaborato, si pensi al ruolo delle università nel costruire una cultura della disabilità come espresso negli

scritti di Chiang (2019), oppure all'esigenza di potenziare la tecnologia come sottolineato negli scritti di Burgstahler (2015), enfatizzando la capacità della stessa di creare uno spazio deterritorializzato (Valentini, 2008), o, ancora, all'esigenza avvertita dagli studenti della creazione di spazi fisici accessibili come denunciato nelle ricerche di De Picker (2020). Infine, un maggiore snellimento delle procedure burocratiche per esercitare il proprio diritto all'affiancamento andrebbe nella direzione di una corretta applicazione di quanto previsto dai numerosi testi di legge troppo spesso disattesi, oggetto di un'approfondita analisi critica nel capitolo 3 di questa trattazione.

Gli studenti chiedono a gran voce una maggiore sensibilizzazione, parafrasando alcuni suggerimenti si riscontra la necessità di inserire, a titolo esemplificativo, durante le giornate "porte aperte" rivolte alle matricole dei momenti di sensibilizzazioni e favorire dei percorsi in cui le persone con disabilità e DSA possano immediatamente esporre le proprie esigenze. In questa stessa direzione mirano altri suggerimenti che puntano a coinvolgere il personale docente sin dai primi colloqui per poter affrontare sin da subito eventuali problematiche. La stessa esigenza di sensibilizzazione si riscontra per quanto concerne la conoscenza della comunità sorda e degli studenti con DSA che chiedono, da un lato, di non essere omologati tra sordi segnanti e non e dall'altro, per ciò che concerne i DSA, di poter snellire le pratiche burocratiche per la richiesta delle misure compensative e di non essere omologati agli studenti con disabilità e di avere un colloquio periodico con lo psicologo e non telematico per la scelta delle misure compensative con cui affrontare il percorso. Scendendo in profondità nella scomposizione della variabile 42 gli studenti parlano approfonditamente degli strumenti compensativi e dispensativi richiedendo che quest'ultimi vengano adottati con facilità lì dove è necessario, soprattutto per quel che riguarda la modalità d'esame, prevedendo con più frequenza prove equipollenti che sostituiscano gli esami scritti con gli orali, e che le procedure per accedere a tali strumenti siano più semplici, per esempio tramite la fornitura del materiale online o tramite testi in formato digitale con sintesi vocale sempre accessibili, bypassando richieste burocratiche e inserendoli in una biblioteca digitale, non sempre presente negli atenei.

Non sono mancate le critiche, da parte degli studenti, sul versante accessibilità, molti ritengono che i servizi dedicati debbano curare maggiormente l'accessibilità degli spazi dell'università.

Per ciò che concerne l'affiancamento degli studenti con disabilità e DSA tramite i borsisti alla pari, il campione considerato propone di potenziare il servizio incrementando il numero di ore con una programmazione in base alle effettive richieste dello studente, avanzando che queste possono essere svolte da parte di tutor con disabilità e DSA in forza di una maggiore conoscenza della problematica sperimentata quotidianamente. Infine, secondo i rispondenti, il tutorato dovrebbe essere svolto da studenti che frequentano un corso affine a quello della persona che sta affiancando (es. se uno studente frequenta servizio sociale allora il tutor dovrebbe afferire a un dipartimento di area sociale). Sul tema gli studenti richiedono anche di eliminare l'eccessiva rotazione del personale addetto al tutoraggio e di prevedere che quest'ultimo possa supportare lo studente nell'assistenza all'autonomia all'interno degli spazi universitari.

I rispondenti si esprimono anche sulle criticità riscontrate nel rapportarsi ai docenti, essenzialmente chiedendo una loro formazione obbligatoria su problematiche specifiche legata alla presenza di disabilità e/o DSA, inoltre auspicano un ruolo più incisivo dei referenti di dipartimento nel far conoscere al docente, prima dell'inizio del corso, la loro condizione, riscontrando una carenza informativa riducibile attraverso giornate di sensibilizzazione e confronto periodico. Sul versante dell'insegnamento propongono di predisporre, per i docenti, una procedura standard per il sostegno ai propri studenti con problematiche e una tabella per la valutazione fissa e attendibile degli esami.

Gli studenti chiedono uno spazio di confronto che sia anche fisico, all'interno del servizio/settore dedicato, per fare rete e affrontare al meglio la vita universitaria, affinché gli adempimenti legati alla loro condizione non si risolvano nella mera compilazione di pratiche burocratiche. Con riferimento alla tematica appena trattata i rispondenti chiedono una maggiore inclusione e l'abbandono di quello che è il paradigma alla base del modello medico che patologizza la differenza per essere maggiormente partecipi anche ad iniziative culturali e di sensibilizzazione, tra le istanze degli studenti che vanno in questa direzione si ritrova quella di istituire uno spazio di ascolto svincolato dal servizio/settore dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e DSA, in cui lo studente possa esprimersi sulle prestazioni erogate dal servizio per un suo miglioramento concreto.

Anche la prossima tematica è collegata alla precedente, ovvero gli intervistati chiedono che l'ufficio a loro dedicato sia più facilmente accessibile e conoscibile, oltre che maggiormente presente, molti fanno

emergere l'esigenza che questo sia sempre aperto al pubblico e metta in campo procedure meno standardizzate e di ricevere risposte immediate e puntuali.

Per ciò che concerne il versante Internet il campione chiede che il servizio/settore sia al passo con i tempi, ovvero maggiormente social; tuttavia, mostrandosi estremamente critici rispetto ai siti web ad oggi esistenti, ritenuti inaccessibili o di difficile consultazione, oltre che carenti di informazioni, sul tema alcuni studenti si spingono oltre proponendo cartelle Drive con materiale compensativo e dispensativo per i singoli esami, direttamente fruibile dal sito dedicato.

In questa sezione gli studenti propongono le attività/buone prassi desiderate e connesse al potenziamento del servizio: nuove attività su come organizzare lo studio e il metodo di studio; attività proposte dal servizio/settore al fine di ottenere CFU per gli AAF o per i tirocini; prevedere che le attività didattiche possano essere seguite da remoto o registrate nonostante la fine della pandemia; attività di formazione sul metodo di studio autonomo, attività di orientamento e sostegno in tutte le fasi del percorso di studi.

Collegandosi ai dati precedenti che hanno fatto emergere un maggiore grado di discriminazione percepita da parte degli studenti con DSA, l'analisi descrittiva della variabile 42 del questionario si conclude con un focus specifico sulle proposte di questa categoria di studenti: predisporre materiali compensativi (schemi, mappe, riassunti) in formato open access; prevedere spazio di auto-mutuo-aiuto in cui gli studenti con DSA possano scambiarsi appunti, opinioni, consigli; la possibilità di autodichiarare su infostud la propria condizioni di DSA e, tramite il portale, accedere alle agevolazioni spettanti per sostenere l'esame; prevedere un percorso specifico per i DSA maggiormente strutturato rispetto a quello che viene erogato ad oggi; potenziare il ruolo del referente DSA affinché non sia soltanto una figura amministrativa nell'adempimento delle pratiche ma supporti concretamente lo studente nel suo percorso universitario.

Le proposte sin qui avanzate, lette congiuntamente al grado di discriminazione percepita dagli studenti, aiutano a riflettere su quanto ci sia ancora da fare per garantire la piena inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA. Il dato sarà maggiormente rafforzato dalla lettura critica del materiale empirico presente nel prossimo capitolo, in cui gli studenti hanno fornito il loro punto di vista sull'esperienza universitaria vissuta, facendo emergere, con maggior forza, nodi problematici nell'erogazione del servizio e proposte di miglioramento.

7. Un approccio qualitativo per mettere a confronto le voci degli addetti ai servizi e l'esperienza degli studenti. Principali evidenze da interviste focalizzate e *focus group*

In questa sezione dell'elaborato si delinearanno i contorni delle politiche e delle prassi messe in campo dai differenti atenei oggetto di ricerca al fine di garantire l'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA direttamente appresi dalle voci degli intervistati fornitori di servizi. Il capitolo, dopo aver presentato in maniera descrittiva queste prassi, si propone di mettere a confronto l'esperienza degli studenti raccolta con vividezza di particolari mediante un altro strumento della ricerca qualitativa, ovvero il *focus group*.

7.1. Un punto di vista privilegiato per conoscere il servizio. Interviste agli addetti tra esperienze di inclusione e criticità

A beneficio del lettore si ricorda che il disegno di ricerca è articolato essenzialmente in quattro fasi principali: "ricerca di sfondo" (Corbetta, 1999), in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati per Ateneo, effettuando contestualmente una mappatura dei servizi mediante interviste ai responsabili degli uffici dedicati; progettazione di un questionario semi-strutturato somministrato a studenti con disabilità e DSA nella modalità online (*web survey*); analisi monovariata e bivariata dei dati (Di Franco, 2011); *focus group* (Corrao, 2000) per suggerimenti di *policy* su base volontaria.

Questo paragrafo ha come oggetto quanto emerso dalle interviste focalizzate in profondità, con l'obiettivo di rispondere all'esigenza precipua della *ricerca di sfondo*, le quali hanno messo in luce, appunto focalizzandosi, le seguenti tematiche:

1. Criteri di accesso e funzionamento del Servizio;
2. Eventuali problematiche di governance di ateneo;

3. Rapporto con attori istituzionali interni ed esterni (esistenza di tavoli permanenti per la gestione delle politiche di disabilità);
4. Mappatura accessibilità degli atenei;
5. Valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA;
6. Modifiche nell'erogazione del servizio nel tempo;
7. Progetti specifici per persone con disabilità e con DSA;
8. Rapporto tra comunicazione e inclusione;
9. Rapporto tra inclusione e situazione pandemica;
10. Concetto di inclusione.

Lo scopo del presente paragrafo è, pertanto, ricostruire le differenti declinazioni dei temi riportati, direttamente dalle voci degli operatori che, a tutti i livelli, si occupano dell'inclusione di questa categoria di studenti; infatti, le interviste hanno cercato di tenere conto di tutti i pareri, dal prorettore della disabilità fino al tutor. La carenza di testimonianze, per alcuni atenei, è imputabile al fatto che la partecipazione all'indagine sia stata su base volontaria. Per facilitare il lettore nella comprensione, le risposte sono raggruppate per i temi sopra esposti e per tutelare la *privacy* degli intervistati si è operata una suddivisione arbitraria e di massima rispetto ai ruoli ricoperti nell'organizzazione, che, essenzialmente, a livello pratico, si è tradotta in "posizione apicale" e "dipendente".

A rigore, per un'ulteriore completezza del dato, si segnala, infine, che sono state somministrate, a queste due categorie di soggetti, interviste che differenziavano per una sola domanda, così da poter mantenere la comparabilità delle risposte fornite, la domanda in oggetto, rivolta esclusivamente ai responsabili, è stata: "Mi può descrivere il servizio nel quale opera? (criteri di accesso, diritti riconosciuti agli utenti, pratiche/procedure che compongono il servizio)". Le tracce di intervista complete, così come le trascrizioni integrali, saranno presenti nella sezione "Appendice" della presente trattazione. Tuttavia, ai fini della stessa, risulta utile, in questa sede, riportare alcuni degli stralci salienti sulle tematiche oggetto d'indagine, tralasciando i ruoli e le mansioni ricoperte dai singoli intervistati, essenzialmente per mantenere l'anonimato di quest'ultimi, dato l'esiguo numero di interviste svolte (12).

I temi saranno raggruppati in modo da fornire al lettore uno sguardo d'insieme sul funzionamento del servizio ascoltando la pluralità dei professionisti coinvolti nella sua erogazione. Per comodità espositiva, stante il criterio di massima della suddivisione tematica, le testimonianze saranno comunque ordinate partendo dall'ateneo di maggiori dimensioni.

7.1.1. Criteri di accesso e funzionamento del Servizio

Il primo tema esaminato, su cui riproporremo le esperienze degli addetti operanti nei tre atenei considerati dalla ricerca è “Criteri di accesso e funzionamento del Servizio” sul tema, a titolo esemplificativo, i professionisti di Sapienza si esprimono evidenziando le seguenti componenti: tipologia e modalità di presentazione delle certificazioni, accesso al sito, presa in carico dello studente, mappatura del servizio, monitoraggio e implementazione del counseling, servizi di tutoraggio specializzato e alla pari.

Il primo dipendente intervistato prova a descrivere il processo di presa in carico partendo dalle giornate che l’ateneo organizza, facendo trasparire poi che questo processo non si concluda in quel momento ma prosegua idealmente sino all’obiettivo “laurea”.

“Dagli albori si può dire, cioè, sono partita da porte aperte o comunque dal periodo in cui lo studente esce dalla scuola superiore e accede all’università, come lo fa, magari tramite il sito controlla, vede che sapienza organizza queste giornate di orientamento oppure semplicemente vede che esiste un servizio ad hoc, ok? Offerto per le persone con disabilità e DSA e quindi ci contatta, noi lo prendiamo in carico, il tutor specializzato, io da lì perciò sono partita, diciamo dalle giornate dell’orientamento perché magari chi si avvicina per la prima volta all’università ci contatta, viene preso in carico e da lì viene costruito, cioè si costruisce insieme un percorso no, fino alla laurea, fino al raggiungimento della laurea” (Testimone 2, dipendente).

Il testimone racconta il percorso di presa in carico dello studente che, idealmente, dovrebbe durare dall’ingresso all’università fino alla laurea e anche oltre. I prossimi stralci, invece, descriveranno più nello specifico il percorso di presa in carico, basandosi sui documenti richiesti allo studente affinché il processo possa iniziare.

“Sai sono persone con disabilità o le persone col disturbo, con i disturbi specifici dell’apprendimento e per poter accedere ai nostri servizi è necessario... presentare delle certificazioni idonee: per quanto riguarda gli studenti con disabilità la certificazione richiesta è quella dell’invalidità pari o superiore al 66% o la legge 104, articolo 3, comma 1 e 3 e per gli studenti invece con disturbi specifici dell’apprendimento, viene richiesta una certificazione di DSA che è rilasciata dal Sistema Sanitario Nazionale o comunque da strutture che sono accreditate a quest’ultimo. Eh, l’accesso ai nostri servizi è disciplinato da un regolamento che proprio in questo periodo noi stiamo cercando di completare e andrà poi al vaglio della commissione handicap che decreterà” (Testimone 2, dipendente);

stesso discorso viene ripreso e riportato dal testimone 5 (dipendente) che all'interno della testimonianza si spinge oltre, illustrando anche le modalità di presentazione della certificazione per quanto riguarda il tema "omissis":

"Quello che lei definisce criterio d'accesso è la certificazione, sostanzialmente. Una certificazione che deve essere superiore al 66% per quanto riguarda l'invalidità civile, oppure, la legge 104 comma sia 1 che 3, okay? Quindi abbiamo un bacino di utenza che è davvero grande. [...] le certificazioni con l'omissis come la legge 104 del 92, l'articolo 16, ci dice che lo studente ha diritto anche senza, in realtà il diritto sorge in base alla persona; quindi, parliamo di un diritto soggettivo [...] che viene a porsi in essere indistintamente da qualsiasi altra situazione [...] Quindi secondo quella legge e l'articolo 16, non solo per quanto riguarda tutte le persone con 104 o con invalidità civile, hanno diritto ai tempi aggiuntivi che possono arrivare fino al 50%. È chiaro però, che a tutto ciò, oltre alla parte del diritto, oltre ai tempi aggiuntivi, riduzione quantitativa-non qualitativa, tutto ciò viene ovviamente tutelato con la legge della privacy. [...] successivamente, abbiamo la 170 del 2010 che invece introduce i materiali compensativi e dispensativi, affiancata dalle linee guida 1549 del 2011, che invece ci dice che gli ausili compensativi e dispensativi possono essere ampliati a soggetti con disabilità. Quindi che cosa ci dice tutto questo? Che in realtà gli ausili, se di diritto tout court, con omissis, si dà il tempo aggiuntivo, okay, o la riduzione quantitativa, questo perché? Perché non conoscendo la diagnosi, ci basiamo su quello che dice la legge. [...] Dopodiché, invece, se la certificazione è con diagnosi, se la persona vuole o richiede il colloquio, a quel punto noi andiamo a parlare di una progettazione e programmazione degli ausili e dei servizi, che è sia compensativi che dispensativi [...] Successivamente a questo momento, si aggiunge, appunto, l'iscrizione al corso di laurea che viene dichiarato nel modulo 1 e lo studente invia un documento di riconoscimento, ovviamente per la questione della certificazione che deve essere riconosciuta."

I criteri d'accesso e le modalità d'uso del servizio, da parte degli studenti, sono ben documentati sul sito "<https://www.uniroma1.it/it/pagina/disabilita-e-dsa>", come si evince dalle seguenti testimonianze:

"Sicuramente, la prima cosa in assoluto che richiama i nostri servizi e spiega tutto ciò che facciamo è la nostra pagina dedicata sul nostro sito di ateneo, Disabilità e DSA di Sapienza. Lì c'è tutto e infatti molto spesso gli studenti ci scrivono dicendo "ho letto questo sulla vostra pagina, c'è questo come posso fare?" [...] la nostra pagina dedicata che viene da noi curata continuamente, ci sono anche le last news, le notizie, quelle più evidenti, quelle che devono essere più rilevanti, che devono essere su una homepage, e le notizie precedenti, che ti posso dire, i bandi dei contributi, delle borse di collaborazione, dei premi tesi sulla disabilità [...]" (Testimone 2, dipendente);

“Tutti i servizi sono pubblicati sul sito... quindi ogni studente, può vederlo, dai testi digitali, al tutorato alla pari, a tutto quanto. Nel regolamento degli studenti c'è inserita la nostra mail, l'articolo 23, ok? del regolamento studenti, anche se so che [...] nessuno legge il regolamento degli studenti. [...] Quindi è pubblicato ma è di difficile utilizzo, mentre la nostra pagina web che si accede facilmente perché una volta che si entra su uniroma1, si va su studenti, si scende un pochino... è proprio scritto lì “disabilità e DSA”, cliccandoci c'è proprio un box, quindi una pagina dedicata soltanto agli ausili: come richiederli, quando richiederli e tutto quanto, quindi noi l'abbiamo pubblicato in modo tale che tutta quanta la popolazione possa essere informata” (Testimone 5, dipendente);

“C'è una parte del sito Sapienza che è adibito a questa specifica mansione e in quel caso lo studente può contattare sia telefonicamente che tramite email che tramite un altro tutor” (Testimone 9, dipendente).

Le prossime testimonianze rimandano inoltre al tema della valutazione della qualità del servizio e alle procedure interne all'ateneo, alle quali sarà dato ampio spazio in seguito, per focalizzare l'attenzione sul fatto che, in queste procedure, non si tenga conto del parere dello studente a cui i servizi sono rivolti:

“Se parliamo dei servizi offerti dall'ateneo, diciamo non c'è una mappatura perché lo sappiamo quali sono i servizi che offriamo e sono ampiamente descritti sul sito.” (Testimone 7, posizione apicale);

“Per la mappatura dei servizi, ce ne occupiamo noi direttamente [...]: vari servizi, descritti, divisi tra disabilità e DSA, a chi rivolgersi, come rivolgersi, abbiamo dei vademecum che riguardano le prove di accesso, dei vademecum per quanto riguarda la richiesta dei servizi e sono monitorati diciamo annualmente perché facciamo la relazione al nucleo di valutazione dell'ateneo, ogni anno...” (Testimone 3, posizione apicale).

Le ultime testimonianze di questo slot rimandano ai servizi di tutorato concretamente offerti ed al servizio di *counseling*, che ancora è in via di implementazione:

“I nostri studenti non hanno solo un tutor come noi ma hanno 2 tipi di tutor, hanno sia noi che un tutor che ... lo aiuta proprio a mantenersi in contatto con lo sportello in sé. Quindi sono seguiti da ambe parti, coloro che li seguono nello studio, coloro che li seguono nel rapporto con lo sportello” (Testimone 9, dipendente);

“abbiamo a disposizione anche un servizio di tutorato specializzato, l'obiettivo del tutorato specializzato è proprio quello di favorire il successo formativo degli

studenti attraverso un sostegno personalizzato e lo studente con il tutor specializzato individua quelli che sono i servizi più adeguati in relazione alla sua disabilità e quindi il tutor specializzato pianifica una serie di colloqui con lo studente per individuare appunto come ti dicevo i supporti, i sostegni di cui lo studente necessita e facilita la frequenza delle lezioni attraverso, non so, interlocuzioni con le strutture didattiche specifiche, supporta lo studente anche proprio per il superamento degli esami, se ci sono difficoltà nell'organizzazione e nel metodo di studio dello studente [...] non lo confondiamo con il tutor alla pari eh, perché il tutor alla pari è uno studente che partecipa a un bando per una borsa di collaborazione, invece il tutor specializzato è un libero professionista laureato che collabora con noi [...]" (Testimone 2, dipendente);

"A questi servizi sto cercando di aggiungere un servizio di counseling che però attualmente è in fase progettuale, il servizio che attualmente c'è e si chiama di counseling DSA, in realtà non si occupa di counseling, ma tutti i servizi svolti dall'ateneo sono servizi di orientamento in entrata e in uscita e servizi di tutoraggio alla pari e specializzato. [...] Altri servizi possono sussistere negli aiuti economici, per gli studenti che ne fanno richiesta" (Testimone 7, posizione apicale).

Per quanto concerne l'ateneo Roma Tre la tematica è stata affrontata da soli due rispondenti, a fronte delle quattro figure previste in organico, questi hanno comunque fornito risposte esaustive sul funzionamento del servizio che, essenzialmente prevede un'estrema differenziazione di percorsi, a seconda del grado di disabilità, infatti l'ateneo eroga servizi anche a coloro che hanno una percentuale di invalidità inferiore al 66%, a differenza dell'ateneo Sapienza, che, per questa categoria di soggetti, ha previsto soltanto una riduzione delle tasse. Per contro, sulla tematica DSA, anche l'ateneo Roma Tre, al pari di Sapienza, ha previsto percorsi differenziati e un responsabile apposito. Si fa presente che le procedure per l'iscrizione al servizio sono sempre state online, a prescindere dal periodo pandemico e che la *privacy* degli utenti sia tutelata sin dall'ingresso, in quanto ad ogni studente viene lasciato un codice attraverso il quale può accedere alla propria area personale, caricare la documentazione ed effettuare qualsiasi tipo di richiesta. Di seguito si riportano le testimonianze degli addetti da cui è possibile evincere questi passaggi.

"Lo studente accede per la prima volta da noi quando si iscrive all'università. Lo studente deve seguire tutte le identiche pratiche che fanno tutti gli altri studenti. Poi ovviamente per gli studenti disabili ci sono delle cosine in più; quindi, loro quando si iscrivono fanno tutte le pratiche online che sono già previsti; quindi, no del nostro sito. Fanno tutte le varie domande e richieste come gli altri, poi accedono con la dichiarazione della disabilità. C'è una prassi inseriscono la certificazione

d'invalità. Ci sono due grandi categorie, che sono: i disabili tra il 33 e il 65% e poi tra il 66 e il 100%. Quelli che vanno dal 66 al 100% hanno un esonero totale perché pagano soltanto 16 euro di tasse all'anno e hanno la possibilità di utilizzare i servizi che vengono erogati dal nostro ufficio grazie ai fondi ministeriali; invece gli studenti che hanno una disabilità dal 33 al 65% hanno una riduzione delle tasse però va anche in base all'isee non soltanto all'invalità e usufruiscono di alcuni servizi però non tutti, cioè nel senso se il disabile è superiore al 66% può chiedere un servizio di accompagnamento facciamo un esempio, sedia a rotella, quindi spostamento all'interno della sede con un operatore; uno studente che ha un'invalità al di sotto del 66% non lo può richiedere" (Testimone 4, dipendente).

Al pari di Sapienza si evince che anche l'ateneo Roma Tre si occupa dell'orientamento dello studente in entrata, come è possibile riscontrare dalla seguente testimonianza:

"Noi facciamo un orientamento iniziale, cioè se lui viene e non sa ancora che studi fare noi gli diamo un orientamento generale poi in base al tipo di disabilità e in base al tipo di esigenze perché le disabilità potrebbero essere che ne so tutti quanti studenti sordi? Però ogni studente sordo ha delle realtà diverse, quindi ogni studente ha ovviamente delle richieste diverse e noi vediamo cosa riusciamo a fare. Di base offriamo i servizi che sono la LIS per gli studenti sordi, il servizio di accompagnamento all'interno delle sedi per chi ha delle difficoltà motorie, quindi non è autonomo, poi supportiamo gli studenti con problemi di vista con i materiali didattici accessibili, non li produciamo [...]. Oppure abbiamo gli ingranditori e quindi possono utilizzare quello [...]. Poi abbiamo un altro servizio che è la comunicazione facilitata, rivolta a quegli studenti che tendenzialmente sono privi di parola, ma non privi di parola perché siano sordi, privi di parola perché sono ragazzi autistici e sindrome di down con deficit del linguaggio [...]." (Testimone 4, dipendente).

Nella medesima testimonianza si evince, però, una macro differenza nella gestione del servizio rispetto all'ateneo Sapienza, in quanto Roma Tre esternalizza il servizio di tutoraggio e affiancamento dello studente alle cooperative sociali operanti sul territorio:

"Ogni studente quando arriva da noi ha più punti di riferimento, cioè nel senso come per tutti gli studenti c'è la segreteria didattica, c'è la segreteria studenti, c'è l'ufficio Erasmus, c'è la mensa, c'è la DISU, la DISCO anzi perché ha cambiato nome... tutti questi servizi che sono ovviamente accessibili a tutti gli studenti e agli studenti disabili. Poi noi andiamo inserirci dove la routine non riesce a scorrere facilmente [...] spieghiamo ai ragazzi tutto quanto e anche la modalità di richiesta perché i servizi di cui t'ho parlato prima hanno tutta una procedura online quindi il ragazzo che si registra al nostro ufficio, prima si registra alla segreteria

studenti come tutti è la cosa importante e indispensabile. Poi di quei ragazzi, chi vuole il servizio si deve iscrivere al nostro ufficio su una piccola piattaforma in base a che tipo di servizio lui richiede, noi gli diamo una password perché qualsiasi richiesta [...] la deve fare online, avrà un codice per queste richieste, perché noi abbiamo delle cooperative esterne con cui abbiamo degli appalti, organizzano il servizio e quindi poi il lavoro è a tre perché il ragazzo fa la richiesta, la richiesta arriva a noi che monitoriamo e alla cooperativa che eroga il servizio. Se poi c'è qualcosa che non va la cooperativa comunica a noi, lo studente comunica a noi e noi interveniamo dove c'è un problema". (Testimone 4, dipendente).

Il testimone 12 (posizione apicale), prorettrice alla disabilità dell'ateneo Roma Tre, nel definire il proprio ambito di competenza fa riferimento al fatto che l'ufficio abbia previsto, per adeguarsi alla normativa vigente, un referente e un percorso apposito per gli studenti con disabilità e DSA, al pari dell'ateneo Sapienza.

"... nel verificare tutti i servizi che l'ateneo di fatto mette a disposizione. L'assistenza alla persona, all'interprete alla lingua dei segni, il supporto alla comunicazione ecc. [...] nello specifico, il mio ruolo è quello di entrare nel merito di ogni questione individuale sistematicamente [...], prendiamo iniziative di sensibilizzazione, di alfabetizzazione, insomma un po' di tutto [...] noi abbiamo anche un servizio specifico come prevede la norma di tutorato specializzato per i disturbi di apprendimento, quindi abbiamo una figura DOC all'interno".

