

Publicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The inclusion of DSA in Universities.
State of the art and future perspectives**

**L'inclusione dei DSA nelle Università.
Stato dell'arte e prospettive future¹**

di

Stefano Zucca

stefano.zucca@unier.it

Università Europea di Roma

Savina Cellamare

savina.cellamare@invalsi.it

INVALSI

Abstract:

The relevant increase in the number of female and male students with DSA enrolled in recent years has placed new demands on university teaching. The latter, is in fact, requested to increase its capacity to include, placing the person's potential at the centre of its pedagogical-didactic planning, for which suitable conditions for development must be created. A critical reading of what exists is an essential condition for orienting both pedagogical thinking and political action in an inclusive perspective. This essay has the purposes of making a survey of the knowledge that students with DSA have about the

¹ I paragrafi 1. Introduzione e 4. Considerazioni conclusive sono opera congiunta dei due autori. Il paragrafo 2 con i relativi sottoparagrafi (2.1, 2.2) sono da attribuire a Savina Cellamare. Il paragrafo 3 con i relativi sottoparagrafi (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6) sono da attribuire a Stefano Zucca.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15343

services offered by the university course they have joined and their perception about said services versus what said services offer as a key element to build their learning and to respond to their participation needs in academic life. The comparison with the results of similar studies conducted in various Italian universities aims to set up all possible in-depth investigations in order to identify scenarios for the development of tutoring services and inclusive policies.

Keywords: DSA, university, inclusion, services, didactics

Abstract:

L'aumento del numero di studentesse e di studenti con DSA immatricolati negli ultimi anni ha posto nuove esigenze alla didattica universitaria. Questa infatti è chiamata ad accrescere la propria capacità inclusiva, mettendo al centro della propria progettazione pedagogico-didattica il potenziale della persona, per il quale occorre creare condizioni idonee di sviluppo. Una lettura critica dell'esistente è condizione essenziale per orientare sia il pensiero pedagogico sia l'azione politica in una prospettiva inclusiva. Rilevare quale sia la conoscenza che gli studenti con DSA iscritti a un corso di studi universitario hanno dei servizi loro dedicati e la loro percezione circa la risposta che questi offrono alle loro esigenze di apprendimento e di partecipazione alla vita accademica è l'oggetto sul quale si è concentrato lo studio presentato in questo contributo. Il confronto con gli esiti di studi analoghi condotti in diverse realtà universitarie italiane ha allo scopo di prefigurare possibili approfondimenti di indagine per individuare scenari di sviluppo dei servizi di tutorato e delle politiche inclusive.

Parole chiave: DSA, università, inclusione, servizi, didattica

1. Introduzione

L'aumento del numero delle studentesse e degli studenti con DSA immatricolati negli ultimi anni ha posto alla didattica universitaria esigenze nuove. Gli atenei infatti sono stati chiamati ad accrescere la propria capacità inclusiva, mettendo al centro della progettazione pedagogico-didattica il potenziale intrinseco che la persona possiede e per il quale occorre creare condizioni di sviluppo (UNESCO, 1994). Ciò ha richiesto, alla ricerca educativa in generale e alla pedagogia speciale in particolare, di affinare tanto la riflessione quanto le prassi utili e necessarie per permettere a una quota di studenti non più minoritaria di accedere ai percorsi universitari, di parteciparvi attivamente e di portarli a compimento con successo. La tutela del diritto allo studio, del resto, è garantita a tutti dalla Costituzione italiana, che affida alle istituzioni formative il ruolo sociale di rimuovere gli ostacoli alla crescita personale di ogni cittadino (Matucci, 2020).

Una lettura critica dell'esistente, scevra dalle ombre generate da precomprensioni e aperta all'ascolto delle esigenze espresse dagli studenti, è condizione essenziale per orientare costruttivamente il pensiero pedagogico, così come l'azione politica, in una prospettiva inclusiva (Canevaro, 2006; Canevaro, 2014). La riflessione pedagogica sul processo inclusivo ha trovato e trova sostegno nella normativa vigente (Favorini, 2016), alla quale è legata in un rapporto di circolarità virtuosa. La normativa da sola infatti non basta, ma richiede un'attenta ed equilibrata attività organizzativa e didattica basata sul principio fondamentale di equità formativa, indispensabile alla persona per promuovere la piena partecipazione sociale e la conversione del percorso formativo in un progetto di

