

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

Dottoranda
Carlotta Antonelli

Tutor
Antonio Fasanella
Fiorenzo Parziale



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

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

Facoltà di Scienze politiche, sociologia e comunicazione
Dipartimento di comunicazione, ricerca sociale e marketing

Carlotta Antonelli
Matricola 1212825

Tutor
Antonio Fasanella
Fiorenzo Parziale

A.A. 2022-2023

INDICE

Introduzione	8
1. Definire la disabilità: una questione terminologica e non solo. Approcci teorici a confronto nel solco dei disability studies	15
1.1 Definire la disabilità	15
1.1.1 Prospettive teoriche a confronto per l'inquadramento di un fenomeno complesso	22
1.1.1.1 <i>Approccio struttural-funzionalista</i>	23
1.1.1.2 <i>Approccio interazionista</i>	25
1.1.1.3 <i>Approccio conflittualista</i>	27
1.1.1.4 <i>Approccio socio-biologico</i>	29
1.1.1.5 <i>OMS 2001. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)</i>	30
1.1.1.6 <i>Modello medico e modello sociale a confronto</i>	34
1.1.1.7 <i>Modello multidimensionale</i>	36
1.1.2 Una questione terminologica e non solo: prospettive e possibili scenari	43
1.1.2.1 <i>L'importanza del linguaggio: alterazione, limite, handicap</i>	43
1.1.2.2 <i>Ableism: il ruolo della società disabilitante</i>	47
1.1.2.3 <i>Rapporto tra disabilità e inclusione: un binomio possibile? Definizioni teoriche e senso comune</i>	51
2. Traduzione pratica del concetto di educazione inclusiva: i diversi approcci del design for all. Una guida per i docenti e per gli atenei oggetto d'indagine	63
2.1 Approcci dell'Universal Design	63
2.1.1 Universal design for Instruction (UDI)	65
2.1.2 Universal Design for Learning (UDL)	68
2.1.3 Universal Design for Education (UDE)	71
2.1.4 Universal design for Information and Communication Technology (ICT)	73
2.1.5 Universal design for architecture	83

2.2 Il ruolo cruciale dei docenti nel favorire l'apprendimento, il personale d'Ateneo: un facilitatore?	86
2.3 Linee guida degli atenei a confronto	92
2.3.1 Università di Roma "La Sapienza"	93
2.3.2 Università degli Studi "Roma Tre"	98
2.3.3 Università degli Studi "Tor Vergata"	101
3. Diritto all'istruzione e all'inclusione: quadro legislativo sovranazionale e nazionale	103
3.1 Analisi critica del concetto di norma in sociologia e implicazioni per la garanzia del diritto allo studio per le persone con disabilità e DSA	103
3.2 Commissione europea. Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030	106
3.3 ONU 2006. Convenzione per i diritti delle persone con disabilità	111
3.4 Evoluzione normativa nella tutela della disabilità nel contesto italiano: dalla Legge-quadro 104/92 alla Legge 17/99. L'avvento del tutorato specializzato	116
3.5 Legge 9 gennaio 2004, n.4. Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici	123
3.6 Legge n.170/2010. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico	124
3.7 Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n.5669 e Linee Guida allegate	127
3.8 Linee guida CNUDD 2014	131
4. Evidenze empiriche a confronto: alcuni dati dall'Italia e da altri Paesi UE ed extra-UE sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA	137
4.1 Il caso italiano: report ANVUR "Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane – Una risorsa da valorizzare"	137
4.2 I servizi dedicati a disabilità e DSA: criteri di funzionamento, bacino d'utenza, prestazioni, offerte e modalità di erogazione	150
4.3 Le diverse risposte all'inclusione universitaria della disabilità in altre parti del mondo	157
5. La ricerca Universitabile: indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano	162

5.1 Obiettivi cognitivi e pragmatici	164
5.2 Ipotesi esplorative e interrogativi di ricerca	166
5.3 Disegno di ricerca e fasi metodologiche	167
5.3.1 Report	171
6. Principali evidenze emerse dalla web survey chiusa “Universitabile: indagine sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano”	206
6.1 Analisi descrittiva delle variabili oggetto d’indagine. Il questionario: considerazioni introduttive e principali evidenze	206
6.2 Indice di soddisfazione accessibilità alle strutture universitarie	253
6.3 Una panoramica sulla percezione di eventi discriminatori in relazione alla condizione dello studente	258
6.4 Una proposta di miglioramento del servizio dalle opinioni dei diretti interessati	263
7. Un approccio qualitativo per mettere a confronto le voci degli addetti ai servizi e l’esperienza degli studenti. Principali evidenze da interviste focalizzate e focus group	270
7.1 Un punto di vista privilegiato per conoscere il servizio. Interviste agli addetti tra esperienze di inclusione e criticità	270
7.1.1 Criteri di accesso e funzionamento del Servizio	273
7.1.2 Eventuali problematiche di governance di ateneo	285
7.1.3 Rapporto con attori istituzionali interni ed esterni (esistenza di tavoli permanenti per la gestione delle politiche di disabilità)	293
7.1.4 Mappatura accessibilità degli atenei	304
7.1.5 Valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA	310
7.1.6 Modifiche nell’erogazione del servizio nel tempo	315
7.1.7 Progetti specifici per persone con disabilità e con DSA	321
7.1.8 Rapporto tra comunicazione e inclusione	325
7.1.9 Rapporto tra inclusione e situazione pandemica	331
7.1.10 Concetto di inclusione	333
7.2 Le voci degli studenti: un punto di vista critico sulle modalità di	

funzionamento dei servizi, sulle procedure e sull'inclusione attraverso un approccio qualitativo	338
7.2.1 Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "La Sapienza"	339
7.2.2 Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata"	351
8. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca future	359
8.1 L'approccio mixed methods, una scelta di campo	359
8.2 Considerazioni conclusive e proposta di miglioramento	364
8.3 Limiti della ricerca	369
8.4 Prospettive di ricerca future	371
Riferimenti bibliografici	373
Riferimenti normativi	397
Riferimenti sitografici – Sitografia	400
Appendice	403
<i>Ringraziamenti</i>	

Introduzione

Il presente lavoro di tesi è stato ispirato da motivazioni di carattere personale, infatti, la mia esperienza di studente con disabilità che ha usufruito per buona parte del suo percorso universitario dei servizi di affiancamento allo studio, conoscendone potenzialità e aspetti critici, mi ha portato a volerne indagare i processi di funzionamento, proponendo un'analisi critica dei provvedimenti normativi che li regolano ed ascoltando sia gli addetti ai servizi che gli studenti intesi come reali fruitori degli stessi. Le battute introduttive di questo lavoro sono essenzialmente spese per sottolineare il carattere aperto e non assolutamente conclusivo del lavoro in oggetto. Esso, infatti, ha subito considerevoli ritardi sul piano della sua realizzazione, non soltanto per la pandemia da COVID-19, ma anche per la difficoltà dovuta al rapportarsi agli uffici amministrativi delle tre università oggetto d'analisi (La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre). Per ciò che concerne le università "La Sapienza" e "Tor Vergata", infatti, le operazioni di ricerca si sono concluse positivamente sul versante questionari in data 18/02/2023, mentre sul versante focus-group in data 22/02/2023; per ciò che concerne "Roma Tre" si segnala che quest'ultima, inizialmente favorevole alla somministrazione dei questionari ai propri studenti con disabilità e DSA, ha scelto poi di non prendere parte allo studio nel silenzio, costringendo la *web survey* a rimanere aperta fino all'ultima data possibile per garantire comunque la consegna dell'intero elaborato di tesi che, per effetto di questo, nella sezione dedicata all'analisi dei dati del questionario, si limita a proporre analisi descrittive del campione considerato e non modelli o analisi trivariate, come inizialmente

preventivato. Fatte queste dovute premesse si precisa che l'elaborato di tesi dottorale è suddiviso in otto capitoli. Nel primo capitolo, denominato "Definire la disabilità: una questione terminologica e non solo. Approcci teorici a confronto nel solco dei disability studies" si proverà a dare una definizione di disabilità rileggendo il concetto alla luce dei diversi approcci sociologici, riconducendo l'intero lavoro a quella branca della sociologia denominata "sociologia della disabilità", il capitolo prosegue analizzando le questioni terminologiche correlate a concetti quali limite, handicap o abilismo per proporre le prospettive teoriche del concetto di inclusione.