Continuando con la scomposizione della tematica, si proporrà una comparazione dei "criteri di accesso e funzionamento del Servizio" tra gli atenei appena analizzati e l'ultimo ateneo di nostro interesse: Tor Vergata. Quasi tutti gli intervistati, rispondendo alla domanda, in apertura menzionano la presenza delle modalità di accesso ai servizi sul sito internet dedicato, per poi trattare la tematica da punti di vista differenti: chi enfatizzando il possesso di determinate certificazioni, chi ponendo l'accento sulle prestazioni effettivamente erogate. Fatta salva questa suddivisione di massima, si proverà, in questa sede, a descrivere il servizio direttamente attraverso le parole degli intervistati:

"L'elenco dei nostri servizi è pubblicato sul nostro sito, [...] quindi la richiesta degli stessi sarebbe anche possibile attraverso una modulistica riportata sul nostro sito, non abbiamo ancora un format che i ragazzi possano compilare autonomamente per richiedere un servizio, per adesso funziona tutto attraverso il nostro ufficio, quindi ovviamente i ragazzi una volta raccolte le informazioni, vengono a conoscenza di ciò che possono richiedere, e lo richiedono attraverso delle specifiche richieste a noi." (Testimone 11, dipendente);

“Nel sito si trova più o meno quello che si deve trovare, ci manca forse da fare una rigorosa carta dei servizi, come hanno fatto molti atenei, la stiamo scrivendo, però diciamo i vari pezzi di quello che sono i servizi offerti sono tutti già sul sito.” (Testimone 8, posizione apicale).

Come si può evincere dalle testimonianze appena presentate, al pari degli atenei Sapienza e Roma Tre i criteri di accesso sono indicati sul sito; tuttavia, le pratiche di accesso non possono ancora essere svolte online, a differenza degli atenei già analizzati.

A margine delle testimonianze appena presentate, si segnala che, nonostante l’attenzione prestata a studenti con disabilità e DSA, ci sia molto ancora da fare in termini di qualità, in quanto lo strumento “Carta dei Servizi” (Allegrì, 2016) dovrebbe guidare l’utente rispetto alle prestazioni che un servizio fornisce, ai criteri di accesso e all’eventuale partecipazione alla spesa per la fruizione dello stesso.

Anche il testimone 10 (posizione apicale) fa riferimento all’importanza del sito, per poi trattare, più nel dettaglio, le prestazioni erogate dall’ufficio, per cui si evince una sostanziale somiglianza rispetto alle università precedentemente analizzate, fatta salva la presenza di laboratori tematici e l’impiego di tutor alla pari per seguire anche gli studenti con DSA, pertanto la differenza più evidente è l’assenza di un tutor specializzato per questa categoria di studenti, come è possibile leggere dal seguente stralcio:

“Per quanto riguarda i servizi c’è un sito dedicato al Caris, dove sono elencati i nostri servizi, laboratori e tutti i riferimenti, cioè chi cerca informazioni, li trova tutto e trova soprattutto i nostri contatti ai quali rispondiamo sempre telefonicamente o via mail [...]. Viene fornito, come dicevo, assistenza dall’orientamento fino alla fine del corso di studi e quindi per loro, provvediamo amministrativamente all’abbattimento dei bollettino in modo che non paghino le tasse e facciamo intermediazione con i docenti, questo vale sia per i DSA sia per gli studenti con disabilità in sede di esame cioè ogni volta che hanno un esame, a seconda della persona perché ogni persona ha esigenze diverse e noi facciamo intermediazione con i docenti per richiedere la modalità più adatta al singolo studente. Questa è una cosa. Poi facciamo il prestito dei libri, quindi noi prestiamo i libri per studiare, sia ai DSA che agli studenti con disabilità, poi organizziamo appunto dei laboratori oltre lo studio, poi c’è il tutoraggio, poi c’è un affiancamento allo studio ove possibile per gli studenti anche con DSA che viene fornito dagli studenti che svolgono una collaborazione part-time, ovvero vincono una borsa di studio” (Testimone 10, posizione apicale).

Il testimone 11 (dipendente), rispondendo alla medesima domanda, si sofferma, invece, maggiormente sulle tipologie di certificazione per la richiesta dei servizi in oggetto, menzionando, infine, nella testimonianza che segue, la possibilità, per alcune categorie di studenti, di aver accesso all'accompagnamento in bagno e all'assistenza alla persona, non prevista negli altri atenei oggetto d'indagine. Questo aspetto è ripreso anche dalla testimonianza del tutor che, oltre a ciò, si sofferma sulle ore di affiancamento effettivamente spettanti all'utenza.

“Per quanto riguarda gli studenti con disabilità, una volta presentata la loro certificazione c'è l'esonero laddove previsto fin dal test di ammissione e in fase del test di ammissione anche se viene richiesto un tutoraggio e anche l'applicazione di strumenti dispensativi fin dal test di ammissione, una volta superato il test in base alla certificazione, quindi in base alla percentuale di invalidità civile e se hanno un riconoscimento di handicap o garanzia della legge 104 hanno uno sconto totale sulle tasse universitarie e/o l'esonero parziale dalle stesse...e in più hanno il diritto ad avere il servizio di accompagnamento didattico per la fruizione delle lezioni e per i casi dei ragazzi con disabilità più invalidanti anche la possibilità di avere l'assistenza alla persona, la fruizione dei servizi come ad esempio il bagno. Eh, in più anche il diritto di prove equipollenti per esami universitari, sempre d'accordo con il docente e in base alla disabilità. Per quanto riguarda invece gli studenti con DSA quando presentano la loro certificazione, la prima applicazione della legge 170 avviene in fase di test di ammissione laddove previsto e dopodiché viene garantita loro la possibilità di avere sicuramente le prove equipollenti per gli esami universitari e in particolar modo per i corsi di laurea che prevedono la compilazione di piani di studio, un supporto per la 0, degli stessi.”
(Testimone 11, dipendente);

“E per quanto riguarda diritti, io so che loro, almeno fino a qualche tempo fa, hanno diritto a 14 ore durante i periodi di lezione, 14 ore di affiancamento per le lezioni, e invece durante i periodi di sessione hanno diritto a 8 ore. Quindi, diciamo, nella sessione d'esame quando non ci sono le lezioni loro hanno diritto a 8 ore per lo studio. Ehm, io so che loro possono fare anche richiesta per prendere in prestito i libri gratuitamente al Caris. Non so che modulistica devono utilizzare, però so che possono fare domanda per ricevere in prestito gratuitamente i libri chiesti dall'università e poi per quanto riguarda gli studenti con disabilità hanno anche diritto al servizio di trasporto per poter giungere in facoltà. Io sono una tutor, però a Tor Vergata c'è anche la possibilità qualora lo studente ne abbia necessità di un accompagnamento in bagno che però non possiamo svolgere noi tutor.”
(Testimone 6, dipendente).

Per quanto riguarda il numero di ore spettanti agli studenti, per garantire il loro diritto allo studio, si evidenzia che Tor Vergata eroga il maggior numero di ore agli stessi, in quanto Sapienza e Roma Tre non ne garantiscono più di 12 a settimana.

7.1.2. Eventuali problematiche di *governance* di ateneo

Come precedentemente accennato, continuando con l'analisi del funzionamento dei servizi in favore di studenti con disabilità e DSA, passeremo ad analizzare le problematiche di *governance* e di erogazione del servizio eventualmente espresse dai professionisti operanti nei tre atenei oggetto d'indagine.

Sul tema un dipendente afferma:

“Abbiamo sempre problematiche di burocrazia, budget, tutta una serie di cose che purtroppo non riuscivano, e hanno fatto sì che questa cosa andasse avanti [...]” (Testimone 2, dipendente Sapienza).

Lo stralcio rimanda all'autonomia degli atenei nella ripartizione dei fondi che, però, per quanto concerne la disabilità e i DSA, seppure nel tempo abbiano subito un aumento per questa seconda categoria di studenti, non risultano essere sufficienti a coprirne l'intero fabbisogno, come riportato dai seguenti stralci:

“La richiesta dei tutor alla pari è maggiore di quello che noi possiamo mettere a disposizione, attualmente. Però, abbiamo già messo mano su questo perché per il prossimo anno aumentiamo di venti unità i tutor alla pari. Passeremo dagli attuali 85 a circa 115.” (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Le criticità sono varie. Il numero che sta esplodendo dei ragazzi con DSA, quindi ritorno a quello che dicevamo prima. Vogliamo dare dei servizi buoni ed efficaci, con dei tutoraggi eh però, assicurare il tutoraggio uno a uno ai ragazzi con DSA [...] perché i numeri stanno davvero esplodendo.” (Testimone 8, posizione apicale Tor Vergata).

Questa problematica è maggiormente amplificata se si torna, per un attimo, ai numeri dei report, si ricorderà, infatti, che gli studenti con disabilità e con DSA si aggirano intorno alle 2.000 unità per categoria; leggendo questo dato è evidente che le risorse messe in campo risultino sostanzialmente insufficienti, seppure si eliminasse un 10% di persone iscritte al settore soltanto per usufruire della riduzione delle tasse.

Questa tendenza è ancor più esemplificata dalle seguenti testimonianze: *“È un po’ difficile perché tu cerchi di fare il tuo massimo anche a volte andando oltre gli orari perché quando una persona ha bisogno di te che non sia nelle 4 ore settimanali che sono state assegnate tu ovviamente ci sei per un messaggio per una chiamata per un qualsiasi cosa”* (Testimone 9, dipendente Sapienza).

“Certo le lamentele ci sono, ci sono dappertutto quindi insomma è normale che ci siano state anche per noi, cioè normalmente ad esempio loro chiedono più ore, chiedono più servizi, eeh pure io lo farei però purtroppo abbiamo dei limiti, non è che uno non vuole, non è che l’ufficio non vuole dare [...] tante cose si sono modificate in funzione delle richieste purtroppo abbiamo questo limite economico non indifferente.” (Testimone 4, dipendente Roma Tre).

“Sulle problematiche [...] magari gli studenti hanno diritto soltanto a 8 ore, magari quelle 8 ore non sono sufficienti o molti vorrebbero comunque più disponibilità e più ore per poter stare in facoltà. Anche perché 8 ore, suddividendole in una settimana vuol dire che uno non viene nemmeno tutti i giorni all’università, magari viene quattro giorni per 2 ore. E quindi questo è un po’ riduttivo [...]. C’è stato un periodo in cui magari c’era una persona sola; quindi, un tutor solo con due studenti e in quel caso si creavano delle difficoltà perché una persona sola per due persone non è detto che possa venir incontro alle esigenze di entrambe” (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

“Poi da parte degli studenti ci sono richieste che spesso non possono essere accolte, che vanno aldilà di quello che la legge prevede e allora finché è possibile una certa morbidity, una certa elasticità, bene, poi ci sono richieste che veramente non possono essere accolte perché molti ragazzi, soprattutto all’inizio, arrivano dalle superiori con una visione diversa; non voglio dire se sia meglio o peggio, è proprio diversa la gestione e l’erogazione dei servizi, del tempo concesso” (Testimone 8, posizione apicale Tor Vergata).

Un’ulteriore problematica concerne invece la figura del tutor specializzato, che, per forma contrattuale, nell’ateneo Sapienza, è dipendente soltanto per un anno, questo comporta risvolti a livello pratico, come possiamo leggere dal seguente stralcio:

“Sicuramente un punto di debolezza è la continuità perché lei sa che noi tutor specializzati siamo in carica soltanto un anno e facciamo borse di f, collaborazioni, facciamo dei bandi che hanno scadenza di un anno [...] quindi è chiaro che io per esempio che seguo 35 studenti non so se li posso portare fino alla laurea, [...] magari sarebbe interessante fare dei bandi almeno triennali in modo tale da dare l’opportunità di prendere un ciclo completo [...] noi siamo dei tutor specializzati ma probabilmente sarebbe utile in un’ottica anche di riorganizzazione forse, in

virtù di quello che ci dice la legge 17 del 99 che i tutor specializzati devono fare mediazione con i docenti, sarebbe utile avere un confronto diretto anche con supervisioni periodiche, con i docenti.” (Testimone 5, dipendente Sapienza).

I prossimi stralci rimandano a problemi inerenti: le barriere architettoniche, il rapporto docente-studente-settore, ed infine, sempre sul versante accessibilità, i testi digitali e la mancata sottotitolazione per le persone sorde.

“Una delle problematiche più grandi che stiamo affrontando anche a livello di governance è anche quella delle infrastrutture, delle barriere architettoniche, perché comunque l’università è un’università grande ed è stata costruita ormai un bel po’ di tempo fa, per cui alcune volte l’accessibilità anche fisica è difficile.” (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Alcune volte, magari alcuni docenti hanno delle remore perché non riescono a capire il motivo, perché i tempi aggiuntivi se quello studente non ha un problema nello scrivere, non ha problemi motori, può scrivere [...] C’è bisogno di una sensibilizzazione in più, sai a volte anche la semplice informazione magari non c’è [...], non hanno mai incontrato uno studente con disabilità, quindi non avevano mai avuto una problematica del genere, che poi problematica non è.” (Testimone 2, dipendente Sapienza).

“Un terzo elemento di criticità, è un po’ la difficoltà che abbiamo ancora con alcuni docenti per quanto riguarda alcuni strumenti compensativi e dispensativi riguardo gli esami, alcuni hanno un po’ la difficoltà a venire incontro agli studenti con disabilità e DSA che richiedono, giustamente, a norma di legge, alcuni accomodamenti.” (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Certamente non è sempre semplice spiegare o fare accettare a tutti i docenti le richieste che riguardano le verifiche, la didattica, l’affiancamento dei ragazzi anche in classe, quindi tutte le richieste che riguardano in particolare le verifiche. [...] molte volte si incontrano dubbi, sospetti, richieste di chiarimento.” (Testimone 8, posizione apicale Tor Vergata).

“La criticità secondo me può essere al momento delle prove di valutazione quando c’è magari un esame e quello secondo me è una criticità che il docente deve discernere e capire dove arriva la compensazione che deve essere concessa per diritto e dove finisce l’impreparazione dello studente” (Testimone 11, dipendente Tor Vergata).

“Per chiedere se almeno l’esame potesse essere svolto in forma orale invece che scritta, oppure se si potesse venire incontro in qualche maniera allo studente e diciamo che in quel caso non è stato molto semplice perché effettivamente il pro-

fessore faceva un po' di resistenza. Però, con l'esclusione di quel caso, devo dire sinceramente non ho mai incontrato difficoltà particolari con gli insegnanti." (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

"I docenti... allora probabilmente la formazione e l'informazione che non è mai abbastanza. Ehm, non tutti conoscono a fondo le problematiche dei nostri ragazzi e forse andrebbero formati meglio." (Testimone 10, posizione apicale Tor Vergata).

"Ci sono anche studenti che non sono completamente soddisfatti. In questo caso non è tanto nei confronti del servizio, quanto secondo me, perché un po' ci confronta con gli stereotipi [...] che posso dire, lo studente che non si sente compreso, non si sente accolto adeguatamente un po' per partito preso, e allo stesso modo [...] per esempio, in alcuni casi alcuni docenti fanno fatica a comprendere [...]. I pochi casi complessi che ho dovuto affrontare riguardavano persone cui diritti non erano riconosciuti adeguatamente e quindi in questo, come normalmente avviene si entra dentro una relazione che è stereotipica e finisci con l'assumere anche una comunicazione che non è empatica e comprensiva" (Testimone 7, posizione apicale Sapienza).

"Allora il problema grande alcune volte è che non si sa come comportarsi, cioè nel senso che l'impatto con la disabilità non è sempre semplice. Quindi non si pensa che ci sia lo studente davanti, si pensa che ci sia il disabile davanti; invece, uno si deve comportare come se fosse uno studente [...]. Ci sono alcune situazioni dove comunque la persona, l'operatore, l'amministrativo, il docente è una bravissima persona però non si rende conto della problematica del disabile perché non tutti siamo qualificati in tutte le disabilità possibili e immaginabili, e quindi può capitare, non so, che un docente non capisca "ah, perché servono le mappe concettuali? Ci sono io che lo aiuto! Oppure perché deve venire per forza l'interprete? Non può, non riusciamo a comunicare direttamente io e lui? [...]" Normalmente è questo non si sa bene la disabilità, non si sa bene cosa si deve offrire al ragazzo; quindi, certe volte questo può essere l'intoppo." (Testimone 4, dipendente Roma Tre).

"Una delle difficoltà maggiori è proprio la coordinazione che c'è tra studenti, sportello disabili e professori. Su questo aspetto la comunicazione non è veloce, quindi in questo caso lo studente certe volte si sente un po' allo sbando rispetto ad un eventuale richiesta che poi lo sportello è tenuto a fare al professore." (Testimone 9, dipendente Sapienza).

"Un altro degli elementi di criticità è l'accessibilità dal punto di vista della didattica per quanto riguarda il funzionamento di alcuni servizi, un esempio su tutti, quello dei testi digitali" (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Quello che rimane da curare particolarmente [...] è l’accessibilità dei testi. Allora l’accessibilità non parlo del materiale di cui i docenti dispongono: linee guida, vademecum, tutto quello che abbiamo potuto loro dare per la costruzione di materiale, [...] ma di accessibilità invece dei testi di studio [...] Poi direi che questo dell’accessibilità è un problema che va affrontato meglio e inquadrato a livello nazionale.” (Testimone 12, posizione apicale Roma Tre).

“Soprattutto nell’ultimo periodo, quello dell’emergenza in corso, [...] personalmente mi sono battuta molto per la sottotitolazione. Questa è una delle problematiche, secondo me, che un ateneo come Sapienza dovrebbe risolvere. HO incontrato diverse aziende che si occupano di sottotitolazione e conseguentemente di trascrizione, ma non solo per gli studenti sordi non segnanti [...] anche solo gli studenti sordi segnanti che vogliono gli appunti, perché io per poter guardare l’interprete che mi segna e mi sta di fronte non riesco a prendere appunti. Studenti ciechi che vogliono la trascrizione così la possono sentire con la sintesi vocale, studenti con DSA che vorrebbero la sottotitolazione perché poi restano, poi resta la trascrizione, quindi gli appunti. Tralasciando il fatto che noi offriamo il servizio di tutorato per le lezioni, quest’ultimo potrebbe anche, essere alleggerito, se posso dirlo. A livello proprio pratico, di ore, perché tu con la sottotitolazione non avresti più bisogno dell’amanuense che ti prende gli appunti alla vecchia maniera” (Testimone 2, dipendente Sapienza).

Le problematiche di *governance* sembrano essere le medesime per tutti e tre gli atenei, essenzialmente concernenti: difficoltà per i docenti nell’acettare/predisporre misure compensative e dispensative per lo studente; problemi di erogazione delle ore di affiancamento che non coprono il fabbisogno complessivo del singolo; problematiche legate ai costi di erogazione di servizi di supporto specifici, differenti da quelli di tutoraggio, ed, infine, una problematica specifica dell’ateneo Tor Vergata, ma condivisa con Roma Tre, concerne la difficoltà di raccordo tra i vari servizi di supporto appaltati alle cooperative esterne, come è possibile leggere dai seguenti stralci:

“Un’altra criticità riguarda, questa è proprio molto nota, ce l’ha anche Roma Tre, un po’ meno la Sapienza, gli studenti con problemi di comunicazione, parliamo di disabilità un po’ più grave, per esempio nella sfera autistica. Lì c’è un servizio che è estremamente più costoso [...], ma continuano a crescere” (Testimone 8, posizione apicale, Tor Vergata).

“Un’altra criticità riguarda i trasporti, però non è una cosa di nostra competenza” (Testimone 8, posizione apicale);

“La problematica che si verificava spesso era la non concordanza degli orari del servizio trasporto con quelli del tutoraggio. Magari poteva accadere che il pulmino facesse ritardo per la ripresa dello studente e che quello studente si ritrovasse scoperto senza tutor [...]. E soprattutto quando poi è cambiata la situazione, cioè è cambiato il servizio di trasporto ed è stato gestito da un'altra cooperativa, siccome c'era meno comunicazione tra l'attività di tutoraggio e l'attività di trasporto, spesso questo ha creato più disagio” (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

7.1.3. Rapporto con attori istituzionali interni ed esterni (esistenza di tavoli permanenti per la gestione delle politiche di disabilità)

Dopo aver appreso, dalle testimonianze degli addetti e delle posizioni apicali, le maggiori problematiche, sia a livello di *governance* che di erogazione dei servizi, abbiamo chiesto agli interessati di fornire una sorta di mappa dei principali contatti, interni o esterni, con i quali sono attive delle sinergie per la fornitura degli stessi.

Il Referente di ateneo accessibilità Sapienza (Testimone 1, posizione apicale), sulla tematica tavoli di confronto si esprime come segue:

“Onestamente i tavoli di confronti non sono molti. Interagisco con l'area che si occupa della gestione edilizia e nel primo periodo con l'area informatica per preparare la pagina. Diciamo che lo scambio avviene se ho qualcosa da comunicare e allora si attivano le e-mail. Tempo fa abbiamo fatto un sopralluogo con il nuovo direttore dell'area che è cambiato da poco, almeno io l'ho incontrato per la prima volta e ho visto molta disponibilità. Però onestamente, tavoli di confronto no.”

Quest'ultimo aspetto è riscontrabile anche dalla Testimone 2 (dipendente Sapienza) che non accenna all'esistenza di tavoli di confronto. Nell'intera risposta, infatti, si esprime affermando che l'ateneo potrebbe fare di più per essere più inclusivo, tuttavia fa presente, che nel suo lavoro concreto, è portata a collaborare con gli uffici che, a tutti i livelli, fanno parte dell'amministrazione di ateneo:

“Il mio ruolo come quello delle mie colleghe, ci troviamo a collaborare anche con tutti gli altri uffici di Sapienza che sono all'interno dell'Amministrazione Centrale, all'interno delle facoltà, quindi amministrativi e didattici, di qualsiasi genere e specie.”

In un passaggio ulteriore dell'intervista, la testimone si esprime, poi, sul ruolo fondamentale svolto dai referenti di ateneo intesi come ponte tra la facoltà di cui fanno parte, gli studenti e il settore:

“I docenti, la collaborazione che abbiamo con loro, è molto mediata anche dai nostri Referenti che fanno un grande lavoro, soprattutto per quanto riguarda gli studenti con disabilità, devono avvisare tutti i loro colleghi della presenza di uno studente con disabilità agli esami, alle lezioni, se hanno difficoltà, se hanno bisogno di materiale, di qualsiasi cosa. Devo dire che i Referenti hanno davvero un ruolo chiave all’interno della nostra università.”

Un ultimo aspetto sottolineato dall’intervistata è il confronto tra il settore e l’ufficio Erasmus che ha il compito di garantire la mobilità da e verso l’estero alle persone con disabilità e con DSA:

“Prima di partire per l’Erasmus gli studenti devono svolgere un test di lingua [...] gli studenti con disabilità sono esonerati, fanno un semplice colloquio orale, oppure possono farlo e avere diritto ai tempi aggiuntivi, come gli studenti con DSA”.

Nel tentativo di offrire al lettore un percorso comprensibile degli assetti istituzionali per l’erogazione dei servizi, si presenteranno, mettendole a confronto, le principali interlocuzioni di due posizioni apicali operanti in Sapienza; possiamo ritrovare molte sovrapposizioni e somiglianze, tanto da poter affermare che queste due figure siano, nella realtà, speculari.

“Ho un interlocutore principale che è il mio Direttore di Area offerta formativa, dopo di che per quanto riguarda la governance in generale e gli altri ambienti dell’università, l’interlocuzione maggiore è proprio quella con la commissione per le iniziative a favore degli studenti con disabilità e DSA. La Commissione è stata nominata da poco perché decade quando decade il Rettore, ed è stata istituita nuovamente dalla nuova Rettrice. Attualmente la Commissione è risieduta dalla nuova Delegata della Rettrice per quanto riguarda gli studenti con disabilità e DSA, e nella commissione ci sono vari esperti e docenti e alcuni funzionari dell’università che ricoprono ruoli utili al servizio del settore, che possono essere rappresentanti dell’area Gestione Edilizia o per esempio il medico che si occupa delle certificazioni, o l’esperto in psicologia e via dicendo. Per cui, una delle realtà con cui mi confronto e ci confrontiamo come settore è sicuramente la Commissione. Dopodiché, ci sono i Referenti di Facoltà che sono dei docenti individuati dagli stessi Presidi che fanno proprio da raccordo tra il mio settore e le facoltà didattiche. Ogni facoltà ne ha uno o più [...]. In ultimo, è stato creato il Comitato Tecnico-Scientifico su diversità e inclusione, voluto fortemente dalla nuova Rettrice e questo è a maggioranza fatto da esperti docenti, ci sono due figure anche dell’Amministrazione Centrale, tra cui io, è stato un passaggio anche questo molto importante, dove possiamo portare anche a livello centrale tutte le questioni relative agli studenti con disabilità e DSA.”
(Testimone 3, posizione apicale).

“Per definire le politiche che sono più di livello generale, mi confronto con una commissione che mi aiuta a prendere delle decisioni collegiali, che include diverse persone: un esperto, un professore esperto di DSA, un professore esperto di disabilità, [...] quando dico “professore” intendo un docente di Sapienza, esperto di tecnologie digitali, un docente di Sapienza esperto di architettura inclusiva, per intenderci, perché lavoriamo anche sulla promozione e sull’attivazione di progetti inclusivi dal punto di vista delle barriere architettoniche. Poi c’è il dirigente dell’area formativa e il caposervizio del settore per la disabilità e la DSA, c’è un rappresentante degli studenti. Dei professori dei referenti di facoltà, poi c’è un responsabile di Age che sarebbe la parte tecnica che si occupa dell’edilizia di Sapienza [...]. C’è anche un medico, cioè un professore esperto in medicina legale, perché in alcuni casi è importante anche avere il supporto e la consulenza di un esperto” (Testimone 7, posizione apicale).

La Prorettrice alla disabilità di Sapienza afferma di interagire, inoltre, con i livelli più alti della *governance*, ovvero gli altri suoi omologhi in differenti aree, con particolare riferimento a:

“[...] il personale di settore relativo alla disabilità e DSA [...]. Poi interagisco con la Delegata del diritto allo sport per le persone con disabilità, con i membri della commissione di cui lei ho detto prima, interagisco con la direttrice del settore per il diritto allo studio dell’area formativa di tutto l’ateneo, con gli altri Prorettori in particolare con [...] quello per il diritto allo studio, con la Prorettrice per l’orientamento e il placement, con la prorettrice per la didattica, ho interagito molto con la Delegata alle tecnologie digitali nella fase in cui siamo passati dal primo lock-down alle riaperture [...]. Il tutor alla pari che accompagna, oppure il traduttore LIS e così via. Queste sono prevalentemente le mie interazioni. Interagisco anche con gli studenti perché ho parlato con molti studenti, interagisco molto con i Referenti di facoltà [...]. Ho interagito molto con i membri del CTS. In particolare, stiamo lavorando con un gruppo del CTS che si occupa del linguaggio inclusivo [...] interagisco anche a livello nazionale con tutti i Delegati per la disabilità di tutti gli atenei, perché, come lei saprà, esiste un organismo che si chiama la CNUUD...”.

La delegata segnala che, per un progetto di formazione dei propri dipendenti ha interagito anche con il Comune di Roma:

“l’altro attore esterno con cui ho avuto modo di interagire proprio la settimana scorsa è il Comune di Roma” (Testimone 7, posizione apicale).

Quanto affermato dalla prorettrice, in merito al confronto con i tutor, non trova una completa rispondenza, seguendo le affermazioni del testimone 5 (dipendente Sapienza):

“è difficile immaginare dei tavoli per tutor specializzati a livello nazionale... Automaticamente noi cerchiamo di fare in un’ottica quotidiana un lavoro di supervisione tra colleghi, un lavoro di confronto, fortunatamente le varie professioniste del settore hanno differenti profili, io per esempio sono sia assistente sociale, magistrale e triennale, ma anche psicologa quindi mi combino bene ad esempio con psicologi”.

Dalle parole dell’intervistato, tuttavia, emerge un confronto con altri enti, quali ad esempio:

“[...] l’ASL nella fattispecie DSM quindi CSM ma anche TSMRE [...] ecco stakeholder di cui ci siamo dimenticati prima sono le case editrici, sono le biblioteche, per esempio l’università di Pisa con i testi digitali per ciechi”.

