

Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa

Students with disabilities and with SLD at the Roma Tre University. Issues and considerations about an exploratory research

Fabio Bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

Lucia Chiappetta Cajola

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

Stefano Zucca

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

The authors of this paper took inspiration from some considerations resulting by a Conference organized by the Coordination of the Universities for Disability (CALD) of Lombardia Region and by the National University Conference of Delegates for Disability (CNUDD) on 6 July 2018 regarding the presence of students with disabilities and SLDs in degrees and qualifying courses. Specifically, the authors have implemented a first exploratory survey aimed at detecting the perceptions and opinions coming from a number of actors (such as teachers, internship tutors, TAB staff, fellows and students) involved in the Degree "Scienze della Formazione Primaria" at Roma Tre University, whose purpose is to qualify future primary school teachers. The low number of the people involved in this survey does not allow any generalization of the results although these can be, in any case, useful indicators to introduce some reflections on the object under investigation, to refine and expand the research and, at the same time, to test the tool developed for this purpose.

Key-words: inclusion, university students with disabilities, university students with SLD, primary school teachers, CNUDD

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

* Il presente contributo è frutto di un lavoro sinergico degli autori. Ai soli fini della identificazione delle parti, laddove richiesto, si precisa che sono da attribuire a Fabio Bocci la Premessa, il Paragrafo 2 e i sottoparagrafi 2.1 e 2.2, a Lucia Chiappetta Cajola vanno attribuiti il Paragrafo 1 e le Conclusioni, mentre a Stefano Zucca va attribuito il Paragrafo 3.



Una società inclusiva è una società senza privilegi, senza esclusività e senza esclusi. Senza gerarchizzazioni. Una società senza linea Maginot per proteggersi [...]

Essere inclusivi non vuol dire fare dell'inclusione per correggere a posteriori i danni delle iniquità, delle categorizzazioni e degli ostracismi. Vuol dire ridefinire e dare senso alla vita sociale nella casa comune [...]

La posta in gioco è molto alta...

(Charles Gardou, *Nessuna vita è minuscola*)

Premessa

Una questione si aggira per l'università.

Ha a che vedere con una tema particolarmente rilevante, per molti versi inedito o, quantomeno, non del tutto ancora introiettato nella cultura formativa anche di una nazione come l'Italia che può fregiarsi di una normativa in materia di integrazione, prima, e di inclusione, più recentemente, a dir poco avanzata.

La/il questione/tema di cui parliamo si riferisce alla presenza sempre più numerosa e sistematica di studenti con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nei nostri Atenei, un *fenomeno* che si configura come una sfida significativa al/del sistema formativo accademico italiano (Muttini & Marchisio, 2005; Favorini, Montuschi, Olmetti Peja & Bocci, 2006; Bertellino, 2007; de Anna, 2007; Canevaro, 2008; Faloppa, 2008; Murgioni, 2009; Pavone, 2008; 2014; 2019; Genovese, Ghidoni, Guaraldi & Stella, 2010; Boccuzzo, Fabbris & Nicolucci, 2011; Bucci & Ambra 2012; Ghidoni, Guaraldi, Genovese & Stella, 2012; Chiappetta Cajola, 2013; 2019a; 2020; D'Amico & Arconzo, 2013; Zecchini-Orlandini & al., 2015; D'Alessio, 2015; Masiello, 2015; Favorini, 2016; Zucca, 2016; de Anna, 2016; Pavone & Bellacicco, 2016; Arcangeli, Emili & Sannipoli, 2017; CENSIS, 2016; 2017; Santi & Di Masi, 2017; Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Bellacicco, 2017; 2018; Guerini & Bocci, 2017; Pace & Pavone, 2018; Guaraldi, Valenti & Genovese, 2018; Pavone, Bellacicco & Cinotti, 2019; Antonietti & al., 2020; Bocci & Bonavolontà, 2020), ma anche a/di quello internazionale (Bringle & Hatcher, 1996; Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004; Adams & Browns, 2006; Goode, 2007; Ehlers & Schneckenberg, 2010; OECD, 2011; Ebersold, 2008; 2012; Boni & Gasper, 2012; Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte & Trice, 2012; Riddell & Weedon, 2014; Soorenian, 2014; Weedon & Riddell, 2014;

Cabral, Mendes, de Anna & Ebersold, 2015; Walker, 2015; Boni & Walker, 2016; Dovigo & Casanova, 2017; Gibbs, 2017; Mountford-Zimdars & Harrison, 2017; Crimmins, 2020; Moríña, Sandoval & Carnerero, 2020; Rillotta, Arthur, Hutchinson & Raghavendra, 2020).

L'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA compendia tutta una serie di aspetti che gli addetti ai lavori – delegati di ateneo¹, referenti di dipartimento,

1 Si ricorda che dal 2001 si è costituita la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) quale organismo con il compito di rappresentare la politica e le attività delle Università Italiane nei confronti degli studenti disabili (e a seguire con Disturbi Specifici di Apprendimento) e alle implicazioni inerenti i processi inclusivi.



addetti agli uffici disabilità, borsisti, tutor, volontari del Servizio civile universale ecc... – a partire dalla normativa vigente² intercettano e rilanciano nella loro funzione di intermediatori tra docenti, studenti, famiglie, territorio (si pensi ai cosiddetti *portatori di interessi*). È un processo attraversato da una serie di quesiti che interpellano i singoli e la comunità (non solo accademica, evidentemente).

Ad esempio ci si chiede se garantire l'accesso, in nome della normativa vigente, significhi automaticamente garantire l'inclusione.

Come afferma Bellacicco (2017), se da un lato a partire dagli anni Duemila sono state messe in campo molte risorse nell'istruzione terziaria di studenti con disabilità e con DSA, con una maggiore attenzione e pianificazione dei servizi anche sul piano finanziario (che però risente, aggiungiamo, del progressivo definanziamento delle università nel corso degli anni), restano aperte molte questioni che riguardano ancora le barriere architettoniche, le difficoltà nel richiedere i servizi, i problemi legati all'accesso alle informazioni e, non da ultimo, il perdurare di atteggiamenti non del tutto positivi da parte della comunità accademica. Su quest'ultimo punto Andrea Canevaro (2008) arriva a dire che perdura una difesa dell'immagine classica della istituzione universitaria, tale per cui gli studenti con disabilità (e con altri funzionamenti atipici, rilanciamo) rappresentano una sorta di *studenti impropri*, potenzialmente portatori di disturbo.

In altri termini, come rileva criticamente e acutamente Marina Santi (2017), al di là dei buoni propositi, molto spesso «le azioni intraprese hanno prodotto esiti “cosmetici” e non tesi appunto ad un ripensamento “profondo” dei sistemi di Higher Education, in connessione sia con i gradi dell'istruzione precedenti, sia in relazione all'inclusione lavorativa e sociale entro comunità “fiorenti”, oltre che produttive. Sembra in verità di trovarsi di fronte ad un problema, quello dell'accessibilità e fruibilità della cultura e della conoscenza, che mette in crisi gli stessi paradigmi di sviluppo umano che hanno definito priorità e scelte per l'educazione long-wide dell'ultimo millennio, mostrando criticità qualitative oltre che quantitative, comunque inadeguate rispetto agli stessi obiettivi dichiarati nei programmi internazionali per il terzo millennio» (Santi, 2017, p. 17).