vita personale (Caldin, 2001). Vanno in questa direzione le diverse misure metodologiche e didattiche che le università sono tenute ad osservare nei confronti degli studenti con certificazione. Ne fanno parte le misure dispensative e gli strumenti compensativi previsti dalla legge 170 e successive linee guida del Miur, come ad esempio il tempo aggiuntivo, le mappe concettuali o mappe mentali, l'utilizzo di formulari, le penne scanner che consentono la possibilità di convertire in modo immediato le domande d'esame scritte in formato audio, le calcolatrici. Tutte queste accortezze consentono di rappresentare concrete attenuazioni delle difficoltà derivate dal disturbo e non intendono essere minimamente considerate come occasioni di facilitazioni discriminanti. Opportunità concrete, offerte in chiave inclusiva, che tenendo conto delle specifiche difficoltà degli studenti e delle studentesse e delle loro specifiche caratteristiche. Possono però essere considerate anche come componenti appartenenti a Servizi interni alle Università ben più articolati e complessi, come ad esempio il tutoraggio specializzato dedicato a studenti che sperimentano queste specifiche difficoltà. Questi servizi, oltre a offrire un supporto concreto alle esigenze di apprendimento, impatta inevitabilmente sulla partecipazione socio-emotiva e motivazionale al percorso che lo studente ha intrapreso.

Per le ragioni appena addotte diventa importante quindi rilevare le opinioni che hanno le studentesse e gli studenti universitari afferenti a un servizio di tutoraggio per DSA sulla qualità del sostegno erogato, sull'adeguatezza delle misure pedagogiche adottate per garantire equità e inclusione, nonché le loro indicazioni circa i miglioramenti che andrebbero introdotti nei servizi loro dedicati e nelle politiche inclusive su cui si fondano, per renderli sempre meglio rispondenti alle richieste e necessità di supporto. La possibilità di attingere alle risorse pedagogiche che le Università mettono a disposizione per questi studenti permette infatti interventi di diverso livello di complessità, tesi a realizzare pienamente il loro diritto alla partecipazione e allo studio (Friso, Nenzoni, 2020) e a vincere la sfida all'inclusione. Si tratta di risorse formative che, in quanto tali, hanno carattere dinamico e che cambiano sulla scorta di molteplici sollecitazioni: culturali, normative, tecnologiche, strutturali. Questa dinamicità è ciò che rende la formazione capace di evolvere costantemente, in rapporto alle esigenze cangianti dei propri destinatari e alle sollecitazioni che provengono dalle interazioni sistematiche con questi studenti più vulnerabili, ai quali assicurare pienamente il diritto di ricevere risposte alle esigenze di crescita intellettuale e di opportunità sociale e individuale, fondamentali per ogni persona per sviluppare il proprio progetto di vita e necessari per sostenere una migliore qualità della vita stessa (QdV), a livello individuale e collettivo (Favorini, 2016).

Rilevare quale sia la conoscenza che gli studenti DSA iscritti a un corso di studi universitario hanno dei servizi dei servizi loro dedicati, la percezione che hanno circa la risposta che tali servizi offrono alle loro esigenze di apprendimento e alla loro effettiva partecipazione alla vita accademica è l'oggetto sul quale si è concentrato lo studio descritto in questo contributo.

2. Il percorso verso l'inclusione

2.1 Le istanze internazionali

Il diffondersi del concetto di inclusione come istanza culturale di valore internazionale si può far risalire alla Dichiarazione di Salamanca, le cui sollecitazioni investono la società nel suo complesso in ambito europeo ed extraeuropeo (UNESCO, 1994). La ragione principale per la quale questo

documento definisce una transizione epocale nel modo di affrontare il rapporto con le persone in situazione di fragilità risiede nell'aver ridefinito il concetto stesso di diversità e, di conseguenza, l'idea di inclusione e di equità. Queste due condizioni infatti non possono essere assicurate da un sistema formativo incapace di assicurare uguaglianza di opportunità. Ne consegue che laddove un sistema formativo produca risultati diversi per gruppi diversi di persone l'idea stessa di equità viene svuotata di un reale significato, concettuale e operativo (Duru-Bellat, 2002). Per la piena affermazione di un modello socioeducativo inclusivo e invece essenziale promuovere un innalzamento del livello di riflessività consapevole e di partecipazione sociale, senza il quale non può esserci miglioramento nei livelli di apprendimento e di formazione (Striano, 2008), miglioramento che richiede una progettazione pedagogica e didattica scevra da pregiudizi e aperta alla possibilità di promuovere contesti e situazioni inclusive (Bertolini, 1999).

Con la già ricordata Dichiarazione di Salamanca l'Unesco inquadra i concetti di inclusione e di Bisogni Educativi Speciali come realtà sociali e formative da prendere in carico e alle quali dare risposta, riprendendo quanto già asserito nel 1948 nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e ribadito nel 1990 dal movimento internazionale Educazione per Tutti. I Paesi partecipanti a questi appuntamenti fondamentali nel cammino verso l'inclusione hanno dato interpretazioni diverse, riconoscendo però tutti un concetto di inclusione che investe le diverse dimensioni della vita (Balerna, D'Alessio & Mainardi, (2014) e della formazione sia scolastica sia universitaria (Biggeri, Bellanca, 2011).