Abbiamo finora visto un numero cospicuo di interazioni tra i vari *stakeholder* (portatori di interesse) che si occupano di garantire l’inclusione anche a livello nazionale. Quanto sperimentato dal tutor specializzato è condiviso anche dal tutor alla pari, che, in questo complesso processo, rappresenta l’ultimo anello della catena, a cui spetta il compito di erogare concretamente il servizio di tutoraggio allo studio, esso, infatti, dichiara di non essere a contatto con nessuno: né con attori istituzionali interni né esterni.

Testimone 9 (dipendente): *“No non ho mai interagito direttamente con professori e non ho mai interagito con nessun altro tutor.”*

Intervistatore: *“Ok, neanche con i colleghi quindi?”*

Testimone 9 (dipendente): *“No, nemmeno con loro.”*

Intervistatore: *“[...] ovviamente se non hai interagito con persone interne non hai interagito neanche con attori esterni?”*

Testimone 9 (dipendente): *“No.”*

Queste parole, probabilmente, potrebbero aprire uno spiraglio di riflessione concreta, nella misura in cui per erogare un servizio di qualità che sia realmente improntato al soddisfacimento dei bisogni degli appartenenti alla comunità studentesca, bisognerebbe ascoltare il parere di tutti gli attori coinvolti, a maggior ragione di coloro che hanno un contatto diretto con lo studente e con le sue esigenze.

La prorettrice alla disabilità dell’ateneo Roma Tre, così come la sua omologa di Sapienza, fa riferimento ai rapporti stretti con il rettore di ateneo e con la CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Dele-

gati per la Disabilità); proseguendo nell'illustrare le sue interlocuzioni, al pari di Sapienza, la testimone termina indicando i referenti docenti alla disabilità per ogni dipartimento dell'ateneo, quasi come fosse una scala gerarchica che, dai livelli più alti della *governance*, giunge allo studente, passando, necessariamente, per il personale coinvolto in prima battuta nella sua formazione:

“Io agisco con particolare impegno con la conferenza nazionale dei delegati dei rettori per la disabilità e DSA, una conferenza istituita nel 1999 e a cui aderiscono tutti i delegati e noi abbiamo rapporti sistematici, ci si riunisce durante l'anno [...] coi colleghi direttori per esempio ho la possibilità e l'abitudine di confrontarmi sistematicamente con i 12 referenti, questi, ognuno nel proprio dipartimento, prendono la parola nei consigli” (Testimone 12, posizione apicale).

La prorettrice ha fatto, inoltre, riferimento alla possibilità di aprire dei tavoli di confronto specifici, come nel caso della creazione del *vademecum* per l'inclusione, come è possibile leggere dal seguente stralcio:

“Certo c'è un tavolo interno di confronto tra noi ma poi se ne occupa l'ufficio [...] per esempio le posso dire quando abbiamo elaborato le linee guida, sul sito “vademecum per l'inclusione”, dove si riportano tutti i docenti dell'ateneo, quello è stato presentato in senato accademico. Avevo fatto una riunione con il rettore, una riunione con il delegato alla didattica e le figure istituzionali preposte, avevo fatto anche un incontro con tutti i direttori di dipartimento che poi è stato un contatto che si è mantenuto nel tempo tramite il coordinatore di tutti i direttori.” (Testimone 12, posizione apicale).

L'unica rispondente dell'ufficio per studenti con disabilità e DSA di Roma Tre fornisce una risposta esaustiva rispetto alle sue interlocuzioni, facendo riferimento a quelle con i colleghi, con gli studenti con disabilità e tutor e con gli enti di terzo settore che si occupano di fornire il servizio per conto dell'ateneo, come è possibile leggere di seguito:

“Io mi relaziono con il mio collega, con il mio responsabile, con la delegata del rettore, con i referenti, poi a necessità della situazione dello studente mi posso relazionare con i colleghi amministrativi di altri uffici, con i docenti di riferimento della materia e con le cooperative che hanno i contratti di appalto, quindi forniscono i servizi e con gli studenti, che sono di due tipi: ovviamente gli studenti disabili e poi con gli studenti tutor [...]. Ci possono contattare come esterni i genitori, lo psicologo dello studente, l'insegnante di sostegno che ha accompagnato lo studente nella scuola superiore e vuole avere informazioni per

l'iscrizione al nuovo anno, ci può chiamare la ASL. Per esempio, alcuni studenti che hanno dei tutori legali [...], ci può chiamare per esempio lo studente, il collega, le università sono tutte quante collegate.” (Testimone 4, dipendente)

Al pari degli atenei precedenti si proporranno stralci utili a favorire la comprensione degli assetti istituzionali attraverso le dinamiche organizzative e i rapporti tra i dipendenti del servizio e le altre figure di ateneo, interne ed esterne, afferenti all'ateneo Tor Vergata, per favorire la realizzazione concreta dello stesso. Mettere a confronto i vari interlocutori, anche rispetto agli altri atenei, ci dà la dimensione di quanto, pur trattandosi delle medesime problematiche, le modalità di risoluzione e le risorse messe in campo siano estremamente differenti, soprattutto in relazione alla tematica, già trattata nel terzo capitolo, della discrezionalità nella gestione dei fondi di ateneo per l'implementazione delle politiche in favore degli studenti con disabilità e DSA.

Per ciò che concerne le relazioni con gli attori istituzionali interni il testimone 8 (posizione apicale) si esprime come segue:

“Io vado dal Rettore, dal Prorettore vicario, dialogo con i senatori accademici se ci fossero progetti da presentare, domani dovrei mandare un documento... sono 4-5 dirigenti, personale, studenti, gente che si occupa della parte economica perché c'è sempre la parte economica. Poi, abbiamo tutti i direttori dei dipartimenti, sempre: i presidi o i direttori dei dipartimenti vengono coinvolti in questioni, talvolta mi hanno invitato ai consigli di dipartimento perché c'è spesso l'idea, che i docenti cadano dalle nuvole “ah, ma non sappiamo niente, fateci capire”. Quindi vado preventivamente io a spiegare il lavoro della Caris”.

Sul tema l'intervistato prosegue:

“Poi ci sono almeno un docente per facoltà, se non due se non tre, almeno un tecnico amministrativo per facoltà; quindi, immaginiamo le persone che vanno a parlare con il proprio collega di una certa questione, o trovano una cosa logistica e vanno a fare il sopralluogo, abbiamo esperti di accessibilità, la parte di servizio protezione e prevenzione, ufficio tecnico ecc., quindi una squadra molto variegata. C'è qualcuno della medicina del lavoro, c'è lo psichiatra, c'è la parte counseling e insomma, si crea questo tavolo di lavoro e l'assemblea plenaria è almeno una volta di quattro volte di media l'anno [...] un altro tavolo di lavoro riguarda i borsisti a 150 ore”. Testimone 8 (posizione apicale).

Per quanto concerne gli attori esterni, invece, il delegato alla disabilità Tor Vergata illustra le seguenti sinergie, mostrando di condividere, con gli altri atenei, almeno in prima battuta, soltanto l'interlocuzione con la Conferenza Nazionale dei Rettori Delegati per la Disabilità:

“naturalmente con la CNUDD, la Conferenza dei Delegati, facciamo delle riunioni, tre quattro riunioni l'anno [...] l'incontro con le associazioni e le ON-LUIS, [...] anche parlando con le associazioni comprese quelle dei genitori oppure tavoli di lavoro che poi portano a convegni, eventi per la sensibilizzazione [...] un altro tavolo di lavoro riguarda il servizio civile che è stato reintrodotta. [...] Un altro tavolo di lavoro riguarda il gruppo sostenibilità nel quale sono inserito: l'agenda 20/30 e sono in dialogo con le altre realtà, ti faccio un esempio importante, il CUG che è il Comitato Unico di Garanzia che deve vigilare in materia di discriminazioni [...] qualche confronto con un tavolo regionale sempre a Roma, e quindi si va dagli uffici scolastici regionali, alle associazioni”.
(Testimone 8, posizione apicale).

Per quanto concerne i rapporti interni a Tor Vergata il responsabile dell'ufficio (Testimone 10, posizione apicale) nello stralcio di seguito fa emergere l'assenza di tavoli di confronto prestabiliti e calendarizzati, a fronte, però, di un'interlocuzione ricca, come è possibile riscontrare direttamente dalle sue parole:

“Gli attori con i quali ci confrontiamo sono gli studenti, i docenti principalmente, le famiglie degli studenti e qualche volta i colleghi delle segreterie con i quali ci interfacciamo per dare sempre supporto a tutti. [...] noi non abbiamo delle riunioni stabilite con le varie facoltà. Man a mano che si presentano dei problemi ci confrontiamo soprattutto con i docenti, con un coordinatore dei corsi di laurea. A seconda delle esigenze cerchiamo di risolvere il problema di volta in volta” (Testimone 10, posizione apicale).

Per quanto riguarda gli attori esterni, lo stesso testimone si esprime utilizzando queste parole:

“esterni... a parte, dicevo, le famiglie degli studenti, [...] a parte quelli noi abbiamo [...] dei laboratori integrati, [...] quindi ci confrontiamo con questi laboratori, pensiamo che per i ragazzi siano importanti. Poi ci sono le varie cooperative di tutoraggio che supportano gli studenti sia a lezione nella presa di appunti che nello studio lì con loro” (Testimone 10, posizione apicale).

Le parole del testimone pongono l'accento sui servizi dedicati allo studente, e sul rapporto con le cooperative, i referenti dei laboratori e la sua famiglia. Aspetto confermato anche dalla testimonianza di seguito, che si apre con queste parole:

“A parte gli studenti che sono i primi, ci sono le segreterie studenti con le quali ci relazioniamo spesso, le segreterie didattiche dei corsi di laurea, coordinatori dei corsi di laurea, l'ufficio amministrativo per le pratiche varie e l'ufficio del

personale, anche con il nucleo di valutazione per la codifica di relazioni sulla gestione del nostro servizio. Grossomodo, con l'ufficio protezione e prevenzione [...] tavoli di confronto strutturati non ce ne sono, ma sicuramente c'è stato un confronto ogni qual volta la problematica si è presentata, ecco [...] c'è il nostro referente che delle volte, ma non in maniera strutturata, fa delle relazioni anche al rettore [...] Referenti esterni sono le cooperative che si occupano del tutoraggio, della grossa parte dei nostri studenti con disabilità e i referenti dei vari laboratori che facciamo che danno riscontri extra-curricolari ma non solo. Tavoli di confronto, anche lì non ce ne sono in maniera strutturata e cadenzata” (Testimone11, dipendente).

Tuttavia, per ciò che concerne i rapporti con le cooperative, quanto detto, non trova riscontro nelle parole del testimone 6 (dipendente), che dichiara di non avere contatti con l'ufficio di ateneo Tor Vergata, per il quale svolge il servizio di tutoraggio, ma soltanto con il proprio ente di appartenenza, in questo caso di terzo settore, ciò è avvalorato dal seguente stralcio:

“Quasi sempre mi rapporto più che altro con gli studenti a cui sono stata assegnata oppure con gli altri colleghi. [...] Eh, con la cooperativa c'è contatto settimanalmente perché comunque io ricevo direttamente i turni da loro. Per quanto riguarda l'ufficio dell'università non c'è quasi mai contatto con il Caris perché comunque a me contatta direttamente la cooperativa”.

Sulla tematica, il testimone, rafforzando il concetto, prosegue:

“Non credo che ci siano dei tavoli di confronto con gli studenti, almeno, non che io sappia. Cioè, non ne ho mai sentito parlare. [...] Nel senso, non ci ha mai chiamato nessuno a noi tutor per stabilir alcunché, né dall'ufficio del Caris né tantomeno in nessun modo.” (Testimone 6, dipendente).

L'ultima testimonianza riporta ciò che accade in Sapienza, ovvero il tutor alla pari, ultimo anello della catena, ha pochissimi contatti con l'ente appaltante e gli studenti non vengono chiamati ad esprimere un parere sul servizio di cui assiduamente fruiscono. Ci sono delle interloquzioni specifiche nell'ateneo Tor Vergata che non si ritrovano nelle altre università di nostro interesse, per questo si è deciso di riportare alcuni stralci interamente. Tuttavia, Tor Vergata, come è emerso dalle testimonianze, condivide con i servizi dedicati offerti dagli altri atenei, l'interloquzione con la famiglia, con i docenti, con gli studenti ed, infine, con i referenti delegati e di dipartimento.

7.1.4. Mappatura accessibilità degli atenei

Come accennato nelle battute iniziali di questo capitolo abbiamo interrogato gli addetti sul tema dell'accessibilità e delle barriere architettoniche presenti in Sapienza, si nota con favore che quest'ateneo, a differenza degli altri, ha previsto un responsabile all'accessibilità che, nel maggio 2021, mese di inizio delle nostre interviste, corrispondeva ad una persona avente disabilità motoria, per cui l'assenza di barriere architettoniche può essere dirimente per la capacità di movimento, infatti la testimone sul tema si esprimeva come segue:

“Il rilievo delle barriere architettoniche presenti nell’ateneo è stato fatto nell’ambito della città universitaria, era previsto anche per le sedi esterne ovviamente e ho fatto solo quelle raggiungibili tramite i mezzi di trasporto di cui dispongo. Poi, è complicato raggiungere le altre sedi per la mia persona. I rilievi sono stati effettuati anche dal punto di vista fotografico, per cui alla fine del lavoro ho presentato a chi di competenza il complesso del lavoro fatto che consta di tre documenti. Tutti i rilievi fotografici sono circa 800 foto. Ovviamente, è stato evidenziato tutto quello che non funziona e anche tutto quello che è accessibile per le persone disabili. Devo dire che è più alta la percezione di quelle che sono le barriere piuttosto che quelle presenti. Faccio un esempio; ci sono delle sedi che di primo acchito sono inaccessibili perché in effetti all’entrata principale ci sono dei gradini e quindi tali sono. Però poco dopo, dietro o di lato, c’è invece l’accessibilità nella cosiddetta entrata secondaria. Siccome oltre al rilievo dovevo fare proposte che dovevano essere valutate dall’area edilizia, come giusto che sia per risolvere il problema. E quindi, in questo caso, ho proposto di mettere dei cartelli informativi per informare l’utenza su quella che sia l’entrata accessibile. [...] in questo momento mi sto occupando di rendere accessibili le mappe presenti sul sito. Ho redatto dei progetti innovativi sulla disabilità. [...] Oltre al rilievo, ho presentato anche tutte le norme che sono ancora vigenti per quanto riguarda l’abbattimento delle barriere architettoniche e poi una relazione scritta su quello che è stato compiuto” (Testimone 1, posizione apicale).

Il progetto di cui faceva accenno la responsabile per l'accessibilità di Sapienza viene ripreso anche dalle parole del testimone 7 (posizione apicale) che, nello stralcio afferma:

“La responsabile per l’accessibilità è una persona molto attenta a questi aspetti, nel tempo ha fatto tutta una collezione di barriere presenti in Sapienza. La Prorettrice agli Spazi per l’edilizia sanitaria e aule, oggi, è proprio quello che sta per fare, partendo dalla città universitaria [...], cioè avere una mappa precisa di quelle che sono le barriere e di come fare in modo che l’ateneo diventi inclusivo.”

Le altre testimonianze del personale operante in Sapienza, che per comodità espositiva riporteremo di seguito, fanno tutte riferimento all'esistenza di questa figura a cui è stata conferita una posizione apicale.

“Quando abbiamo bisogno di richiedere l'accessibilità di un'aula per uno studente che deve raggiungere quell'aula perché in carrozzina, e ha bisogno di sapere come accedere in quell'aula, in tre quattro otto la responsabile per l'accessibilità subito ti dice è accessibile, non è accessibile, da dove si può passare se non è accessibile quella parte principale.” (Testimone 2, dipendente).

“Per il monitoraggio dell'accessibilità architettonica e sensoriale abbiamo la responsabile per l'accessibilità e c'è un sito ad hoc proprio sempre all'interno della nostra pagina che sta collaborando in maniera concreta anche con l'area gestione edilizia” (Testimone 3, posizione apicale).

“Allora le barriere... c'è un ufficio apposito, un settore apposito, c'è la responsabile per l'accessibilità [...] un ufficio apposito preposto che si occupa proprio di ciò che sono le barriere architettoniche” (Testimone 5, dipendente).

Sul tema delle barriere e dell'accessibilità per ciò che concerne l'ateneo Roma Tre, è utile aprire il discorso facendo riferimento alla testimonianza della Prorettrice alla disabilità che nello stralcio informa sull'esistenza di passi concreti in tal senso:

“Ho firmato gli ultimi documenti sull'accessibilità alle strutture [...] in cui do conto insieme all'ufficio competente di tutte quelle barriere che mano mano sono state eliminate, perché c'erano come dappertutto delle barriere che peraltro sono da eliminare per legge, però diciamo non si finisce mai di migliorare l'accessibilità in questo caso non ai materiali, accessibilità proprio alla struttura, e questo documento le posso confermare che esiste e viene aggiornato annualmente, [...] non è lettera morta, è un documento burocratico, che se lei potesse vedere da quando è nato, come è adesso, quante barriere sono cadute [...]. Per realizzare quella che è la mission che il nostro ateneo si dà [...] il tema dell'inclusione.” (Testimone 12, posizione apicale).

Il discorso trova eco anche nelle parole del testimone 4 (dipendente) che, pur affermando che la mappa dell'accessibilità sia, ad oggi, in fase di aggiornamento, ci permette di comprendere che le figure coinvolte siano molteplici: dall'ufficio tecnico, all'ufficio dei locali e al referente, insomma la problematica sembra toccare l'intero ateneo, come riportato nello stralcio di seguito:

“dieci anni fa abbiamo fatto una prima mappatura delle strutture, delle barriere architettoniche, di ciò che funzionava o non funzionava. E nell’arco dei vari anni, questa mappatura è stata aggiornata. Quindi a distanza di due-tre anni lo abbiamo fatto, ai tempi era proprio un libricino, abbiamo fatto proprio una pubblicazione. Poi, in seguito, questa pubblicazione non è stata più stampata, ma è stata aggiornata sul sito. Infatti, sul nostro sito la trovi [...]. Quando a breve saremo tutti più o meno posizionati, sapremo bene quali strutture sono quelle corrette, quelle dove sono stati spostati i dipartimenti e quant’altro, faremo una nuova ricognizione di tutto ciò che è accessibile [...] c’è un continuo aggiornamento, della situazione perché se uno studente si imbatte in una barriera architettonica, lo fa presente o all’ufficio o al referente, o alla segreteria didattica e poi noi insieme [...] anche all’ufficio che si occupa dei locali di Roma Tre e a seconda poi di che tipo di problematica è consultiamo l’ufficio di competenza e capiamo se si può risolvere in qualche modo [...]. Se invece stiamo parlando di pedane per salire o cose del genere, lì si interviene, c’è proprio un ufficio tecnico e dov’è necessario si vanno a inserire pedane” (Testimone 4, dipendente).

Si analizzeranno le evidenze in merito alla tematica “accessibilità fisica ai luoghi/barriere architettoniche” per quanto riguarda l’ateneo Tor Vergata, che hanno fatto emergere incongruenze, a titolo esemplificativo: il sito per la segnalazione delle barriere risulta ancora attivo ma obsoleto perché non aggiornato, nonostante vi sia un’attenzione di ateneo sulla questione, l’ultima testimonianza fa emergere le lamentele degli studenti che non lo conoscono.

Il testimone 8 (posizione apicale) in merito si esprime come segue:

“C’è una parte che si chiama “segnala la barriera” per cui c’è un modulo per poter segnalare a noi le problematiche, altrimenti c’è tutta una squadra che va in giro camminando e le va a cercare con l’occhio critico, dopodiché vengono segnalate a noi e nella stragrande maggioranza dei casi ormai si è sparsa la voce [...]. È una squadra dell’ateneo certo, dopodiché noi andiamo a fa il sopralluogo, foto e facciamo il rapporto all’ufficio tecnico, facciamo fare i preventivi... insomma seguiamo un po’ la vicenda, c’è un architetto che sta dietro la CARIS e poi c’è la squadra dell’Ufficio Tecnico che fa questo lavoro tutti i giorni”.

Testimone 10, posizione apicale:

“Per gli spazi accessibili ci sono due uffici dell’università che sono l’ufficio tecnico e l’ufficio prevenzione e protezione. L’ufficio prevenzione e protezione è addetto proprio a controllare che i luoghi siano accessibili”.

Testimone 11, dipendente:

“Per quanto riguarda la mappatura dell’accessibilità in realtà esisterebbe anche un sito, però non è del tutto aggiornato. Allora il link per accedere a questo sito esiste ed è funzionante e lo studente potrebbe anche segnalare l’eventuale ostacolo che lui incontra. È gestito dal personale tecnico, ma in realtà è diventato piuttosto obsoleto perché l’università geograficamente ha cambiato alcuni aspetti, per esempio una macroarea è stata spostata insieme al rettorato e quindi se si va su questo sito ancora esiste quella vecchia struttura che non c’è più”.

Testimone 6, dipendente:

“Io non ne ho mai sentito parlare di mappature, cioè sul sito internet ci sono che so: il Caris coi servizi, proposte disponibili, quello sì. [...] Ho sentito però molte volte i ragazzi lamentarsi perché [...]ad esempio nella porta posteriore ci sono dei piccoli dislivelli di un centimetro tipo, o due, nel senso proprio dall’interno all’esterno, cioè dalla pavimentazione interna a quella esterna”.

Si evince dalle testimonianze raccolte che gli atenei in oggetto hanno differenti modi di rispondere alla questione “accessibilità”. L’ateneo che sembra essere maggiormente strutturato sul tema, con una rete di esperti ben collaudata, è Sapienza, stante il fatto che l’ex responsabile abbia fatto notare che la mappatura degli edifici realizzata è ancora incompleta, in quanto molti di questi, per le loro lunghe distanze, o per il loro scarso collegamento, sono stati, con i suoi mezzi, inaccessibili. Una situazione ancor differente si riscontra per l’università Roma Tre, in cui non risulta esserci un vero e proprio responsabile per l’accessibilità in ateneo, ma, come è stato possibile apprendere direttamente dalle parole dei nostri testimoni, il documento apposito verrebbe firmato ogni anno dal prorettore alla disabilità e dovrebbe essere presente sul sito, anche se, ad un approfondito controllo, al momento il documento in oggetto non sembra essere presente online. Uno scenario diverso si riscontra nell’ateneo di minor dimensioni, Tor Vergata, in cui, al pari di Roma Tre, non esiste un responsabile, e il sito per segnalare le eventuali inaccessibilità sembra obsoleto e non aggiornato, tuttavia c’è la presenza di una squadra che quotidianamente segnala le barriere fisiche che gli studenti potrebbero incontrare, tendendo a risolvere la situazione sul momento, questa potrebbe essere una buona prassi da esportare negli altri atenei oggetto d’indagine, così come la possibilità, per tutti, di essere dotati di un responsabile all’accessibilità, ancor meglio se con comprovata esperienza nell’ambito della disabilità.

7.1.5. Valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA

Proseguendo nell'analisi dei temi emersi, si riscontrano due centrali per gli obiettivi di questo elaborato: l'esistenza di *spazi di ascolto per studenti con disabilità e DSA e la valutazione dei servizi*. Nelle battute introduttive di questo tema si precisa che i 3 atenei oggetto d'indagine non sembrano, dalle voci degli intervistati, aver predisposto spazi di valutazione che prevedano l'ascolto diretto dello studente sulla qualità dei servizi erogati. Nello specifico i professionisti hanno fatto emergere due questioni: la carenza di spazi d'ascolto per gli studenti e l'assenza di valutazione della qualità che tengano conto dell'opinione degli stessi.

Per quanto riguarda nello specifico gli intervistati Sapienza, a prescindere dalle posizioni ricoperte, quest'ultimi, sul tema valutazione dei servizi, si esprimono come segue:

“Ad oggi no, però, quando io sono stata la responsabile, sì. Per parecchi anni abbiamo sottoposto alle persone disabili dei questionari anonimi per la valutazione dei servizi [...]. Quando è nata la commissione che si occupa delle persone con disabilità, sono state previste e ci sono rappresentanti che abbiano una disabilità visiva, uditiva, fisica.” (Testimone 1, posizione apicale Sapienza).

“Sì, la facevamo, anche un questionario di customer satisfaction. Adesso, lo studente con disabilità, se deve valutarci, penso che oltre alle mail o a scriverci qualcosa. Per ora uno strumento per la valutazione non c'è [...].” (Testimone 2, dipendente Sapienza).

“No, precisa no, ci sarà il counseling appena si sarà ristabilito, per ora è chiuso, stanno in ammodernamento [...] mah, noi facciamo la relazione al nucleo di valutazione, ogni anno. Per cui quella è la nostra valutazione interna per quanto riguarda i servizi e poi ci sono gli obiettivi... diciamo così interni dell'amministrazione su cui sono valutati i funzionari” (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Che io sappia no [...] ma penso che anche loro siano tenuti a fare una ricognizione di quello che è il nostro lavoro” (Testimone 9, dipendente Sapienza).

Anche all'interno dell'ateneo Roma Tre, la situazione su valutazione della qualità del servizio, non cambia, se confrontata con l'ateneo Sapienza. Un intervistato, infatti, si esprime come segue:

“naturalmente questi studenti sono assolutamente ascoltati monitorati e soprattutto abbiamo il servizio fortissimo dei 12 referenti dei dipartimenti che non è una nomina onorifica, è una nomina a fatti e ogni referente raccoglie il benessere o il malessere degli studenti di quel dipartimento, le informazioni si portano da me all’ufficio studenti con disabilità e con DSA e se ne tiene conto [...]. Non è che gli studenti con disabilità sono una categoria a parte, rientrano nel sistema di rilevazione della qualità, certamente, tanto è vero che quando l’ateneo ha avuto le visite che si hanno per quanto riguarda il controllo della qualità e quindi la valutazione, rispetto all’inclusione ha sempre riportato un grandissimo riscontro se non totale. Quindi rientra in quello che ho definito la cultura dell’ateneo”. (Testimone 12, posizione apicale Roma Tre).

“Se c’è qualcosa che non va ce lo comunicano e noi lo veniamo a sapere. Se non arrivano comunicazioni di questo tipo vuol dire che il servizio è stato erogato bene [...]. L’università annualmente o semestralmente deve fare delle comunicazioni generali che riguardano non so, l’Erasmus, posti alloggi, servizi ai disabili, mensa e/o altre cose. Quindi succede che noi andiamo a fare una dichiarazione su cosa è stato fatto e va poi all’interno della relazione generale. Non c’è una relazione specifica solo per i disabili...” (Testimone 4, dipendente Roma Tre).

Per quanto concerne l’ateneo Tor Vergata, la situazione non risulta differente, anche se all’interno dello stesso esistono meccanismi di valutazione della qualità dei servizi, che, tuttavia risultano necessariamente incompleti, non tenendo volontariamente conto dell’opinione dei reali fruitori. Testimone 6 (dipendente Tor Vergata):

“Io sinceramente non ne ho mai sentito parlare, non so se fa qualcosa il Caris di suo, magari mandando qualche questionario però non lo so. Io come tutor non ne ho mai sentito parlare.”

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata):

“Non so che cosa intendi, allora guarda io posso cogliere il suggerimento di mettere una specie di questionario anonimo, a volte lo abbiamo fatto [...] sì, nucleo di valutazione della qualità... credo che questi siano obbligatori quindi ti dovrebbero rispondere tutti di sì...”

Testimone 10 (posizione apicale Tor Vergata):

“Non mi sembra che esista apposito per i nostri studenti, cioè era in progetto, ma non mi sembra che sia stato attivato, non da noi [...], se lei intende i dati del nucleo di... sono dati gestionali che fa il nucleo, cioè c’è un ufficio che si chiama

Nucleo di valutazione, loro ci chiedono dei dati, sono semplicemente dati, non si va sulla valutazione, dello studente rispetto al servizio che forniamo, quello no, sono dei dati che ci vengono chiesti. Quanti studenti ci sono, quanti interventi che abbiamo fatto in favore degli studenti nell'anno, quello sì, ci viene richiesto sempre."