In tal senso, congiunturalmente a quanto appena detto, è opportuno chiedersi, quindi, cosa significhi esattamente includere quando si tratta di formazione universitaria; ovvero come la si debba realizzare e, di conseguenza, per un verso quali effettive possibilità abbiano gli studenti con disabilità o con DSA di vivere *pienamente* la vita universitaria, al di là del vedersi riconosciuti accorgimenti tecnici previsti dalla legge, e, per un altro (e in raccordo), quanto i contesti accademici siano disposti a modificarsi (addirittura a rivoluzionarsi) per far sì che questo accada realmente e non solo sulla carta.

Da queste brevi considerazioni risulta quindi chiaro che quello dell'inclusione non è un processo neutro che si risolve nella mera applicazione delle normative vigente e, invece, chiama in causa numerose variabili a partire dalla esplicitazione e dall'analisi dei reciproci sistemi di aspettative dei quali docenti, studenti, familiari, sistema università, sistema sociale (es: mondo del lavoro) sono portatori.

2 Il riferimento minimo è quello della Legge 28 gennaio 1999, n. 17 a cui si deve aggiungere certamente la ratifica da parte dell'Italia della Convenzione Onu con la Legge 18 del 3 marzo 2009 (in particolare con il riferimento all'art. 24 della Convenzione che sancisce il diritto all'apprendimento permanente in condizioni di pari opportunità) e la Legge 170 in riferimento agli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.



In alcuni casi, come ad esempio quello dei corsi di laurea abilitanti/professionalizzanti – è il caso di Scienze della Formazione Primaria – le criticità divengono ancora più complesse, emergendo la necessità di un bilanciamento *equo* e *coerente* tra il diritto all'istruzione accademica e al *successo formativo* da un lato (Chiappetta Cajola, 2013) e, dall'altro, la necessità/dovere delle università di formare figure qualificate in grado di svolgere compiutamente il proprio ruolo professionale.

Riprendendo infatti ancora la riflessione di Marina Santi, appare quanto mai evidente (ci viene da dire se ci si perita di problematizzare ciò che appare invece a molti certo, se non addirittura ovvio), la diade «equità/inclusione, così spesso evocata e ribadita nelle teorizzazioni e pratiche umanitarie, non appare invece scontata né sul piano concettuale, né in quello operativo. Entrambi i costrutti chiamano in causa altri importanti principi e concetti correlati, come quello di differenza e giustizia, rispetto ai quali spesso le assunzioni implicite e le incertezze e impermeabilità interpretative conducono ad orientamenti incoerenti quando non ad orientamenti opposti. Le stesse idee regolative e comunque discriminatorie di “merito” e “capacità” [...] che sono generalmente accolte come ovvie e accoglibili, non sono invece scontate e necessariamente utili per la definizione di un nuovo modello di partecipazione alla cultura aperto e strutturato su assunti alternativi» (Santi, 2017, p. 18).

In altri termini la qualità del profilo professionale in uscita (che sancisce convenzionalmente il successo formativo sulla base dei costrutti di capacità e merito) risente evidentemente dell'idea di capacità e meritocrazia della società (neoliberalista) attualmente dominante, che è fortemente incentrata sull'abilismo (Campbell, 2009), sulla performatività (in senso produttivistico) e sul costrutto di normalità (Bonato, 2015; Boarelli, 2019; Bocci, 2019).

Ebbene, sulla base di queste brevi premesse e questioni, condivise sempre di più dalla comunità accademica e scientifica, gli autori del presente contributo illustrano gli esiti di una indagine svolta nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre, con il coinvolgimento di docenti, tutor per il tirocinio, borsisti, referenti e personale amministrativo e studenti con disabilità e con DSA. Si tratta di una indagine qualitativa di tipo esplorativo finalizzata a far emergere alcune questioni significative e formulare ipotesi per una più ampia e sistematica ricerca sul campo.

1. Alcuni presupposti che fanno da sfondo all'indagine

Prima di dare conto della nostra indagine, riteniamo opportuno soffermare l'attenzione su alcuni presupposti teorico-esperienziali che ne costituiscono lo sfondo.

Li decliniamo in modo essenziale e per punti, ponendoli non tanto come elementi dati quanto come spunti che fanno da guida alle nostre riflessioni.

1. Quando si parla di inclusione, soprattutto nel nostro Paese che vanta almeno un quarantennio di esperienze di integrazione, si fa certamente riferimento all'idea/valore che per le persone maggiormente vulnerabili ed esposte (a causa di impedimenti di natura organica, socio-culturale o economica) debbano essere introdotte e sviluppate azioni socio-politiche finalizzate ad una loro piena presenza nei contesti di vita ordinari (ossia non separati). Si fa altresì riferimento anche alla crescente consapevolezza che tali contesti non siano affatto neutri e contribuiscano a definire la collocazione sociale che gli individui (a seconda delle



caratteristiche di efficienza/manchevolezza loro riconosciuti secondo standard di aspettative comunemente condivise) possono (o meno) andare ad occupare (Goodley & al., 2018; Bocci, 2019a; 2019b).

2. Pertanto, l'approccio che deve essere seguito per scandagliare laicamente (quindi con apertura e flessibilità) quale oggetto di indagine *l'inclusione delle persone con disabilità e con DSA/i processi inclusivi dei contesti* non può che essere multiprospettico, in modo da far emergere quanto più possibile i diversi fattori di complessità che caratterizzano:
 - a) (rivolgendo lo sguardo al soggetto) i tanti modi (originali e originari) con cui ciascun individuo abita il mondo, recuperando, come fanno i *Critical Disability Studies*, l'importanza del corpo e del suo ruolo nelle discussioni sulla disabilità anche per comprendere meglio come i discorsi sulla disabilità possano divenire vettori di analisi per rilanciare e riconfigurare questioni politiche, teoriche e pratiche che riguardano tutti (Goodley, 2013).
 - b) (rivolgendo lo sguardo ai contesti), le stratificazioni diacroniche e sincroniche che influenzano gli elementi (per chi compie l'analisi di ricerca gli *indicatori*) che sottostanno alle culture, alle politiche e alle pratiche (Booth & Ainscow, 2002; 2008; 2014) che denotano e connotano le differenti idee su ciò che significa inclusione/includere, sui significati che si attribuiscono al concetto di disabilità, di difficoltà, di diversità, di norma, di abilità e via discorrendo.
3. L'intreccio di queste due prospettive rimanda e richiama quindi, almeno al Modello Bio-Psico-Sociale (OMS, 2001; 2007; WHO, 2017), rispetto alla comprensione dei fattori intrinseci ed estrinseci (strutture e funzioni corporee, fattori contestuali) che determinano i profili di "funzionamento umano" propri di ciascun individuo (Chiappetta Cajola, 2016; 2019b) e al Modello Sociale (Oliver, 1990; Barnes, Oliver & Barton, 2002; Valtellina, 2013), per quel che concerne le componenti socio-politico-economiche e alle loro sovrastrutture.