Il solco tracciato a Salamanca viene poi percorso e approfondito nel 2005 dalla *Guideline for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, che dà indicazioni più specifiche su come favorire un'educazione inclusiva anche in assenza di particolari bisogni specifici². Nel 2006 viene compiuto un ulteriore passo verso l'inclusività con la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*³, entrata in vigore nel Consiglio dell'Unione Europea nel 2011. Il documento ha posto in primo piano questioni cruciali, quali: «Come dinamizzare il movimento di integrazione? Come rivitalizzare le strutture? Come risvegliare le coscienze? Come opporsi a una cultura che emargina i più deboli? Quali sono i cambiamenti di prospettive necessari per provocare una pacifica rivoluzione culturale?» (Gordou, 2006, p.17). Le istanze affermate in ambito internazionale sono state ovviamente recepite anche nel sistema d'istruzione e formazione italiano e hanno trovato la loro formalizzazione a livello legislativo nella Legge 170 del 2010 e nei successivi decreti attuativi; questi hanno diffuso le specifiche linee guida circa gli obblighi del sistema formativo (scuola e università) e la gestione delle misure compensative e dispensative.

2.2 Cosa accade in Italia

Secondo una recente indagine, condotta dall'ANVUR (2022) in collaborazione con la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità – CNUDD - le studentesse e gli studenti universitari con Disturbi Specifici dell'Apprendimento che si immatricolano all'università rappresentano il 60% degli immatricolati nei corsi di studio triennali e il 51% nei corsi magistrali a

² <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>

³ https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf

ciclo unico (CENSIS, 2017)⁴. Mentre la suddivisione tra maschi e femmine è sostanzialmente omogenea, a livello territoriale si evidenzia una distribuzione degli immatricolati con DSA non omogenea. Nelle regioni del Nord-Ovest e del Nord-Est, infatti, questi studenti costituiscono una quota rilevante degli immatricolati (rispettivamente il 76,5% e il 65% del totale), quota che è comunque in crescita anche nelle altre aree geografiche italiane. Occorre notare anche l'innalzarsi del livello di studi e l'accesso crescente ai percorsi post laurea. Per quanto riguarda la scelta dell'indirizzo di studio il 38% dei laureati afferra corsi di area sociale, il 29,7% a percorsi in ambito scientifico e l'11% circa consegue il titolo accademico nell'area sanitaria.

Le ragioni di questa crescita sono riconducibili a due fattori principali, tra loro collegati: l'aumento di persone in condizione di fragilità che vedono garantito il loro diritto all'istruzione superiore; la possibilità di proseguire il percorso di studi in istituti universitari capaci di garantire loro tutele e opportunità di crescita attraverso servizi specifici, con sussidi tecnici e didattici e un tutorato specializzato, in grado di attuare le misure idonee a migliorare l'efficacia dell'offerta didattica dell'Ateneo. Il sostegno offerto è ampio e investe la persona in tutte le sue dimensioni, anche sociali e psicologiche. Questa infatti gioca un ruolo fondamentale nel sostenere lo sforzo di conseguire traguardi personali, di studio e di vita fino a pochi decenni fa preclusi a chi fosse in una situazione di vulnerabilità personale (Bandura, 2000; Bronfenbrenner, 2002; Canevaro, Ianes, 2006).

Il mutare delle numerosità pone l'esigenza di riprogettare in ottica inclusiva la didattica, spostando l'attenzione oltre la semplice pianificazione delle strategie e degli strumenti per arrivare a definire concrete proposte concettuali e operative.

Migliorare una didattica e renderla inclusiva infatti si traduce in un valore sociale alto, che investe tutti (de Anna, 2016) e riduce il rischio di pratiche inclusive connotate da "specialismo escludente" (Canevaro, 2014; Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016). Questa prospettiva ha favorito il nascere nelle Università di servizi che accompagnano gli studenti con bisogni speciali a partire dalla decisione di iscriversi a un corso di laurea, come i servizi per l'Orientamento presenti in oltre il 93% degli atenei. L'aspetto più evidente dei servizi erogati a favore di questa fascia di popolazione studentesca è comunque costituito dal supporto alla didattica, come il tutoraggio specializzato che è assicurato da oltre il 70% delle università. Ciò significa mettere a disposizione degli studenti personale qualificato, in grado di operare a più livelli: nel supporto pratico all'organizzazione di una metodologia di studio secondo un'ottica metacognitiva, che dia alla persona gli strumenti e le competenze per essere attore e non spettatore del proprio percorso universitario; a livello socio-relazionale, per favorire i rapporti con le diverse componenti e i diversi servizi del mondo universitario.