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata)

"La rilevazione dal nostro nucleo avviene annualmente, ci viene richiesta sia la relazione gestionale sul tipo di attività che facciamo e che abbiamo svolto nell'anno precedente, sia sul numero degli interventi fatti [...] dato che noi non abbiamo un sistema della rilevazione della qualità dei nostri servizi per i nostri studenti, non ci siamo andati a preoccupare tanto, perché abbiamo già tanto lavoro da fare."

Per quanto riguarda la tematica "spazi d'ascolto", gli intervistati fanno emergere le seguenti evidenze:

"No, uno spazio specifico no, dove possono parlare dei servizi, no, a meno che non ne parlano con noi". (Testimone 2, dipendente Sapienza)

"Non è sistematico nel senso che non è etichettato come spazio di ascolto "se vuoi vieni a parlarci e a dirci la tua". Nel senso, è uno spazio, cioè tutti i nostri servizi prima di dare, ascoltano le richieste degli studenti" (Testimone 7, posizione apicale Sapienza).

Un'altra testimonianza che può rientrare nella categoria "idealisti" riconosce il servizio erogato come spazio di ascolto senza però indicare una finestra istituzionalizzata all'interno di quest'ultimo, come è possibile leggere di seguito:

"Nel bene e nel male, cerchiamo sempre di trovare una soluzione e migliorarci. Quindi, in realtà degli spazi di ascolto li vedrei proprio nel settore per la disabilità [...] lo spazio di ascolto è l'orario di turno dello sportello [...], per quanto mi riguarda se lei mi chiede un momento di ascolto istituzionale è il settore" (Testimone 5, dipendente Sapienza).

Il testimone 4 (dipendente Roma Tre) ricalca lo stesso concetto, indicando, come è possibile leggere dal seguente stralcio, alcuni uffici dell'ateneo Roma Tre ma, ancora una volta, non uno spazio specifico in cui lo studente sia libero di esprimere la propria opinione:

“Non c’è un ufficio particolare. Però loro possono andare all’URP, possono andare dal rappresentante degli studenti, possono andare dal referente, possono venire dal nostro ufficio. Però no, non hanno uno spazio definito dove andare e dire, “possiamo fare questo, questo e questo”. Lo possono fare direttamente tramite noi, però no, non c’è un servizio specifico [...]” (Testimone 4, dipendente Roma Tre).

Anche a Tor Vergata è stato chiesto agli intervistati di esprimersi sulla presenza/assenza di spazi d’ascolto istituzionalizzati all’interno del settore per le relazioni rivolto agli studenti con disabilità e con DSA, di seguito si riportano le testimonianze.

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata):

“La problematica, all’interno dello sportello CARIS... non c’è la finestra di ascolto per dire dal lunedì alle ore 12 mi puoi dire se tot servizio non è stato erogato [...] però se capita che qualcosa non è andato a buon fine, ripeto molto raramente, allora arrivano a me [...]”

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata):

“Non ne sono a conoscenza, ma molto probabilmente i ragazzi hanno tra virgolette uno spazio tra loro autogestito [...], è uno spazio che si potrebbe implementare.”

7.1.6. Modifiche nell’erogazione del servizio nel tempo

Abbiamo chiesto agli operatori del settore dei tre atenei coinvolti se nel tempo ci siano state o meno modifiche nelle modalità di accesso, da parte degli studenti, e nella tipologia dei servizi erogata. Appare significativo, in questa sede, aprire questa serie di testimonianze con la voce del testimone 1 (posizione apicale), all’epoca dei fatti responsabile dell’accessibilità di Sapienza, ma, prima di tutto, fondatrice di quello che oggi è il settore per studenti con disabilità e DSA dello stesso ateneo. La preziosa testimonianza si apre con queste parole:

“Posso dirle che, quando sono arrivata, i servizi che La Sapienza offriva erano l’interpretariato e il servizio di registrazione dei testi. Per cui per quanto riguarda persone con disabilità, non era previsto nulla. Quindi, la persona che ha progettato lo sportello per i diritti delle persone disabili – perché, secondo me, è un diritto – sono io. E l’ho fatto sulla base di quella che era stata la mia esperienza da studentessa disabile, che non aveva trovato un supporto per la sua carriera universitaria. Quindi sulla base di questo, sono stati previsti quelli che, secondo me, dovrebbero essere essenziali. Abbiamo per quanto riguarda i

DSA – per la prima volta, anche se non previsto dalla normativa – deciso che era necessario il tutorato alla pari come per le persone con disabilità.”

Il Testimone 2 (dipendente), presente sia nella prima stagione di quello che all'epoca si chiamava "Sportello per i diritti delle persone con disabilità e DSA" di Sapienza, sia oggi, che l'ufficio ha cambiato denominazione assumendo quella di "Settore per le relazioni con studenti disabili e con DSA", ci fornisce una preziosa memoria storica rispetto ai servizi che prima erano svolti dal settore e attualmente non lo sono più, tornando, inoltre, sulla questione del razionamento delle ore di tutoraggio fornite al singolo studente. La testimonianza, tuttavia, si apre con l'accenno all'istituzione di una nuova figura, quella del tutor specializzato:

“C'è il tutorato specializzato che insieme allo studente cerca di capire quali sono i supporti più idonei allo studente per tutto il percorso, per tutto l'iter universitario. Quindi, anche quella del servizio del tutor alla pari è stato calibrato in questo modo. Adesso le ore vanno calibrate a seconda delle esigenze degli studenti e a seconda delle risorse a nostra disposizione. Non si finiscono 150 h di tutorato così [...]. Tempo addietro, anche con i tutor alla pari cercavamo anche di fornire questo servizio andando proprio in segreteria con il tutor [...] adesso è di competenza della segreteria nello specifico e anche perché seguiamo ora tanti studenti in più e sarebbe impossibile.”

Il Testimone 3 (posizione apicale) sulle modifiche ai servizi effettuate dall'ateneo nel tempo, invece, si esprime come segue:

“Abbiamo fatto un grande passo in avanti cercando di rendere i servizi, in maniera più qualitativa efficaci per quanto riguarda la laurea, per cui il tutor specializzato che è questa figura nuova che è stata istituita, segue tutti i miglioramenti che possono essere attuati [...] precedentemente non esisteva perché la tutor si occupava prettamente di questioni amministrative, e un altro aspetto su cui abbiamo lavorato moltissimo è stato sul ruolo dell'interprete della lingua dei segni a cui abbiamo affiancato anche un ruolo da tutor didattico, non si limitano solamente a un ruolo da traduttrice ma cercano anche lì di accompagnare nella didattica [...] per quanto riguarda la didattica, la metodologia di studio (noi facciamo degli incontri sulle metodologie di studio), sull'orientamento fondamentale, abbiamo investito tantissimo perché la scelta del corso di laurea è fondamentale proprio per il successo accademico dello studente.”

Le testimonianze che seguiranno, tuttavia riportano, come elemento di novità, l'attenzione specifica e la costituzione di servizi ad hoc, per le persone con DSA, all'interno dell'università La Sapienza.

“Quindi che cosa successe, che appunto venne a instituirsi il counseling DSA che è un servizio dedito e dedicato soltanto agli studenti con DSA o con DSA e certificazione. Per quanto riguarda noi, invece, abbiamo cambiato completamente perché in precedenza non si facevano delle vere e proprie prese in carico dello studente, quindi un tutor specializzato che seguiva la persona” (Testimone 5, dipendente).

Anche il testimone 9 (dipendente), per quanto riguarda le modifiche dei servizi, afferma:

“il mio personale parere credo di sì per quanto riguarda gli studenti con DSA, fenomeno in continua evoluzione, ne escono sempre di nuove.”

Il testimone 7 (posizione apicale) dà un seguito alle supposizioni del testimone precedente, affermando:

“La collega che mi ha preceduto, è grazie a lei che noi abbiamo oggi servizi per i DSA perché prima non ce ne erano. Ma non perché l’ateneo non fosse attento, ma perché è solo dal 2010, quindi [...]il cambiamento dal punto di vista della legge ha corrisposto con il mandato della Delegata che mi ha preceduto e quindi è grazie a lei che oggi abbiamo servizi rivolti agli studenti con DSA.”

Al fine di mettere a confronto, in ottica comparativa, l’ateneo Roma Tre con quello precedente, si passerà ad analizzare la tematica in questione, presentando le parole del testimone 4 (dipendente) che sul tema risultano particolarmente esplicative, in quanto, ogni ambito trattato è stato oggetto di cambiamento: il servizio di trasporto prima autonomamente gestito e oggi erogato dall’ente regionale per il diritto allo studio (Lazio-Disco), il tutorato alla pari in precedenza era un servizio fornito esclusivamente dal dipartimento di scienze della formazione, mentre oggi è presente in tutti i dipartimenti, e spesso reso possibile da risorse esterne all’ateneo. Tutto questo in relazione all’aumento progressivo degli studenti con disabilità e DSA, come è possibile leggere dal seguente stralcio:

“Negli anni il numero degli studenti è aumentato come anche il numero dei servizi. Quindi che succede, che finché erano due studenti a chiedere un servizio era facile gestire anche internamente. E infatti all’inizio i servizi erano gestiti e organizzati proprio da noi ufficio. [...] quando si sono venute a creare delle difficoltà [...] anche per il numeroso aumento degli studenti, allora a quel punto sono state valutate delle soluzioni. Per questo è stato poi esternalizzato il servizio. Per esempio, il servizio dei trasporti, prima non c’era, poi lo abbiamo attivato, poi è stato sospeso [...]. Adesso il trasporto non lo facciamo più noi e

lo fa Lazio Disco. Quindi i ragazzi contattano la Lazio Disco e fanno il servizio di trasporto tramite loro. (Testimone 4, dipendente).

“Prima non c’era il tutorato alla pari. Lo facciamo ovviamente con i borsisti, con i volontari del servizio civile, con i tirocinanti. Era un servizio che veniva erogato soltanto nel Dipartimento di Scienze della Formazione perché all’interno [...] c’erano i tirocinanti. Poi, questo servizio piano piano è aumentato ed è andato a coprire anche gli altri dipartimenti.” (Testimone 4, dipendente).

La prorettrice alla disabilità Roma Tre, sul tema, fa presente di aver personalmente condotto, e di condurre a tutt’oggi, un corso di formazione per i tutor che hanno il compito di affiancare concretamente gli studenti con disabilità e con DSA, quest’ultimo ha tuttavia subito modifiche a causa del periodo emergenziale, come è possibile apprendere dalla seguente testimonianza:

“Abbiamo istituito già da alcuni anni un corso di formazione [...] che svolgo personalmente in presenza, e per un numero di ore e che naturalmente non ho fatto più, e poi il resto online. L’ho così strutturato molto prima del covid, perché anche la formazione non deve distogliere dal servizio di tutorato; quindi, 2 incontri in presenza di un certo numero di ore e tutto il resto l’ho strutturato online, questi incontri in presenza con il covid si sono trasformati tutto in modalità online. È molto importante, diamo anche un attestato ai tutor che fanno la formazione, questo per esempio è un servizio che io ho ritenuto fondamentale, questo è di alcuni anni ed è un’evoluzione sicuramente.” (Testimone 12, posizione apicale).

Seguendo l’excursus delle altre università oggetto di ricerca, abbiamo chiesto anche ai professionisti di Tor Vergata di illustrarci le modifiche sperimentate nel servizio del quale si sono occupati nel corso degli anni. Molti hanno posto l’accento sul fatto che la struttura dei servizi non abbia subito sostanziali cambiamenti nel corso del tempo, a differenza degli altri atenei. Tuttavia emergono tre elementi su cui vale la pena porre l’attenzione: la pandemia sembra aver accelerato i processi di digitalizzazione dei testi e dei servizi, come vedremo in seguito con non poche criticità, in merito a questo si riscontra la dismissione progressiva del sistema braille per la comprensione del testo da parte della persona non vedente, in quanto è ritenuto dagli utenti fruitori un sistema ormai obsoleto, ed infine, al pari degli altri atenei, seppure concedendo un numero maggiore di ore per l’affiancamento degli studenti, anche Tor Vergata, per andare incontro ad una maggiore do-

manda, invece di incrementare il numero di tutor (alla pari e specializzati) ha optato per la scelta di ridurre la quantità di ore spettanti al singolo studente, come sarà possibile leggere nell'ultima delle testimonianze presentate in questo slot.

Testimone 8, posizione apicale:

“Le modalità di erogazione dei servizi, lo scheletro è quello, insomma, o accesso fisico e modulistica cartacea oppure richiesta con preventiva alla CARIS [...] spesso e volentieri consigliamo un colloquio di orientamento, chiamiamolo di presa in carico in cui capiamo i punti di forza e le criticità proprio nell'interesse del ragazzo quindi, l'unica vera novità è il potenziamento di questo, per il resto sono tecnicismi [...] di routine.”

Testimone 10, posizione apicale:

“Sicuramente sono aumentati i servizi, sono migliorati... mah, penso siano sempre pressappoco sostanzialmente gli stessi da quando sono io qua [...] sono cambiati i numeri sicuramente, sono sempre più, nella sostanza quello che forniamo penso sia sempre lo stesso.”

Testimone 11, dipendente:

“Grossomodo sono rimaste invariate, quello che mi viene da pensare ma è più collegato a questo ultimo anno è il discorso del tutoraggio a distanza, è una cosa che tutte le università si sono inventate quest'ultimo anno [...] una cosa veramente evoluta rispetto al passato. Per il resto, diciamo che ci siamo con le cose del passato, forse un po' più con la digitalizzazione dei testi? [...] un'altra cosa che si è evoluta sicuramente è che nessun studente non vedente chiede i libri in braille, perché nessuno è quasi più in grado di leggerlo o impararlo, anch'esso è diventato obsoleto.”

Testimone 6, dipendente:

“si sono ridotte il numero di ore garantite per studente, non so nello specifico quante erano prima, ora sono quattordici ore negli orari di lezione e otto nei periodi di sessione ... oltre a questo c'è stata una diminuzione del monte ore concesso singolarmente; per di più si è diventati anche più rigidi nel concedere tali ore, nel senso che magari mentre in passato c'era sì un limite di ore, però poteva essere tra virgolette “accordato” allo studente una mezzora in più in alcune situazioni – non c'era una fiscalità molto rigida – ora invece è tutto controllato in maniera molto precisa”.

7.1.7. Progetti specifici per persone con disabilità e con DSA

Dopo aver chiesto agli addetti delle tre università oggetto di ricerca, se i servizi nei quali operano abbiano subito modifiche nel tempo, l'elaborato si sofferma sui progetti e le iniziative messi in campo dai vari settori per garantire l'inclusione delle persone con disabilità e con DSA.

Nello specifico per ciò che concerne l'ateneo Sapienza, un addetto si esprime come segue:

“Non so se posso sbilanciarmi, perché comunque sono ancora in cantiere, [...] sicuramente abbiamo delle news per quanto riguarda l'organizzazione del servizio proprio di disabilità e DSA, delle news strutturali, le posso dire che anche per quanto riguarda tutorato alla pari sarà strutturato in maniera maggiore, [...] abbiamo ipotizzato delle nuove visioni sull'orientamento in entrata e l'orientamento in uscita” (Testimone 5, dipendente).

Con queste solide premesse i prossimi stralci aiutano ad analizzare i progetti e le partnership attualmente in vigore per la realizzazione di iniziative innovative in Sapienza. Nelle prossime pagine il percorso seguito sarà lo stesso analizzando i progetti specifici messi in campo dagli atenei Roma Tre e Tor Vergata. Questa sezione, al pari della precedente, è stata divisa per ateneo, in quanto ognuno di essi ha realizzato iniziative differenti a garanzia dell'inclusione degli studenti con disabilità e DSA.

Per quanto riguarda quelle inerenti all'accessibilità delle strutture si riportano i seguenti stralci:

“C'è un progetto che stanno realizzando. Io la proposta l'ho fatta nel 2018, però ora sta diventando operativa, di fare una app che possa guidare le persone disabili nel muoversi nell'ateneo. Mentre io ho proposto e tra poco dovrebbe essere attuata, una segnaletica informativa per guidare le persone nei luoghi dove devono andare perché la città universitaria è molto vasta” (Testimone 1, posizione apicale).

“Uno dei progetti innovativi è [...] questa mappatura dei bisogni degli studenti con DSA e degli ostacoli che trovano lungo il loro percorso perché abbiamo in mente proprio questo, valutare in che modo agire per favorire il percorso di studi e la carriera accademica degli studenti con DSA. La stessa cosa vale per gli studenti con disabilità. [...] il progetto sulla progettazione architettonica inclusiva, mi sembra che sia molto innovativo, perché farà uso di app, delle tecnologie digitali [...] la messa a punto di un sistema informativo inclusivo che passa attraverso una app, che dovrebbe guidare tutti, quindi non solo le persone

che hanno una disabilità, studenti, visitatori, dipendenti..., per individuare i luoghi e i percorsi migliori per raggiungerli. È un progetto molto interessante che è stato proposto dalla Prorettrice agli Spazi per l'edilizia sanitaria e aule e a cui noi abbiamo contribuito" (Testimone 7, posizione apicale).

Risultano, inoltre, sempre in Sapienza, in avvio progetti per l'inclusività della cultura sorda e l'inclusione delle disabilità visive:

"stiamo cercando di portare avanti il progetto della sordità, di sensibilizzazione sulla cultura e comunità sorda e sensibilizzazione alla lis e speriamo si riesca a portare a termine quest'anno, ma quasi sicuramente. Siamo stati contattati dall'Unione Italiana Ciechi, ci hanno chiesto una collaborazione per quanto riguarda studenti ciechi, ipovedenti e iscritti al nostro ateneo. È il comitato giovani all'interno dell'Unione Italiana Ciechi che lo vuole portare avanti. Noi abbiamo dato la nostra adesione, saremo felici di poter collaborare con loro, ma non saprei dirti entro quando e se viene confermato" (Testimone 2, dipendente).

Anche il testimone 3 (posizione apicale) si esprime sul progetto in questione:

"Abbiamo dei progetti fatti per esempio con gli studenti sordi, con le associazioni, in merito all'inclusione degli studenti sordi all'università."

Dopo aver presentato le iniziative messe in capo da Sapienza, emerse dalle parole del personale coinvolto, seguendo la stessa modalità, si presentano i progetti innovativi per l'inclusione realizzati dall'ateneo Roma Tre. A tal proposito la Prorettrice ne nomina tre: progetto CASD, la piazza telematica e "vivere la disabilità", tutti improntati ad una maggiore digitalizzazione delle risorse, ma anche al confronto tra studenti, come si evince dallo stralcio di seguito riportato:

"Il progetto CASD nell'ambito della collezione dei testi accessibili per la disabilità è partito da giurisprudenza e si sta adesso diffondendo anche negli in altri dipartimenti [...] Poi c'è un altro progetto molto importante: biblioteca facile. Questo è un progetto basato sulle biblioteche che usufruiscono naturalmente dei tutor che lavorano nella biblioteca e stanno quindi con gli studenti per momenti di studio, momenti di ricerca naturalmente anche utilizzando eventualmente ove necessario anche software diversi e quant'altro. Abbiamo anche delle convenzioni che supportano questo progetto per esempio con l'unione italiana ciechi [...] un altro è la piazza telematica [...], è un centro informatico di ateneo che ha avuto anche un contributo dell'anziani club italiani [...] abbiamo quindi tanti ausili specifici: il software screen, il video ingranditore, la macchina di

lettura, lo scanner ottico e tanto altro [...] un altro progetto molto importante che abbiamo già da diversi anni, è “vivere la disabilità”, quest’anno aspettiamo che venga rifinanziato [...] impegna una decina di volontari del servizio civile universale [...], poi c’è la fondazione Roma 3 education posizionata sul digitale, sull’e-learning, già presente, ce ne siamo avvalsi anche per sostenere il periodo covid” (Testimone 12, posizione apicale).

Il testimone 4 (dipendente) torna a porre l’enfasi, nello specifico, al progetto CASD, come è possibile leggere dalla seguente testimonianza:

“uno dei progetti che è attivo, che è in continuo cambiamento è accedere con facilità ai materiali accessibili di tutti i dipartimenti. È un progetto che ovviamente negli anni c’è sempre stato, però è sempre stato risolto con modalità diverse.”

Il testimone continua spiegando i cambiamenti in questione:

“Prima facevamo fare i testi all’Unione Italiana Ciechi, poi richiedevamo il testo al Sant’Alessio [...]. Poi, una decina di anni fa, la Referente di Giurisprudenza [...] ha iniziato a rendere accessibile quasi tutti i testi [...] facendo le convenzioni con le case editrici”.

Come per gli atenei precedenti, anche ai dipendenti dell’ateneo Tor Vergata si è l’esistenza di progetti specifici per l’inclusione e la valorizzazione delle capacità degli studenti con disabilità e DSA, trovando, in questo caso, diverse iniziative e progettualità a loro rivolte: nel campo dello sport, della cultura oltre alla valorizzazione dell’ambiente e delle attitudini individuali. Si segnala, infine, che l’ateneo stava già prevedendo l’erogazione dei corsi a distanza, situazione accelerata dalla pandemia da Covid-19 che, negli ultimi anni, ha cambiato il volto del nostro paese nell’intendere i processi di formazione. Dalle parole degli intervistati riportate in sequenza cercheremo di valorizzare l’esistenza di queste iniziative approfondendone maggiormente le sinergie, lì dove possibile.

Testimone 10, posizione apicale:

“Nello specifico adesso stiamo facendo un laboratorio di teatro, uno di scrittura e uno di dance-ability.”

Testimone 6, dipendente:

“C’è un laboratorio di scrittura creativa che è molto improntato sull’inclusione che è tenuto dal docente di letteratura italiana ed è aperto a tutti ovviamente, non solo a ragazzi con disabilità, o con DSA”.

Testimone 8, posizione apicale:

“I progetti di inclusione attraverso lo sport, quindi la vela con un protocollo di parte teorica e parte pratica; poi siamo passati attraverso l’orto botanico; progetti di inclusione [...] il laboratorio integrato, la dance ability. [...] dunque, con il CUS, quindi il centro universitario sportivo e le cose riguardanti lo sport nel territorio stesso, molte idee sono in fase di scrittura.”

Testimone 11, dipendente:

“Quello che noi avevamo in progetto, ma poi siamo stati superati dall’avvento della pandemia era, appunto, l’erogazione delle lezioni a distanza”.

Le iniziative per garantire un clima inclusivo sembrano essere molte ed estremamente variegata tra di loro per finalità e ambito di interesse. Volendo tirare le somme di quanto presentato, sicuramente meritano un plauso tutti quei progetti che hanno valorizzato le sinergie del territorio e delle associazioni di persone con disabilità per l’inclusione di questa categoria di studenti, accanto a quegli atenei che si sono fatti carico, con le proprie risorse, di offrire, al loro interno, laboratori che consentissero di sperimentarsi vivendo l’università anche nel proprio tempo libero e superando, per questa via, un limite.

7.1.8. Rapporto tra comunicazione e inclusione

Questo paragrafo è dedicato al terzultimo macrotema, emergente dalle interviste ai testimoni privilegiati e concernente lo stretto rapporto tra comunicazione e inclusione sociale. Non tutti gli intervistati si sono espressi sul tema, tuttavia in questa sede si riportano le testimonianze maggiormente rilevanti.

Sulla tematica Sapienza si esprime enfatizzando, a livello teorico, l’importanza della comunicazione, tuttavia, non si riscontrano, in tal senso, particolari iniziative messe in campo dal settore di ateneo dedicato agli studenti con disabilità e DSA. Troveremo, infatti, negli stralci di seguito, riferimenti ad alcune giornate promosse dai sindacati studenteschi o ad alcuni video specificatamente pensati per le giornate di orientamento, rivolte alle matricole, che potrebbero far ricadere la propria scelta sull’ateneo Sapienza, tuttavia si torna a ribadire la mancata esistenza di giornate di sensibilizzazione, a cadenza settimanale e/o mensile, in cui il settore si faccia conoscere o promuova la cultura della disa-

bilità, anche se va segnalata la volontà della Rettrice a rendere Sapienza un'università inclusiva, come è possibile leggere dal seguente stralcio.

“A me sembra che la nuova Rettrice abbia fatto di questo tema dell'inclusione, da tutte le prospettive, [...] la bandiera del suo mandato e su questo ha fatto la prolusione al momento dell'inaugurazione dell'anno accademico, ha costituito un organismo che non esisteva prima, che è il CTS per l'inclusione e sta portando avanti tutta una serie di azioni concrete, finalizzate proprio a questo [...]. Io le posso dire che sto collaborando a dei progetti finalizzati a modificare il linguaggio, perché attraverso il linguaggio noi crediamo fortemente che si modifichi la cultura e che il cambiamento culturale passi anche attraverso l'uso del linguaggio appropriato e faremo anche una serie di iniziative come commissione per le disabilità e i DSA, abbiamo già approvato per esempio la creazione di un cortometraggio” (Testimone 7, posizione apicale).

L'iniziativa del cortometraggio è ripresa anche dalle parole del Testimone 3 (posizione apicale):

“bellissima possibilità di fare un video di presentazione di quelle che sono le attività in Sapienza e delle opportunità per gli studenti con disabilità, un video a cui... chiederemo anche ai nostri studenti magari di partecipare”.

Infine, si riporta un ulteriore progetto di Sapienza: il progetto “voci” che non ha come fine la comunicazione sociale della disabilità, ma si pone come strumento per bypassare le difficoltà comunicative realmente sperimentate dalle persone con difficoltà importanti a questo livello, permettendogli di portare a termine serenamente il proprio percorso di studi. Nello stralcio di seguito si legge, infatti, dell'importanza della comunicazione in questo senso, ribadendo che:

“Il progetto voci fornisce una comunicazione aumentativa [...] la cooperativa EUREKA ha una collaborazione con noi esclusivamente per la comunicazione voce che è una comunicazione differenziata in relazione a una tipologia di disabilità specifica” (Testimone 5, dipendente).

Per quanto riguarda il tema in oggetto, dalle voci del personale di “Roma Tre”, emerge l'importanza dell'ICT che si traduce nell'aver un sito accessibile e sempre aggiornato. Infine, oltre alle classiche iniziative annuali che possono essere equiparate all'iniziativa “porte aperte” di Sapienza, si segnalano iniziative di formazione rivolte al personale dipendente, per la conoscenza della lingua LIS (Lingua Italiana dei Segni) e della disabilità, come è possibile evincere dal seguente stralcio:

“È stato fatto un vademecum di informazioni legislative sulle buone prassi per tutti quanti i docenti, è stato inviato a tutti i dipartimenti [...] è stato messo online, ogni referente sul proprio dipartimento una volta ogni sei mesi affronta argomenti che riguardano la disabilità; due anni fa è stato fatto anche un corso della lingua dei segni per i dipendenti [...] la delegata del rettore voleva organizzare una specie di convegno/seminario informativo di ampio raggio per andare a ampliare le cose già fatte: cioè è stato fatto il vademecum? [...] il documento scritto non serve? Allora mandiamo il video, così alla fine copriamo tutto quanto.” (Testimone 4, dipendente).

Anche la prorettrice alla disabilità della medesima università rimanda all'importanza delle giornate di sensibilizzazione e ad un sito, quello di ateneo, sempre aggiornato, non facendo riferimento però ad alcuna iniziativa specifica per la promozione dell'inclusione, come è possibile apprendere dallo stralcio di seguito:

“Questa comunicazione gliel'ho già descritta. C'è quella formale, indubbiamente il sito di ateneo, ma quando noi abbiamo i 12 docenti che prendono la parola nei consigli di dipartimento, più comunicazione di questo?” (Testimone 12, posizione apicale).

Continuando con la scomposizione del tema presentato, si proverà a dar conto dell'importanza della comunicazione per generare processi positivi di inclusione sociale. In quest'ottica dalle voci degli intervistati occupati in prima linea nell'ateneo Tor Vergata, si evince che la comunicazione sia sicuramente un dato fondamentale, ma che le iniziative in tal senso abbiano fortemente risentito del periodo pandemico che ha attanagliato il nostro paese. A tal proposito risulta utile aprire questo slot di testimonianze con le parole del prorettore alla disabilità di ateneo che sul tema richiama l'importanza della comunicazione accessibile:

“La comunicazione oggi giorno è fondamentale [...] per creare un volano un circolo virtuoso per richiamare altre idee, per richiamare altre persone [...] quindi è fondamentale e bisogna farla anche tecnicamente bene e accessibile.” (Testimone 8, posizione apicale).