Nel capitolo successivo denominato "Traduzione pratica del concetto di educazione inclusiva: i diversi approcci del design for all. Una guida per i docenti e per gli atenei oggetto d'indagine" si proverà a scendere più nel dettaglio mostrando le implicazioni pratiche dell'inclusione, correlandola all'educazione, o meglio, al concetto di educazione inclusiva, realizzato mediante ambienti progettati seguendo i principi del design for all nel campo dell'apprendimento, dell'educazione, dell'informatica e dell'architettura. Questi principi sono alla base delle linee guida degli atenei oggetto d'indagine che, già da questi primi capitoli, vengono analizzati in chiave comparativa.

Nel terzo capitolo, denominato "Diritto all'istruzione e all'inclusione: quadro legislativo sovra-nazionale e nazionale" si analizzeranno, poi, in chiave sociologica, i principali provvedimenti normativi sovra-nazionali e nazionali a garanzia dell'inclusione vigenti nel territorio italiano anche in relazione ai provvedimenti europei ed extra-europei che all'inclusione universitaria, intesa come diritto fondamentale, fanno da cornice.

Il quarto capitolo, dal titolo “Evidenze empiriche a confronto: alcuni dati dall’Italia e da altri Paesi UE ed extra-UE sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA” presenta le principali ricerche sul tema, proponendo alcune curiosità dal mondo ed un focus specifico sulla situazione italiana, presentando le principali evidenze emerse dal report ANVUR “Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane – Una risorsa da valorizzare”. Il capitolo ha l’obiettivo di offrire al lettore una struttura chiara del funzionamento dei servizi a garanzia del diritto allo studio degli studenti con disabilità e DSA, analizzando criticamente le ricerche sul tema; da queste premesse discende il quinto capitolo denominato “La ricerca Universitabile: indagine sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano”, in cui si esplicitano gli obiettivi cognitivi e pragmatici, le ipotesi esplorative, gli interrogativi alla base del progetto di ricerca e le fasi metodologiche che lo hanno costituito. Il capitolo intende chiudersi presentando la prima parte della “ricerca di sfondo” costituita dai dati secondari forniti dagli atenei, sulla base dei quali sono stati costruiti dei report, essenzialmente concernenti i numeri del fenomeno e le caratteristiche di base della popolazione oggetto d’indagine complessivamente considerata. Nel sesto capitolo denominato “Principali evidenze emerse dalla web survey chiusa “Universitabile: indagine sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano”” si presenteranno le principali evidenze emerse dalla somministrazione della web survey chiusa ad un campione autoselezionato di studenti. Già in apertura di questa introduzione è stato precisato che le analisi dei dati riportate hanno un carattere esclusivamente descrittivo del campione,

tuttavia permettono riflessioni sul tema della percezione di discriminazione da parte degli studenti con disabilità e DSA e possono essere intesi come un prezioso spunto per comprendere in quale direzione potrebbe andare il concreto miglioramento del servizio, secondo l'esperienza dei soggetti intervistati.

Il penultimo capitolo, dal titolo "Un approccio qualitativo per mettere a confronto le voci degli addetti ai servizi e l'esperienza degli studenti. Principali evidenze da interviste focalizzate e focus group" ha l'obiettivo di riprendere la seconda fase della ricerca di sfondo, ovvero le interviste focalizzate somministrate a testimoni privilegiati, in questo caso corrispondenti agli addetti che, a vari livelli, negli atenei considerati, si occupano dell'inclusione degli studenti con disabilità e DSA e confrontarli con l'opinione che quest'ultimi hanno espresso dettagliatamente con la loro partecipazione volontaria al focus-group. L'obiettivo voleva essere non solo quello di confrontare criticamente i due punti di vista, ma anche offrire una lettura speculare del fenomeno a prescindere dalle attribuzioni di ruoli.

Nell'ultimo capitolo denominato "Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca future" si proveranno ad offrire delle considerazioni conclusive di cui, in questa sede, ancora una volta, si rivendica l'assoluta apertura, spiegando i motivi che hanno condotto il ricercatore alla scelta dell'approccio *mixed methods*, essenzialmente sintetizzabili nella convinzione che l'uso combinato di approcci qualitativi e quantitativi abbia permesso di cogliere aspetti difficilmente intellegibili mediante l'uso di una sola famiglia di tecniche. Stante il carattere non definitivo di questo progetto di ricerca, si presentano alcune prospettive future essenzialmente riconducibili alla possibilità di indagare il ruolo giocato dal concetto di pregiudizio in relazione alla discriminazione percepita nell'inclusione

universitaria degli studenti con disabilità e DSA. Il fine ultimo del presente progetto di ricerca resta quello di produrre una proposta di miglioramento del servizio ad oggi erogato agli studenti iscritti negli atenei oggetto d'indagine, partendo dal loro punto di vista, intendendoli, cioè, come i principali destinatari dei servizi di cui fruiscono. A conclusione di queste battute introduttive si precisa l'obiettivo che l'intero elaborato si è posto, ovvero ricostruire il concetto di inclusione percepita dagli studenti iscritti negli atenei oggetto di ricerca. Precisando che il campione considerato non sia rappresentativo della popolazione universitaria nel suo complesso, il materiale empirico fin qui raccolto permette di identificare le dimensioni dell'inclusione quali: benessere soggettivo/assenza di discriminazione; accessibilità degli spazi universitari e partecipazione. In questa sede è utile specificare l'assunto teorico alla base dell'intero elaborato, ovvero che sia la società ad influenzare negativamente il grado di inclusione percepito nella misura in cui, come sostenuto da Di Santo (2013), mette in campo barriere disabilitanti, configurandosi come società disabilitante (Oliver e Barnes, 2010).

In questo contesto il lavoro si è posto l'obiettivo primario di verificare l'esistenza e il funzionamento di servizi predisposti dal legislatore italiano per mitigare le barriere socialmente costruite/percepite dallo studente, con il fine di comprendere quali strategie sono adottate dal servizio/settore, nelle more della legge, per assolvere alla propria funzione, riscontrando che siano propri queste strategie ad erigere quotidianamente alcune barriere, essenzialmente dovute: all'eccessiva standardizzazione della risposta, alla carenza di fondi e all'inadeguatezza delle strutture universitarie nonostante i numerosi adeguamenti subiti nel tempo. Queste tendenze risultano ancor più accentuate per effetto di una barriera culturale presente tutt'oggi nel sistema universitario, espressa da molti

studenti rispondenti all'indagine che hanno dichiarato di sentirsi discriminati per condizioni legate alla propria disabilità o, ancora, in relazione alla propria condizione di DSA.

Questi aspetti emergono non soltanto dal questionario ma anche dalla base empirica nel suo complesso, composta da questionari, focus group, interviste in profondità e dati secondari forniti dagli atenei, infatti tutti i professionisti nelle interviste focalizzate in profondità, al pari degli studenti nei focus group, pur esprimendo nitidamente le differenze insite nei propri punti di vista, focalizzano la loro attenzione facendo emergere quanto l'inclusione ad oggi sia ancora lontana dall'essere realizzata. A titolo esemplificativo le risposte alla domanda aperta del questionario concernente le proposte di miglioramento, fanno emergere chiaramente l'eccessiva standardizzazione dei servizi, la carenza di uno spazio di ascolto e di valutazione, che, se partecipata, dovrebbe configurarsi come il fondamento per costruire un'università inclusiva, a discapito di una mancata consapevolezza di quelli che sono i propri diritti e alla carenza di iniziative per la costruzione attiva, da parte degli uffici dedicati, della cultura dell'inclusione. Tendenza ancor più accentuata se letta congiuntamente ai dati forniti dagli atenei che fanno riscontrare come al crescere del grado di istruzione decresca sensibilmente la presenza di persone con disabilità. Per concludere queste prime battute introduttive si segnala che l'elaborato, partendo dai dati raccolti, si propone di essere una base per la realizzazione di politiche inclusive che partano dalla valorizzazione della valutazione partecipata, ovvero dall'ascolto dei reali fruitori. Infine è doveroso specificare che se non si fosse adottata, in questa sede, una strategia mixed, con tutta probabilità non sarebbe stato possibile raggiungere una piena comprensione del fenomeno oggetto di studio preservando, per questa via, l'affidabilità del dato.