Le risorse per l'inclusione quindi non sono semplici aiuti materiali, ma investono domini salienti nella vita di ciascuno per la valorizzazione di se stessi e delle proprie risorse, nonché delle relazioni

⁴ I risultati dell'indagine, raccolti nel report dell'ANVUR *Gli studenti con Disabilità e DSA nelle Università Italiane, una risorsa da valorizzare* sono scaricabili al link https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_. Allo studio hanno partecipato 90 Atenei (statali, non statali e tematici). L'andamento di dei dati rilevati dall'indagine dell'ANVUR sono in linea con quanto già evidenziato nel 2017 dal "51° rapporto sulla situazione sociale del Paese" del CENSIS, <https://www.censis.it/rapporto-annuale/51%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2017>

interpersonali, attraverso le quali fare esperienza di un senso di identità individuale e acquisire una rinnovata consapevolezza di sé, con punti di forze e limiti (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016).

3. L'indagine

3.1 Scopo, metodologia e strumenti

Lo studio presentato è di tipo esplorativo e ha carattere osservativo-descrittivo (Coggi, Ricchiardi, 2005). Ha anche però un intento trasformativo. Individuando le problematiche emergenti in relazione alle politiche di inclusione adottate nelle università, come ad esempio i servizi di tutorato per DSA, e ponendosi in un'ottica di lungo periodo che va oltre la specifica survey, l'indagine vuole infatti prefigurare scenari di coinvolgimento degli studenti di tipo top-down, per renderli protagonisti sempre più attivi del loro percorso universitario e della microsocietà che in questo ambiente si crea (Corbetta, 1999). Abbiamo ritenuto perciò importante compiere due operazioni: osservare attraverso le opinioni di questi studenti e studentesse quale sia il loro parere in merito a quanto l'università mette a loro disposizione in termini di politiche inclusive, risposte pedagogiche e didattiche; raccogliere dai diretti interessati le sollecitazioni ed esigenze per sostenere il processo di miglioramento costante delle misure didattiche in risposta ai loro specifici bisogni. In rapporto a questo intento si è scelto di adottare la prospettiva del movimento *Student voice*, un approccio abbastanza recente che identifica nell'ascolto delle parti coinvolte la condizione indispensabile per edificare realmente un sistema che funzioni per chi deve fruirne (Cook-Sather, Grion, 2013).

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario di tipo semistrutturato, con domande a risposta chiusa e aperta, destinato all'autocompilazione anonima e diffuso per via telematica. Lo strumento si compone di quattro sezioni:

- Informazioni generali, che comprendono l'indicazione del periodo di diagnosi e delle misure prese dalla scuola (es. redazione del PDP, applicazione delle misure dispensative e compensative previste per legge);
- Informazioni sul percorso universitario (tipo di ateneo, regione, regolarità negli studi, presenza o meno di Obblighi Formativi aggiuntivi – OFA – al momento dell'iscrizione);
- Politiche inclusive, per rilevare la conoscenza da parte dei rispondenti della documentazione attinente alle politiche inclusive pubblicate sul sito della loro Università, il rispetto delle misure previste dalla normativa a loro favore, l'adeguatezza dei servizi di tutorato se presenti;
- Sostegno al percorso di studio universitario, con una sottosezione al supporto ricevuto nel periodo di didattica in DAD conseguente la pandemia, esperienza che prevedibilmente potevano aver avuto molti dei potenziali rispondenti.

La messa online è stata preceduta da un tryout realizzato con 10 studenti raggiunti per cooptazione e afferenti a università romane, in particolare Roma Tre e l'Università Europea di Roma. La successiva diffusione per via telematica ha portato a raggiungere un numero di studenti sicuramente non elevato ma interessante rispetto al carattere dello studio che, come abbiamo già anticipato, è di tipo esplorativo-descrittivo.

Il periodo di raccolta dati si è concentrato tra la prima decade di gennaio 2022 e la seconda di maggio, quindi in un arco di tempo di quattro mesi circa.

3.2 Caratteristiche dei rispondenti

I rispondenti sono stati 89, prevalentemente femmine (70%) e hanno un'età compresa fra 18 e 22 anni (70%). Afferiscono a corsi di laurea diversi, in università del Lazio nel 72% circa dei casi; il restante si distribuisce tra università della Basilicata, Lombardia, Campania, Friuli-Venezia Giulia, Liguria e Calabria.

Per oltre la metà di questi studenti la diagnosi di DSA è stata rilasciata nei cicli di istruzione secondaria (28% scuola secondaria di primo grado e 22,5% scuola secondaria di secondo grado). Il 46% degli studenti l'ha ricevuta invece nel corso della scuola primaria.