Testimone 11, dipendente:

“La comunicazione è fondamentale. Assolutamente è fondamentale. Sono state organizzate iniziative in tal senso anche in passato, anzi, in passato sicuramente, in quest'ultimo anno di pandemia purtroppo ci si è concentrati più che altro ad ovviare all'emergenza per cui si è cercato dei rimedi alla didattica a distanza e a tutte le problematiche che ci sono state”.

Testimone 10, posizione apicale:

“prima della pandemia si faceva ogni anno un incontro, di una giornata in cui si cercava di mettere al corrente tutti delle iniziative che venivano fatte, era anche un modo per sensibilizzare. Ormai è da più di un anno che non viene fatto.”

Rispetto alle giornate di sensibilizzazione i testimoni fanno emergere anche l'altra faccia della medaglia, spesso quest'ultime, infatti, possono essere mal interpretate dai destinatari che ne sono oggetto, come è possibile apprendere dal seguente stralcio:

“C'era stato un tentativo di fare delle giornate, tipo delle giornate dimostrative in carrozzina, [...] però i ragazzi in realtà non l'avevano presa neanche così bene, l'avevano presa quasi più come una presa in giro...” (Testimone 6, dipendente).

Lo stralcio rimanda all'opportunità di considerare il tema della progettazione partecipata delle iniziative che, a sua volta, rimanda al concetto di valutazione partecipata (House e Howe, 1999, Palumbo e Torrigiani 2009) da intendersi come il coinvolgimento dei diversi attori sociali che hanno a che fare con ciò che si valuta, evitando di rivolgersi a loro solo come meri informatori, ad esempio, come nel nostro caso, gli intervistati di un'indagine. Con loro, infatti, si è cercato di avere un rapporto maggiormente coinvolgente che includa la disponibilità a spiegare perché e come si intende valutare fino a programmare con tali attori vere e proprie azioni di emancipazione pubblica e sociale.

Provando a tirare le somme dagli stralci fin qui presentati, emerge sicuramente la differenziazione delle iniziative messe in campo dagli atenei in tutte le tematiche presentate: sinergie, progetti, rapporti con le istituzioni. Se da un lato ciò merita un plauso, dall'altro, per ognuno degli aspetti presentati, si dimostrano molteplici carenze su cui varrebbe la pena riflettere per improntare una proposta di miglioramento interateneo nell'ottica del miglioramento globale del servizio erogato e fruito dagli studenti con disabilità e DSA.

7.1.9. Rapporto tra inclusione e situazione pandemica

All'interno degli stralci presentati abbiamo appena avuto modo di leggere accenni su quanto e come la pandemia abbia influito, in tutti e tre gli atenei oggetto d'indagine, nelle modalità di erogazione e richiesta

dei servizi considerati, tuttavia, essendo molte le testimonianze in tal senso e non differenziandosi per ateneo, si è deciso di proporre un ulteriore focus dedicato al tema.

Sul periodo della pandemia, il testimone 4 (dipendente) afferma:

“La crisi covid che ha modificato completamente le modalità di accesso, di richiesta eccetera, andando tutto sul telematico” e, ancora, “abbiamo ridotto all’essenziale, l’essenziale vuol dire che ci siamo concentrati sui problemi che si sono improvvisamente posti in quanto nuovi per la distanza forzata”.

Sulla stessa linea, un intervistato fa presente che la pandemia ha appesantito le modalità di comunicazione tra studenti, docenti e servizio, come si può apprendere dalla seguente testimonianza:

“Problematiche com’è possibile immaginare, ora si sono accentuate con la pandemia [...]. Magari, alcune comunicazioni possono essere ancora pubblicate e fornite in maniera non del tutto fruibile [...]. Quindi la criticità è la comunicazione, secondo me.” (Testimone 11, dipendente)

Ciononostante, ulteriori stralci dimostrano i benefici e la capacità di resilienza degli Atenei nell’erogazione dei servizi, gli studenti, in questa fase:

“preferivano studiare a casa e utilizzavano il nostro tutorato a distanza, studiavano col tutor su Skype. Lo studente a casa, e il tutor alla pari invece a casa sua” (Testimone 2, dipendente),

nella medesima intervista, più avanti, si può leggere un dato per certi versi sorprendente

“abbiamo ragazzi che hanno studiato e hanno terminato la propria tesi con il tutor da casa, condividendo in drive il file Word della tesi e modificandolo in tempo reale, contemporaneamente”.

Un altro professionista (testimone 5, dipendente) afferma:

“pensiamo per esempio al tutorato online, no? Il tutorato per studio fatto tramite Meet. Quanti studenti hanno difficoltà ad andare all’università? E quanto può esser comodo un tutorato fatto così? Quindi probabilmente abbiamo sdoganato una nuova modalità. Le dirò di più, ad oggi per esempio anche le richieste per tutorato per studio si fanno attraverso dei moduli online”.

Tuttavia, questa modalità di fare didattica (DAD) (D.P.C.M. 8/03/20) non presenta soltanto aspetti positivi, come è possibile leggere dal seguente stralcio (Testimone 5, dipendente):

“Marx ci dice l’alienazione, no? Parliamo dell’alienazione sul lavoro, lei si figuri entrare in una chat Meet e in una Classroom, in una lezione e prendere appunti per una persona che si è vista magari una volta soltanto su Zoom, su Meet e passargli gli appunti”,

allo stesso modo pone qualche perplessità di ordine pratico, sull’efficacia dell’apprendimento online, la seguente affermazione

“sto a casa, seguo la lezione mentre seguo la lezione faccio la lavatrice”.

Un ulteriore tema legato al rapporto tra pandemia e digitalizzazione, connessa all’inclusione della disabilità, è sicuramente quello della mancata fruizione delle aule universitarie multimediali, infatti, l’ateneo “La Sapienza”, ha previsto un’aula, all’interno della città universitaria, in cui lo studente con disabilità e DSA, possa studiare affiancato da un tutor; l’aula, come è possibile evincere nello stralcio di seguito, è composta dalla seguente dotazione tecnica:

“a parte i singoli pc che hanno sintesi vocale, dalla barra braille, ai puntatori mouse per le persone con difficoltà motoria, c’è veramente tanto. Lo studente nel caso in cui si trovi qui all’interno dell’università e ha bisogno di studiare in una sala specifica con degli strumenti specifici può venire” (Testimone 2, dipendente),

nella medesima intervista, più avanti, si legge, però:

“era una ricchezza che durante il periodo di pandemia abbiamo dovuto interrompere”.

7.1.10. Concetto di inclusione

L’ultimo tema indagato nelle interviste si è tradotto nel tentativo pratico di chiedere ai nostri testimoni privilegiati una loro definizione personale del concetto di inclusione universitaria, di cui si riporteranno i passaggi salienti.

L’inclusione, a titolo esemplificativo, dal primo intervistato, viene concepita come qualcosa di estremamente lontano, si legge infatti:

“Lontano. Obiettivamente io l’ho inteso in senso generico. All’interno dell’ateneo, e mi dispiace che resterà anonima, ma chi mi conosce sa che dico la verità, all’interno dell’ateneo credo che si siano fatti grandi passi. Forse, però, sono i più piccoli quelli più necessari, che stanno richiedendo un po’ troppo tempo per quello che concerne il mio concetto di celerità. Però se invece ci allarghiamo all’esterno io credo che sia più che lontano, sono stata generosa. Io credo che ci sia stato un regresso nel corso degli anni perché trovo che tutto quello che è stato fatto è partito dagli anni ‘90 e mi sembra che a un certo punto si sia arenato. Se il trend di crescita per quanto riguarda l’accessibilità fosse aumentato, oggi credo che non si parlerebbe più di questo, ma credo che sia ancora lontano” (Testimone 1, posizione apicale).

“Inclusione è un [...] termine ormai blasonato, si può dire, un po’ pleonastico quello dell’inclusione per quanto viene ormai vomitato da chiunque in qualsiasi situazione”, inclusione vuole dire “nuotare tutti nello stesso mare. Nuotare tutti insieme in un unico calderone [...]. Nel senso che nessuno escluso, nessuno fuori [...]. Dipende solo da noi, dalla nostra volontà” (Testimone 2, dipendente).

“L’inclusione è per tutti, non è per una categoria di persone, rendere un’università inclusiva significa renderla inclusiva per tutti, cioè sentirsi liberi, accolti e non discriminati” (Testimone 3, posizione apicale).

“La differenza la fa anche lo studente disabile, alcune volte gli studenti disabili non vogliono essere inclusi, capita, vogliono essere diversi dagli altri e vogliono essere trattati in modo diverso dagli altri” e “molte volte si usano terminologie diverse perché sono più appropriate, le puoi chiamare come vuoi però è sempre una problematica che deve essere affrontata e risolta...” (Testimone 4, dipendente).

“Credo che l’inclusione abbia la necessità di essere libera come definizione. Questo perché? Perché l’inclusione non parla, non ha un volto, l’inclusione è di tutti, [...]. Sbagliamo là dove andiamo a coniare a qualcuno o l’andiamo ad affibbiare a qualcosa. Non possiamo pensare che l’inclusione sia solo per i disabili” (Testimone 5, dipendente).

“È partecipazione, nel senso che l’inclusione c’è nel momento in cui si partecipa attivamente però è una cosa un po’ scomoda da dire [...] io di inclusione ne ho vista veramente poca” e “si rimane sempre un po’ separati dagli altri, questo è vero, si crea quasi quella situazione in cui se stiamo tutti in un aula per studio, gli altri ragazzi della facoltà che vengono se ne vanno e questo è brutto, [...] è un mondo un po’ a sé” inoltre “ci vorrebbe un po’ più di comunicazione pure col basso “voi che volete fare?” perché per esempio delle iniziative come quelle della giornata in carrozzina non sono state prese bene” (Testimone 6, dipendente).

“L’inclusione vera passa attraverso il fatto che abbiamo superato la fase in cui per colmare un gap dobbiamo dare un vantaggio. E tutti partiamo da subito dallo stesso livello. Questo è per me il concetto di inclusione, il fatto che le differenze siano soltanto differenze e non siano invece disuguaglianze, [...] cioè le differenze sono una ricchezza invece che un limite” (Testimone 7, posizione apicale).

“Inclusione nasce dall’ascolto, quello vero, molte cose nascono dall’ascolto, non solo un prendere e scrivere i dati sul foglio con una penna... dopodiché tutti abbiamo bisogno di essere inclusi, questo è il punto, tutti abbiamo una disabilità, un rallentamento [...] io direi che è un atto di cura, un atto di amore [...] va fatto per tutti non solo per chi appartiene a una categoria tutelata per legge” (Testimone 8, posizione apicale).

“Includere significa far parte, quindi aiutare le persone a far parte di un sistema non sentendosi isolati, diversi, bullizzati, guardati male. Cioè far parte di un sistema come tutti gli elementi di un sistema” (Testimone 9, dipendente).

“Inclusione, almeno come la vivo io nel mio lavoro ma anche nella vita, l’inclusione è guardare con gli stessi occhi tutti [...] per me è così e quindi è dare a ognuno la possibilità di esprimersi al meglio” (Testimone 10, posizione apicale).

“L’inclusione la intendo come la capacità di non evidenziare la differenza. Nel senso di non percepire più la differenza delle persone. [...] sembra la più facile delle cose da dire, però è la più difficile da attuare, perché non deve essere una pratica, deve essere una predisposizione mentale [...] si deve radicare nella coscienza di ognuno...” (Testimone 11, dipendente).

L’ultimo intervistato rimanda alla definizione di inclusione come processo, riscontrabile in letteratura, ma arricchita dalla dimensione umana:

“la mia personale visione, però deriva anche dalla mia formazione, dalla mia professione e da questo incarico, è quella che definisce l’inclusione come un processo che non ha mai termine e che ha come compito prioritario quello di eliminare le barriere progressivamente [...] e anche naturalmente di introdurre in maniera permanente e progressiva, i facilitatori. [...] quindi eliminare le barriere, incrementare i facilitatori, intesi in senso di lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza. Questo è l’affermazione dei diritti umani fondamentali e questo è l’inclusione e allora non è una persona, è un sistema che se ne deve fare carico, e tutti devono essere ugualmente motivati e responsabilizzati, [...] al centro insomma c’è lo studente con le sue caratteristiche i suoi bisogni quali che siano, siamo tutti uguali e siamo tutti diversi” (Testimone 12, posizione apicale).

Dalle testimonianze emerse in linea con gli obiettivi dell'elaborato si possono estrapolare alcune dimensioni del concetto di inclusione, la prima concerne il benessere soggettivo/l'assenza di discriminazione che ad oggi, dalle parole degli intervistati, resta ancora un traguardo a cui tendere. Dalla prima delle testimonianze presentate emerge un'altra dimensione fondamentale del concetto di inclusione, quella di accessibilità degli spazi universitari, in quanto senza la possibilità di raggiungere le sedi di studio è impossibile anche solo pensare a una pianificazione più ampia.

L'ultima dimensione visibile a colpo d'occhio è quella concernente il concetto complesso di partecipazione che, a sua volta, può essere scomposto in coinvolgimento nelle attività universitarie, condivisione delle iniziative culturali, fruizione dei servizi dedicati e conoscenza degli eventi di ateneo. Dai dati emersi dal questionario tutte queste attività devono essere potenziate o, in qualche caso, addirittura ripensate. Si pensi ad esempio alla frequenza d'uso dei servizi dedicati e al diniego di quest'ultimi che spesso non viene nemmeno motivato, o ancora, si invita il lettore a riflettere sulla mancata o difficile fruizione dei siti Internet da parte degli studenti con disabilità e DSA, che spesso contengono informazioni direttamente connesse alla partecipazione alla vita universitaria; per non parlare poi di quelle relative al rendimento universitario che, se non raggiunte correttamente, possono avere una ricaduta negativa sul percorso accademico.

Per concludere il focus sul senso comune dei testimoni privilegiati, quello che colpisce è che in alcuni stralci si fa riferimento a un concetto di inclusione troppo utilizzato, in cui c'è dentro tutto, senza far riferimento alla dimensione individuale, dall'altro lato, invece, si fa ricadere la responsabilità sulla persona con disabilità come parte attiva della realizzazione del processo inclusivo, ma non si parla assolutamente, del diritto; questo ci riporta alla prima testimonianza che, pur riconoscendo i passi in avanti che si stanno compiendo da parte degli atenei romani, considera l'inclusione come un obiettivo ancora molto lontano dalla sua realizzazione.

7.2. Le voci degli studenti: un punto di vista critico sulle modalità di funzionamento dei servizi, sulle procedure e sull'inclusione attraverso un approccio qualitativo

Con l'intento di guidare il lettore a una corretta interpretazione del dato, si ricordano le quattro fasi principali del disegno della ricerca, essenzialmente sintetizzabili in: "ricerca di sfondo" (Corbetta, 1999),

in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati per Ateneo, effettuando contestualmente una mappatura dei servizi mediante interviste ai responsabili degli uffici dedicati; progettazione di un questionario semi-strutturato somministrato a studenti con disabilità e DSA nella modalità online (*web survey*); analisi monovariata e bivariata dei dati (Di Franco, 2011); *focus group* (Corrao, 2000) per suggerimenti di *policy* su base volontaria. Ricordando a chi legge che si sta proponendo un'analisi dei *focus group* non per un mancato rispetto delle fasi procedurali del disegno della ricerca, ma piuttosto perché in questa sede si vuole comparare la prospettiva degli studenti con disabilità e DSA con quella espressa dagli addetti ai servizi. A tal proposito si anticipa infatti che le due modalità di intervista, rispettivamente somministrate ad addetti ai servizi e studenti, possono essere lette in maniera speculare, in quanto le criticità emerse sono le medesime, a modificarsi è esclusivamente il punto di vista.

I paragrafi che seguiranno, come anticipato, hanno come oggetto l'analisi dettagliata dei due *focus group* svolti con gli studenti con disabilità e DSA, rispettivamente afferenti agli atenei "La Sapienza" e "Tor Vergata", che hanno avuto coinvolto 7 e 4 partecipanti nei giorni 30/01/2023 e 22/02/2023, i quali hanno scelto, al fine di tutelare il loro anonimato, nomi di fantasia. La durata dei *focus group* è stata un'ora e cinquanta per l'università "La Sapienza" e un'ora e cinque minuti per l'ateneo "Tor Vergata". Lo strumento ha avuto l'obiettivo di indagare qualitativamente alcune aree del questionario, quali: presenza/assenza di discriminazioni, modalità di fruizione dei servizi correlate al rendimento universitario, concetto di inclusione universitaria e conseguentemente la sua percezione da parte degli studenti, fornendo infine un punto di vista più ampio sulle proposte di miglioramento concreto avanzate dagli studenti per il miglioramento del servizio. A conclusione di questa introduzione alla selezione di stralci del *focus group* presentati, si segnala un forte legame anche con quanto espresso dai professionisti nelle interviste focalizzate trattate nei paragrafi precedenti, tanto da poter affermare che una lettura congiunta dei punti di vista, al di là delle attribuzioni dei ruoli, potrebbe realmente configurarsi come un motore propulsivo per una proposta di miglioramento che metta al centro del processo il dialogo tra i professionisti impegnati nell'erogazione del servizio e gli studenti, intesi come reali fruitori, nell'ottica, ancora una volta, della valutazione partecipata.

7.2.1. Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "La Sapienza"

L'esperienza del *focus group* è stata ben accolta da tutti i partecipanti "Sapienza", che l'hanno vissuta in maniera estremamente positiva e hanno inteso questo spazio come uno spazio loro, di confronto e di ascolto reciproco, che non avevano mai provato prima, pur avendo partecipato ad altre esperienze simili. Il *focus group* ha fatto emergere alcuni nodi problematici inerenti il funzionamento del servizio, già trattati nei capitoli precedenti, il primo che merita di essere menzionato concerne i problemi relativi alla questione "privacy", gli stralci che riporteremo di seguito hanno fatto emergere due aspetti principali concernenti la mancata possibilità da parte degli studenti di fare rete tra di loro per questioni di *privacy*, accanto ad una questione che impatta sull'erogazione del servizio, ovvero la mancata conoscenza, da parte del tutor alla pari che dovrà affiancare lo studente, della sua effettiva condizione.

«Quando sono arrivata all'università pensavo ci fosse il modo di conoscere altre persone con disabilità o DSA [...] persone che potessero darmi una sorta di sostegno, io sostenere loro e invece quello che lo sportello mi disse era "no, per motivi di privacy, non ha modo di conoscere le persone e non la possiamo mettere in contatto con nessuno". Ed è stato, diciamo brutto, perché di fatto uno spazio del genere è utile.» (La Sindacalista).

«Mi è sempre risposto per privacy "non possiamo effettivamente metterti in comunicazione con nessuno" e ti fa sentire un po' solo ad affrontare tutti questi meccanismi che non funzionano» (L'esploratrice).

«Ero curiosa di sapere come funzionava e mi dicevano che lo sportello quando gli assegnava la persona che ne aveva fatto richiesta, non diceva ai tutor qual era il tipo di disabilità della persona, quindi loro si trovavano il primo giorno a conoscere il ragazzo o la ragazza, completamente impreparati [...]. Io ho usufruito del tutor per quattro anni, perché uno in triennale più uno fuoricorso, spesso trovavo un'impreparazione generale» (Ariel).

All'interno dei capitoli precedenti, precisamente nel capitolo quattro, si è fatto riferimento al funzionamento dei servizi per le persone con disabilità e DSA e alla possibilità, da parte di quest'ultimi, di prevedere l'uso di prove equipollenti, ovvero quelle prove d'esame che si differenziano non per il loro contenuto ma per la loro durata rispetto alle

prove standard, anche su questo versante gli studenti Sapienza nel *focus group* hanno fatto emergere difficoltà considerevoli, come si evince dai seguenti stralci.

«Io ho una malattia neuromuscolare e rendo molto meno negli scritti [...] vorrei che ci fosse un modo orale di valutare le stesse cose che si valutano con lo scritto, diciamo una prova equivalente, equipollente [...] o si viene sollevati dalla prova scritta o diventa una prova quasi insormontabile» (Giògiò).

«Volevo fare l'Erasmus per il quale vanno fatti i test di lingua, ma i test di lingua sono solo scritti e solo di grammatica. Ovviamente per la DSA non c'è nessun modo di poter convertire questi test in orali e quindi ho fatto un punteggiaggio non sufficiente e mi è precluso effettivamente la possibilità di andare in Erasmus vista la mia dislessia [...] non c'è nessun modo di poter considerare il fatto che sono DSA» (L'esploratrice).

«Non mi capito di comprendere come un professore, dopo che io abbia consegnato lo scritto insieme a duecento studenti possa valutarmi come studentessa DSA e nemmeno mi chiede di scriverlo o non mi ha mai risposto alle mail dicendomi "Ok, ti verrà rispettato un terzo del tempo in più" e così via, appunto, passo la prova come tutti gli altri, però non in quanto persona con dislessia, discalculia e così via, basterebbe ascoltarci.» (La Sindacalista).

Un altro aspetto che emerge con forza dalle voci dei partecipanti al *focus group* è l'eccessiva standardizzazione delle risposte del settore per le relazioni con studenti con disabilità e DSA di "Sapienza". Gli studenti, infatti, esprimendosi sul tema fanno riscontrare quanto segue:

«studenti con una disabilità non andrebbero approcciati in una maniera standardizzata ma andrebbe soppesato il modo di valutare e di esaminare in base alla casistica.» (Giògiò).

Un altro studente si esprime sul tema, ampliando il discorso:

«tutti i parametri più valutati in un esame sono molto neurotipici penso che siano settati sulle persone più conformi della nostra società, molti di noi risulteranno sempre deficitari finché questi parametri non vengono riadattati [...] sono contro la patologizzazione come anche tanti autistici, quindi c'è poca apertura verso queste prospettive. A volte anche solo portarle sembra di...si viene presi come dei folli quando sono prospettive molto diffuse. Il paradigma della neurodiversità mi sembra sia sconosciuto anche a chi si occupa di queste cose nello sportello. Io poi noto che però la patologizzazione non si accompagna a una grande attenzione. Se è una patologia, o comunque un disturbo hai bisogno di

tanto aiuto. Invece no, si accompagna a una minimizzazione del piccolo disturbo, piccoli problemi, quindi si risolve con i 15 minuti in più [...] lo vedo anche proprio dialogando con lo sportello loro non facevano altro che parlarmi di leggi, la legge 170 e di definizioni da manuale, anche a volte un po' vecchie, cioè non c'è aggiornamento e non c'è una prospettiva interna e così si tralasciano [...] ancora di più perché non sono proprio considerati e se non hanno ottenuto la legge 68 oppure la legge 104 non hanno diritto a nulla.» (L'amazzone).

«Magari la difficoltà di L'amazzone è diversa, però la soluzione che viene offerta dinanzi alla medesima prova scritta è la stessa quando magari sono due problemi che hanno bisogno di una soluzione, di un accorgimento in più [...] la soluzione non tutti i casi può essere la medesima.» (Giògiò)

Questi lunghi stralci, riportati quasi integralmente per la vividezza con cui descrivono la problematica, fanno emergere la difficoltà del settore a rispondere alle esigenze del singolo, attuando, per contro, semplicemente le risposte previste dalla legge che, per quanto possa essere omnicomprensiva, non potrà mai prevedere una risposta personalizzata per questioni attinenti essenzialmente alla generalizzabilità del diritto esigibile.

Un'altra problematica molto sentita dai partecipanti è la difficoltà di comunicazione tra sportello, personale docente e referenti, sul tema gli studenti si esprimono come segue:

«Io mi sono ritrovata veramente in difficoltà con i referenti [...] il referente mandava una mail standard al professore dicendo "la studentessa è DSA e quindi ha bisogno delle sue tempistiche" e quindi poi ovviamente le mie richieste non venivano riferite al professore nell'effettivo [...] oppure, sono entrata nell'ambito medico e ho detto "ah che bello ci saranno le persone che mi hanno diagnosticato e quindi effettivamente capiranno le mie difficoltà". Non è assolutamente così e anzi, ovviamente non tutti i professori però determinati professori veramente ignorano le mail da parte dei referenti, e io mi sono trovata a non avere nessun modo effettivo di poter comunicare questo a qualcuno [...] ho avuto sempre grandi difficoltà di comunicazione con il supporto. Avevo cercato un po' di contattarli e onestamente, non ho mai ricevuto una risposta, cioè che effettivamente rispondesse alla mia richiesta e quindi anche dopo aver fatto l'esame non sono stata lì a ricontattare [...]» (L'esploratrice),

e ancora,

«io ho avuto difficoltà con la referente. Nel senso che magari cercavo di specificare determinate cose a quel professore e la cosa non era effettivamente arrivata.» (L'esploratrice).

«Anch'io ho riscontrato come dire questa comunicabilità non lineare fra docente e sportello perché magari il docente si dimostra disponibile nel voler aiutare però poi all'atto pratico non sa come porsi.» (Giògiò).

«Io, per esempio, faccio un esame scritto e non hanno nemmeno idea che quell'esame sia di una studentessa DSA perché non si interessano, anche se io mando le mail mi è capitato di professori che non hanno mai risposto per esempio in considerazione che necessito del tempo in più, me lo sono dovuta prendere da sola e comunque la valutazione come viene fatta? Come viene affrontata?» (La Sindacalista).

Un'altra tematica emersa principalmente da un partecipante al *focus group* (Ariel) con disabilità motoria è l'inaccessibilità delle strutture "Sapienza" che l'hanno costretta, come leggeremo dagli stralci di seguito, a sostenere gli esami da remoto o comunque ad essere sempre lontana dal resto dei suoi colleghi universitari.

«In alcuni casi, neanche sempre, c'è accessibilità, ma una accessibilità, un po' che è quasi come un favore, una concessione.» (L'amazzone).

«Il problema non è da parte dello sportello per quanto mi riguarda perché da parte loro ho sempre trovato aiuto nonostante poi magari ci possano essere degli attriti, il mio problema è stato a livello di infrastrutture perché avendo bisogno di una persona che magari mi tiri fuori i libri dallo zaino o che mi accompagni perché mi deve aprire una porta, ho trovato questa difficoltà sul fatto che le aule non fossero accessibili [...] ci sono aule ristrutturata da poco che non pensano minimamente a una persona disabile, [...] tante volte ho chiesto di essere ascoltata a livello delle strutture e con una persona affianco che prendesse nota di quali fossero i problemi ma ripeto almeno fino adesso non è stata accolta la richiesta.» (Ariel).

«Avere banchi e sedie un tutt'uno ancorati a terra e quindi io mi trovavo a chiedere il banco per seguire quella lezione, il banco veniva messo completamente lontano dagli altri, da tutti gli altri, quindi io ero lontana ovviamente dalle persone, dai colleghi, dagli amici perché ovviamente uno si fa degli amici durante gli anni e hai proprio quel senso di esclusione rispetto agli altri, e mi fa ridere perché si parla tanto di inclusione, ci riempiamo la bocca di questi paroloni quando poi in realtà cadiamo, cadono intendo, su queste banalità, mettere un banco così lontano.» (Ariel).

«Alla fine, mi chiesero di fare l'esame da casa, da remoto perché non riuscivano a trovare un'aula accessibile... se questa è inclusione diciamo già stai mettendo in condizioni di totale esclusione una persona che già vive delle problematiche, questo lo trovo veramente grave.» (Ariel).

Nei prossimi stralci emerge con chiarezza la difficoltà percepita dagli studenti nel reperire le informazioni rispetto alle agevolazioni a loro spettanti e alle competenze del settore, un esempio su tutti di particolare rilevanza è quello riportato in chiusura della studentessa che non ha avuto corrette informazioni sull'esenzione dalle tasse.