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

1.1 Definire la disabilità

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

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

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

A questo punto della trattazione risulta utile fornire qualche cenno storico sul termine disabilità e sulla sua evoluzione nel corso del tempo, in Italia. Prima degli anni Ottanta la disabilità veniva spesso, ed erroneamente, legata al concetto di malattia, con una condizione di handicap essenzialmente intesa come svantaggio. Fu proprio in quegli anni che l'OMS¹ diede il via all'implementazione di classificazioni sul tema, la prima risulta essere la *Classificazione internazionale dell'invalidità, della disabilità e dell'handicap* (ICIDH²-80), che, a seguito di perfezionamenti, è giunta alla sua decima edizione (ICD³-10), all'interno della classificazione la malattia è intesa come causa di disabilità che, a sua volta, è causa di handicap. Pur essendo, quello delle classificazioni, un approccio prettamente medico, consente l'esercizio del diritto positivo espresso nelle norme che saranno diffusamente trattate nel capitolo 2. È opportuno ribadire però, in questa sede, che il frutto di questa innovazione culturale è rappresentato dalla legge quadro 104/92 in materia di assistenza e diritti della persona disabile.

¹ Organizzazione Mondiale della Sanità

² International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

³ International Classification of Diseases

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

Proseguendo nell'analisi di contesto sul fenomeno "disabilità", è utile fornire qualche dato: in Italia si stima una popolazione di persone con disabilità certificate che oscilla tra i 3 e i 5 milioni. La maggioranza di questi, è costituita prevalentemente da persone con disabilità motorie e/o intellettive (sindrome di Down, autismo, cerebrolesioni) (Cantoni e Panetta, 2006). Inoltre, di questi, alcuni presentano disabilità grave ai sensi della legge 104/92, e viceversa, altri, forme di disabilità più lieve. In questo caso la differenza sta nell'accertamento, da parte di una commissione medica, della necessità, o meno, di un intervento assistenziale di tipo «permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione» (Legge 104/92, art. 3, co. 3). Tale accertamento garantisce la priorità d'accesso, nel caso di specie, ai servizi educativi. Per dar conto di questo processo riportiamo la classificazione delle limitazioni funzionali, presente nel report ANVUR⁵, sulla situazione dell'inclusione della disabilità nelle università italiane (ANVUR, 2022):

1. *Disabilità motorie*: le disabilità afferenti a questo ambito possono riguardare diverse funzioni. Infatti sono competenze motorie

⁴ International Classification of Functioning, Disability and Health

⁵ Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca

dell'essere umano, il cammino (deambulazione), ma anche la capacità di stare seduto, la motricità del capo (es. movimenti del collo, della testa, della mimica facciale, della bocca, della lingua ecc.), la motricità delle braccia, delle mani, la motricità dei muscoli che permettono di respirare e di quelli che sono deputati al movimento degli occhi.

2. *Disabilità visive*: comprendono la cecità e l'ipovisione. Si parla di cecità totale nel caso in cui ci sia: una mancanza totale della vista in entrambi gli occhi; la mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore; un residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%. È possibile ricomprendere nell'ipovisione o cecità parziale tutti quei casi in cui si riscontra: un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione o un residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%.
3. *Disabilità uditive*: comprendono sordità profonda e ipoacusia. Si parla di sordità acuta o profonda quando la perdita uditiva è uguale o superiore ai 90 decibel. È definita ipoacusia, invece, una diminuzione dell'udito che interessi una o entrambe le orecchie, con una perdita uditiva ricompresa tra 75 e 90 decibel.
4. *Disabilità neurologiche*: comprendono disturbi dell'attenzione, disturbo specifico del linguaggio, disturbi del neuro sviluppo, ADHD, ovvero, disturbi del comportamento caratterizzati da disattenzione, impulsività e iperattività motoria che rendono difficoltoso e, in taluni casi, impediscono il normale sviluppo e integrazione sociale degli studenti. Il disturbo evolutivo del linguaggio è detto *specifico* in quanto non è collegato o causato da altri disturbi evolutivi, come ad esempio ritardo mentale o perdita

dell'udito, alcuni esempi sono: disturbo specifico dell'articolazione e dell'eloquio (l'acquisizione dell'abilità di produzione dei suoni verbali è ritardata o deviante con conseguente difficoltà nell'efficacia comunicativa del bambino); disturbo del linguaggio espressivo (la capacità di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma con una comprensione nella norma); disturbo della comprensione del linguaggio (la comprensione del linguaggio non è coerente con l'età cronologica). Il disturbo generalizzato dello sviluppo è caratterizzato da una compromissione grave e generalizzata in diverse aree dello sviluppo: capacità di interazione sociale reciproca, capacità di comunicazione, o presenza di comportamenti, interessi e attività stereotipate; della categoria fanno parte: disturbo autistico, disturbo di Rett, disturbo disintegrativo, disturbo di Asperger, disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato (compreso l'autismo atipico). I disturbi del neurosviluppo comprendono disturbi specifici (del linguaggio e dell'apprendimento), la disabilità intellettiva, i disturbi dello spettro autistico e, infine, i disturbi dell'attenzione.

5. *Disabilità psichiche*: disturbi psicopatologici, tra cui è possibile ricomprendere: disturbi della personalità, disturbi dello spettro della schizofrenia, disturbi dell'umore o affettivi (es. depressione, disturbo bipolare), disturbi fobici e ansiosi, disturbo ossessivo compulsivo, reazioni da stress e disturbi dell'adattamento, disturbi del comportamento alimentare (ad es. anoressia, bulimia), disturbi sessuali, disturbi psicosomatici, disturbi del sonno, disturbi comportamentali e della sfera emozionale.
6. *Disabilità metaboliche*: in questa categoria sono incluse tutte le patologie permanenti o temporanee di diversa origine che

interferiscono col regolare percorso accademico a causa di assunzione di farmaci, ricoveri o terapie e altri trattamenti. A titolo esemplificativo ritroviamo: fibrosi cistica, sclerosi multipla, patologie oncologiche, diabete grave, etc. Sono incluse inoltre, patologie varie che richiedono periodici accertamenti, ricoveri o ricorso ad altre prestazioni sanitarie che interferiscono con la vita universitaria.

7. *Multi disabilità neurologiche-psicologiche*: si intendono tutti casi in cui si presentano più disabilità riconducibili alle categorie neurologiche e psicologiche (vale a dire una combinazione delle categorie numero 4 e 5).
8. *Multi disabilità neurologiche-motorie*: si intendono tutti quei casi in cui si presentano più disabilità riconducibili alle categorie neurologiche e motorie (vale a dire una combinazione delle categorie numero 1 e 4).
9. *Omissis*: la categoria esiste, pur non rispondendo ad una disabilità specifica, ma all'esercizio del diritto, da parte dello studente, di non dichiarare la propria diagnosi per accedere ai servizi di affiancamento. Vanno inclusi in questa categoria tutti gli studenti che hanno certificazione di invalidità superiore al 66% e/o ai sensi della legge 104/92 che non presentano specifiche diagnosi per motivi di privacy, ma anche coloro che hanno certificazioni, differenti dalla 104, e intendono tutelare il loro diritto alla privacy (a titolo esemplificativo HIV, etc.).
10. *Altre disabilità*: vanno inclusi in questa categoria tutti gli studenti che hanno certificazione di invalidità non rientranti in quelle

precedentemente elencate, ivi compresi i casi di multi disabilità che non rientrano nelle categorie numero 7 e 8.

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

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

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

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

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

La disabilità oggi è riconosciuta come un fenomeno sociale e, in quanto tale, merita una specifica attenzione sociologica, poiché possiede le seguenti

caratteristiche (Ferrucci, 2004): prestarsi alla drammatizzazione; richiamare aspetti profondamente radicati nella cultura; essere politicamente vitale.

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

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

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

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

1.1.1.1 Approccio struttural-funzionalista

Secondo l'approccio struttural-funzionalista di Parsons (1951), il disabile, come il malato, dovrebbe riconoscere la propria condizione e impegnarsi a ristabilire una situazione di normalità. In quest'accezione è utile far riferimento al concetto di malattia secondo l'autore, da intendersi come uno stato di turbamento del "normale" funzionamento dell'individuo nel suo complesso, che comprende da un lato il sistema biologico e dall'altro quello sociale e l'adattamento del singolo a quest'ultimo. Seguendo questa prospettiva teorica, però,

risulta più centrale il concetto di malattia rispetto a quello di disabilità in senso stretto. Tuttavia il merito di Parsons sta nell'aver individuato il ruolo del malato (*sick role*) nel sistema di vita dell'individuo, il quale si dirama in tre specifiche dimensioni: biologica, esperienziale e socio-relazionale. I tre aspetti sono intrinsecamente legati, in quanto il primo si riferisce alle alterazioni biologiche causate dalla patologia, il secondo legge l'esperienza sociale del soggetto in relazione alla propria patologia, mentre il terzo si concentra sugli effetti del condizionamento sociale determinato dalla malattia stessa. In quest'accezione la malattia non è soltanto un pericolo ma concorre a determinare l'equilibrio sociale, in quanto intrinsecamente connessa al funzionamento del sistema sociale stesso, perciò essere portatori di una malattia, o di condizioni correlate, significa essere deviante, cioè rispondere, ideal tipicamente, al ruolo del malato, rischiando di minare le fondamenta della società. Tuttavia, per l'autore, questa forma di devianza rientra nelle forme istituzionalizzate della stessa, in quanto il malato si configurerebbe come un deviante involontario e inconsapevole.