Oltre la metà dei partecipanti ha ricevuto spiegazioni circa la diagnosi ricevuta; solo per il 20% dei casi questo non è avvenuto poiché la consegna è stata fatta ai soli genitori. Si può presumere che questo sia dovuto all'età in cui la valutazione è stata fatta, come sembra confermare l'analisi delle risposte aperte, nelle quali chi ha fornito approfondimenti ritiene che, pur essendo informato della propria difficoltà, ha ricevuto suggerimenti su come affrontarla solo in un momento successivo, in qualche caso in un ciclo scolastico successivo. Tutti gli studenti sono comunque consapevoli del proprio sottotipo di difficoltà. Ciò fa presumere che abbiano quindi gli strumenti di conoscenza adeguati a individuare il tipo di aiuto più adatto alle proprie caratteristiche e siano in grado sia di utilizzare efficacemente i servizi di tutorato universitari sia di elaborare strategie personali, valorizzando così i propri punti di forza.

Per quanto attiene la scelta dell'indirizzo di studi secondario di secondo grado, questa si è indirizzata soprattutto verso il liceo scientifico (27%) e il liceo di scienze umane (26%). La percentuale di coloro che hanno scelto il liceo linguistico è decisamente inferiore (15%) e appare sporadica la scelta dei licei classico e artistico. Il dato è evidentemente coerente con quelle che sono le maggiori difficoltà incontrate dagli allievi DSA, per i quali il confronto con lingue non trasparenti è molto impegnativo. La tutela assicurata a questi studenti con il Piano Didattico Personalizzato (PDP), previsto dalla normativa vigente, è stata applicata nella maggioranza dei casi (83%). L'applicazione delle misure stabilite dalla Legge 170/2010 nel corso del ciclo di studi primario e secondario, benché attuata in oltre il 67% dei casi, presenta tuttavia una certa eterogeneità nelle scelte attuate dai docenti per una quota superiore al 30% dei rispondenti. Occorre però considerare che su questo dato incide molto probabilmente l'aspettativa che gli studenti – e le loro famiglie – possono aver avuto circa ciò che la scuola avrebbe dovuto assicurare. È indubbio, comunque, che vi sia spesso una interpretazione personalistica della norma da parte di chi deve applicarla e che questo possa generare anche all'interno di uno stesso collegio docenti scelte operative diversificate.

In merito all'andamento del percorso universitario oltre la metà dei rispondenti (62%) è in regola con gli esami; solo l'11% è fuori corso da circa un anno ed è molto ridotta la percentuale dei fuori corso da oltre un anno.

3.3 Le politiche inclusive

Le Linee guida e i documenti per studentesse e studenti DSA sono stati letti integralmente da circa il 38% dei partecipanti all'indagine, una quota non elevata se si tiene conto della rilevanza di questi documenti per la tutela del diritto allo studio. Il 28% circa ha limitato la lettura agli articoli di proprio interesse, il 21% circa ha affermato di non sapere che questi documenti sono pubblicati e il 12% circa

– quota non rilevante, ma che comunque può far sorgere degli interrogativi sulla partecipazione attiva al percorso intrapreso - non le ha lette.

Occorre tuttavia sottolineare che poco meno della metà del campione ha una conoscenza almeno adeguata di quanto la normativa vigente prevede per i DSA (45%), il restante ne ha invece una conoscenza parziale. Per l'efficacia di azioni inclusive - la cui riuscita richiede il coinvolgimento di tutti gli attori interessati come co-costruttori di una realtà globalmente adatta a corrispondere a bisogni speciali - la sensibilizzazione verso una maggiore e migliore conoscenza dei documenti in materia è una condizione necessaria e indispensabile. Occorre interrogarsi forse sulle ragioni di questo dato e sulle azioni che gli stessi servizi di tutorato possono porre in atto per promuovere una più estesa conoscenza di tali documenti; è un oggetto di interesse che esula da questo lavoro, ma che richiederebbe sicuramente approfondimenti.

Secondo il 68% degli studenti intervistati la risposta che la normativa ha dato e dà ai loro specifici bisogni di apprendenti è adeguata (68%); il 26% esprime invece un parere contrario. Alla quota di rispondenti che ritengono parzialmente adeguato o inadeguato quanto stabilito a livello normativo è stato chiesto di specificare le ragioni del proprio pensiero. I motivi della non completa soddisfazione sono sostanzialmente: la genericità di regole che non rispondono totalmente ai bisogni di ogni singolo studente/studentessa soggettivi e la poca sensibilità dei docenti verso le loro specifiche esigenze, dovute anche a una scarsa conoscenza della normativa.