A questa visione multiprospettica fa riferimento il servizio tutorato studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione, il quale naturalmente fa riferimento al Ufficio Studenti con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre che nel 2019, per azione di Lucia Chiappetta Cajola, *Delegato del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al supporto all'inclusione*, e dei Referenti dei vari Dipartimenti (tra i quali all'epoca anche Fabio Bocci), ha messo a punto a supporto delle numerose azioni intraprese anche un *Vademecum* per i docenti che ne sintetizza la filosofia di fondo³.

2. La nostra indagine esplorativa

Abbiamo scelto di concentrare lo sguardo sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria in quanto si tratta di un corso di laurea abilitante/professionalizzante e, pertanto, proprio per questa sua caratteristica ben si presta da un lato a/per foca-

3 <https://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa>



lizzare l'attenzione sulla questione del bilanciamento tra diritto (ad accedere/essere inclusi) e qualità del profilo in uscita atteso da una società competitiva e performativa e, dall'altro (quale rovescio della medaglia), diviene luogo di incontro/scontro tra le differenti concezioni del ruolo e della funzione attribuito/a all'università da coloro che abitano oggi la comunità accademica.

In effetti, approfondendo le implicazioni della questione, se come detto assistiamo a un crescente riconoscimento del diritto dei singoli individui a perseguire obiettivi personali in termini di istruzione e di formazione anche ai più alti livelli (così come affermato dalla nostra Carta costituzionale), non possiamo negare che permangono preoccupazioni (che evidentemente investono l'attuale struttura/concezione dell'accademia) in merito al fatto che «che alcune condizioni fisiche o psichiche possono interporre ostacoli allo svolgimento di determinate mansioni»⁴.

In tal senso, la nostra indagine – assumendo questo presupposto problematico di sfondo e avendo una valenza esplorativa, soprattutto di *collaudo* dello strumento elaborato ad hoc (come si dirà più avanti) – ha perseguito lo scopo di far emergere, mediante il coinvolgimento diretto dei protagonisti, alcune suggestioni sulle quali elaborare riflessioni e analisi da approfondire ulteriormente con una ricerca su un più vasto gruppo di partecipanti e con il coinvolgimento di altri Atenei. Pur evidentemente non avendo delle precise ipotesi da verificare, l'idea di partenza è quella di riscontrare alcuni elementi critici non tanto nei presupposti valoriali (la presenza degli studenti con disabilità e con DSA nei contesti della formazione universitaria, quanto in relazione: a) alla fattispecie dei corsi di laurea professionalizzanti (quindi quello di Scienze della Formazione Primaria che abilita all'insegnamento); b) alla complessità (preferiamo non utilizzare la locuzione gravità) del profilo di funzionamento della studentessa e dello studente che si iscrive a un corso di laurea abilitante, richiamando la questione della qualità del profilo professionale da garantire in uscita.

Tali suggestioni (se ci è concessa questa locuzione) si poggiano anche sulla consapevolezza che, come non ha mancato di porre in evidenza (dal di dentro) Marisa Pavone⁵, l'approccio «sotteso alla nostra legislazione che, di diritto, apre le porte dell'università agli studenti con disabilità, tende a considerarli una categoria minoritaria, oggetto di interventi isolati e specifici che non vincolano i piani d'azione accademici e le politiche istituzionali. Nel nostro Paese, come nella maggior parte delle società occidentali, il modello di intervento prevalente è ancora quello medico, tendente a trascurare la storicità e il contesto di riferimento del giovane. La prospettiva medica determina anche i servizi assegnati, dunque le forme di esperienza universitaria e le forme di vita della persona; tanto è vero che l'erogazione degli interventi è subordinata all'esistenza e ai contenuti della diagnosi clinica» (Pavone, 2014, p. 319).

4 Dal testo che ha accompagnato il Convegno organizzato dal Coordinamento degli Atenei Lombardi per la Disabilità (CALD) e dalla Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (CNUDD) il 6 luglio 2018 sul tema *Studenti con disabilità e DSA nelle lauree e nei percorsi abilitanti: criticità e prospettive*. Si vedano anche le Linee guida della CNUDD (2014).

5 Dal di dentro vuole indicare che Marisa Pavone è attualmente la Presidente della CNUDD.



2.1 Soggetti coinvolti

Hanno partecipato a questa prima fase dell'indagine complessivamente 23 persone così distribuite: 7 docenti incardinati nel CdL in SFP (D); 6 Tutor di Tirocinio di SFP (TT); 2 componenti della Segreteria Didattica (personale TAB) del CdL in SFP (Sd); 4 studenti borsisti del servizio tutorato studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione (SB); 4 studenti con disabilità/DSA afferenti ai servizi del tutorato (STD)⁶.

2.2 Lo strumento

Per la rilevazione dei dati è stato elaborato uno strumento ad hoc, molto agile orientato quanto più possibile a indagare, a livello percettivo, alcune questioni centrali inerenti la presenza di studenti con disabilità e con DSA in un corso di professionalizzante qual è quello di Scienze della Formazione Primaria.

La costruzione dello strumento è stata la risultante non solo del lavoro sinergico dei tre autori (che si è naturalmente basato sul vaglio della letteratura), ma anche l'esito di una serie di confronti con alcuni/e collaboratori/ci e colleghi/e⁷, con le/gli insegnanti, con il personale degli uffici e così via.

Le domande sono state formulate partendo dalla richiesta di un *posizionamento* rispetto ad alcuni principi generali, per poi entrare nei meriti delle questioni che maggiormente rappresentavano il *core* della questione oggetto di indagine.

Riproduciamo qui di seguito integralmente lo strumento in modo che sia possibile al lettore avere una idea precisa della sua strutturazione.

1. Il diritto all'istruzione anche in riferimento ai gradi più elevati dell'iter formativo è garantita costituzionalmente e dalle leggi dello Stato.