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

L'impianto teorico proposto, però, diviene problematico nella misura in cui, in presenza di disabilità di tipo cronico, la persona è

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

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

1.1.1.2 Approccio interazionista

A differenza dall'approccio struttural-funzionalista, gli interazionisti, a partire dal contributo di Erving Goffman (1963), definiscono il disabile non come colui che, in maniera semplicistica, non

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

Tornando a Goffman, per concludere il focus sull'autore, è utile rilevare che, nel suo approccio teorico, egli riconosce una particolare forma di stigma, sperimentata da coloro che presentano "deformazioni fisiche". Questa si verifica perché il soggetto presenta una caratteristica che è in grado di focalizzare l'attenzione, alienando l'individuo dal potenziale contesto relazionale (Goffman, 1963). In quest'ottica la disabilità assumerebbe, infatti, le vesti di un'identità sociale pesantemente condizionata dalle interazioni sociali. È possibile estendere la visione goffmaniana al concetto di handicap, inteso come esperienza di limitazione sociale delle proprie capacità performative che, di fatto, impattano direttamente sull'inclusione sociale, in quanto la società non valuta e non giudica le capacità individuali, ma si ferma un istante prima, producendo un giudizio aprioristico che tende ad includere/escludere gli individui dal contesto di appartenenza sulla base di categorie concettuali, individuali e predeterminate, che, tuttavia, allo stesso tempo, concorrono a garantire la tenuta dell'equilibrio sociale. In quest'ottica l'autore considera "ipocrita" il tentativo di integrazione sociale mosso dai "normodotati" nei confronti dei disabili, in quanto, le istituzioni

totali che spesso nascono nel tentativo di far sperimentare una nuova normalità allo stigmatizzato, non producono altro che un effetto di mortificazione del sé.

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

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

1.1.1.3 Approccio conflittualista

La corrente struttural-funzionalista «ha come suo contraddittorio epistemologico un'altra corrente macrosociologica che intende la società come un sistema conflittuale tra forze economiche e sociali contrastanti» (Di Santo, 2013, p. 26), il cui esponente di spicco è tradizionalmente riconosciuto in Karl Marx. Nella sua trattazione possiamo intravedere due aspetti riconducibili al pensiero marxista e concernenti la disabilità: il capitalismo che in quest'ottica si configura come un fattore disabilitante in quanto tende a limitare l'individuo nell'esercizio di alcune funzioni, accanto alla sovrapposizione tra la condizione di disabilità e quella di normalità che ricalca il dualismo borghesia (classe dominante) /proletariato (classe dominata). La "classe" dei soggetti disabili

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

- a) i membri del gruppo sono oggetto di discriminazione e segregazione sia a livello individuale che collettivo;
- b) possiedono una caratteristica soggetta a giudizio negativo da parte del gruppo dominante;

- c) gli individui sono consapevoli della propria condizione e delle problematiche ad essa connesse;
- d) l'appartenenza a questo gruppo "classe" è involontariamente ascritta, in quanto si acquisisce alla nascita;
- e) il gruppo tendenzialmente mantiene legami soltanto al proprio interno.

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

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

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

1.1.1.4 Approccio socio-biologico

La sociobiologia ha come suo peculiare interesse di studio le basi biologiche del comportamento umano e, in conseguenza di ciò, si configura come un attacco diretto alla sociologia predominante (Wallace e Wolf, 1980). La paternità del termine in questione è riconducibile a Edward Wilson (1975). Gli elementi che caratterizzano quest'approccio sono la rivalutazione dell'essere umano, in quanto animale agente e portatore di comportamenti

biologicamente e socialmente determinati. In quest'ottica natura e cultura tendono ad assimilarsi e sovrapporsi, anche se il fulcro resta sempre il funzionamento dell'uomo come essere vivente in natura. Per Wilson, infatti, il comportamento non è l'espressione della supremazia della cultura ma qualcosa di intrinseco nella natura umana. La malattia, in questo contesto, è parte del sistema naturale e la disabilità è intesa come una condizione sfavorevole per la propria esistenza, in quanto essere vivente. In quest'ottica, quindi, i fattori disabilitanti possono essere desunti attraverso il sapere delle scienze naturali e psicologiche, nel primo caso l'individuo portatore di malattia ricopre il ruolo di *paziente*, nel secondo quello di *sofferente*. Dunque, il concetto di *sick-role*, originariamente delineato da Parsons, viene definitivamente superato, in quanto, in questo caso, il disabile non sarebbe soltanto un paziente in attesa di una prestazione, ma anche colui che sperimenta un malessere psicologico nel proprio contesto di appartenenza. L'obiettivo è rendere favorevole l'ambiente in cui la persona con disabilità è soggetto-agente, come appartenente alla comunità. Secondo tale approccio la disabilità è vista come un'aspra forma di esclusione dal contesto micro-sociale considerato dall'interazionismo goffmaniano, a discapito di un'interpretazione strettamente socio-deterministica e riduzionista del fenomeno.

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

La classificazione che presentiamo è frutto di una revisione delle precedenti, e già citate, classificazioni che si sono occupate della tematica dell'handicap a livello sanitario e sociale. L'ICF (International Classification

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

L'ICF, inoltre, si focalizza sui fattori ambientali, descrivendoli come caratteristiche che rendono o meno abili gli individui. Lo strumento può essere utilizzato per misurare la salute e non solo, può infatti configurarsi anche come modalità di programmazione a supporto del decisore politico; non a caso la parte finale dell'acronimo (F: Functioning) si concentra sul funzionamento individuale del soggetto, non con l'obiettivo di "normalizzarlo", minimizzando la sua diversità a tutti i costi, ma con la finalità ultima di migliorare la qualità della vita soggettivamente percepita, innalzandone il livello. La classificazione in oggetto, rispetto alle precedenti versioni ICIDH, non classifica la malattia ma le condizioni di salute, rovesciando la prospettiva secondo cui salute equivale ad assenza di malattia, infatti si fa strada un approccio ove alla menomazione/handicap subentrano le *funzioni* e le *caratteristiche corporee*, mentre alla disabilità si sostituiscono le *attività* e la *partecipazione* alla vita sociale soggettiva. L'OMS (2001), in questa sede, specifica cosa intende con il termine attività:

l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo; una sfumatura diversa viene invece conferita al termine partecipazione, che implica il coinvolgimento individuale in una situazione di vita sociale; è proprio per questo che con il termine *limitazioni dell'attività* si fa riferimento alle difficoltà nello svolgimento delle attività, mentre con *restrizione della partecipazione* ci si riferisce ai problemi connessi al coinvolgimento in una situazione di vita socialmente situata. I domini distinti della componente *Attività e Partecipazione*, tra cui è possibile annoverare quello dell'apprendimento e applicazione delle conoscenze, rispondono a due qualificatori: *performance* e *capacità*. Il primo descrive le attività individuali nell'ambiente presente, il secondo si focalizza sulle eventuali abilità individuali nell'esecuzione di un compito o un'azione. Il divario tra capacità e performance «riflette la differenza d'impatto tra l'ambiente attuale e quello uniforme e quindi fornisce una guida utile riguardo alle modifiche da attuare nell'ambiente dell'individuo per migliorare la sua performance» (OMS, 2001, p. 30), risulta utile, ai fini della trattazione, ribadire che può esservi un divario tra capacità e performance anche in assenza di condizioni di menomazione. È lapalissiano che i concetti di attività e partecipazione siano non solo strettamente legati ma correlati a fattori di tipo ambientale, a loro volta scomponibili nelle dimensioni fisica (spazio materiale), sociale (strutture formali e servizi), e individuale (ambiente personale dell'individuo, comprendente anche il contesto scolastico in cui l'individuo sperimenta interazioni), che possono avere ripercussioni positive o negative sulla partecipazione del singolo, configurandosi come barriere o, viceversa, facilitatori per l'individuo stesso. Con il termine *barriera*, l'OMS (2001) definisce i fattori ambientali che, a seguito della loro assenza o presenza, limitano il funzionamento

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

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

Dal 2003 il lavoro di studio e diffusione dell'ICF in Italia è portato avanti dal Disability Italian Network, un'associazione non-profit per la formazione, lo sviluppo e la diffusione in Italia della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute e degli strumenti ICF. Adottando questo modello, infatti, si sottoscrive una

definizione inclusiva, umanistica, equa, accettando il diritto delle persone con disabilità ad essere parte naturale della società stessa. In quest'ottica seguire la filosofia dell'ICF vuol dire considerare la disabilità un problema che non riguarda solo i singoli cittadini e le loro famiglie ma, piuttosto, un impegno di tutta la comunità.