3.4 Soddisfazione per le misure inclusive dell'università

Coloro che afferiscono al servizio di tutorato specializzato per DSA lo ritengono un servizio accessibile (82% contro il 7% di insoddisfatti). Si nota tuttavia che, come per la documentazione specifica, vi è una quota di studenti – seppure decisamente minoritaria – che non è a conoscenza dell'esistenza di tale servizio. Si torna quindi a interrogarsi su un tema molto più ampio, ma anche saliente, che è quello della disponibilità personale a essere parte dell'ambiente in cui si è scelto di studiare usando le opportunità formative e didattiche che questo offre.

Complessivamente comunque gli studenti e le studentesse sono soddisfatti dell'aiuto che ricevono dai servizi loro dedicati. Il contributo maggiore ritengono di averlo nella mediazione dei rapporti con i docenti attuata dai tutor, ma anche nella guida che questi offrono loro per individuare una metodologia di studio efficace e nell'orientamento ricevuto per accedere alle informazioni utili per muoversi agevolmente in ambito accademico. Si può asserire che tutti gli studenti raggiunti dall'indagine abbiano fruito delle diverse opportunità di sostegno offerte dal servizio di tutorato del proprio ateneo, un sostegno che ha semplificato la risoluzione delle difficoltà incontrate, didattiche ma anche logistiche e organizzative e non per ultimo di mediazione con i docenti titolari degli insegnamenti.

L'accompagnamento allo studio prevede inoltre la presenza di gruppi di lavoro; questi sono organizzati dall'ateneo solo per il 14% dei rispondenti. Più frequenti sono invece l'affiancamento individuale (21%) e la presenza di gruppi di studio spontanei (37%). Ciò conferma quanto da tempo gli studiosi dei processi di apprendimento hanno evidenziato attraverso ricerche ormai classiche, ovvero che lo studio svolto in un clima cooperativo favorisce la scomposizione di problemi percepiti come complessi in unità più piccole, meglio gestibili da chiunque ma in modo particolare da chi sperimenta delle difficoltà specifiche, dovute a una disabilità o a un DSA ma anche a cause che si

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15343

pongo al di fuori di queste categorie e possono investire la vita di una persona per tempi più o meno lunghi, in modo più o meno transitorio e pervasivo.

La possibilità di procedere in modo graduale, così come la condivisione stessa della difficoltà esperita favorisce la motivazione intrinseca e la rielaborazione personale del significato stesso dello studio, vissuto come momento sociale importante, in un clima di scambio prosociale che, avvenendo in un contesto pubblico, accresce il senso di efficacia personale (Ausubel, 1962).

Vi è tuttavia un 27% di studenti secondo il quale non è prevista alcuna misura di accompagnamento. È un dato che va letto probabilmente con cautela, se si considera quanto rilevato sulla conoscenza da parte di una percentuale non marginale di studenti circa i documenti e le risorse loro dedicati.

In merito ai contatti con i docenti Referenti di Dipartimento questi sembrano essere frequenti solo per il 33% degli studenti DSA, meno costanti per una uguale percentuale (33%). Le ragioni di questo andamento non sono state approfondite in questo studio ma si può presumere che possa essere letto in relazione a quanto si delinea circa la partecipazione ai servizi da parte degli studenti; il 19% di questi dichiara infatti di non aver mai fatto riferimento al docente referente per i DSA.

Solo il 10% dei rispondenti sostiene che per tutti gli insegnamenti sono predisposte sessioni straordinarie o intermedie di esami, mentre il 35% afferma che sono solo parzialmente attuate, una percentuale uguale a quella degli studenti che non sa se queste misure vengono applicate. In ogni caso per oltre la metà del campione le tutele previste sono osservate da tutti i docenti, anche se per il 60% questo accade “quasi sempre” e per il 32% sempre.

L'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è ampiamente riconosciuto dai docenti e applicato senza obiezioni dal 62% circa di essi. Il 27% degli studenti, pur riconoscendone l'applicazione, dichiara che il consenso a tale uso è subordinato alla richiesta di chiarimenti sui motivi dell'utilizzo e che in alcuni casi la loro esigenza è accolta solo parzialmente.

3.5 Il sostegno allo studio in DAD

Il questionario getta uno sguardo, sia pure rapido, su quanto accaduto per il nostro target di riferimento nel periodo pandemico, quando anche le università tradizionali o miste (presenza e distanza) hanno dovuto attuare la didattica per via telematica. Ciò infatti avrebbe potuto porre dei problemi aggiuntivi o diversi ai servizi di tutorato.

Il primo aspetto indagato è la fattibilità di un tutoraggio DSA a distanza. Questa è ritenuta complessivamente sufficiente dalla maggior parte del campione e gli studenti ritengono che i servizi di tutorato, pure a distanza, abbiano consentito loro di perseguire negli studi assicurando un sostegno efficace. Lo stesso vale per il materiale didattico, messo a disposizione in forma di dispense, materiale aggiuntivo o registrazioni audio.