«Non abbiamo un quadro chiaro di tutti gli strumenti che possiamo utilizzare per quanto riguarda frequentare le lezioni, fare esami, preparare esami eccetera e quindi solo nel momento in cui riscontriamo una difficoltà chiediamo quel determinato strumento, invece secondo me, se ci fossero come dire presentati sin dall'inizio tutto il ventaglio di aiuti di cui noi possiamo usufruire questo sarebbe anche, come dire, più facile e inclusivo.» (Giògiò).

«Basterebbe dire a un amico, a un collega "guarda, di fatto non è così, io ho quest'altra informazione", perché alcune volte lo sportello non ne dà tutte, appunto, come diceva Giògiò, dovrebbero invece essere tutte reperibili all'inizio e con una piccola comunità sarebbe più facile, anche più piacevole.» (La Sindacalista).

«Il servizio consueling [...] non ho mai modo di comprendere se ho diritto a un libro in digitale o il sintetizzatore vocale, appunto i libri in formato audio.» (La Sindacalista).

«Come La Sindacalista sono DSA anch'io e ho avuto esattamente le stesse difficoltà. Nel senso che avevo contattato il supporto per avere un libro in formato audio, libro che avevo comprato... mi è stato detto che non potevo averlo perché non avevo lo scontrino con sopra il mio codice fiscale [...] Alla fine ho rinunciato di avere i libri digitali.» (L'esploratrice).

«Veramente il supporto l'ho sentito solo per fare la scheda e tra l'altro non mi è neanche stato detto che potevo avere l'esenzione dalle tasse [...] nonostante io avessi contattato il supporto.» (L'esploratrice).

La prossima tematica è strettamente legata alla precedente, rimandando però alla carenza di formazione, percepita dagli studenti con disabilità e DSA, del personale universitario.

«Non c'è una biblioteca digitale in Sapienza ed è un peccato. [...] Quindi sì, ci sono le persone a disposizione per aiutarti, essere presenti, risolverti in caso qualche problematica ma i servizi non sono completi al 100%, soprattutto la parte tangibile dei servizi [...] e poi sinceramente anche le persone che fanno da referente per DSA non le ho trovate abbastanza formate e soprattutto non hanno nemmeno il temperamento giusto per affrontare determinate cose. [...] Ci sono un po' di lacune [...] i professori non sono assolutamente formati per

fare questo ed è un grande problema e comunque sono d'accordo anche sul fatto di fare una formazione per gli sportelli, per poi formare diciamo i referenti e così via anche i professori perché ce n'è bisogno.» (La Sindacalista).

«Io non vedo molto aggiornamento da parte di chi sta nello sportello [...] invece ho una buona esperienza con il referente DSA [...] c'è bisogno che in primis lo sportello per poi poter i referenti fare da tramite con i docenti conoscano profondamente la diversità che noi portiamo.» (L'amazzone).

I prossimi stralci permettono di far luce sulla discriminazione percepita dai partecipanti al *focus group*, il discorso viene riportato in un blocco unitario in quanto riesce a dar conto di quanto percepito dagli studenti, da parte dei docenti e colleghi.

«Mi sono sentita discriminata soprattutto in forma sottile.» (L'amazzone).

«Sono d'accordo con quello che ha detto L'amazzone [...] anche quando tra colleghi ci si dice "ah ma non sembri stupida" e poi beh ti senti dire queste cose anche da professori.» (La Sindacalista).

«Adesso mi trovo nella situazione paradossale in cui ho paura di rivelare la disabilità, quindi devo [...] dissimulare la disabilità, perché ho paura che il settore sanitario medico – che poi è quello che nella società quantomeno nostra occidentale, è deputato ad attribuire lo status di disabile – non mi accetti proprio perché in precedenza mi ha attribuito questo status [...] Ho il timore [...] che possa essere escluso in qualche modo da questo percorso di studi.» (Il medico).

«Vedere la persona con DSA messa da una parte, come se fosse un appestato. Questo l'ho visto anch'io più di una volta. E in effetti non va bene così, di regola lo si mette in condizione che stia lì con i suoi colleghi, magari un metro più avanti, perché deve avere una postazione ad hoc, ma non che lo metti ai confini della realtà.» (Il difensore del sistema).

«Ha influito avere un tutor [...] una persona a fianco che era lì predisposta per aiutare, paradossalmente poi al livello di socializzazione ha avuto l'effetto opposto, nel senso che escludeva un pochino perché man mano magari conoscevo persone, stringevo amicizia con i colleghi [...] però aveva l'effetto di escludere, di escludermi perché appunto ero legata a quest'altra persona [...] avere un banco separato anche quello ha contribuito a un po' un'esclusione.» (Ariel).

L'ultimo stralcio presentato apre un'ulteriore riflessione su quanto, a volte, gli strumenti pensati per l'inclusione rischiano, loro malgrado, di discriminare, portando, come si leggeva nelle prime pagine di questo elaborato, a quello che Piccone Stella definiva il "differenzialismo più spinto".

Gli studenti, in seguito, si sono espressi su cosa il servizio/settore potrebbe fare per migliorare la loro vita universitaria, come si legge nei seguenti stralci:

«Io penso assolutamente che possa fare di più [...]. La mia idea è riuscire a raggiungere un'aula, quindi assistere ad una lezione o ad un esame senza dover fare richieste speciali e senza sentirmi esclusa, ripeto, rende il concetto il fatto di essere lontana durante la lezione da tutti gli altri, dal gruppo colleghi [...] secondo me lo sportello potrebbe fare tanto su questo [...], chiedersi, proprio, "ma quest'aula se entrasse una persona con una sedia o con una stampella o con un qualsiasi altro tipo di ausilio – perché ne esistono veramente tanti – questa persona riuscirebbe a seguire una lezione come tutti gli altri?"» (Ariel).

«Ognuno ha un problema e più di uno ha lo stesso problema, per cui a monte bisognerebbe ragionare ovviamente in maniera settoriale, ma mettere insieme tutti questi problemi e farlo diventare un problema unico.» (Il difensore del sistema).

Quasi al termine della discussione, durante il *focus group*, è stato chiesto agli studenti di portare le loro proposte per il miglioramento del servizio, le proposte più interessanti e, in una certa misura, avanguardiste riguardano la possibilità di inserire, nel personale di tutoraggio, studenti con disabilità e DSA che conoscano bene la problematica e le strategie per minimizzarla.

«Per quanto riguarda il tutorato alla pari, ci vorrebbe, come nel mondo del lavoro, una sorta di quota di riserva, ovvero una certa percentuale di tutor deve essere necessariamente portatrice di disabilità o di disturbo specifico dell'apprendimento, perché credo che un tutor che conosca queste problematiche perché le ha vissute in prima persona, possa essere utile sia a una persona che ha le stesse problematiche sia a una persona diciamo che oggi si può definire normodotata.» (Il medico).

«Formare un pochino di più le persone che fanno il tutoraggio [...] anche sul fatto che sia necessario avere persone all'interno che lavorino con lo sportello, che vivono quotidianamente le varie situazioni.» (Ariel).

Gli studenti propongono inoltre il supporto per la creazione di uno spazio di auto-mutuo-aiuto dove confrontarsi tempestivamente sulle problematiche che vivono nella loro quotidianità di studenti universitari.

«Non solo per me sarebbe utile confrontarmi con altri/altre come per i nostri diritti, anche per formare qualcosa per altre istanze sociali, cioè dentro l'università, un'auto rappresentazione, organizzazione, ma non c'è per DSA, disabili,

eccetera, che sia anche differente, separata da quella istituzionale [...] chi vuole dà il consenso, affinché si possa divulgare la propria appartenenza allo sportello, cioè alla categoria DSA, disabili, eccetera, perché poi nei casi come il mio delle disabilità relazionali o quello che sia della socialità differente, servirebbe anche proprio per relazionarsi più facilmente ad altre persone.» (L'amazzone).

«Per me situazione ideale sarebbe invece che creare la scheda operativa online da soli con lo psicologo, se ci fosse effettivamente un posto in cui tutti i DSA del proprio corso, magari, o tutte le persone effettivamente DSA, ma anche con disabilità [...] potessero avere anche banalmente una situazione in cui possano conoscere altri colleghi e confrontarsi effettivamente.» (L'esploratrice).

«Se ci fosse un interesse da parte di altre persone con problematiche e difficoltà affini che possano aiutarsi l'un l'altro – magari non solo nell'affrontare diciamo le problematiche che uno tratta con lo sportello o tramite lo sportello, ma anche per la quotidianità di tutti i giorni e quindi ovviamente sentirsi meno solo – secondo me sarebbe una bella cosa, anche stimolante dal punto di vista sociale.» (Giògiò).

Come emerso anche dal capitolo precedente sul questionario, gli studenti riscontrano anche la carenza e la necessità di uno spazio di ascolto istituzionalizzato dove poter far presenti le problematiche sperimentate nella fruizione del servizio.

«La necessità di essere coinvolti, all'interno degli sportelli all'interno di chi si occupa di queste cose, cioè tra i tutor e tutto [...] noi dobbiamo essere inclusi in modo da portare la nostra prospettiva, anche prospettive che divergono tra loro.» (L'amazzone).

«Tempo in più è giusto, però, diciamo secondo me è proprio l'approccio alle varie problematiche che andrebbe ristrutturato da zero [...] una cosa che cambierei è che bisognerebbe uscire fuori dalla logica della soluzione standardizzata per tutti noi che magari sì all'atto pratico riscontriamo la medesima difficoltà davanti alla medesima prova però magari la causa o comunque la difficoltà vissuta da ognuno di noi può essere affrontata o almeno approcciata in maniera diversa.» (Giògiò).

«Allora io sono d'accordo con quasi tutte le cose che hanno detto sia Ariel che gli altri [...] forse per includere davvero tutte le tipologie di disabilità, tutti i vari problemi, anche se non mi piace chiamarli problemi, appunto, basterebbe solo chiederci, come sta avvenendo oggi, cosa ci servirebbe invece che quello che è scritto nella scheda operativa [...] avendo anche la stessa disabilità lo stesso disturbo specifico dell'apprendimento però poi le modalità in cui qualcuno si avvicina a quel tipo di esame, a quel tipo di materia e quel tipo di studio cambia

tutto, quindi basterebbe appunto prenderci singolarmente e affrontare cosa sono le nostre necessità, nell'ambito strutturale [...] loro non vedono tutte queste prospettive che invece noi viviamo quotidianamente, quindi basterebbe davvero avere un luogo dove poter dire la nostra.» (La Sindacalista).

Da quanto sin qui esposto, emergerebbe una situazione estremamente problematica e carente nell'erogazione e nella gestione corretta delle domande dello studente con disabilità e DSA, tuttavia, in chiusura delle testimonianze, si vogliono riportare anche le esperienze positive visute dagli studenti, a partire dalle parole del "Difensore del Sistema":

«Io devo dire che mi sono trovato benissimo cioè posso parlare solo che bene del servizio [...] pertanto devo dire che mi sono trovato bene ho trovato le risposte che cercavo mi hanno sempre seguito mi seguono tuttora [...] Però da questo punto di vista, nella mia personale esperienza io posso parlare solo che bene ho trovato sempre una porta aperta e questo devo dire molto importante perché le domande che ho fatto, le risposte mi sono sempre state date e anche adesso quando ho necessità chiamo, mi hanno messo un tutoraggio insomma.» (Il difensore del sistema),

e ancora

«Devo dire quando mi serviva un apparecchio ho fatto la richiesta l'apparecchio mi è arrivato, è arrivato il rimborso, tutto. È chiaro che ho dovuto fare le fatture, ma questo è normale, non è che mi pagano, però assolutamente, mi hanno sempre dato quello che mi è servito.» (Il difensore del sistema).

«Nel mio caso è avvenuta in modo in particolare, ovvero anziché socializzare con i colleghi di studio, gli altri studenti, sono riuscito ad entrare in contatto con i docenti [...] lo sportello ha fatto da ponte con il docente, poi la sensibilità del docente li ha permesso questo.» (Il medico)

«Le disabilità sono tante, quindi, bisogna comprenderle tutte e da parte dello sportello ho sempre trovato ascolto, quindi anche io non ho avuto grandi problemi.» (Ariel)

Per chiudere, analizzando criticamente il *focus group* che è stato condotto, si può affermare che il servizio offerto, di base, sia positivo, così come la sua esistenza. Tuttavia, i vari nodi problematici emersi dovrebbero essere raccolti per ripensare delle politiche di sistema che non siano volte all'ottimizzazione delle risorse, al taglio della spesa e ad una valutazione *tout-court*, bensì a una valutazione democratica (Stame, 2016) che metta al centro del processo il reale utilizzatore, con il fine ultimo di rispondere ai suoi bisogni.

7.2.2. Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata"

Il *focus group* di seguito ha come suoi partecipanti gli studenti con disabilità e DSA dell'università "Tor Vergata". È di segno diametralmente opposto al precedente, in quanto gli studenti non fanno emergere problematiche con il servizio/settore a loro dedicato, bensì divergenze con il sistema universitario nel suo complesso e con il personale docente, per questa motivazione, a differenza del *focus group* "Sapienza", i primi stralci che saranno presentati raccontano l'esperienza positiva degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata" nel rapporto con il servizio/settore.

«Io mi sono sempre trovata bene alla CARIS Tor Vergata [...] io mi sono un po' trovata male con una persona, mi sento un po' presa in giro da questa persona [...] questa spiacevole sensazione però non è dovuta alla Caris, anzi loro le hanno fatte tutte per coinvolgerci anche in attività di gruppo.» (Misstufi).

«Sono andata dalla logopedista, lei mi aveva dato il consiglio [...] di dividere un pochino il lavoro [...] nel senso che io ero bloccata totalmente a fare gli esami e ho ricominciato [...]. I voti erano abbastanza buoni in molti casi e quindi sono rimasta molto contenta di questo suggerimento che ho avuto, poi un'altra cosa con cui mi son trovata bene è appunto quando ho fatto quel laboratorio di vela che mi ha fatto rinascere.» (Misstufi).

Da queste parole emerge non soltanto l'esperienza positiva dello studente, ma anche un aspetto che nel precedente *focus group* non è stato toccato, ovvero l'università che riacquista la propria funzione di agenzia di socializzazione; infatti, il laboratorio di vela non è un'attività curriculare; tuttavia, vissuta in quest'ambito permette agli studenti di fare rete con i propri colleghi e generare un circolo virtuoso in cui si apprendono nuove competenze in rapporto con gli altri.

Si prosegue la narrazione con un'altra esperienza positiva, quella che Fiorella fa emergere dalle sue parole:

«La Caris e vari tutor mi hanno aiutato un sacco in questo percorso. Sono contenta mi hanno aiutato in tante cose [...] è molto organizzata [...]. Io mi sono trovata veramente benissimo, i tutor sono fantastici. Ho avuto pure il rapporto di amicizia con loro, anche se sono laureata, sono rimasta in contatto [...] mi son trovata veramente bene, mi è servito molto, non avevo nessuna difficoltà. Anche se avevo qualche difficoltà potevo contattare la tutor [...] e fare una domanda alla Caris.» (Fiorella).

«Se usate il LEDAD e scaricate il PDF, il materiale di ogni materia, invece che leggere voi, mettete la penna e legge da solo, è una cosa buona perché è gratis e non pagate niente. È partito dalla Caris perché l'ho autorizzato anch'io e mi sono trovata veramente bene.» (Fiorella)

Come si potrà leggere dalle testimonianze di seguito, anche gli altri partecipanti hanno un'impressione ottima del lavoro svolto dal settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA.

«Io con l'ufficio mi sono sempre trovato bene, non ho mai avuto problemi. Il personale lì è ottimo, sono un sacco gentili, cordiali, disponibili.» (Thommy).

Il prossimo insieme di stralci è riconducibile all'esperienza di un'unica studentessa, riportati senza interruzione in quanto, una lettura congiunta dà pienamente conto dell'esperienza positiva relativa ad una singola problematica, facendo emergere tuttavia anche nodi critici.

«Sono in sedia a rotelle e da subito mi sono trovata benissimo con il Caris perché la parola che mi viene da dire per descriverli è "accoglienti", qualsiasi esigenza ci sono sempre ... mi servono le ore di tutoraggio e mi serve il tavolo apposito per farci entrare la sedia a rotelle, me li hanno sempre fatti trovare, chiedendomi se andasse tutto bene [...] al primo esame mi trovavo molto in difficoltà perché era il primo da sostenere sul diritto privato, quindi ero lì non ero pronta per un carico del genere, parlai sia con i professori che con il Caris e loro mi fecero sostenere l'esame in due volte, cioè il carico che tutti portavano in una volta me lo spalmarono su due date d'esame, quindi ho portato lo stesso materiale di tutti e [...] però sono arrivata allo stesso risultato.» (Berry).

«Io utilizzo il tutoraggio per esigenze specifiche, quindi la cura dell'igiene della persona e devo dire che anche lì c'è un servizio ottimo, poi il tutoraggio per l'acquisizione appunti, ricevimenti, devo dire che è un grande aiuto [...] so che anche per esigenze particolari, ho comunque qualcuno a cui chiedere, anche per gli esami è un grandissimo aiuto nello studio [...] l'unica cosa che al mio modo di vedere non va tanto bene è l'eccessiva rotazione dei tutor, perché io faccio una facoltà abbastanza complessa che è giurisprudenza e quindi questa eccessiva rotazione è sia una fatica da parte mia nel comprendere gli appunti presi in tante modalità diverse, ma anche da parte dei tutor, mi confessano questa difficoltà che si trovano in materie e programmi già cominciati e che non conoscono.» (Berry)

A differenza dell'ateneo "La Sapienza" il servizio di tutoraggio a "Tor Vergata" prevede anche l'affiancamento per la cura e l'igiene della persona, buona prassi che potrebbe essere mutuata anche nell'altra università. La questione del tutoraggio è l'unico aspetto che accomuna

gli studenti dei due atenei oggetto d'indagine ed è una problematica che è emersa anche dalle interviste focalizzate rivolte ai professionisti e già trattate nei paragrafi precedenti, seppur su piani differenti si evidenzia uno stesso nodo problematico, per tanto sarebbe opportuno un costante dialogo tra le due prospettive, al fine di attuare soluzioni per il concreto miglioramento del servizio erogato.

Il prossimo stralcio che presenteremo, su cui tutti gli altri partecipanti al focus hanno espresso accordo, concerne problemi, da parte del personale docente, ad attuare le misure compensative e dispensative per gli studenti con disabilità e DSA. Gli stralci successivi rimandano all'unica problematica che gli studenti hanno sperimentato con Caris, ovvero la mancata comunicazione tra questo settore e il personale docente, che gli studenti imputano ad una carenza di formazione e di informazione da parte di quest'ultimo e non ad una mancanza del settore dedicato.

«In realtà non mi sono trovato troppo bene in quanto il tempo aggiuntivo era del trenta per cento, ma ogni esame durava tre ore. Il trenta per cento erano circa cinquantatré cinquantaquattro minuti e il professore di questi minuti in più che avrebbe dovuto darmi, alla prima prova me li ha dati solamente un venti venticinque. Al secondo stesso discorso, una ventina di minuti, all'ultima addirittura sono stati diciassette, proprio scarso, insomma, io lì per lì non mi sono neanche lamentato con il professore perché quello che ho percepito è stato che fondamentalmente lui era un po' ignorante in materia DSA [...] secondo me il personale docente, i professori nella mia facoltà sono formati, da zero a dieci, due in ambito di DSA e di studenti DSA, da quello che almeno vedo io.» (Thommy).

«Forse dalla Caris a volte non riescono a comunicare ai professori per chi ha la DSA [...] Ecco il problema è la Caris che a volte sbaglia a non comunicare ai professori.» (Fiorella).

«La situazione COVID si è attenuata e adesso hanno interrotto le registrazioni delle lezioni, io ho chiesto anche alla segreteria Caris se avessero potuto proporre ai professori di mantenere questa cosa, tuttavia non è stato fatto nulla.» (Thommy).

«Alcuni professori non sono tanto preparati, io una volta sola ho chiesto al professore di ridurre il programma perché avevo questa difficoltà e non riuscivo proprio a sbloccarmi. Lui non sapeva neanche dell'esistenza della Caris fino a che non gliene ho parlato io.» (Misstufi)

La prossima sezione relativa alle proposte di miglioramento avanzate dagli studenti si apre con lo stralcio di Fiorella da cui traspare consapevolezza e un'esortazione:

*«dobbiamo ancora migliorare molto, a parte la Caris, ma anche i professori.»
(Fiorella)*

«Sapere esattamente quali sono i nostri diritti, quali sono gli strumenti che puoi chiedere. Ad esempio, io non sapevo l'ha detto prima Fiorella che la legge centoquattro permettesse di avere un carico del programma minore [...] una riduzione.» (Misstufi).

«Una soluzione potrebbe essere creare dei percorsi a parte, in modo tale che noi non andiamo a fare il percorso che fanno gli altri, perché magari avremo delle lezioni a parte, avremo dei professori formati a insegnare a studenti come noi e quindi cambierebbe un po' la forma in cui noi riceviamo le informazioni e ci istruiamo e già lì sarebbe tanto, perché io adesso mi ritrovo a fare le stesse identiche lezioni, mi siedo nella stessa identica aula nella quale si siedono gli altri studenti che non hanno questi problemi che ho [...] io mi sento discriminato in quel momento, quando sto in mezzo agli altri e gli altri appunto mi fanno capire che stanno capendo e io no, quello mi fa sentire discriminato, invece ritrovarmi in un ambiente dove magari ci sono persone che hanno i miei stessi problemi [...] quello non mi farebbe sentire discriminato, anzi sarebbe solamente d'aiuto, tanto a me non interessa il fatto che loro stiano facendo il percorso tradizionale, quello per le "persone normali" e che io stia facendo quello per i DSA, perché io sono DSA, ho i miei problemi, quindi faccio il percorso per me.» (Thommy).

Thommy si spinge oltre, affermando:

«ma allora scusate, ma cambiamo la modalità d'esame, cambiamo il modo in cui è strutturato un esame [...] se il sistema rimane questo mi trovo d'accordo con il fatto che debba esistere questa agevolazione però secondo me questo è un andare a mettere delle toppe su un buco che c'è, un po' come si fa con le strade a Roma, si rattoppa le buche non è che si rifa' la strada [...] quindi la seconda mia proposta è quella del cambiamento della modalità d'esame o tramite una relazione sviluppata durante l'anno o tramite altre modalità.» (Thommy).

«Secondo me il Caris potrebbe diventare qualcosa di più grande, non dovrebbe essere solo la segreteria Caris che si schiera e si batte per questo, dovrebbe diventare un movimento, una proposta più grande che miri ad arrivare magari al governo, perché sennò mi rendo conto che finché si tratta di faccende interne così c'è poco da fare.» (Thommy).

In quest'ultima proposta Thommy si configura come un'avanguardista idealista: vorrebbe che le modalità di funzionamento di Caris fossero esportate ad un livello più ampio, probabilmente senza sapere che

questo ufficio dedicato agli studenti con disabilità e DSA è stato pensato così dalle normative vigenti e che la differenza di funzionamento tra questo ed altri servizi che non conosce sia data dall'équipe dei professionisti che opera al suo interno.

L'ultima partecipante, Berry, fa emergere la necessità di un potenziamento delle ore di tutoraggio a lei spettanti per essere affiancata nello studio, insieme ad un'esigenza: quella di sensibilizzare l'intera comunità universitaria alle problematiche che possono essere sperimentate dagli studenti con disabilità e DSA.

«Avere un potenziamento sulle ore di tutoraggio se fosse possibile, perché io ho a disposizione quattordici ore alla settimana che per le ore di lezione che seguo alle volte mi risultano poche, devo scegliere magari in quale materia farmi aiutare, in quale materia cavarmela da sola o comunque con altri strumenti [...] poi mi piacerebbe più una formazione proprio a livello di studente, cioè il Caris ha i suoi tutor, no? Però magari anche sensibilizzare i compagni che sono direttamente attorno, magari non sono Caris, una proposta di coinvolgimento in aula, alle lezioni.» (Berry).

Il prossimo tema è direttamente collegato allo stralcio appena trattato, abbiamo infatti chiesto a tutti i partecipanti, così come ai professionisti delle interviste focalizzate, di esprimere cosa fosse per loro l'inclusione, questi sono stati telegrafici e diretti, ma estremamente chiari, a tal fine le testimonianze verranno riportate in sequenza e senza ulteriori commenti a intervallare il discorso. L'inclusione è:

«far sentire lo studente parte di quella che è l'università, del gruppo universitario, dell'ambiente.» (Thommy).

«Stare in gruppo e confrontare cosa abbiamo capito dalla lezione.» (Fiorella).

«Far sentire lo studente parte del gruppo allo stesso livello degli altri.» (Misstufi).

«Fornire agli studenti che presentano una disabilità o comunque una difficoltà, gli strumenti per avere le stesse possibilità che hanno gli studenti senza problemi.» (Berry).

Dopo aver chiesto ai partecipanti il loro concetto di inclusione, si è provato a scendere più in profondità, cercando di comprendere se il servizio/settore giocasse o meno un ruolo determinante nella percezione dell'inclusione di studenti con disabilità e DSA, due di loro (Fiorella e Berry) senza esitazione hanno dato una sola risposta, e cioè "Sì", gli altri

due (Thommy e Misstufi) hanno fatto emergere un senso di discriminazione costantemente percepito che tuttavia non imputano in nessun caso al settore dedicato:

«Non mi viene da dire “il servizio Caris mi fa sentire, per via del mio DSA e dei problemi che ho incluso all’università”, no, mi ci sento lo stesso io non incluso in realtà, per i motivi che ho dato prima.» (Thommy).

«Loro ce la mettono tutta, ma io evidentemente non mi ci sento inclusa, ma non perché loro mi facciano sentire diversa, non è quello, nel senso loro stanno attivando varie opere a sostegno dell’inclusione, però poi io noto sempre che c’è qualche intoppo.» (Misstufi).

Questi stralci, oltre a dare un’immagine assolutamente positiva del servizio/settore aprono una riflessione su quanto ci sia ancora da fare per costruire una cultura dell’inclusione.

8. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca future

8.1. L'approccio *mixed methods*, una scelta di campo

Giunti al termine di questa ricerca, dopo aver analizzato i principali risultati emersi dall'uso combinato di tecniche qualitative (interviste in profondità e *focus group*) e quantitative (questionario), in questa sede si proveranno a fornire le motivazioni per le quali si è deciso di adottare un approccio di tipo misto, rifacendosi, essenzialmente, alla corrente *mixed methods*.

La scelta di collocare il presente lavoro in questa corrente risponde essenzialmente all'idea che strategie e procedure dovrebbero essere pensate e progettate nella consapevolezza di poter disporre di strumenti ascrivibili a tradizioni di ricerca diverse, come nel caso in oggetto. Grazie al movimento anglosassone della *Mixed methods research* (Mmr) nato alla fine degli anni '80, ci si sta infatti avviando verso l'era delle strategie integrate di ricerca sociale, nella direzione di promuovere un ricorso storico che rivitalizzi la sociologia empirica dal punto di vista dell'elaborazione teorica e pragmatica. A partire dalla lezione deweyana (1938) che ricorda che il metodo della scienza è unico e che le barriere di comunicazione eventualmente istituite tra studiosi appartenenti all'una o all'altra matrice disciplinare – riconducibili essenzialmente all'uso dell'una o dell'altra tecnica – contribuiscano, di fatto, a depauperare, in nome di opzioni epistemologiche aprioristiche, la cassetta degli attrezzi del ricercatore. Ad oggi, infatti, la matrice disciplinare della sociologia, appare ancora fortemente frammentata nei suoi riferimenti ma, allo stesso tempo, oggetto di una tendenza unificante nel riconoscere l'incommensurabilità tra scuole e approcci. Questa tensione alla scissione rende palese un grave fraintendimento dell'idea kuhniana (1962),

di progresso scientifico. Come argomentato analiticamente da Campelli, infatti, l'incommensurabilità dei paradigmi, negando la possibilità di movimento da un gioco linguistico all'altro, rischia di attestarsi, «qualora la si intenda nell'accezione più rigida, su posizioni di insuperabile relativismo» (Campelli, 1991, p. 68). In quest'ottica, la crisi di identità sociologica può essere precisamente ascrivibile all'aver coltivato, attraverso reciproche rivendicazioni di superiorità epistemologica, metodologica e tecnica, un micro-riduzionismo (qualitativo e quantitativo) e all'incapacità di scorgere che nuovi modelli procedurali e nuove tecniche nascano non necessariamente per rendere obsoleti i precedenti, ma per compensarne i punti ciechi o per aprire nuove prospettive di indagine, fino ad allora non esplorabili.