Rispetto a questo assunto:

a) in linea di principio mi trovo:

in totale accordo; d'accordo; poco in accordo; in totale disaccordo

b) in riferimento alla sua applicazione a tutti, a prescindere dalla provenienza, dalla condizione fisica e psichica, dalla condizione economica mi trovo:

in totale accordo; d'accordo; poco in accordo; in totale disaccordo
eventualmente motivare la propria risposta

2. La legge italiana garantisce l'accesso all'università degli studenti con Disabilità e con disabilità. Al di là dell'adesione di principio a questo indirizzo normativo, rispetto alla effettiva applicabilità nei Corso di Studio

a) Ritengo che sia applicabile sempre e comunque per tutti, sia per gli studenti con Disabilità, sia per gli studenti con DSA

b) Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti:

- 6 Al fine di chiarire meglio il contributo apportato dalle persone coinvolte (data la loro limitatezza) si precisa che al momento della rilevazione i docenti afferenti/incardinati al/nel CdL in SFP erano in totale 12 (quindi ha partecipato il 58,3%), i Tutor di Tirocinio erano 6 (quindi ha partecipato il 100%), il personale di Segreteria 3 (quindi ha partecipato il 66,66%), i borsisti del servizio 6 (quindi ha partecipato il 66,66%), il numero di studenti con disabilità 33 e quelli con DSA 4, per un totale di 37 (quindi ha partecipato il 10,81%).
- 7 In modo particolare vogliamo qui ringraziare Ines Guerini, Amalia Lavinia Rizzo, Alessia Travaglini e Marianna Traversetti per i preziosi riscontri e i suggerimenti.



nello specifico

- b1) sempre per gli studenti con DSA ma non sempre per gli studenti con Disabilità
- b2) dipende dalla gravità del disturbo e del deficit
- b3) al di là della gravità del disturbo, dipende dal Corso di Studi eventualmente motivare la propria risposta

3. L'accesso degli studenti con disabilità e con disabilità ai corsi di studio professionalizzanti, come ad esempio SFP, pone alcuni interrogativi in merito alla salvaguardia dei livelli di qualità che devono essere garantiti per l'accesso alla professione. Rispetto a tale questione

- a) ritengo che non sia un problema del CDS, in quanto questi hanno la funzione di formare e non di selezionare in termini di reclutamento
- b) ritengo che sia un falso problema, in quanto con gli accorgimenti (strumenti compensativi, supporto dei servizi di tutorato) gli studenti con disabilità e con DSA, a prescindere dalla tipologia e dalla complessità del disturbo o del deficit possono frequentare qualsiasi corso di studi
- c) ritengo che sia soprattutto un problema che si pone in relazione alla complessità del disturbo o del deficit (esempio le disabilità intellettive, quelle di matrice psicopatologica o DSA con elevata compromissione della lettura-scrittura, calcolo ecc...)
- d) ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita
- e) ritengo che sia una questione molto delicata, che richiede una valutazione personalizzata di volta in volta, benché resta parte alla questione che per esercitare talune professioni vanno garantiti determinati livelli di uscita che non possono essere derogabili
eventualmente motivare la propria risposta

4. Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con Disabilità quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere (ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

5. Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con DSA quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere (ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

6. Rispetto alle questioni qui indagate, che tipo di soluzioni si sente di poter suggerire.

3. Ordinamento, analisi e commento dei dati

Illustriamo ora le risposte fornite dai diversi soggetti coinvolti riservandoci alcune considerazioni di commento.

Per quel che concerne la prima domanda (Tab. 1) che, come anticipato, è finalizzata a rilevare il posizionamento dei diversi soggetti coinvolti rispetto a principi generali inerenti l'inclusione, è possibile osservare che tutti dichiarano di trovarsi o totalmente in accordo (18) o in accordo (5) con la garanzia da parte dello Stato al diritto all'istruzione anche per i gradi più elevati dell'iter formativo (quindi laurea o dottorato di ricerca), e che questo debba valere per tutti a prescindere da prove-



nienze e condizioni fisiche, psichiche o economiche (totale accordo = 15; d'accordo = 8).

Non si evincono qui significative differenziazioni tra i diversi ruoli incarnati dai partecipanti.

1. Il diritto all'istruzione anche in riferimento ai gradi più elevati dell'iter formativo è garantita costituzionalmente e dalle leggi dello Stato. Rispetto a questo assunto:						
a) in linea di principio mi trovo:	D	TT	SD	SB	STD	tot
in totale accordo	7	6	1	1	3	18
d'accordo			1	3	1	5
poco in accordo						0
in totale disaccordo						0
b) in riferimento alla sua applicazione a tutti, a prescindere dalla provenienza, dalla condizione fisica e psichica, dalla condizione economica mi trovo:	D	TT	SD	SB	STD	tot
in totale accordo	6	5		1	3	15
d'accordo	1	1	2	3	1	8
poco in accordo						0
in totale disaccordo						0
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 1. Distribuzione risposte quesito 1

Una certa differenziazione si comincia però a delineare nel quesito n. 2, laddove si chiede inizialmente di posizionarsi rispetto alla convinzione se quanto affermato in linea di principio sia effettivamente applicabile a tutti (quindi nel nostro caso anche agli studenti con disabilità e con DSA) in qualsiasi corso di studio, oppure sia possibile (e forse opportuno) fare qualche distinguo.

In questo caso, infatti, è possibile rilevare come, su 23 partecipanti, 10 rispondano che quanto stabilito dalla legge sia da applicare sempre e comunque per tutti, mentre 13 ritengono che ciò non sia sempre possibile.

In particolare, le risposte riprodotte nella Tab. 2 mostrano un netto posizionamento in tal senso delle insegnanti che svolgono il ruolo di Tutor del Tirocinio, le quali unanimemente (6 su 6) indicano l'alternativa b (*Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti*). I docenti si dividono quasi equamente (a = 3 vs b = 4), mentre è interessante notare come 2 degli stessi studenti con disabilità/DSA esprimano (in modo forse inatteso) perplessità sull'applicazione universale del principio di legge.

Nel momento in cui si chiede poi ai 13 che hanno optato per l'alternativa b di declinare meglio la loro scelta, si evidenziano alcune note interessanti.

Più della metà (6 su 13) afferma che dipende dalla gravità della disabilità e tra questi vi sono due dei quattro docenti e due dei sei tutor di tirocinio ai quali si aggiungono i due studenti con disabilità e con DSA. Una risposta questa piuttosto interessante sul piano dell'analisi, poiché dai diretti interessati si tenderebbe a



prevedere risposte in antitesi con una certa visione che tende a categorizzare (e spesso a marginalizzare dal palinsesto sociale) i soggetti in base alla tipologia del *deficit* dei quali sono *portatori*. Se poi si chiarisce che dei 4 studenti indicati con disabilità/DSA i due che hanno fornito queste risposte sono studenti con DSA, la questione diviene ancora più significativa. Ci riferiamo al fatto che sovente, nell'azione quotidiana agita nei servizi di tutorato, si è chiamati a confrontarsi con la richiesta degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento di veder preservata la loro identità senza necessariamente dover essere *accomunati* agli studenti con disabilità. Una questione nella questione, se così di può dire, che emerge anche dalle risposte della sesta tutor e della studentessa borsista, le quali indicano che (alternativa b1) è applicabile *sempre per gli studenti con DSA non sempre per gli studenti con Disabilità*).