La carenza lamentata dalla metà dei rispondenti (51,4%) è la parziale disponibilità dei docenti a permettere la registrazione delle lezioni, consentita nel 36% dei casi e negata nel 12,4%. In ogni caso il ricorso alla telematica ha costituito un problema solo per un numero ridotto di studenti (27%). Questi hanno indicato gli ostacoli maggiori nella mancanza di relazionalità e nella difficoltà a mantenere l'attenzione davanti a un monitor per tempi prolungati.

3.6 Punti di forza e aspetti da migliorare

Malgrado le inevitabili difficoltà che la pandemia ha generato per gli studenti, la maggior parte dei rispondenti si dice complessivamente soddisfatto dell'esperienza che sta conducendo all'università (abbastanza soddisfatto 43% circa, molto soddisfatto 37%). Le ragioni di soddisfazione sono legate al senso di efficacia ("ho potuto superare i miei limiti") in un ateneo attento alle esigenze dei DSA, che offre quindi servizi di tutorato efficienti e organizzati in modo da corrispondere alle esigenze e caratteristiche di apprendimento degli studenti. L'attenzione ai bisogni dei DSA permette loro di essere in linea con le scadenze degli esami e di affrontarli con maggiore serenità. Su questo la possibilità di un contatto diretto con i tutor e con i docenti referenti, come anche con i colleghi di corso, ha una parte importante per muoversi con padronanza nel mondo non sempre facile dell'università.

Le ragioni di insoddisfazione sono legate invece a deficit accumulati in precedenza, che richiedono quindi un tempo maggiore di studio e possono indurre scoraggiamento.

4. Considerazioni conclusive

Il rapporto della popolazione studentesca più vulnerabile con le università di afferenza è sicuramente un ambito di indagine che richiede approfondimenti. Lo studio proposto, pur basandosi su un numero di rispondenti all'indagine non elevato in relazione al consistente numero di universitari con DSA, pone tuttavia interessanti spunti di riflessione, in linea con evidenze già presenti in studi analoghi condotti in altre realtà universitarie (Frisio, Nenzoni, 2020).

In generale appare evidente come il mandato legislativo sia assunto pienamente dalle università, che offrono effettivamente servizi e occasioni formative commisurate ai bisogni degli studenti e delle studentesse. Come ormai del resto ampiamente riconosciuto a livello formativo, sociale, politico e legislativo una formazione universitaria aperta a tutti e capace di rispondere ai bisogni apprenditivo - formativi di ogni studente è infatti uno strumento chiave per lo sviluppo collettivo, nel pieno rispetto del diritto di cittadinanza di ciascuno (MIUR, 2011; Nota, Ginevra & Soresi, 2015).

Anche la nostra indagine evidenzia quanto rilevato in esperienze condotte da diverse università italiane (Università di Roma Tre, Università di Padova, Università di Torino) (de Anna, Covelli, 2018; Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020). Appare evidente come l'idea di inclusione non sia uniforme e tantomeno si esaurisca nel semplice accesso a percorsi accademici per DSA. È invece un'idea molto più composita e sfaccettata, poiché si rivolge a persone con bisogni molto diversificati e si applica nella sua generalità a profili professionalizzanti a livello universitario diversi tra loro. Occorre inoltre considerare che quello dell'inclusione non è un processo neutro, che si risolve nella mera applicazione delle normative vigenti; chiama in causa invece numerose variabili, a partire dalla esplicitazione e dall'analisi dei reciproci sistemi di aspettative dei quali docenti, studenti e famiglie, sistema università e sistema sociale (per esempio il mondo del lavoro) sono portatori (Bocci, Cajola & Zucca, 2020).

La necessità di bilanciare elementi come il diritto all'istruzione con il dovere di formare persone qualificate all'esercizio di un ruolo professionale può rendere più complessa l'organizzazione di sistemi formativi in grado di garantire la qualità delle competenze acquisite in ambito universitario,

nel rispetto di quei principi di equità e inclusione che sono patrimonio di tutti e di ciascuno in ogni ambito di vita.