E ancora, riprendendo un'altra lezione, quella lazarsfeldiana (1944), l'idea alla base dell'approccio *mixed methods* è quella di integrare il disegno di ricerca dell'indagine campionaria con procedure di tipo qualitativo, bypassando la tendenza, consolidata in letteratura, di relegare le tecniche non standardizzate ad una funzione ancillare per la ricerca stessa. Obiettivo del presente lavoro è, infatti, far comprendere che l'integrazione della qualità nella quantità dovrebbe essere acquisita come elemento connaturato alla ricerca sociologica per recuperare la valenza di proprietà o livelli di analisi, difficilmente intellegibili utilizzando un unico approccio.

In quest'accezione l'intento della Mmr è proprio quello di promuovere una prospettiva metodologica fondata sulla tesi epistemologica della complementarità tra approccio qualitativo e quantitativo alla ricerca sociale e della conseguente fecondità, sul piano empirico, di una loro combinazione nello stesso disegno di ricerca per rispondere a domande complesse e per superare i punti di debolezza di ciascun approccio (Heyvaert *et al.*, 2013), mantenendo e valorizzando la specificità delle diverse tecniche impiegate, nel tentativo di comprendere aspetti differenti e non intercambiabili della realtà oggetto di studio. I *mixed methods* sono da intendersi infatti come un insieme di procedure che dovrebbero essere utilizzate solo quando integrare tecniche qualitative e quantitative consenta di rispondere agli interrogativi di ricerca meglio di quanto ciascun approccio potrebbe fare in modo indipendente (Newman *et al.*, 2003). Nell'ottica di migliorare la qualità dei dati e la rilevanza dei risultati di ricerca, come nel caso del presente lavoro, nel quale, se da un lato è utile apprendere l'esperienza degli studenti e del personale coinvolto attraverso *focus group* e interviste in profondità,

dall'altro è utile avere il dato quantitativo, raccolto tramite questionario, e dati secondari forniti dagli atenei sui numeri del fenomeno, sulla tipologia dei servizi utilizzati, e sulla frequenza/soddisfazione degli studenti, per poter, successivamente, elaborare una proposta di miglioramento che tenga conto del dato raccolto nella sua interezza e delle diverse prospettive di analisi, fornendo, per questa via, maggiore solidità alla base empirica. Per le ragioni fin qui esposte, il disegno di ricerca in questione è definibile come misto, in quanto sono stati utilizzati, nell'ambito del medesimo studio, congiuntamente approcci qualitativi e quantitativi (Tashakkori & Creswell, 2007).

Si precisa, in questa sede, che con il termine "methods", non si vuole far riferimento ad un "terzo metodo" ma, ancora una volta, alla possibile combinazione di tecniche differenti per una maggiore comprensione di fenomeni sociali complessi, ai quali è certamente ascrivibile la disabilità. In accordo con quanto sinora esposto sarebbe più corretto sostituire il termine "methods" con quello di "mixed approaches" (Johnson & Christensen, 2010), "Mixed research" (Onwuegbuzie, 2007) o "mixed methodology" (Tashakkori e Teddlie, 1998); tuttavia, tenendo presenti queste premesse di base, si continuerà ad utilizzare questo termine per collocare la scelta all'interno di una prospettiva precisa.

In accordo con quanto sostenuto da Mauceri (2019), infatti, la Mmr più che essere un terzo paradigma introduce il riferimento a un nuovo metalinguaggio, capace metaforicamente di mettere in comunicazione due gruppi di "soggetti" (i fautori dei due approcci), che parlano due idiomi diversi e apparentemente incommensurabili (il linguaggio quantitativo delle variabili e quello interpretativo e riflessivo di tipo qualitativo). Come sostenuto da Tashakkori e Teddlie, il riferimento alla Mmr, introduce la necessità dello sviluppo di un «bilinguismo metodologico» (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 45). I ricercatori "mixed" devono, quindi, padroneggiare entrambi i linguaggi per poter utilizzare nel medesimo disegno di ricerca procedure di rilevazione e di analisi afferenti ai due domini. Il ruolo della Mmr, quale terzo movimento metodologico emergente, in realtà non si ferma a livello linguistico, ma introduce il riferimento a possibili strategie operative di combinazione nello stesso disegno di ricerca di procedure qualitative e quantitative che, ad oggi, in Italia, non risultano ancora pienamente implementate. Infatti, nel nostro paese, il movimento tende ancora ad essere recepito in maniera frammentaria, sul piano pratico della ricerca questa tendenza non si è ancora tradotta in un'integrazione piena tra qualità e quantità, nonostante il

dibattito correlato, nelle scienze sociologiche, sembra essersi affievolito per cedere il passo ad un'integrazione feconda. Tuttavia, questa lunga apologia rispetto alle motivazioni che hanno dettato la scelta dell'approccio *mixed methods* per il lavoro di tesi originario, non vuole tradursi in un mero esercizio di metodologismo, è, infatti, la piena esperienza di ricerca ad aver consolidato questa scelta prospettica.

A livello pratico, per concludere, l'approccio *mixed methods* ha consentito a chi scrive di:

1. rispondere, in maniera esaustiva, a problemi complessi, non vincolando all'uso di un singolo approccio, nella risoluzione e concettualizzazione del problema di ricerca;
2. proporre una via di compensazione degli elementi di debolezza di ciascuna tecnica attraverso un'interconnessione feconda delle singole procedure;
3. stabilire la connessione tra livelli di osservazione e analisi diversi, contribuendo a superare le derive microriduzioniste, eventualmente presenti nei singoli approcci.

Il fine ultimo del presente progetto di ricerca è contribuire alla crescita della disciplina sociologica, non soltanto con un lavoro innovativo e socialmente impegnato per le tematiche affrontate, ma anche nel tentativo, da parte di chi scrive, di collocare il proprio contributo al di fuori del paradigma scissorio, con i tratti di inconsistenza sin qui descritti, nell'intento di produrre un miglioramento non solo nella realtà oggetto di studio, ma anche un accrescimento nella comunità scientifica più ampia.

8.2. Considerazioni conclusive e proposta di miglioramento

È necessario aprire la presente sezione con una precisazione: l'analisi presentata, anche per effetto del ricco materiale di ricerca raccolto, non ha carattere conclusivo, infatti, a titolo esemplificativo, i dati ottenuti mediante questionario, la cui rilevazione è terminata in data 18/02/2023, anche a causa della mancata somministrazione dell'indagine da parte dell'ateneo Roma Tre ai propri iscritti, potrebbero essere sottoposti ad analisi trivariate o, in alternativa, maggiormente spendibili rispetto a quanto sinora fatto. Infatti le tabelle realizzate mediante l'uso del software SPSS si sono poste l'obiettivo di rispondere esclusivamente ad una descrizione del campione, senza proporre alcun tipo di inferenza o modello, aspetto inizialmente rientrante negli obiettivi di questo elabo-

rato. Anche per quanto riguarda i *focus group*, l'analisi proposta all'interno del capitolo precedente, terminata in data 22/02/2023, avrebbe potuto essere maggiormente accurata, aspetto difficilmente conciliabile con i tempi di consegna dell'intero elaborato finale. Ciò detto, anche in questa sede, risulta opportuno rivendicare la scelta dell'approccio *mixed methods*, in quanto ha consentito di produrre un patrimonio informativo non altrimenti raggiungibile con un singolo approccio, sia esso qualitativo o quantitativo. L'uso combinato di queste due tecniche, ha, infatti, permesso da un lato, tramite il questionario, di raggiungere un elevato numero di studenti con disabilità e DSA, che con un approccio qualitativo probabilmente non sarebbe stato raggiungibile, dall'altro l'uso dell'approccio qualitativo sia per raccogliere il parere degli addetti ai servizi che per indagare qualitativamente i dati del questionario ha consentito di far emergere, con chiarezza, le problematiche sperimentate dai vari attori, essenzialmente sintetizzabili, per gli studenti con disabilità e DSA, nella carenza di informazioni e di supporto non soltanto da parte del servizio/settore a loro dedicato ma anche da parte del personale docente. Mentre il punto di vista dei professionisti ha permesso di focalizzarsi sulla carenza di fondi erogati per la tutela del diritto allo studio di questa categoria di studenti che si traduce in carenza di politiche di sistema e che, talvolta, li costringe ad applicare i criteri principe della valutazione (economia, efficacia ed efficienza) non per un monitoraggio concreto ma per centellinare le risorse disponibili, spesso senza interpellare i reali fruitori dei servizi. Infatti, un aspetto che emerge, sia dai questionari che dagli approcci qualitativi (interviste e *focus group*) è riscontrabile nella carenza di spazi d'ascolto e di valutazione dei servizi. Questo elaborato si pone l'obiettivo, con il materiale di ricerca fin qui ottenuto, di proporsi come promotore di un processo che metta in contatto le diverse prospettive per l'avvio di quella che Nicoletta Stame definisce "valutazione pluralista" (Stame, 2016). A tal proposito l'attuale attenzione sul tema della *governance* sollecita a sviluppare una valutazione che tenga conto dei diversi punti di vista dei soggetti implicati e in grado di supportare, con la produzione di conoscenza, le capacità degli attori di riflettere sullo svolgersi dei programmi e degli interventi. Gli schemi di lettura della realtà condizionano la progettazione dei servizi ma al tempo stesso quelli di progettazione delle soluzioni condizionano pesantemente l'espressione dei problemi (Palumbo, 2002) da qui il successo della valutazione partecipata oggetto del capitolo precedente (House e Howe, 1999; Palumbo e Torrigiani

2009). La valenza di quest'ultima, come strumento di apprendimento e di riflessione, è utile agli attori e implica la possibilità di un sistematico coinvolgimento dei principali *stakeholders* e dei cittadini per ottenere valutazioni utili ed empiricamente fondate (Tomei, 2004; Ciucci, 2008; Tomei, 2010).

Nel campo della valutazione, infatti, è avvertita da tempo la necessità di ragionare su come le modalità di erogazione del servizio si traducano in cambiamento nello stato del destinatario.

Dalle evidenze presentate, nella raccolta delle esperienze sia dei professionisti che degli studenti, emerge la carenza di sensibilizzazione su tematiche inerenti la disabilità e il DSA, con particolare riferimento alla formazione del personale docente. In quest'ottica, si dovrebbe infatti investire di più in giornate che promuovano la cultura dell'inclusione e che li coinvolgano in prima persona; sembrano essere insufficienti, a giudizio dei nostri intervistati, gli sporadici eventi "porte aperte" messi in campo da ogni ateneo. Per rispondere a questa carenza si potrebbero organizzare cicli di seminari periodici, *workshop* e iniziative che consentano agli atenei di ritrovarsi, riflettere e allo stesso tempo includere, creando comunità. Ciò risponderebbe anche ad un'altra carenza riscontrata, quella inerente gli spazi d'ascolto/valutazione; il *vulnus* potrebbe essere colmato dalla somministrazione periodica di un questionario agli studenti sull'andamento dei servizi e dalla creazione di uno spazio fisico, magari coadiuvato dai settori di affiancamento alle persone con disabilità e DSA. Se la predisposizione dello stesso dovesse scontrarsi con il limite della *privacy*, più volte menzionato all'interno di questo elaborato, si potrebbe far firmare una liberatoria agli studenti o, nei casi più complessi, ai tutori o ai genitori, per permettere di raccogliere i contatti di coloro che lo desiderino con l'obiettivo di creare rete.

Dalle voci dei professionisti e dagli studenti coinvolti è emersa, poi, la carenza di personale addetto all'affiancamento allo studio, accanto ad una loro mancata specializzazione. La problematica non è di facile risoluzione ma una proposta di miglioramento potrebbe trovarsi, ancora una volta, in un maggiore stanziamento di fondi per il tutoraggio specializzato o alla pari – i dati su questo hanno fornito evidenze disarmonanti, nella misura in cui un servizio che si propone di affiancare lo studente nel suo percorso universitario non può o non dovrebbe fornire in media 2 ore settimanali – accanto ad un buon uso della valutazione o per meglio dire dei criteri di programmazione. Si potrebbe infatti incre-

ciare la richiesta del potenziale studente, che necessita del servizio di affiancamento, e la sua facoltà di provenienza con quella dell'eventuale tutor alla pari, pianificando, per questa via, le richieste degli studenti in entrata con le borse di collaborazione o i contratti di potenziali tutor, incrociando in un database domanda e offerta, in modo da programmare meglio l'erogazione dei fondi, offrendo un migliore servizio alla persona, nella misura in cui uno studente che frequenta, a titolo esemplificativo, la facoltà di "Fisica", potrebbe essere maggiormente supportato da un suo collega piuttosto che da uno studente di "Lettere". Allo stesso modo si potrebbe velocizzare la richiesta delle prestazioni da parte degli alunni caricando tutto su un modulo informatico che venga inviato in copia allo sportello, al docente referente di dipartimento ed anche, se si tratta di prestazioni per l'affiancamento agli esami, al docente titolare di cattedra che effettuerà la prova di valutazione. Inoltre, per accogliere le numerose richieste degli studenti che denunciano una mancata consapevolezza dei propri diritti di cui i settori dovrebbero essere garanti, il servizio potrebbe predisporre, come previsto anche dalla legge 328/2000, la "Carta dei servizi" (Allegrì, 2016) che contenga nel dettaglio le prestazioni offerte dal settore accanto ai diritti dell'interessato.

Gli intervistati, siano essi fruitori o erogatori del servizio, hanno fatto infine emergere l'ancora irrisolta questione dell'accessibilità fisica, nonostante i progetti innovativi messi in campo dagli atenei; anche avvalendosi dell'apporto positivo della tecnologia, questi risultano ancora fortemente inaccessibili, con particolare riferimento alle persone con disabilità fisica. Su questo punto, le strutture universitarie potrebbero essere tutte singolarmente dotate di una o più pedane portatili e removibili, così da poter essere usate all'occorrenza per bypassare i limiti insiti nelle strutture protette da vincoli paesaggistici o storici. In tutti gli altri casi, le evidenze presentate possono configurarsi come uno sprone alla corretta destinazione degli ingenti fondi erogati dal PNRR; infatti, quest'ultimo potrebbe essere correttamente impiegato non soltanto nell'implementare le risorse tecnologiche, ma anche nel costruire accessibilità. Ad oggi, nonostante gli sforzi del legislatore e delle persone coinvolte, sembra che permanga ancora, accanto alla barriera fisica, una più intangibile, quella del pregiudizio, già citato nei capitoli introduttivi di questa trattazione, e che spesso si scontra con i limiti economici e strutturali della società. All'interno della stessa, troppo spesso, le persone con disabilità vengono menzionate o incluse in base alla loro capacità di compiere le "imprese" dei normodotati, senza esserlo.

Si pensi ad esempio allo studente Edward Verne Roberts, pioniere del movimento per i diritti delle persone con disabilità nelle università e padre del movimento per la vita indipendente (Mercurelli, 2023), il quale ha dovuto lottare per entrare all'Università di Berkeley nel 1962 e per ricevere un servizio adeguato; non è un caso che la sua sedia sia ancora esposta al *National Museum of American History*. A questo punto viene da chiedersi: se la persona non fosse stata su una sedia a ruote, sarebbe stata ricordata allo stesso modo o viene ricordata proprio perché in sedia? Infatti, del docente non si menziona la carriera accademica, o, ancora, gli eventuali riconoscimenti all'interno di essa, quanto piuttosto la difficoltà con la quale ha sconfitto la discriminazione (Danforth, 2020). Sembra dunque che le persone con disabilità vengano ricordate non tanto per le loro capacità, ma per la tenacia nel superare il limite posto da una società ancora troppo permeata da una cultura "abilista". Una speranza, su questo versante, è rappresentata dalla già citata valutazione partecipata e dal fatto che le persone, pur sentendosi discriminate, abbiano, attraverso di essa, la possibilità di proporre suggerimenti di cambiamento.

Pertanto, l'auspicio di chi scrive è che queste evidenze vengano accolte dalla *governance* degli atenei coinvolti al fine di produrre un miglioramento concreto del servizio offerto.

8.3. Limiti della ricerca

Questo paragrafo vuole analizzare i limiti dello studio, provando a fornire al lettore delle risposte alle motivazioni che non hanno reso possibile il loro superamento. Queste prime righe introduttive sono mosse da una consapevolezza: lo studio sarebbe stato molto più forte se si fosse avvalso dell'analisi comparata tra le caratteristiche del campione di studenti complessivo e quelle della popolazione relativa agli studenti con DSA e disabilità iscritti nei tre atenei oggetto d'indagine (Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre).

Tuttavia, ciò non è stato possibile per due ordini di ragioni connesse tra loro, circoscritte e ben distinte: la prima è legata alle tempistiche di produzione del dato, da parte degli uffici amministrativi preposti, infatti, nonostante la proroga dei termini di discussione del presente progetto, 4 mesi non sono stati sufficienti a reperire il dato richiesto. Questa affermazione è tanto più vera se la si rapporta al fatto che, per entrare in possesso dei dati con cui il capitolo 5 relativo

ai report è stato costruito, le tempistiche impiegate sono state di un anno e mezzo. La seconda motivazione è che, per le ragioni di cui sopra, non è stato possibile reperire il dato relativo agli iscritti normodotati dei singoli atenei di ricerca aggiornato all'A.A. 2022/2023. Tuttavia, si segnala che, se anche il dato fosse stato disponibile, non sarebbe stata possibile la comparazione in quanto, in questa sede, si ribadisce che i report sono stati costruiti su dati relativi all'A.A. 2020/2021. Si segnala inoltre come limite della ricerca l'emergenza pandemica, per l'intero percorso dottorale non soltanto individuale. Tuttavia, l'impatto su "Universitabile" è difficilmente trascurabile, nella misura in cui, il progetto, per la sua realizzazione, ha avuto la necessità di entrare in relazione con tre istituzioni universitarie ben distinte e con gli uffici sensibilmente rallentati e appesantiti dalla situazione emergenziale.

Tornando ad altre precisazioni concernenti l'analisi dei dati, queste sono essenzialmente riferibili alla mancata costruzione di un modello che correlasse l'inclusione con una serie di variabili (es. reddito o titolo di studio dei genitori). Ciò non è stato possibile in quanto, per motivi legati alle procedure statistiche, utilizzare un modello di regressione con meno di 300 casi avrebbe sensibilmente depauperato la sua forza esplicativa, rendendolo un mero esercizio di metodologismo fine a se stesso. Una parola conclusiva sull'analisi dei dati deve essere spesa rispetto al disegno di ricerca e all'approccio usato. Infatti, con tutta probabilità le procedure *mixed methods* avrebbero potuto trovare un maggior raccordo tra di loro, anche se il loro uso combinato ha permesso comunque, in ultima istanza, di portare agli occhi del lettore un quadro nitido del caso di analisi, permettendo di raccogliere punti di vista non raggiungibili utilizzando una sola famiglia di tecniche.

Sullo stesso tema, per concludere, si segnala come più evidente limite dello studio, il fatto che l'analisi, seppur sensibilmente migliorata, si attesti ancora su un piano descrittivo e non siano state correlate tra loro – in molti casi neppure con un'analisi bivariata – tutte le possibili variabili a dar conto del fenomeno. Tuttavia, questo potrebbe rappresentare un nuovo punto di partenza per studi futuri, nella consapevolezza che l'obiettivo principale che lo studio si era posto, ovvero quello di valutare comparativamente i servizi a supporto degli studenti con disabilità e DSA, raccogliendo il punto di vista dei reali fruitori per fornire le basi per la realizzazione di una proposta di miglioramento, è stato raggiunto.

8.4. Prospettive di ricerca future

Considerando l'innovatività del tema indagato, soprattutto nel panorama scientifico italiano, si prevede che la realizzazione del progetto di ricerca apporterà significativi avanzamenti sia sul piano teorico che su quello pragmatico. Il fatto di porre l'attenzione sull'inclusione della persona con disabilità e DSA ha l'obiettivo di produrre una proposta concreta di miglioramento dei servizi offerti dagli atenei romani, coinvolgendo gli studenti stessi, intesi come osservatori privilegiati dei servizi di cui fruiscono e delle dinamiche relazionali in cui sono immersi, facendo però attenzione a non considerare l'università come unica istituzione nella gestione di questo processo, redistribuendo, per questa via, le responsabilità tra i singoli attori coinvolti, come prescritto dai numerosi testi di legge normativi nazionali e sovranazionali oggetto di analisi critica nel terzo capitolo di questa trattazione, affinché l'inclusione si configuri realmente come una politica di sistema.

Un ulteriore obiettivo che il presente elaborato si è posto è stato comprendere il ruolo esercitato dai vari tipi di disabilità rispetto a variabili quali il genere, il percorso formativo e l'origine sociale nell'influencare il concetto di inclusione. Questi aspetti emergono da una lettura approfondita e congiunta delle variabili del questionario che correlano la condizione di disabilità e DSA e i percorsi formativi scelti a dimensioni quali il genere o il reddito, riprendendo anche concetti cardine per la sociologia come la relazione tra capitale culturale e mobilità sociale.

In quest'ottica la finalità ultima del presente progetto di ricerca è pertanto porsi come strumento utile alla progettazione di linee guida per lo sviluppo di politiche e servizi per l'inclusione universitaria delle persone con disabilità e DSA. Lo studio suggerisce, inoltre, sviluppi futuri in relazione all'analisi del pregiudizio, dei suoi meccanismi di iterazione e della sua eventuale correlazione con il concetto di inclusione sociale.

Bibliografia generale

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2006). *Disabilità dalla scuola al lavoro*, Gruppo solidarietà. Ancona: Moie di Vaiolati.
- Abbagnano N. e Fornero, G. (2012). *Percorsi di filosofia. Per le Scuole superiori*. Torino: Paravia.
- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02674648766780021>
- Abreu, D. (2005). A New Perspective: School Counselors with Disabilities and Non-Disabled School Counselor Views of Counselors with Disabilities Effectiveness. *Center on Disability Studies*, 1 (4), 29-36.
- Adam, A., & Kreps, D. (2009). Disability and discourses of web accessibility. *Information, Communication and Society*, 12, 1041-1058.
- Addeo, F., Catone, M.C., Parziale, F. (2020). L'uso delle tecnologie digitali. In C. Lombardo, & S. Mauceri (a cura di). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19* (pp. 133-151). Milano: Franco Angeli.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies, forward? In C. Gine (a cura di) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 3-11). Barcellona Horsori Editorial
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Albano, R. (2008). *La scelta dei casi nell'inchiesta campionaria*. Roma: Carocci Editore. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.5165.3124>
- Allegri, E. (2016). "Carta dei servizi". In A. Campanini (a cura di). *Nuovo dizionario di servizio sociale* (pp. 500-504). Roma: Carocci Editore.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Boston: Addison-Wesley.
- Amado, A. N. (1993) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore. Paul & Brookes.

- ANVUR (2022). *Rapporto ANVUR: Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. a cura di: E. Borgonovi et al.
- Arem, G. (2009). Three strategies for grading on improvement in physical education. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 132-134.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2001) Disability, Education and Inclusion. In G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (a cura di) *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). Thousand Oaks: Sage.
- Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30 (4), 614-629.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.
- Baker, K. Q., Boland, K. & Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.
- Ballard, K. (1996) Inclusive education in New Zealand: culture, context and ideology. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33-45.
- Bar, L., & Galluzzo, J. (1999). *The accessible school: Universal design for educational settings*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Barber, J., Naibert, N., Komperda, R., & Pentecost T.C. (2020). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Journal of Chemical Education*, 98 (2), 257-258 <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>
- Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 520-532.
- Barnard-Brak, L., & Sulak, T. (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities. *The American Journal of Distance Education*, 24, 81-91.
- Barrio de la puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
- Bates, P. (2002a). *Working for inclusion*. London: Sainsbury Centre for Mental Health.
- Becker, H. S. (1963). *Società e valori*. Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Bezzi, C. (2007) *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.
- Bickenback, J. E. (1993). *Physical disability and social policy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24 (1), 48-64. <http://dx.doi.org/10.1080/13691180802552940>

- Bonela, G. (2014). Does Inclusive Higher Education Can Help for Physical Disability Handicapped People in India? A Comparative Analysis. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(5), 1-16.
- Bosma, J., Lynch, K., Munk, D. D., Rouse, J., Van Laarhoven, T. R. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/0022487107306803>
- Branfield, B. (1999). The Disability Movement: A movement of disabled people - A response to Paul S. Duckett. *Disability & Society*, 17, 825-843.
- Burgstahler, S. (2007). Universal Design in Education: Principles and Applications. *DO-IT, University of Washington*, pp. 1-6.
- Burgstahler S. (2009). Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples. *DO-IT, University of Washington*, 1-4.
- Burgstahler, S. (2015). Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities. *Social Inclusion*, 3 (6), 69-79. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>
- Bury, M. (2005). Sulla malattia cronica e la disabilità. *Salute e società*, 4(1), 147-164.
- Byerley, S. L., & Chambers, M. B. (2002). Accessibility and usability of web-based library databases for non-visual user. *Library Hi Tech*, 20(2), 169-178.
- Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Campbell, F. (2015) Ability. In R. Adams, B. Reiss, & D. Serlin (a cura di), *Keywords for Disability Studies* (pp. 46-51.). London: New York University Press.
- Campelli, E. (1991). *Il metodo e il suo contrario. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A., Ianes, D. (2003). *Diversabilità: storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.
- Cantoni, G., & Panetta, U. (2006). *Handicap, Scuola, Lavoro*. Roma: Risi.
- Carballo, R., Morgado, B. & Cortés-Vega, M. D. (2019). Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education through a Training Programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Cardano, M. (et al.) (2021). L'inclusione sociale di giovani studenti dislessici: da pionieri a esperti. Il caso dell'Università di Torino. In M. Terraneo, M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Disabilità e società. Inclusione, autonomia, aspirazioni* (pp. 77-97). Milano: Franco Angeli.
- CE. (2008). *Accessibility to ICT Products and services by Disabled and Elderly People*. European Commission.
- Cesareni, D., & Pascucci, M. (2011). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci editore.
- Cherney, J. (2011). The rhetoric of ableism. *Disability Studies Quarterly*, 31(3).
- Chiang E. S. (2019). Disability cultural centers: How colleges can move beyond access to inclusion, in *Disability & Society*, Volume 35, Issue 7. <https://10.1080/09687599.2019.1679536>

- Chiwandire, D. & Vincent, L., 2019, 'Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities', *African Journal of Disability* 8(0), a336.
- Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando
- Cigman, R. (2007) *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. London and New York: Routledge.
- Ciucci, F. (2008). *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson A. & Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?. *International journal of inclusive education*, 15 (5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Collins, A., Azmat F., & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44 (8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Connell, R. W. (2002). *Questioni di genere*. Edizione italiana, il Mulino, Bologna, 2006.
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 84-96.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cullen, R. (2003). The digital divide: A global and national call to action. *The Electronic Library*, 21, 313-334. <http://dx.doi.org/10.1108/02640470310480506>
- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing?. *Research in Comparative and International Education*, 4 (3), 233-249.
- Danforth, S. (2020). Teaching and the experience of disability: The pedagogy of Ed Roberts. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 464-488. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.705>
- Datta, P., Halder, S., Talukdar, J., & Aspland, T. (2019). Barriers and Enablers to Inclusion of University Students with Disabilities in India and Australia: Insights from Educators across World. In S. Halder (*et al.*) (a cura di), *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities* (pp. 525-553).
- Davies, P. L., Schelly, C. L. & Spooner, C. L (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 195-220.
- de Beco, G. (2022). The Right to "Inclusive" Education. *The modern law review*, 85(6), 1329-1356.
- De Picker, M. (2020). Rethinking inclusion and disability activism at academic conferences: strategies proposed by a PhD student with a physical disability, Londra, *Routledge Taylor & Francis Group*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1619234>

- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York, Henry Holt and CoM; tr. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1973.
- Di Franco, G. (2005). *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Di Franco, G. (2011). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: Franco Angeli.
- Di Santo R. (2013), *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori, istituzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Dipartimento della funzione pubblica (1995). *Cento progetti al servizio dei cittadini*.
- Dobransky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divides in internet access and use. *Information, Communication and Society*, 9, 313-334. <http://dx.doi.org/10.1080/13691180600751298>
- Dobransky, K. & Hargittai, E. (2016). Unrealized Potential: Exploring the Digital Disability Divide, *Poetics*, 58, 18-28.
- Donati, P. (1987). *Manuale di sociologia sanitaria*. Roma: NIS.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2013). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 121-132.
- Dutta, A., Scguri-Geist, C., & Kundu, M. (2009). Coordination of Postsecondary Transition Services for Students with Disability. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10-17.
- Dyson, A. (1999) Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (a cura di) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Easton, C. (2013). An examination of the Internet's development as a disabling environment in the context of the social model of disability and anti-discrimination legislation in the UK and USA. *Universal Access in the Information Society*, 12, 105-144.
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), pp. 1-8.
- Eistermeier, W. (a cura di) (2004). *Dizionario medico*. Bologna: Zanichelli.
- Evans, N. J. (2008). Theoretical Foundations of Universal Instructional Design. In J. L. Higbee & E. Goff (a cura di), *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 11-24).
- Fasanella, A., Lo Presti, V., & Parziale, F. (2020). L'esperienza della Didattica a Distanza (DaD). Lombardo. In C. Lombardo, & S. Maucci (a cura di). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19* (pp. 95-116). Milano: Franco Angeli.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Fill, M. (2002). Contributo delle nuove tecnologie al miglioramento della vita dei disabili. In P.M. Fiocco, M. Martinati (a cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 227-240). Milano: Franco Angeli.

- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco, CA: Wiley & Sons, Inc.
- Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Valuing the voices of young disabled people: Exploring experience of physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 8(2), 175-200.
- Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., & Manning, E. (2001). Characteristics, Academic and Post-university Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/07294360120108386>
- Francescutti, C., Martinuzzi, A., Leonardi, M., & Kostanjsek, N. F. I. (2009). Eight years of ICF in Italy: Principles, results and future perspectives. *Disability and Rehabilitation*, 31(1), 4-7. <https://doi.org/10.3109/09638280903317898>
- Friend, M., & Bursuck, W. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. <http://dx.doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Galán-Mañas, A. (2015). Guidance to disabled students in Spanish universities. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 26, 83-99.
- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., & Dukes, L. (2015). College Students with Physical Disabilities: Common on Campus, Uncommon in the Literature. *Physical Disabilities: Education and Related Service*, 34(2), 14-31.
- Gladhart, M. A. (2010). Determining faculty needs for delivering accessible electronically delivered instruction in higher education. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 22(3), 185-196.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. L'identità negata*. Edizione italiana, Giuffrè editore, Milano, 1983.
- Goggin, G., & Newell, C. (2003). *Digital disability. The social construction of disability in new media*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Grammenos, S. (2015). *European comparative data on Europe 2020 & people with disabilities*. Centre for European Social and Economic Policy on behalf of the Academic Network of European Disability Experts.
- Griful-Freixenet, J. (2010). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.
- Hammer, S., Werth, S., & Dunn, P. (2009). Tertiary students with a disability or chronic illness: Stigma and study. *Paper presented at the 3rd National Conference of Enabling Educators, University of Southern Queensland, Australia*.
- Hargittai, E. (2001). *Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills*. arXivpreprints/0109068.

- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2013). Mixed Methods Research Synthesis: Definition, Framework, and Potential. *Quality and Quantity*, 47 (2), 659-676.
- Hockings, C. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33 (2), 237-252. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336>
- House, E.R. & Howe, K.R. (1999) *Values in Evaluation and Social Research*.
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2012). Voices of “Disabled” Post Secondary Students: Examining Higher Education “Disability” Policy Using an Ableism Lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1-10.
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2013). Deconstructing the Resilience Concept Using an Ableism Lens: Implications for People with Diverse Abilities. *Dilemata*, 5, 235-252. <https://doi.org/10.1037/a0027002>
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*. Trento: Erickson.
- Imrie, R. (2014). Designing inclusive environments: rehabilitating the body and the relevance of universal design. *Disability and Rehabilitation*, 36 (16), 1315-1319.
- Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21 (2), 60-72.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2010). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266.
- Jung, K. E. (2003). Chronic Illness and Academic Accommodation: Meeting Disabled Unique Needs and Preserving the Institutional Order of the University. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30(1), 91-112.
- Kelly, M., Field, D. (1992). Medial Sociology, chronic Illness and the body. *Sociology of Health and Illness*, 18(2).
- Kim-Rupnow, W. S., Dowrick, P. W., & Burke, L. S. (2001). Implications for improving access and outcomes for individuals with disabilities in postsecondary distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 37-41.
- Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. S. (2004). A review of 2000-2003 literature at the intersection of online learning and disability. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 5-19.
- Kovács K. (2019), *Empowerment of Students with Disabilities in University Setting*, in Halder S. & Argyropoulos V. (2019), *Inclusion, equity and access for individuals with disabilities*, Singapore, Palgrave Macmillan.
- Kuhn, T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press; tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.
- Lanterman, C. S., & Applequist, K. (2018). Pre-service Teachers' Beliefs: Impact of Training in Universal Design for Learning. *Exceptionality Education International* 28 (3), 102-121.

- Lascioli, A. (2002). La ricerca della "qualità" tra bisogni e disgregazioni: quali prospettive di intervento? In P.M. Fiocco, M. Martinati (a cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 212-226). Milano: Franco Angeli.
- Lazarsfeld, P.F. (1944). The Controversy over Detailed Interviews. An Offer for Negotiation, *Public Opinion Quarterly*, 8 (1), 38-60.
- Leonardi, M. (2005). *Salute, disabilità, ICF e politiche sociosanitarie*. In F. Ferrucci (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*. Sociologia e politiche sociali, 8(3), 73-95.
- Levine, S. & Lilienfeld, A. M. (1987). *Epidemiology and Health Policy*. Routledge Library Editions: Health, Disease and Society.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes Toward Accommodations Over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174.
- Liani S., & Martire, F. (2017). *Pretest. Un approccio cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Limbach-Reich, A. L. & Powell, J. (2016). Studieren und Barrierefreiheit. *Forum 366 Dossier*, 34-37.
- Lipka, O. Baruch, A. F., Meer, Y. (2018) Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>
- Loidice, I. (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Lombardi, A. (2016). Higher Education and Disability: A Systematic Review of Assessment Instruments Designed for Students, Faculty, and Staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1-18.
- Lombardi, A., Murray, C. & Gerdes, H. (2011). College Faculty and Inclusive Instruction: Self-Reported Attitudes and Actions Pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4 (4), 250-261. 10.1037/a0024961
- Lombardi A., Murray, C., Dallas, B. (2013), University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 221-232.
- Lombardo, C. & Mauceri, S. (a cura di) (2020). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*. Milano: Franco Angeli.
- López, J. L. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: The CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process. *Cultura y Educación*, 32 (6), 108-170.
- Lopez-Gavira, R., Morfiña, A., Melero-Aguilar, N., & Perera-Rodríguez, V. H. (2016). Proposals for the Improvement of University Classrooms: The Perspective of Students with Disabilities". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 175-182.
- Lourens, H. Swartz, L. (2016) It's better if someone can see me for who I am': Stories of (In)visibility for Students with a visual impairment within South African Universities. *Disability Society*, 31 (2), 210-222.

- Love, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M. E., Kim, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M (2015) STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (1). 27-38.
- Macdonald, S. J., & Clayton, J. (2013). Back to the future, disability and the digital divide. *Disability & Society*, 8 (5) 702-718.
- Madaus, J., W., Scott, S., S., & Mcguire, J., M. (2003a). Addressing student diversity in the classroom: The approaches of outstanding university professors. University of Connecticut: *Center on Postsecondary Education and Disability*, 2.
- Marradi, A. (1988). *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), 1-17.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes Towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 527-542.
- Marx, K. (1875). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Edizione italiana, Newton Roma, 1996.
- Maturo, A. (2004). I precedenti nella storia del pensiero sociologico. In C. Cipolla (a cura di), *Manuale di sociologia della salute. Teoria*. Milano: Franco Angeli.
- Mauceri, S. (2003). *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Mauceri, S. (2017). L'avvento dell'era dei mixed methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito?. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 113, 39-61. <http://doi.org/10.3280/SR2017-113002>
- Mauceri, S. (2019). *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*. Milano: Franco Angeli.
- Mcguire, J. M. (2014) Universally Accessible Instruction: Oxymoron or Opportunity?, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 387-398.
- Mcguire, J. M, Scott, S. S., Shaw, S.F. (2006) Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors Predicting Academic Performance in First Year Australian University Students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-23.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S, Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63-80.
- Mercurelli, C. (2023). Tra diritti, dignità umana e autodeterminazione: la storia esemplare del movimento Vita Indipendente. *Eunomia. Rivista di studi su pace e diritti umani*, 12(2), 211-234. <https://doi.org/10.1285/i22808949a12n2p211>

- Merton, R. K., Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557; ed. it., C. Lombardo (2012). *L'intervista focalizzata*. Calimera (Le): Kurumuny.
- MIDEPLAN (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC*. Edición Gobierno de Chile.
- Mola, L. (2020). *Oltre la CEDU: la rilevanza della Carta sociale europea e delle decisioni del Comitato europeo dei diritti sociali nella recente giurisprudenza costituzionale*. In G. Palmisano (a cura di), *Il diritto internazionale ed europeo nei giudizi interni*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62-86. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62>
- Moreno, M.T. (2006). Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. In UNESCO Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Venezuela: UNESCO Edición.
- Morgado C. B., Beatriz Lopez-Gavira, R. & Moriña, A. D. (2017). The Ideal University Classroom: Stories by Students with Disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.013>
- Morillas, M. A., Álvarez-Pérez, P. R., & Castro de Paz, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y diversidad*, 2, 129-150.
- Moriña, A. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities, *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98.
- Moriña, A. (2017). "We Aren't Heroes, We're Survivors": Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (2), 215-226.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *Plos One*, 14 (5), 1-15.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29 (1), 44-57. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- Moriña A., Cortés-Vega, M. D., & Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (2), 161-175.
- Moriña, A., Lopez, G. R., & Molina, V. R. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers.

- Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>
- Moriña A., & Perera-Rodríguez, V. H. (2015) ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 599-614.
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university?. *Disability & Society*, 32 (10), 1608-1626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>
- Moriña, A., & Carnenero, F. (2020). Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 33 (1), 1-14.
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Mortier, K., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Van Hove, G (2010). *Inclusief Onderwijs in de Praktijk [Inclusive Education in Practice]*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mpofu, E., & Wilson, K. (2004). Opportunity Structure and Transition Practices with Students with Disabilities: Te Role of Family, Culture, and Community. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35(2), 9-16.
- National Centre for Promotion of Employment for Disabled People (NCPEDP) (2004). *Research Study on Present Education Scenario*. Delhi: NCPEDP.
- Newman, I., Ridenour, C.S., Newman, C., De Marco, G.M.P. Jr. (2003). A Typology of Research Purposes and Its Relationship to Mixed Methods. In A. Tashakkori, C. Teddlie (a cura di), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 167-168). Thousand Oaks: Sage.
- Nocera, S. (2016). "Disabilità". In A. Campanini (a cura di). *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: University Press.
- NTIA. (2013). *Exploring the Digital Nation: America's Emerging Online Experience*. Washington, DC: National Telecommunications and Information Administration and Economic and Statistics Administration, US Department of Commerce.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production, *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 1992, 101-114.
- Oliver, M. (2001), Disability Issues in the Postmodern World, in L. Barton (a cura di), *Disability, Politics and the Struggle for Change*, New York, pp. 149-159.
- Oliver M., and Barnes C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>

- Onwuegbuzie, J. (2007). Mixed Methods Research in Sociology and Beyond. In G. Ritzer (a cura di), *Encyclopedia of Sociology*, vol. VI., Oxford: Blackwell.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2011). *World report on Disability 2011*. Geneva.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1999). *Inclusive Education at Work: students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD.
- Orr, A. C., & Hamming, S. (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32 (3), 181-196.
- Pace, D., & Schwartz, D. (2008). Accessibility in Post-Secondary Education: Application of UDL to College Curriculum. *US-China Education Review*, 5, 20-26.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Palumbo, M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Palumbo, M. (2016). "Valutazione dei servizi". In A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionariodi servizio sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Palumbo, M., e Torrigiani, C. (a cura di) (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Parsons, T. (1951). *Il sistema sociale*. Edizione italiana, Einaudi, Torino, 1996.
- Parsons, T. (1962). *La struttura dell'azione sociale*. Edizione italiana, Il Mulino, Bologna, 1962.
- Pawson, R. e Tilley, N. (1997). *Realistic evalutaion*. London: SAGE.
- Peters, S. J. (2003), *Inclusive Education: Achieving Education for all by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. Prepared for the Disability Group the World Bank.
- Pfeiffer, D. (2001). The conceptualization of disability. In S. N. Barnatt e B. M. Altman (a cura di), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go*. Oxford: JAI Press.
- Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., & Schneweis, C. (2012). Online Disability Accommodations: Faculty Experiences at One Public University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 331-344.
- Piccone Stella, S. (2003). *Esperienze multiculturali*. Roma: Carocci editore.
- Powell, J. J. W., & Pfahl, L. (2018). Disability Studies in the Universal Design University. In S.K Gertz., B. Huang, L. Cyr (a cura di), *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts*. Berlino: Springer International Publishing.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2005): Beyond resilience, blending wellness and liberation in the helping professions. *Handbook for working with children and youth pathways to resilience across cultures and contexts*.

- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. New York: Routledge.
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (2013). *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective*. London and New York: Routledge.
- Rauscher, L., & McClintock, M. (1997). Ableism curriculum design. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (a cura di), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 198-229). New York: Routledge.
- Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2004). Disabled students in higher education, University of Edimburgh. *Centre for Educational Sociology*.
- Roberts, J. B., Crittenden L.A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: a cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *Internet & Higher Education*, 14, 242-250.
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
- Robles, T. Á. (2016). Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Derecho del Estado*, 36, 3-39.
- Rodríguez, A., Díaz, A., León, A., Real Castela, S., González González, M., & Rueda Ruiz, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 3, 7-18.
- Rose, D., Harbour, W., Johnston, C. S., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 17.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E., Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Rowland, C., Mariger, H., Siegel, P. M., & Whiting, J. (2010). Universal design for the digital environment: Transforming the institution. *Educause Review*, 45(6), 14-28.
- Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandía, G., Sala Bars, I., & Datsira Galifa, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de educación*, 359, 413-430. 10.4438/1988-592X-RE-2011- 359-100
- Sala-Bars, I., Castellana, M. (2006) *Estudiantes con discapacidad en la universidad: cómo atender esta diversidad en el aula*, Barcelona: Mallorca.
- Sartori, P. (2016). "Empowerment". In A. Campanini (a cura di). *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Córcega: Editorial Ariel S.A.
- Scholz, F., Yalcin, B., & Priestley, M. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. *Cyberpsychology*, 11 (1), 2-14.

- Scott, S. S., Mcguire, J. M. & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24 (6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Seale, J. K. (2014a). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>
- Sen, A. (1993). Capabilities and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. Sen (a cura di) *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sevron, L. J. (2002). *Bridging the digital divide: Technology, community and public policy*. Malden: Blackwell.
- Sharpe, M. N., Johnson, D. R., Izzo, M., & Murray, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 3-11.
- Singh, D. K. (2003). Students with disabilities and higher education. *College Student Journal*, 37(3), 367-375.
- Skinner, M. E. (2004). College Students with Learning Disabilities Speak Out: What It Takes to Be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91-104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ876005>
- Smith, S. A., Woodhead E., & Chin-Newman, C. (2019). Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (12), 1358-1374. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1080-1095. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Sullivan, M. (2005). Teaching mathematics to college students with mathematics-related learning disabilities: Report from the classroom. *Learning Disability Quarterly*, 28, 205-220.
- Swain, K., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75-78. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-11.
- Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. In M. Shah, A. Bennett & E. (a cura di), *Widening Higher Education Participation* (pp. 135-159). USA: Waltham.
- Tobias, J. (2003) 'Universal design: is it really about design?', *Information Technology and Disabilities* (ejournal), 9 (2).
- Tomei, G. (2004). *La valutazione partecipata della qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Tomei, G. (2010) (ed.). Valutazione, cittadinanza e partecipazione, numero monografico in *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n. 1.
- Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the manufacturing of inability*. New York: Routledge Kegan & Paul.
- Trani, J. F., Bakhshi, P., Bellanca, N., Biggeri, M., Marchetta, F. (2011). Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies. *Elsevier*, 5(3), 143-157.
- Troiani, M. (2002). La qualità dei servizi per i disabili: una proposta di definizione di criteri. In P. M. Fiocco, M. Martinati (a cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 193-205). Milano: Franco Angeli.
- Tsatsou, P. (2020). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. *Disability & Society*, 36 (5), 702-729. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749563>
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain.
- UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: a challenge and a vision. Conceptual paper. Paris: Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division – UNESCO.
- UNESCO (2009). *Second Collection of Good Practices. Education for Sustainable Development*. Parigi: UNESCO.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.
- Valentini, E. (2008). *Università nella rete-mondo. Modelli teorici e casi di e-learning nelle università straniere*. Milano: Franco Angeli.
- Van Aswegen, J., Shevlin, M. (2019). Disabling discourses and ableist assumptions: Reimagining social justice through education for disabled people through a critical discourse analysis approach. *Police Features in Education*, 17(5), 634-656.
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16, 507-526. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444813487959>

- Van Jaarsveldt, D. E., & Ndeya-Ndereya, C. N. (2015). 'It's not my problem': exploring lecturers' distancing behavior towards students with disabilities. *Disability & Society*, 30 (2), 199-212.
- Vandervieren, E., & Struyf, E. (2019). Facing social reality together: investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (13), 1524-1539. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625451>
- Vickerman, P., & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Vincente, M. R., & Lopez, A. J. (2010). A multidimensional analysis of the disability digital divide: Some evidence for Internet use. *The Information Society*, 26, 48-64. <http://dx.doi.org/10.1080/01615440903423245>
- Volonté, P., Mora, E. Lunghi, C. & Magatti, M. (2000). *Concetti, metodi, temi di sociologia: 12 moduli di scienze sociali*. Torino: Einaudi scuola.
- Wallace, R. A., Wolf, A. (1980). *La teoria sociologica contemporanea*. Edizione italiana, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge and London: MIT press.
- Weber, M. (1922). *Economia e società*. , Edizione italiana, Zanichelli, Bologna, 1971.
- Williams, W. M., & Ceci, S. J. (1999). Accommodating learning disabilities can bestow advantages. *The Chronicle of Higher Education*, B4-B5.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiologia. La nuova sintesi*. Edizione italiana, Zanichelli, Bologna, 1979.
- Wolbring, G. (2008b). The politics of ableism. *Development*, 51, 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>
- Wolman, C., McCrink, C. S., Rodríguez, S. F., & Harris-Looby, J. (2004). The Accommodation of University Students with Disabilities Inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican Faculty Attitudes Toward Students with Disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3, 284-295. <https://doi.org/10.1177/1538192704265985>
- Yarza, V. A., López, D., Rojas, H. A. (2014). Disability and higher education: the struggles for participation and citizenship in the neoliberal reforms of the university and higher education in Colombia, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 35-49.
- Young, A., Green, L., & Rogers, K (2008). Resilience and deaf children: A literature review. *Deafness & Education International*, 10(1), 40-55.
- Zingarelli, S. (2015). "Welfare". In *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Riferimenti normativi

- Commissione europea (2017). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/european-pillar-social-rights-20-principles_en?prefLang=it
- Commissione europea (2021). *Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Roma: Airipa. https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc_disturbi_apprendimento_2011-1.pdf
- Corte costituzionale (1987). Sentenza n. 215/1977. <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215>
- Corte costituzionale (2016). Sentenza n. 275/2016. <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2016&numero=275>
- Costituzione italiana (1947). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>
- D. Lgs. 68/2012. *Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall'articolo 5, comma 1, lettere a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6*. (GU Serie Generale n. 126 del 31-05-2012). www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/05/31/012G0088/sg
- D. Lgs. 62/2024. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/sg>
- D.M. 5669/2011. Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-5669-del-12-luglio-2011-linee-guida-disturbi-specifici-di-apprendimento.flc>
- D.P.C.M. 8 Marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* (GU Serie Generale n. 59 del 08-03-2020).
- Decisione 2010/48/CE. *Decisione del Consiglio, del 26 novembre 2009, relativa alla conclusione, da parte della Comunità europea, della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Direttiva UE 2016/2102 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 ottobre 2016, relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici.
- Direttiva UE 2019/882 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 aprile 2019, sui requisiti di accessibilità dei prodotti e dei servizi.

- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.* (GU Serie Generale n.224 del 18-08-1977). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU Serie Generale n. 39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30). www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU Serie Generale n. 26 del 02-02-1999). www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/02/02/099G0057/sg
- Legge-quadro 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* (G.U. 265 del 13/11/2000).
- Legge 9 gennaio 2004, n. 4. *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici* (GU Serie Generale n. 13 del 17-01-2004). www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/01/17/004G0015/sg
- Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.* (GU Serie Generale n. 61 del 14-03-2009) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (GU Serie Generale n. 244 del 18-10-2010). www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg
- Legge delega 22 dicembre 2021, n. 227. *Delega al Governo in materia di disabilità* (GU n. 309 del 30-12-2021).
- Linee guida CNUDD 2014. <https://www.cruil.it/documenti-pubblici.html>
- ONU (1948), Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Unione europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.* <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/charter-of-fundamental-rights-of-the-european-union.html>
- Università degli Studi "Roma Tre". *Vademecum per promuovere il processo di inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA.* <https://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa/>
- Università degli Studi "Tor Vergata" (2020). *Vademecum CARIS: commissione dell'ateneo Roma "Tor Vergata" per l'inclusione degli Studenti con disabilità e DSA.* http://caris.uniroma2.it/?page_id=108
- Università di Roma "La Sapienza" (2019). *Linee Guida per i docenti in favore degli studenti con disabilità e con DSA.* <https://www.uniroma1.it/it/documento/studenti-con-disabilita-e-dsa-linee-guida-i-docenti>

Riferimenti sitografici

- Berners-Lee, T. (n.d.). W3C Web accessibility initiative. (online) <http://www.w3.org/WAI>
- Bissonnette, L. (2006). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for university students with disabilities. (online) <http://spectrum.library.concordia.ca/8741>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. <https://udlguidelines.cast.org/>
- CERMI (2005). *Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso*. En Seminario Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales. CRUE-CERMI. <https://www.cermi.es/es/cermi>
- Consiglio d'Europa (n. d.). <https://www.coe.int/it/web/portal>
- Eurostat (2016b). Disability statistics - prevalence and demographics. (Online) Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_prevalence_and_demographics
- Johnson, A. L. (2006). Students with Disabilities in Postsecondary Education: Barriers to Success and Implications for Professionals. *Vistas Online*. <https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas06online-only/Johnson.pdf>
- Parliament of Australia. (2004). Completed Inquiries 2002-04. Chapter 6 – Disabilities and Post-secondary Education. https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Education_Employment_and_Workplace_Relations/Completed_inquiries/2002-04/ed_students_with_disabilities/report/c06
- Raising the Floor. (2011). GPII. <http://gpii.net>
- Ruddock, P. (2005). Disability Standards for Education <https://www.legislation.gov.au/Details/F2005L00767>
- WAI. Web Accessibility Initiative (online). <https://w3c.github.io/wai-website/>
- World Bank. (2007). People with Disabilities in India: From Commitments to Outcomes. New Delhi: Human Development Unit. South Asia Region. <https://www.worldbank.org/en/home>

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Presidente

AUGUSTO ROCA DE AMICIS

Membri

MARCELLO ARCA

ORAZIO CARPENZANO

MARIANNA FERRARA

CRISTINA LIMATOLA

ENRICO ROGORA

FRANCESCO SAITTO

COMITATO SCIENTIFICO
SERIE FORMAZIONE

Responsabile

SILVIA TATTI (Roma, Sapienza)

Membri

ANNA LABELLA (Roma, Sapienza)

SIRIO CICCACCI (Roma, Sapienza)

Opera sottoposta a peer review. Il Consiglio scientifico-editoriale, anche attraverso i comitati scientifici di serie, assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori ignoti agli autori e ai curatori. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

This work has been subjected to a peer review. The Scientific-editorial Board, also through the scientific committees of series, ensures a transparent and independent evaluation of the works by subjecting them anonymously to two reviewers, unknown to the authors and editors. For further details please visit the website: www.editricesapienza.it

COLLANA STUDI E RICERCHE

Per informazioni sui volumi precedenti della collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it | *For information on the previous volumes included
in the series, please visit the following website: www.editricesapienza.it*

185. E minha procura ficará sendo minha palavra
Miscellanea di studi in onore di Sonia Netto Salomão
a cura di Simone Celani e Michela Graziosi
186. "Cantasi come"
L'eco dell'Ars nova nelle laude imitative dei secoli XIV e XV
Studio ed edizione dei testi a cura di Thomas Persico
Prefazione di Francesco Zimei
187. Corporate Heritage: Communication and Impact on Organizations,
Stakeholders, and Society.
A Transdisciplinary Research Perspective
edited by Valentina Martino and José Maria Herranz de la Casa
188. New Essays on John Florio
Linguistic and Cultural Perspectives
edited by Donatella Montini
189. Gli italiani in Cina nel periodo moderno e contemporaneo
Testimonianze, documenti, biografie
a cura di Davor Antonucci e Gao Changxu
190. Lessico Leopardiano 2025
a cura di Valerio Camarotto
191. Percorsi in Civiltà dell'Asia e dell'Africa V
Quaderni di studi dottorali alla Sapienza
a cura di Marina Miranda
192. La Fortezza Pia di Ascoli Piceno. Storia e progetto
Andrea Bruschi e Pier Filippo Melchiorre
193. Zetema letterario e zetema filosofico nella tradizione esegetica antica
a cura di Francesco Caruso
194. Didattiche inclusive in una società multiculturale
Ricerche psico-pedagogiche
a cura di Guido Benvenuto
195. Universitabile
Indagine sull'inclusione degli studenti con disabilità e DSA
nel contesto universitario romano
Carlotta Antonelli



La ricerca, condotta seguendo un approccio *mixed methods* (Mauceri, 2017) si articola in quattro fasi principali: ricerca di sfondo, in cui si è verificata l'esistenza di una banca dati per Ateneo, effettuando una mappatura dei servizi mediante interviste agli addetti; progettazione di un questionario online semi-strutturato somministrato a studenti con disabilità e con DSA; analisi monovariata e bivariata (Di Franco, 2011); focus group per suggerimenti di policy.

Obiettivi dell'elaborato sono: l'analisi delle variabili che incidono su inclusione/partecipazione degli studenti e la loro prestazione universitaria; l'analisi del ruolo dei servizi di supporto allo studio, distinguendo i diversi target; valutare la customer satisfaction correlandola al livello di inclusione e partecipazione di questa categoria di studenti.

Carlotta Antonelli è PhD in Metodologia delle Scienze Sociali presso il Coris, Sapienza Università di Roma. È attualmente assegnista di ricerca CNR-IRPSS per il progetto "Healthy-w8" che si occupa di pratiche partecipative dei giovani in ottica *mixed methods*. È cultrice della materia "Metodi e tecniche del servizio sociale I" presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche (DISSE) della Sapienza. Il suo interesse di ricerca è negli studi su disabilità, barriere e facilitatori.

Questo libro ha vinto il "Premio Tesi sulla Disabilità 2023" istituito da Sapienza Università di Roma.



ISBN 978-88-9377-449-9



9 788893 774499