2. La legge italiana garantisce l'accesso all'università degli studenti con Disabilità e con DSA. Al di là dell'adesione di principio a questo indirizzo normativo, rispetto alla effettiva applicabilità nei Corso di Studio						
	D	TT	SD	SB	STD	tot
a) Ritengo che sia applicabile sempre e comunque per tutti, sia per gli studenti con Disabilità, sia per gli studenti con DSA	3		2	3	2	10
b) Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti	4	6		1	2	13
In caso di risposta b., nello specifico	D	TT	SD	SB	STD	tot
b1) sempre per gli studenti con DSA non sempre per gli studenti con Disabilità		1		1		2
b2) dipende dalla gravità della disabilità	2	2			2	6
b3) al di là della gravità della disabilità, dipende dal Corso di Studi	2	3				5
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 2. Distribuzione risposte quesito 2

Proseguendo nell'analisi, le restanti cinque risposte (2 docenti e 3 tutor di tirocinio) si collocano nell'alternativa b3, ovvero ritengono che al di là della gravità della disabilità la questione concerna in realtà il tipo di Corso di Studi intrapreso, ponendo le basi alla questione che alcuni corsi di laurea particolari (esempio quelli professionalizzanti) non sono *adatti* per tutti.

Un problema questo che come autori abbiamo inteso esplorare con il quesito numero 3, mirato proprio a indagare la posizione assunta dai diversi soggetti in merito all'accesso degli studenti con disabilità e con DSA ai corsi di laurea abilitanti a una professione, come per l'appunto Scienze della Formazione Primaria.

In questo caso (Tab. 3) si riafferma con decisione la questione della complessità del disturbo, ovvero della gravità del deficit. Sono infatti 8 su 23 coloro i quali scelgono questa alternativa di risposta e tra questi 3 docenti e 4 tutor di tirocinio.



3. L'accesso degli studenti con disabilità e con DSA ai corsi di studio professionalizzanti, come ad esempio SFP, pone alcuni interrogativi in merito alla salvaguardia dei livelli di qualità che devono essere garantiti per l'accesso alla professione. Rispetto a tale questione						
	D	TT	SD	SB	STD	tot
a) ritengo che non sia un problema del CDS, in quanto questi hanno la funzione di formare e non di selezionare in termini di reclutamento	2		1			3
b) ritengo che sia un falso problema, in quanto con gli accorgimenti (strumenti compensativi, supporto dei servizi di tutorato) gli studenti con disabilità e con DSA, a prescindere dalla tipologia e dalla complessità del disturbo o della gravità della disabilità possono frequentare qualsiasi corso di studi			1	1	1	3
c) ritengo che sia soprattutto un problema che si pone in relazione alla complessità del disturbo o della gravità della disabilità (esempio le disabilità intellettive o sensoriali, disabilità complesse, disagio mentale, ecc... oppure DSA con elevata compromissione della letto-scrittura, calcolo ecc...)	3	4		1		8
d) ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita	2					2
e) ritengo che sia una questione molto delicata, che richiede una valutazione personalizzata di volta in volta, benché resti aperta la questione che per esercitare talune professioni vanno garantiti determinati livelli di uscita che non possono essere derogabili		2		2	3	7
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 3. Distribuzione risposte quesito 3

Focalizzando l'attenzione sui docenti, osserviamo come altri 2 indirizzino la loro scelta verso l'alternativa d (*ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita*) schierandosi in questo modo con chi da molti anni (questione nota a chi abita il CdL in SFP da molto tempo) ritiene che il test di ammissione così com'è stato concepito fino ad oggi non sia affatto utile per selezionare coloro i quali dovrebbero avere il profilo d'ingresso idoneo (attitudine?) per intraprendere il mestiere dell'insegnante. Uno schieramento che è contrapposto (anche ideologicamente, inutile negarlo) con chi invece ritiene che la funzione dell'università (e per estensione della scuola in genere) non sia quella di selezionare (reclutamento) ma di formare; posizione qui rappresentata da due docenti e da una unità del personale di segreteria.

Sono invece tre (uno della segreteria didattica, uno studente borsista e uno studente con disabilità) i partecipanti che ritengono si tratti di un falso problema e che con i dovuti accorgimenti tutti possano frequentare tutto.

Si tratta di una questione che andrebbe meglio approfondita, in quanto le università (al pari delle scuole) sono chiamate a utilizzare strumenti compensativi, misure dispensative o altro (gli accorgimenti) ma se l'apparato istituzionale (il sistema, per intendersi, con il suo insieme di aspettative sociali inerenti, ad esempio, gli standard di produttività, di efficienza, di efficacia del mondo del lavoro) non cambia di paradigma culturale e nelle politiche per l'inclusione, difficilmente questi



dispositivi possono rivelarsi (soprattutto essere socialmente percepiti) validi strumenti in grado di consentire davvero a tutti e a ciascuno non tanto di essere dentro i contesti regolari (inserimento) quanto di poterli abitare pienamente al pari di coloro che ritenendosi *normodotati* dettano le regole dell'abitare tali contesti o dell'eventuale co-abitazione).

Non a caso, infatti, i 7 partecipanti all'indagine che rispondono trattarsi di una questione molto delicata, aderendo alla formulazione dell'item ritengono anche che la questione dei livelli (standard) di qualità da garantire in taluni casi (come i CdL professionalizzanti) è – e rimane – la vera questione.

Per quanto riguarda infine gli item 4, 5 e 6 che richiedevano risposte aperte, la voce dei protagonisti è utile per corroborare quanto fin qui evidenziato nella nostra analisi. Per ragioni di spazio ne riportiamo solo alcune senza aggiungere commenti.

Item 4 (Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con Disabilità quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere – ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

Docente: fin dalla nascita del corso di laurea, nel 1998, ho sottolineato l'importanza di somministrare, per l'ammissione al corso di laurea, prove attitudinali e non i test che si utilizzano attualmente. Questi ultimi hanno due aspetti di grande negatività: 1) valutano in maniera sommaria solo le conoscenze generiche del partecipante; 2) avvantaggiano studenti già laureati, spesso dimezzando per i giovanissimi i posti disponibili.

Tutor Tirocinio: Avrei voluto rispondere Sì alla risposta 2a.... ma mi sono chiesta e lo faccio ogni volta che mi capita uno studente, una studentessa con questi problemi: 'Vorrei che mia figlia, se si trovasse in queste condizioni, dovesse aver bisogno di servizi di tutorato, interventi compensativi, e così via, oppure vorrei cercare per lei esperienze formative che non ne forzassero così tanto le sue possibilità, in nome di un diritto sacrosanto della persona umana? Se poi il desiderio di mia figlia, assoluto e primario, fosse quello di diventare insegnante di scuola primaria o dell'infanzia, allora non esiterei a rispondere sì alla opzione a).

Tutor Tirocinio: Rispetto ad alcuni casi gravi (o che a me apparivano tali) di disabilità o DSA mi sono chiesto come i soggetti interessati avrebbero mai potuto gestire una classe.

Docente: Ritengo che persone con gravi disabilità psichiche non possano accedere «ai gradi più alti degli studi», ragionevolmente e costituzionalmente riservati ai «capaci e meritevoli».

Studente Borsista: Diversi studenti con disabilità non sono sufficientemente supportati da alcuni docenti che spesso invece ostacolano la loro riuscita universitaria.