1.1.1.6 *Modello medico e modello sociale a confronto*

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

in quanto sono le scelte individuali, esercitabili o non, a determinare il benessere sociale, misurabile in termini di possibilità di scelta.

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

1.1.1.7 Modello multidimensionale

L'ultimo modello che presentiamo tratta la disabilità come un fenomeno complesso e interconnesso a differenti dimensioni che ne determinano l'impatto, in termini escludenti o includenti, essenzialmente in relazione tra la condizione in oggetto e le singole componenti. Secondo il modello, la disabilità è scomponibile in nove dimensioni:

1. *L'Io/Me e il vissuto della disabilità*: questa dimensione concerne il rapporto tra la propria individualità e la condizione di disabilità, soggettivamente esperita. Nello specifico essa riguarda un aspetto di consapevolezza tra la propria condizione e l'esperienza quotidiana della stessa, nel mondo. Tuttavia il rapporto tra l'attore sociale in quanto disabile e i suoi fattori patologici determina, in una certa misura, l'Io. In sostanza, come precedentemente accennato vi sarebbe differenza tra malattia e disabilità, tuttavia nel senso comune e nella realtà, questi sono spesso sovrapposti.
2. *Lo status di disabile*: questo ruolo sociale presuppone, da parte dell'individuo, attore agente, il riconoscimento intrinseco dei propri limiti (strutturali, funzionali, culturali e ambientali). Il vivere dell'attore sociale è un «continuo cambio di scena tra *ribalta* (luogo dell'apparire) e *retroscena* (luogo della preparazione della ribalta)» (Di Santo, 2013, p. 68). A titolo esemplificativo: una persona può modificare il proprio registro di linguaggio in maniera eccessivamente positiva o eccessivamente negativa, rispetto alla norma del suo registro comunicativo. Il disabile, in quest'ottica può rompere la normale comunicazione, negativamente, cioè rafforzando gli stereotipi, o, positivamente contribuendo al loro

dissolvimento. Per il *tipico*, rispondente in questo caso alla categoria del normodotato, questa relazione duale può generare un mix di sensazioni contrastanti per cui sarebbe difficile impostare uno scambio *normale*. L'empasse relazionale per il normodotato è rappresentato dalla sua personale difficoltà a relazionarsi con ciò che percepisce come *altro da sé*. Ciò è esemplificato dal concetto di *vestito sociale* (Ciccani, 2008) che, per il disabile, si configura come una scelta forzata, il *vestito della disabilità*, con il quale è impossibile, o molto arduo, non fare i conti, da ambo le parti. Se si assume che il corpo, per tutti gli esseri umani, sia la prima forma di relazione con il mondo, e contribuisca a determinare i rapporti individuali, per la persona con disabilità questa relazione è pesantemente compromessa, assumendo che la persona debba costruire la propria identità tenendo presente che il corpo di partenza potrebbe differire da quello degli altri attori sociali. Proseguendo nell'esposizione del pensiero di Patrizia Ciccani, il disabile è chiamato a farsi conoscere in un'eterna sfida, perché ciò si realizzi, dovrebbe trovare, sulla sua strada, persone realmente inclini alla conoscenza, ciò, tuttavia, potrebbe trasformarsi in un'arma a doppio taglio: gli individui potrebbero rimanere degli eterni inascoltati, non trovando persone disposte ad un reale ascolto. Il massimo grado di questa relazione in negativo è ben esemplificato dal concetto di *disattenzione civile* esposto nella trattazione di Goffman che, essenzialmente, consiste in un'iniziale interesse nei confronti dell'individuo disabile, prontamente distolto, quasi a simulare una non-interazione, a sua volta sinonimo di ostentazione di un mancato interesse, che, nella pratica, non è reale, in quanto un'interazione non-verbale testimonia

l'esatto opposto. Secondo Claudio Imprudente (Canevaro e Ianes, 2003) questo processo dovrebbe compiersi anche al contrario, nella misura in cui la persona con disabilità dovrebbe realizzare il doloroso percorso di accettazione dei propri limiti, accogliendo la differenza insita nella normalità dell'altro. Il riconoscimento di ciò, permetterebbe, per questa via, l'effettiva messa in atto di strategie concrete per l'inclusione sociale, le quali sono essenzialmente traducibili in modi per superare le condizioni di disabilità, ad esempio tramite l'uso di una sedia a rotelle, che permetta la realizzazione concreta dell'agire sociale (Weber, 1922).

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

comportare auto-esclusione dalle attività di vita quotidiana, tuttavia la persona disabile può scegliere di portare avanti una battaglia per difendersi dagli stereotipi connessi alla propria condizione; per Bury (2005) il disabile che attua questa scelta diventa un *attivista politico*, vivendo quello che altri sociologi (Levine e Lilienfeld, 1987) definiscono come *disability paradox*, ovvero una «percezione positiva della propria qualità della vita nonostante le conseguenze di una importante limitazione anatomico-fisiologica o psicopatologica» (Di Santo, 2013, p. 72). Concludendo, il messaggio insito nel paradigma goffmaniano, può essere letto come un paradosso: menti e corpi sani possono essere paralizzati, il che sottende alla capacità/incapacità di interpretare, vedendo e ascoltando, i segnali del mondo in cui le singole individualità sono immerse.

4. *La storia sociale della malattia*: può essere letta come il tentativo, da parte della società, di spiegare le condizioni patologiche che interessano la vita e l'esperienza individuale, per tanto ripercorrerne l'evoluzione storica è il tentativo di spiegare il complesso rapporto tra l'alterazione dell'equilibrio individuale e la malattia.
5. *I limiti dell'assistenza medica*: questa dimensione è riassumibile con alcuni interrogativi di fondo: "La scienza medica è concretamente impegnata nella risoluzione del concetto di limite legato alle condizioni individuali disabilitanti?". Secondo interrogativo: "perché la pratica medica pone altre limitazioni nella sua attuazione concreta?". La risposta è insita nei limiti dell'umano come essere profondamente situato nel tempo e destinato a scontrarsi con due forze differenti che lo governano: natura e cultura. A titolo esemplificativo la disabilità può essere l'aspetto naturale di una

patologia che si trasforma in handicap quando gli aspetti negativi del concetto di natura si combinano con aspetti altrettanto negativi del concetto di cultura (stigma ed esclusione sociale).

6. *Le istituzioni totali, la iatrogenesi*⁶ (Eistermeier, 2004) *ed il controllo sociale*: in quest'ottica la comunità medico-scientifica «da una parte produce prassi per il miglioramento delle condizioni psicofisiche e sociali dell'individuo (ottica funzionalista) dall'altra etichetta i soggetti tanto da renderli inermi davanti alla loro condizione di malati (ottica conflittualista), coadiuvati ovviamente dal sistema giuridico e le istituzioni volte al *controllo sociale*.» (Di Santo, 2013, p. 80).
7. *La storia sociale della disabilità*: il concetto di disabilità si è costantemente diversificato per effetto delle epoche storiche e dei contesti culturali, in un percorso storicamente situato, ma, allo stesso tempo, fortemente dinamico, su cui non ci soffermeremo, tuttavia vale comunque la pena esporne le principali fasi: dalla preistoria all'anno zero cristiano; dal Medioevo all'età moderna; dall'età moderna al XXI secolo e gli ultimi decenni (principi costituzionali e leggi per la tutela dei disabili che saranno oggetto del terzo capitolo di questa trattazione).
8. *Pregiudizio, stereotipo e stigma*: questa dimensione richiama il già citato rapporto tra natura e cultura, collegandolo alle classificazioni specifiche che si sono occupate dell'evoluzione del concetto di disabilità nel tempo, ICDH e ICF, i cui principi e alla cui progressione si è già fatto riferimento. In questa sede è utile definire il concetto di pregiudizio come un input che arriva alla mente prima

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

della coscienza, in quanto blocca le emozioni, impedendo di conoscere qualcosa che viene appreso per tradizione, per sentito dire o che è innato e viene tramandato (Ciccani, 2008). Il pregiudizio si configura dunque come un giudizio, spesso errato, che avviene prima dell'esperienza concreta delle cose, tuttavia esso è, a tutti gli effetti, traducibile in un comportamento individuale, in una certa misura socialmente accettato. Sempre secondo l'autrice il pregiudizio sarebbe l'effetto di uno stereotipo, inteso come modo parziale, e per questo inadeguato, di rappresentazione del mondo, troppo spostato verso la generalizzazione di quest'ultimo. Per concludere il discorso, torniamo su un concetto già precedentemente accennato: lo stigma si configura come un genere particolare di rapporto tra l'attributo individuale e lo stereotipo.