Ci sembra interessante notare come la dimensione della relazione all'interno di questi servizi e tra studenti che condividono le difficoltà di studio occupino nella visione dei rispondenti una posizione di un certo rilievo, fattore che sicuramente stimola i servizi di tutorato ad andare oltre la funzione ristretta di erogatore di informazioni. Le dinamiche che favoriscono il coinvolgimento attivo sembrano trovare ancora, a quanto dicono i nostri dati, degli ostacoli; questi possono essere di tipo oggettivo, legate al servizio in sé, ma anche di tipo soggettivo, ancorate cioè alla disponibilità dello studente a partecipare al processo inclusivo. Le ragioni di queste difficoltà, anche se presenti in una quota minoritaria di rispondenti, meritano attenzione per affinare la riflessione in merito all'inclusione all'intero sistema formativo e sulle azioni per il futuro. Un quadro sostanzialmente positivo non esime infatti un'istituzione dal cercare un costante miglioramento, né può esentare da un ascolto sistematico di bisogni che mutano. L'importanza attribuita al lavoro collaborativo suggerisce che questa modalità, perno del modello *Student Voice* preso a riferimento, debba essere parte integrante del servizio di tutorato, inteso come luogo di formazione e non semplice erogatore di informazioni o solutore di problemi urgenti. Sembra però plausibile che debba essere più ampia l'informazione circa la valenza formativa di questi servizi, in particolare verso i nuovi iscritti. A questo scopo potrebbe essere molto utile giocare d'anticipo sull'ingresso all'università attraverso un maggiore coordinamento con le scuole secondarie di secondo grado, così da ricevere successivamente studenti già capaci di fare proprie le risorse che una pedagogia e una didattica universitaria improntata ai principi di equità e inclusione possono offrire loro. Parallelamente è però opportuno intensificare la riflessione, basata su dati di monitoraggio e sulla didattica in quanto tale, mettendosi in ascolto delle esperienze degli studenti, come vuole la prospettiva dello *Student Voice*. Occorre quindi un maggior ricorso a esperienze di ricerca qualitativa, le cui risultanze posso fornire utili elementi di conoscenza agli organismi che definiscono le politiche formative universitarie, al fine di migliorare anche il sistema decisionale in vista di una sempre maggiore efficacia delle misure inclusive.

Riferimenti bibliografici e sitografia:

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf
- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare, versione del 10/02/2022*, file:///C:/Users/SC/Downloads/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR%20(1).pdf
- Ausubel, D. P. (1962). A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention, *The Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Balerna, C., D'Alessio, S., Mainardi, M., (2014). *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in *Scuola ticinese*. No 320: Anno XLIII. http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di) (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Dossier del progetto "UmanaMENTE".
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L. & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso L'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di un'indagine esplorativa, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII, 2, 2020, pp. 126-146.
- British Commission of Education (1978) Rapporto Warnock, <https://www.educationengland.org.uk/documents/warnock1918.html>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2006). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2014). *Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa*, Torino: Handicap & Scuola.
- CENSIS (2017). *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, <https://www.censis.it/rapporto-annuale/51%20C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2>
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cook-Sather, A. & Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica
- CNUD (2014). *Linee Guida*, https://www.aiditalia.org/Media/News/universit%C3%A0_2018/LINEE_GUIDA_CNUDD.pdf
- Corbetta, P. (1999). *Metologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L., Fedeli, D. & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- D'Amico, M. & Arconzo, G. (a cura di) (2013). *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicata all'inclusione a vent'anni dalla legge n.104 del 1992*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*, Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L., Covelli, A. (2018). Didattica inclusiva in Ateneo: innovazione e successo formativo degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. *Form@re - Rivista Aperta Per La Formazione in Rete 18(1)*, 333-345, <https://doi.org/10.13128/formare-22505>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités social a l'école*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Favorini, A. M. (a cura di) (2016). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodologie prospettive per l'inclusione universitaria*. Roma: FrancoAngeli.
- Friso, V. & Nenzoni, M. (2020). Being a student with Specific Learning Disorders at university: some results of an exploratory survey within the University of Bologna, *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, pp. 193-209.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*; Trento: Edizioni Erickson.

- Ministero dell'Università e delle Ricerca (2021). Messa: "Attenzione a studenti disabili e DSA", <https://www.mur.gov.it/it/news/martedi-04052021/messa-attenzione-studenti-disabili-e-dsa>
- Il Sole24Ore (2022). *Università, gli studenti con disabilità o con DSA sono il 2% del totale*, <https://www.ilsole24ore.com/art/universita-studenti-disabilita-o-dsa-sono-2percento-totale->
- Matucci G. (2020), *Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali*, Sinappsi, X, n. 3, pp. 3-16, <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/816>
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (2011). *LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DSA*, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/linee_guida_legge_170.pdf#page=26
- MIUR, <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->
- Nota, L., Ginevra, M.C. & Soresi, S. (2015). *L'inclusione scolastica nel XXI secolo. Programmi per favorirla e sostenerla*. Padova: Cleup Editore.
- Senato della Repubblica (2008). *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo. Sessantesimo anniversario*, http://www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_umani.pdf
- Striano, M. (2008). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (1994). *THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION*, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.
- UNESCO (2005). *Guideline for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>