Studente con disabilità: ad un certo punto ho incontrato molte difficoltà nel percorso e mi è stato suggerito di cambiare corso di laurea.



Item 5 (Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con DSA quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere - ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

Tutor Tirocinio: *Ho notato che questi studenti vengono penalizzati e non sempre si viene incontro alle loro esigenze.*

Studente Borsista: *dalla mia esperienza non sono emerse particolari problematiche per gli studenti con DSA sebbene spesso siano sottovalutate le loro difficoltà.*

Docente: *Rilevo un eccesso di verbalismo astratto e formale nelle modalità più praticate di didattica in presenza; questa modalità comunicativa e cognitiva dei docenti non aiuta gli studenti e le studentesse ad incontrare realmente e significativamente i contenuti, i concetti, le pratiche, le proposte, le soluzioni, e così via, che cerchiamo di proporre loro. Risulta del tutto evidente da quanto scrivo che studenti e studentesse con DSA, e mi sono capitati a lezione, in questa difficoltà generalizzata incontrano difficoltà quasi insormontabili. E non sono difficoltà che si superano soltanto ed esclusivamente utilizzando a lezione qualche slide piena di parole.*

Item 6 (Rispetto alle questioni qui indagate, che tipo di soluzioni si sente di poter suggerire).

Docente: *Sono del parere che somministrando prove attitudinali finalizzate a verificare l'ideoneità all'insegnamento sarebbe risolti anche eventuali altri problemi.*

Docente: *Forse una sorta di 'abilitazione' preliminare consistente in una sessione di simulazione di attività in classe per evidenziare le capacità relazionali e comunicative.*

Docente: *Vorrei partecipare con altri colleghi a una riflessione condivisa e sincera su questi temi, come, appunto: chiunque può accedere al nostro corso di laurea professionalizzante? E se sì, come ci attrezziamo per far fronte alla richiesta?*

Studente con DSA: *più collaborazione tra tutti gli uffici.*

Studente con disabilità: *oltre agli strumenti di aiuto (come le mappe) avere docenti che mettono a proprio agio.*

Conclusioni

L'esiguità del gruppo di soggetti coinvolti non consente alcun tipo di conclusione o di affermazione che abbia parvenza di evidenza o validità.

Ci interessava fornire un nostro iniziale contributo a un tema così importante e rilevante per la comunità accademica per impostare un ragionamento a partire da ciò che effettivamente i protagonisti sul campo percepiscono, sentono e vivono.

Le nostre idee di partenza rispetto al fatto che avremmo probabilmente riscontrato l'emergere di alcune questioni inerenti l'opportunità che studenti/esse con disabilità e con DSA possano aspirare a conseguire lauree professionalizzanti (che



prevedono profili in uscita di qualità) e, soprattutto, che tale opportunità sia anche in relazione alla complessità del loro profilo di funzionamento è stata confermata dalle risposte che sono state fornite dai partecipanti all'indagine.

Si tratta di questioni che, come si evince da alcune delle risposte aperte da noi riportate, hanno attinenza anche con un altro aspetto piuttosto dibattuto nella comunità accademica in riferimento a questo tipo di lauree (in particolare qui si è fatto riferimento a Scienze della Formazione Primaria): le procedure di ammissione/selezione a tali percorsi formativi. Non è raro che nei collegi didattici si torni ciclicamente a disquisire sul fatto che le prove di ammissione, così come sono attualmente strutturate, poco o per nulla siano in grado di *selezionare gli studenti migliori*, ovvero di intercettare realmente coloro i quali hanno l'attitudine alla professione (in questo caso all'insegnamento).

In tale direzione va anche iscritto l'apprezzamento che soprattutto i docenti e i tutor di tirocinio hanno espresso per essere stati coinvolti in una questione che avvertono quotidianamente come rilevante e significativa. Emerge così in modo evidente anche la necessità di trovare spazi di confronto su tali temi (avvertiti come problemi), i quali, oltre all'impegno dei Delegati dei Rettori, dei Referenti per gli studenti con Disabilità e con DSA dei vari dipartimenti (così come previsto dalla normativa vigente), devono coinvolgere la comunità complessiva dell'Ateneo in modo che si apra la strada a una maggiore e più diffusa consapevolezza di ciò che significa realmente attivare un processo inclusivo nei differenti contesti della vita sociale.

L'inclusione, ovvero l'inclusività dei sistemi formativi (Gardou, 2015; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Chiappetta Cajola, 2017; Bocci, 2016; 2019; 2020) non riguarda infatti solo alcuni addetti ai lavori o chi per *chiamata diretta* è coinvolto in prima persona dal tema. Si tratta di una asserzione che alla luce dei più recenti modelli teorici che interpellano le Scienze dell'Educazione e i decisori politici in merito alle politiche scolastiche e universitarie – i già citati Bio-Psico-Sociale e sociale, al quale si possono certamente aggiungere il Capability Approach (Sen, 2009; Terzi, 2010), i Disability Studies (Medeghini & Al, 2013; Goodley & Al. 2018) e l'Universal Design for Learning (Savia, 2016; CAST, 2018) – può apparire scontata, se non addirittura banale. Ma sappiamo bene che non è così e che esiste ancora una schisi tra i principi teorici e le pratiche, tra le culture e le politiche.

Un vulnus che ha anche a che vedere con il fatto che l'università, così come la scuola, risente di del modello culturale (ossia politico-economico) egemone, di matrice neoliberista, centrato su logiche di mercato estrinseche (anzi opposte) all'idea di società inclusiva. Ecco, dunque, che le università mentre da un lato cercano di aprirsi alle sfide della presenza di studenti con funzionamenti atipici, devono dall'altro fare i conti con la visione competitiva della formazione. Come rileva Simona D'Alessio, la qualità delle università «viene sempre più valutata in conformità a ranking internazionali che guardano soprattutto alla performance sia in base alla ricerca (ad esempio numero di articoli pubblicati, capacità di attrarre fondi per la ricerca) sia in base alla didattica (ad esempio numero di laureati che trovano un'occupazione dopo la laurea). Diventa pertanto assai più difficile sostenere i principi dell'educazione inclusiva di equità e di pari opportunità in un'istituzione minata da tagli ai finanziamenti e da un sistema di valutazione basato principalmente su standard internazionali sostenuti da criteri utilitaristici e di crescita economica» (D'Alessio, 2017, p. 46).

A nostro avviso, lungi dal desistere dinanzi al *Leviatano*, si può e si deve partire



da quanto si sta facendo (e dalla crescente consapevolezza che si sta diffondendo tra i differenti attori coinvolti) in modo da dare voce e corpo a un cambiamento della visione.