9. *Disabilità e istituzioni*: l'ultima dimensione concerne il legame tra le istituzioni sociali e le molteplici forme di disabilità presenti nella società, questo è duplice: da un lato si tenta di ridurre le condizioni di deficit producendo inclusione e partecipazione, dall'altro, le stesse, producono forme di esclusione e pregiudizio, definite come handicap, lì dove si riscontrano barriere non soltanto ambientali, alla partecipazione individuale.

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

comportante handicap, esclusione sociale, o, viceversa, piena partecipazione (Dimensione 3).

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

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

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

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

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

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

1.1.2.1 L'importanza del linguaggio: alterazione, limite, handicap

Tornando all'interpretazione sociologica del termine "disabilità", può essere utile, ai fini della nostra analisi, operare un'ulteriore tripartizione terminologica, analizzando i concetti di: *alterazione*, *limitazione* ed *handicap*. I termini risultano necessariamente interconnessi per la comprensione del fenomeno disabilità in ottica multidimensionale.

Il primo dei termini analizzati sarà *alterazione*, concetto di derivazione latina, significa *trasformare in un'altra cosa* in forza di ciò è possibile intendere l'*alterazione* come una difformità rispetto a proprietà naturali e naturalmente possedute. In questa sede si userà questo termine come sinonimo di *menomazione*, per il suo significato socialmente situato, sia in

campo medico sia in quello sociale.

In campo sanitario, infatti, questo è da intendersi come mutamento di una o più funzioni corporee e/o psichiche. Viceversa, in campo sociale e umanistico, quest'ultimo richiama un aspetto degenerativo che, in buona sostanza, concerne l'allontanamento dell'ego dalla normalità (AA.VV., 1996). Per questo, l'*alterazione* presuppone in sé un altro concetto, quello di *differenza*, già espresso da Aristotele; traendo spunto da queste riflessioni, in ambito sociologico, l'*alterazione* risulterebbe strettamente connessa al concetto di *alterità*, da intendersi come nozione di diversità, utile a renderci coscienti, come individui, che esista qualcosa di differente dal concetto di *medesimo* e che ci mette nella posizione di concepire l'altro da noi (Segalen, 1997). L'*altro*, per i fini di questa trattazione, è la persona con disabilità, «socialmente emarginata ed etichettata in virtù di peculiarità corporee, psichiche e comportamentali tali da non rappresentare la "normalità" attesa» (Di Santo, 2013, p. 60).

Le scienze, non soltanto quelle naturali, ci insegnano che un corpo, una sostanza, un sistema sono alterati quando presentano delle caratteristiche differenti rispetto al loro status iniziale, e che questi cambiamenti hanno l'effetto di produrre un mutamento che si manifesta in termini di limiti potenziali di un particolare sistema. Nel linguaggio comune, il *limite* presenta diverse accezioni. Ai fini della nostra trattazione, è utile presentare le seguenti:

1. linea terminale o di divisione, un contrassegno, un confine;
2. punto estremo, il termine che non può o non deve essere superato;
3. il livello, confine ideale, al di sopra o al di sotto del quale, in condizioni di normalità, si verifica un determinato fenomeno.

In qualunque contesto l'essere umano, dagli albori della sua esistenza, ha

sempre dovuto fare i conti con il concetto di limite, sia esso naturale (es. il tempo) o istituzionale, dettato dalle norme (es. proprietà privata, diritto di voto). Per tanto il concetto di limite risulta insito nell'uomo, così come la sua voglia di oltrepassarlo, questa dicotomia crea, da un lato stabilità, dall'altro una sovrapposizione tra normalità e diversità. Per Emile Durkheim (1895) con *normali* si intendono i fatti che presentano le forme più generali, mentre gli altri sono considerati patologici (anormali), determinando così una linea di confine ben definita. Nel suo pensiero è possibile notare come l'autore mostri interesse nella distinzione tra normale e anormale, intesa come faro per illuminare la pratica delle cose ("fatti sociali"). In questo caso è possibile intendere la limitazione come una qualsiasi forma di deficit nell'esecuzione delle azioni o di parti di esse, in qualunque contesto di vita o relazione in cui l'attore sociale sia immerso. Per certi versi, questa spiegazione del concetto di limite, coincide con quello che finora abbiamo inteso come disabilità. L'attore sociale si ritrova dinanzi ad una limitazione delle possibilità di azione, reazione ed interazione.

Per quanto concerne invece il termine *handicap*, esso ha origine dall'idioma irlandese, ed è il risultato della trasformazione dell'espressione *hand in cap*, ovvero "mano nel cappello", riconducibile in particolare alle scommesse delle gare ippiche, in cui il giocatore punta la sua cifra nel cappello del conduttore del gioco, e fortunatamente, incassa la sua vincita, o ancora, l'espressione viene utilizzata per indicare i pesi che vengono applicati sui cavalli più forti, in modo da pareggiare le probabilità di vittoria dei concorrenti (Lonardi, 2005). In senso sociologico il termine è inteso in maniera radicalmente differente infatti, rappresenta una qualsiasi situazione in cui l'individuo viene escluso, emarginato, umiliato dalla società come sistema di riferimento, per effetto di una condizione psichica,

fisica o culturale non conforme al contesto di appartenenza. Per Gianni Selleri (1978), considerare questa condizione vuol dire esaminare la sua implicazione culturale e sociale e i significati ad essa connessi, intendendo il concetto di *handicap* come causa di comportamenti associati alla diversità, seguendo l'estrema polarizzazione normale-patologico. L'"handicappato", per le sue differenze estetiche, comportamentali, psicosomatiche, e funzionali suscita reazioni emotive che prendono le mosse da meccanismi di difesa o difficoltà di identificazione. Ciò produce frequentemente, dinamiche di rifiuto o, peggio, di transfert distorto, che vengono spesso compensate con la formazione di un'immagine collettiva, stereotipo che, una volta perpetrato deve essere "esorcizzato", mediante meccanismi che si traducono in esclusione. Si attua così un processo circolare, simile ad un'espressione matematica, per cui handicappato = diverso; diverso = escluso; escluso = handicappato, che ha le medesime caratteristiche di una profezia che si auto-avvera. Per concludere, in sintesi, il termine *handicap*, può essere inteso in due accezioni differenti: la prima come un riconoscimento di una particolare condizione di svantaggio psicofisico in relazione all'ambiente sociale, la seconda come etichetta, ovvero estrema condizione di svantaggio socioculturale più che psicofisico, in ultima analisi, dettato dal limite imposto dalle relazioni umane esistenti nella comunità di riferimento. Il termine, ad oggi, sta progressivamente scomparendo dal linguaggio comune perché percepito come politicamente scorretto, l'occultamento dello stesso si verifica perché rispecchia non tanto la condizione della persona ma le azioni emarginanti della società verso l'individuo problematico.

Una chiave di lettura di questo processo semiotico ci è fornita da Tullio De Mauro (2012) che afferma «[...] Il faticato e faticoso affermarsi di queste norme e il loro largo impatto resero rapidamente popolare la parola

handicappato e, com'era avvenuto per minorato, aprirono la via a usi negativi e offensivi. [...]» Per concludere, l'handicap non è una condizione individuale che si proietta alla collettività, ma, al contrario, è la proiezione dalla società all'individuo di idee negative, pregiudizi e stereotipi, che sono mostrati in azioni, politiche e atteggiamenti. Un esempio lampante di questa tendenza è rappresentato dall'affermarsi del concetto di *abilismo*, in tutte le sue forme e in tutti i contesti in cui la persona con disabilità è immersa, trattare l'evoluzione di questa dinamica è quantomai fondamentale nel contesto universitario e della formazione, poiché, già da questi primi spunti introduttivi, si è potuta comprendere la difficoltà dello studente disabile nel dover mostrare le proprie eventuali condizioni di fragilità connesse alla menomazione, a tal proposito, come vedremo da un esame più approfondito della letteratura sul tema è esso stesso a cadere nella dinamica del volersi mostrare "abile a tutti i costi".

1.1.2.2 Ableism: il ruolo della società disabilitante

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

concepire l'esistenza di un individuo "normale"; e il pensiero che possa esistere un binario attraverso cui la persona possa svilupparsi con le caratteristiche più adeguate secondo i canoni della società dominante (Campbell, 2015).

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

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

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

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

universitario, adottando una prospettiva consapevole della diversità che favorisca l'ingresso di ricercatori universitari disabili che abbiano gli strumenti per agire concretamente la cultura critica della differenza, in ambito accademico.

Proseguendo l'analisi critica di questo concetto e delle sue implicazioni sulla vita degli studenti con disabilità è opportuno ribadire quanto accennato in apertura di questo paragrafo, ovvero il presupposto che le differenze, in termini di abilità o funzionamento, costituiscano intrinsecamente vulnerabilità (Young et al., 2008), in questo complesso quadro la resilienza è spesso scambiata con il concetto di salute. Inquadrarla in quest'ottica esclude modi alternativi di pensare alla differenza che siano discostanti dal concetto di deficit, per tanto risulta incomprensibile qualsiasi tentativo soggettivo di resistenza, che non sia fortemente correlato alle dimensioni biomediche della patologia. Tuttavia, come abbiamo già avuto modo di constatare questa dimensione ha spesso una correlazione negativa con il concetto di inclusione che sarebbe essenzialmente ribaltata, se si pensasse alla resilienza in termini costruttivisti (Ungar, 2004).

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

Per concludere, uno dei principali obiettivi dei sostenitori del concetto di giustizia sociale è riscontrabile nell'eliminazione sia del disabilismo che dell'abilismo, in quanto i suoi estremi non sono in alcun modo generatori

di inclusione (Rauscher e McClintock, 1997), ma tendono a perpetrare un sistema pervasivo di discriminazione ed esclusione, volto ad opprimere le persone che hanno disabilità mentali, emotive e fisiche.

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

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

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

Tuttavia, anche se questo principio educativo risulta ampiamente condiviso tra i responsabili delle politiche e gli educatori, si riscontra ancora una mancanza di consenso su ciò che l'inclusione potrebbe significare e, soprattutto, sulle sue implicazioni a livello di politica e di pratica (Armstrong e Barton, 2001; Ainscow et al., 2006). La conseguenza è che questo impegno internazionale per l'inclusione non si sia tradotto in un'interpretazione comune del concetto, ciò spiega perché il termine significa cose differenti per ricercatori diversi e tende a riflettere contesti

teorici e ideologici contrastanti. Tuttavia ciò che emerge è che, all'interno di questi paesi, il termine inclusione viene per lo più inteso come sinonimo di politica che mira a promuovere l'istruzione e la fornitura di risorse per quegli alunni identificati come aventi bisogni educativi speciali e/o a rischio di essere esclusi dal processo di apprendimento. In quest'ottica, il punto focale è che i bisogni educativi speciali devono essere intesi come una "costruzione" che i paesi definiscono nella loro legislazione, sulla base della quale continuano a provvedere, valutando e identificando, di volta in volta, modi diversi per la sua realizzazione concreta. Le "costruzioni" di questi bisogni non sono statiche; cambiano all'interno delle società e di conseguenza generano un mutamento continuo nelle strutture che si occupano di garantire l'offerta, configurandosi come segreganti o inclusive, a seconda del tempo storico o della legislazione stessa. Gli alunni con bisogni educativi speciali non sono, quindi, destinatari delle stesse prestazioni in paesi diversi. Questo si traduce in una problematicità del confronto tra i diversi paesi, a livello internazionale, infatti, diventa estremamente difficile la comparabilità metodologica delle politiche inerenti alle popolazioni "target" delle differenti ricerche svolte (D'Alessio e Watkins, 2009).

Proseguendo questa linea di riflessione, è possibile identificare tre diversi modi di intendere l'inclusione (radicale, moderata e le posizioni dell'UNESCO⁷) promosse nei vari Paesi. Secondo Cigman (2007), la posizione radicale è rappresentata soprattutto nel Regno Unito dal Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) e Parents for Inclusion, che sostiene fortemente lo smantellamento delle scuole speciali e l'educazione di tutti gli alunni all'interno di ambienti scolastici regolari: le scuole devono essere trasformate in modo che possano soddisfare le esigenze di tutti gli alunni.

La posizione moderata, per contro, sostiene il mantenimento di alcune forme di scuole speciali, specialmente per alcuni alunni, come quelli con autismo, i cui "bisogni" richiedono un particolare tipo di assistenza e sostegno.

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

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

⁷United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

educatori, genitori e membri della società, presentandosi come un diritto umano, da intendersi, quindi, come un obiettivo prioritario a tutti i livelli.

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

1. Inclusione *politica* (Peters, 2003): essa è fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo di una società inclusiva e lo sviluppo di strategie che riflettano i diritti e i bisogni delle persone con disabilità. Quest'ultime devono partecipare a pieno titolo agli organi e alle procedure attraverso le quali vengono formulate sia le leggi e le politiche generali, sia quelle specifiche a loro rivolte. Questo risulta essenziale per garantirne la rispondenza, la legittimità e l'efficacia, nonché per orientare i diritti delle persone con disabilità alla piena partecipazione alla vita della comunità, includendo tutte le forme di processo decisionale pubblico.
2. Inclusione *etica* (Nussbaum, 2006): il concetto si riferisce allo sviluppo dell'uguaglianza delle capacità (Sen, 1993) per permettere ad ogni persona di raggiungere il proprio potenziale. In quest'ottica un aspetto importante dell'inclusione intesa come valore si ritrova nel concepire la dignità umana come la realizzazione delle capacità umane fondamentali, presupponendo, per questa via, l'inclusività, poiché il fulcro dell'approccio è l'uguale rispetto della dignità di tutti gli esseri umani. L'inclusione, in questo senso, non si limita a un cambiamento dei sistemi o dei modi amministrativi di realizzarla, ma riguarda la dignità e il benessere di ognuno. Secondo l'approccio basato sulle capacità, infatti, non c'è spazio per discorsi disabilitanti/abilitanti o per il trattamento ineguale degli individui, in quanto esso si preoccupa dell'impatto dell'ingiustizia e della disuguaglianza sociale profondamente radicate, poiché

quest'ultime sono caratteristiche che generano fallimenti di capacità attraverso la discriminazione o l'esclusione. Per concludere il discorso, questo approccio, invece di enfatizzare le specificità della situazione disabilitante, sposta l'attenzione cercando di leggere l'uguaglianza in termini di possibilità e scelte (Trani et al., 2011), intendendo la differenza come peculiarità della diversità umana. Questo offre opportunità per tutte le persone di crescere e svilupparsi attraverso la presenza della diversità, che aiuta, infatti, a rimuovere lo stigma, la paura e il pregiudizio verso le persone con disabilità.

3. Inclusione *sociale*: è un termine fluido con una varietà di significati (Bates, 2002a), concerne il garantire che le persone con disabilità e con difficoltà di apprendimento possano avere pieno ed equo accesso alle attività, ai ruoli sociali e alle relazioni direttamente a fianco dei cittadini non disabili. I teorici dell'inclusione sociale immaginano una società in cui le relazioni siano ponte e attraversino tutte le divisioni strutturali (Amado, 1993). Una vita inclusa con una casa, un lavoro e attività ricreative ordinarie (piuttosto che segregati in unità residenziali, centri diurni e viaggi di gruppo) è un prerequisito per costruire queste relazioni di collegamento socialmente inclusive. Gli studiosi dell'inclusione sociale, desiderosi di aiutare le persone con difficoltà ad assumere ruoli sociali positivi, sostengono che tutti possono sentirsi a casa nella società tradizionale.
4. Inclusione *educativa* (Ainscow e Miles, 2009) è definibile come il processo di miglioramento sistematico che le amministrazioni educative e le scuole devono affrontare nel tentativo di riconoscere e rimuovere barriere di vario tipo e a diversi livelli (macro, meso e

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

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

responsabilità morale di assicurare che quei gruppi che sono statisticamente più a rischio siano attentamente monitorati e che, dove necessario, siano prese misure per assicurare la loro presenza e partecipazione alla vita comunitaria.