Ad esempio iniziando a discutere con le parti (studenti, docenti, tutor, ecc...) che la risposta non va solo calibrata sullo *studente con/in difficoltà*, che non va più pensata solo in ottica *emendativa, compensativa o dispensativa* ma che quello che si percepisce come un problema che disturba il normale iter in realtà è una perturbazione che interpella il sistema consentendogli di evolversi (Bocci, 2016; 2019). Del resto, come affermano Booth e Ainscow (2008; 2014), l'inclusione inizia nel momento in cui si inizia a praticarla o forse, ancora meglio, quando si inizia a immaginare di volerla praticare (Bocci, 2012). Pertanto, ciò che oggi può apparire come un limite insormontabile (la questione), attraverso una riconfigurazione della gestalt (ossia del posizionamento della medesima figura in uno sfondo diverso) può rivelarsi in una luce del tutto diversa. È compito degli studiosi non lasciarsi prefigurare dal limite ma prefigurare il suo *superamento*.

In tale prospettiva, ad esempio, Simona D'Alessio nel 2017 introduceva nella sua argomentazione alcune suggestioni riguardanti gli Uffici di Ateneo per la disabilità, i quali, suggeriva la studiosa, avrebbero potuto «rivedere o rafforzare una serie di compiti che includono:

1. raccogliere i dati statistici non soltanto degli studenti disabili iscritti ma delle barriere esistenti e degli strumenti messi a disposizione per eliminare tali ostacoli (e quindi misurare l'efficacia delle soluzioni offerte e quindi dell'inclusione stessa);
2. collaborare con amministrazioni e docenti nella progettazione di contesti e didattiche che rispondano alle esigenze degli studenti disabili in fase preventiva;
3. incrementare la partecipazione dei genitori;
4. analizzare le questioni che discriminano gli studenti con disabilità intellettive e formulare possibili soluzioni in ottica inclusiva e non soltanto integrativa;
5. formare dei tutor e dei docenti nelle questioni che riguardano l'educazione inclusiva e la disabilità;
6. assicurare un ruolo centrale nel processo decisionale agli studenti e in particolare agli studenti con disabilità» (D'Alessio, 2017, pp. 55-56).

Sono trascorsi tre anni dalla pubblicazione di questa sollecitazione e si può affermare che molte sperimentazioni in tal senso sono state avviate e sono in cantiere. Questa è la strada che si sta percorrendo e che con maggiore intenzionalità (diffusa) e sistematicità va percorsa ulteriormente.

Ad esempio presso l'Università Roma Tre, sempre su iniziativa di Lucia Chiappetta Cajola in qualità di *Delegato del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al supporto all'inclusione*, e con la collaborazione della Fondazione ROMA TRE EDUCATION, è in atto dal 2018 un percorso di formazione blended finalizzato a implementare le conoscenze e le competenze dei tutor e dei borsisti che collaborano nei servizi agli studenti, certamente a partire da quelli che supportano le attività didattiche degli studenti con disabilità e con DSA ma indirizzato anche a tutti gli altri (coinvolti nelle attività di orientamento, di accoglienza e accompagnamento delle matricole, di redazione della tesi, di utilizzo delle TIC, ecc...), nella prospettiva che tutti devono avere l'opportunità di interagire con tutti in modo



competente⁸. Si tratta di un progetto che, in linea di continuità con la messa a punto del Vademecum precedentemente menzionato, prevede ora come ulteriore sviluppo quello della formazione dei docenti universitari in prospettiva inclusiva, azione peraltro in piena sintonia con quanto si sta delineando già da qualche anno a livello nazionale (Felisatti & Serbati, 2014; 2015; 2017; Epasto, 2015 Perrella, Dipace, Bellini & Limone, 2017; Perla & Vinci, 2018; Coggi, 2019).

In conclusione quello che sembra importante sottolineare in chiusura riguarda due ulteriori considerazioni:

1) mantenere alta l'attenzione sul *problema* e renderlo tale anche laddove sfugge all'attenzione comune, ossia interpretarlo nei suoi termini corretti per «elaborare ipotesi di intervento con offerte di aiuto significative per consentire alla persona di riprendere, nel modo più umanamente ricco, la propria esperienza di esistenza il proprio fare significativo e il proprio essere motivato» (Montuschi, 1997, p. 161).

2) evitare le scorciatoie, le soluzioni *prêt-à-porter* o quelle che si presume possano essere generalizzabili per tutti e in qualsiasi circostanza. Riprendendo ancora il pensiero di Ferdinando Montuschi, ciò significa che «non si può vivere di “vantaggi di posizione” acquisiti una volta per sempre. La risposta [...] sembra richiedere una speciale capacità di “pensare” che inizia dalla *percezione globale, unitaria e contestuale del problema* da elaborare in ogni situazione» (Montuschi, 2004, pp. 511-513).

Si tratta di due aspetti *minimi* da tenere ben presenti e che inducono, con la loro pregnanza, a investire risorse ulteriori a comprendere meglio la questione e a indagarla con gli strumenti a nostra disposizione che sono quelli ermeneutici forniti dalla ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Adams, M. & Browns, S. (2006), (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education: Improving Classroom Practise and Developing Inclusive Curricula*. New York: Routledge.
- Antonietti, M., Comodi, S., Giliberti, E., Gariboldi, A. & Guaraldi, G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1): 350-371.
- Aquario, D., Pais, I. & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2): 93-106.
- Arcangeli, L., Emili, E.A. & Sannipoli, M. (2017). Studenti con bisogni educativi speciali all'Università: la narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 2: 13-24.

8 Questo percorso di formazione è stato preceduto e accompagnato da due progetti di ricerca finanziati dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, a seguito di procedura di selezione comparativa interna sui fondi ex 60%. Il primo, finanziato per il 2018 si intitola *Le competenze degli studenti con funzione di tutoraggio per gli studenti con disabilità e con DSA: la formazione a supporto dello studio e dell'inclusione* (Responsabile Scientifica Lucia Chiappetta Cajola). Il secondo, finanziato per il 2019, ha per titolo *Elaborazione, sperimentazione e validazione di un modello di formazione e di un kit didattico indirizzato ai borsisti impegnati nel Servizio di Tutorato per gli studenti universitari Disabili o con DSA* (Responsabile Scientifico Fabio Bocci).



- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 2: 25-41.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva: la voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertellino, R. (2007). *Il bagno è perfetto, il problema è arrivarci. Il diritto allo studio delle persone disabili nell'Università di Torino*. Torino: Zamorani.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari: Laterza.
- Bocci, F. (2012). Appunti sul valore sociale dell'inclusione scolastica. In R. Piperno (ed.), *La sopravvivenza del ragno. Ovvero del buon senso della libertà*. Roma: Maprostiti.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istitutente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci, F. & Bonavolontà, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Educational, Cultural & Psychological Studies*, 21, pp. 325-339.
- Boccuzzo, G., Fabbris, L. & Nicolucci, E. (2011). Il capitale umano dei laureati disabili. In L. Fabbris (eds), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*. Padova: CLEUP.
- Bonato, B. (2015). *Sospendere la competizione. Un esercizio etico*. Milano: Mimesis.
- Boni, A. & Gasper, D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3): 451-470.
- Boni, A. & Walker, M. (2016). *Universities, Development and Social Change: Theoretical and Empirical Insights*. London and New York: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bringle, R. & Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2): 221-239
- Bucci, D. & Ambra, M.C. (2012). (a cura di). *I giovani con disabilità e il mondo universitario nelle Regioni del Sud. Analisi dell'offerta e della domanda di servizi per il diritto allo studio*. FISH e Associazione Nuovo Welfare: <http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ricerca-universita.pdf>
- Cabral, L.S.A., Mendes, E.G., de Anna, L. & Ebersold, S. (2015). Academic and Professional Guidance for Tertiary Students with Disabilities: Gathering Best Practices throughout European Universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09): 48-59.
- Campbell F. Kumari (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave.
- Canevaro, A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa, *Handicap & Scuola*, 23(138): 19-22.
- CAST (2018). Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CENSIS. (2016). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA. Il punto di vista di: Delegati alla disabilità, operatori dei servizi e studenti*. Roma.



- CENSIS (2017). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e con DSA*. Roma: CENSIS.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Diritto allo studio delle persone con disabilità. In C. Colapietro, A. Salvia (eds.), *Assistenza, Inclusione sociale e diritti delle persone con disabilità. A vent'anni dalla legge 5 febbraio 1992* (pp. 205-228). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Chiappetta Cajola, L. (2016). *L'OMS e la dimensione pedagogica. Dall'ICIDH all'ICF*. In P. Crispiani (eds.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 654-667). Pisa: ETS.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: Nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione e Insegnamento*, 15, 2: 31-42.
- Chiappetta Cajola, L. (2019a). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In M. Margottini & C. La Rocca (eds.), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2019b). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2020). E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati di ricerca e prospettive di sviluppo. *Educational, Cultural & Psychological Studies*, 21, 301-324.
- CNUDD – Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. http://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf
- Coggi, C. (2019). (ed.). *Innovare la didattica e la valutazione universitaria. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Crimmins, G. (2020). (Ed.). *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy. Higher Education, Aspiration and Inequality*. New York: Springer.
- D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'Università inclusive. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 31-39.
- D'Alessio, S. (2017). Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies. In M. Santi & D. Di Masi (eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- D'Amico M. & Arconzo G. (2013). (eds.). *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2007). Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'Università. In A. Canevaro (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F. & Casanova, L. (2017). (Eds.). *Access4all. Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education. Good practices for equity and inclusion in Higher Education*, Inclusive Education Series (Vol. 6.). Bergamo: Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo.
- Ebersold, S. (2008). Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. In OECD (Ed.), *Higher Education to 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Ebersold, S. (2012). *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Ehlers, U.D. & Schneckenberg, D. (2010). (Eds.). *Changing Cultures in Higher Education Moving Ahead to Future Learning*. New York: Springer.
- Epasto, A.A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, VII, 49-66.
- Faloppa, M. (2008). (ed.). Handicap grave ed Università. *Handicap & Scuola*, 23(138).
- Favorini, A.M. (2016). L'Università Roma Tre: un'esperienza di inclusione. In A.M. Favorini *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.



- Favorini, A.M., Montuschi, F., Olmetti Peja, D. & Bocci, F. (2006). Tutorato disabili. Progetto per la realizzazione di un servizio di tutorato presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. In A. Lascioli & M. Onder (eds.). *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale. Problematiche e stato della ricerca* (pp. 427-437). Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione&Insegnamento*, XII(1): 137-153.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14): 323-339.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2017). (a cura di). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3): 303-318.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori
- Genovese, E., Ghidoni E., Guaraldi G. & Stella G. (2010). (a cura di). *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*. Trento: Erickson.
- Ghidoni, E., Guaraldi, G., Genovese, E. & Stella, G. (2012). (a cura di). *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*. Trento: Erickson.
- Gibbs, P. (2017). *Why Universities should seek happiness and contentment?* London: Bloomsbury.
- Goode J. (2007). 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1): 35-48.
- Goodley D. (2013). Dis/entangling Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 28 (5): 631-644.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Guaraldi G., Valenti A. & Genovese E. (2018). (a cura di). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Guerini I. & Bocci F. (2017). Accessible and inclusive education: Italian academic commitment to change universities. In F. Dovigo & L. Casanova (Eds.). *ACCESS4ALL. Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education. Good practices for equity and inclusion in Higher Education (Inclusive Education Series, Vol. 6)*. Bergamo: University of Bergamo.
- Lightner K.L., Kipps-Vaughan D., Schulte T. & Trice A.D. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2): 145-159.
- Masiello S. (2015). L'università inclusiva? Disabili e higher education. *Quaderni di sociologia*, 69: 107-128.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". In F. Montuschi & R. Caldin (eds.). *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale, "Studium Educationis"*, 3, 2004: 511-513.
- Moriña A., Sandoval M. & Carnerero F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6): 1202-1216.
- Mountford-Zimdars A. & Harrison N. (2017). *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges*. London-New York: Routledge.
- Muttini C. & Marchisio C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (ed.). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.



- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pace S. & Pavone M. (2018). Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2008). Editoriale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7 (4): 309-313.
- Pavone M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (4): 317-320.
- Pavone M. (2019). Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione. In C. Coggi (a cura di). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto Iridi per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. & Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society*, 1: 101-120.
- Pavone M., Bellacicco R. & Cinotti A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2): 124-140.
- Perla L. & Vinci V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 14(32): 68-88.
- Perrella S, Dipace A. Bellini C. & Limone P. (2017). Innovazione didattica e formazione dei docenti universitari: azioni strategiche del progetto UniTutor. In M. Rui (a cura di). *Progress to work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*. Genova: Genova University Press.
- Riddell S. & Weedon E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63: 38-46.
- Rillotta F., Arthur J., Hutchinson C. & Raghavendra P. (2020). University Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1): 102-117.
- Santi M. & Di Masi D. (2017). (a cura di). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Santi M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni. In M. Santi & D. Di Masi D. (eds.). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Savia G. (2016). (eds.). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen, A. K. (2009). Capability: Reach and Limits. In E. Chiappero-Martinetti (Ed.). *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.
- Soorenian A. (2014). *How inclusive are the pedagogical practices in British Universities?* *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2): 13-47.
- Terzi L. (2010). *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Valtellina E. (2013). Storie dei Disability Studies. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Walker M. (2015). Universities as a Public Good. In S. McGrath & Qing Gu (Eds). *Routledge International Handbook on Education and Development*. London and New York: Routledge.
- Weedon E. & Riddell S. (2014). European higher education, the inclusion of students from



- under-represented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1): 26-44.
- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. <http://www.who.int/classification/2017icfupdates.pdf?ua=1>
- Zecchini-Orlandini S., Zappaterra T., Campatelli G., Ariani L., Meneghin A., Rossi C. & Zudetich C. (2015). Students with Learning Disabilities at University. Design of a Protocol for Usability of Teaching and Individual Study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (1): 123-134
- Zucca S. (2016). Il tutor di sistema come guida nei processi formativi e nella didattica universitaria. In A.M. Favorini (ed.). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.