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

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

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

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

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

A tal proposito, già in queste prime pagine, è possibile affermare che, negli ultimi anni, si è riscontrato un notevole progresso nell'inclusione di studenti con disabilità nell'università, poiché questi sono passati dall'essere totalmente assenti all'essere una presenza rilevante, ciò rappresenta un cambiamento epocale. Tuttavia i principali progressi, ad oggi, si sono concentrati sulla facilitazione dell'accesso molto più che sulla partecipazione o il successo del corpo studentesco interessato (Ainscow e Miles, 2009). Tra le misure di azione positiva che sono state promosse dalla legislazione, quelle maggiormente sviluppate per favorire la presenza di alunni con disabilità sono l'istruzione gratuita e l'istituzione di servizi di supporto, a discapito delle misure più focalizzate sulla progettazione e l'attuazione di un curriculum inclusivo.

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

Ciononostante il concetto di educazione inclusiva è stato indagato in relazione al tema della disabilità producendo evidenze in tre distinti e specifici filoni di indagine (Moriña, 2017): le esperienze degli studenti

disabili circa le barriere e i meccanismi di facilitazione; i processi di transizione formativa dalla scuola superiore all'università e, infine, le preoccupazioni legate al disvelamento di forme di disabilità non manifesta.

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

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

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

Tra i criteri di qualità che è necessario considerare nella progettazione degli stessi, si possono annoverare: partecipazione (coinvolgimento attivo

dell'utente nella definizione degli obiettivi di intervento); personalizzazione (adattamento alle esigenze dell'utenza); accessibilità (piena fruizione del servizio offerto, con particolare riguardo al raggiungimento della sede fisica nella quale il servizio è ubicato). Questi criteri sono alla base del modello del cosiddetto "albero della qualità dei servizi" (Dipartimento della funzione pubblica, 1995), esso è stato sviluppato per implementare il miglioramento del servizio pubblico. In quest'ottica, infatti, è la consapevolezza dell'esistenza di un servizio a determinarne la domanda-bisogno ed è l'offerta ad innescare la richiesta intesa come esigenza specifica. Per questo motivo, «domande inesprese o non canalizzate verso il servizio, che quindi non trovano riscontro nell'offerta dei servizi, agiscono come bisogni frustrati (indipendentemente dalla consapevolezza del soggetto)» (Lascioli, 2002, p. 216). La costruzione della qualità delle prestazioni, dunque, si realizza tramite interventi specifici sia sull'organizzazione sia sui comportamenti, coinvolgendo nel progetto di riqualificazione tanto il personale quanto gli studenti con disabilità. La dinamica degli interventi deve quindi riequilibrare la domanda e l'offerta, ossia promuovere un servizio integrato alla persona considerata nella sua individualità. È possibile affermare che, ad oggi, questo processo non abbia trovato piena realizzazione, come sostenuto da Powell e Pfahl (2018), per effetto di convinzioni cognitive e culturali rispetto ad abilità "normali" e processi di selezione che impediscono alle istituzioni e alle discipline accademiche di aprirsi alla conoscenza, alle esperienze e alle prospettive di studenti, personale e docenti con disabilità. La progettazione di interventi a sostegno dell'inclusione universitaria deve necessariamente tenere conto della complessità del contesto di intervento per non fornire risposte frammentarie ai beneficiari dei servizi. Per fare in

modo che ciò si realizzi, è opportuno adottare una prospettiva interdisciplinare, che si sostanzia in una «progettualità capace di ricostruire attorno al bisogno ciò che l'ha generato e le modalità migliore per affrontarlo, non tanto e non solo in vista di una sua soddisfazione, ma nella prospettiva di un reale incremento di sviluppo umano del soggetto coerente, armonico ed integrale» (Lascioli, 2002, p. 226). Le università devono, dunque, elaborare politiche, sviluppare programmi di supporto e fornire servizi per preparare gli studenti in una prospettiva futura che li veda membri attivi nella società. Un approccio che rispecchia questi criteri di base è sicuramente l'Universal Design (UD) che sarà trattato nel capitolo successivo.

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

2.1 Approcci dell'Universal Design

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

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

1. Equità: utilizzabile da tutti gli appartenenti la comunità universitaria, a prescindere da qualunque diversità. Ad esempio informazione museale disponibile in lingue diverse;

2. Flessibilità: estrema adattabilità alle abilità individuali. A titolo esemplificativo: fornire diversi approcci per l'interazione tra docenti e studenti;
3. Semplicità: strumenti ed istruzioni dall'uso semplice ed intuitivo, come software che fornisce indicazioni facilmente comprensibili;
4. Percettibilità: correttezza nella trasmissione delle informazioni sensoriali. Ad esempio didascalie e sottotitoli;
5. Tolleranza all'errore: minimizzare rischi o azioni non volute ed inattese, come ad esempio fornire una guida, anche informatizzata, per evitare l'errore;
6. Contenimento dello sforzo fisico: riduzione del dispendio energetico. A titolo esemplificativo: fornire attrezzature da laboratorio confortevoli;
7. Dimensioni e spazi sufficienti: spazio idoneo ad accesso e uso da parte di tutta la comunità universitaria. Ad esempio strumentazioni utilizzabili da studenti con qualsiasi deficit fisico.

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

concetti, valori e pratiche fondamentali.

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

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

2.1.1 Universal design for Instruction (UDI)

L'Universal design for Instruction può essere definito come «il design dell'istruzione utilizzabile da tutti gli studenti, senza necessità di adattamento o design specializzato» (Burgstahler, 2009, p. 2), una struttura per «la creazione di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni didattici che funzionano per tutti» (Center for Universal Design, 1997, in Black et al., 2014). Il termine UDI è stato coniato dalla dottoressa Patricia Silver (Ruiz Bel et al., 2012), e si riferisce all'implementazione di metodologie didattiche, realizzata attraverso l'accrescimento delle conoscenze e della capacità educativa del personale docente. Si esprime, in quest'ottica, un approccio che può essere adattato alle seguenti attività: lezioni, discussioni in classe, laboratori, lavoro di gruppo, lavoro sul campo.

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

1. buon clima di classe: a livello teorico si traduce in un adattamento di valori rispetto all'inclusività, che, nella pratica quotidiana, di fatto si

concretizza, nel dialogo tra docenti e studenti per avviare una discussione partecipata su quali possano essere i migliori adattamenti per lo studente disabile o con DSA;

2. interazione: può essere letta come un'estensione del principio precedente, includendo però anche il dialogo tra studenti, promosso anche attraverso il lavoro di gruppo;
3. garanzia dell'accessibilità ad ambienti fisici e prodotti: per permettere un reale apprendimento, favorendo la messa in atto di procedure che rendano agevole vivere i contesti universitari a tutte le tipologie di disabilità (ciechi, sordi o su sedia a rotelle);
4. metodi didattici multipli: anche questo principio è strettamente legato al precedente e rimarca l'esigenza di prevedere più opzioni di apprendimento al fine di motivare gli studenti a raggiungere il proprio potenziale;
5. implementazione dell'uso della tecnologia e dei testi in formato didattico accessibile: per rendere più accattivante il materiale presentato, assicurandosi che quest'ultimo sia nelle mani dello studente prima dell'inizio delle lezioni;
6. necessità di un feedback in itinere: inteso anche come momento intermedio prima di un'eventuale valutazione finale;
7. valutazione: da intendersi come un processo continuativo, al fine di adattare, correggere e riformulare i metodi di insegnamento;
8. prevedere luoghi accessibili: da intendersi come alloggi e aule in cui il processo di apprendimento possa concretamente realizzarsi per tutti, ma anche per coloro che hanno esigenze speciali, infatti l'UDI permetterebbe di superare lo stress relativo alla propria identità

disabile, sentendosi liberi di apprendere senza dover necessariamente rivelare la propria condizione (Evans, 2008).

Ulteriori studi sul tema (Lombardi et al., 2011) hanno riconosciuto, infatti, un valore nella flessibilità e l'aggiustamento delle assegnazioni dei corsi e dei requisiti; nella minimizzazione delle barriere didattiche ed infine nell'accessibilità dei materiali del corso, riscontrando, però, la difficoltà pratica, da parte del personale docente a riportarli nella loro modalità di insegnamento quotidiana, pur mostrando accordo circa la genuinità di questi principi; aspetto che solleva non poche riflessioni tenendo presente che recenti ricerche hanno evidenziato che le più alte onorificenze universitarie sono state conferite a quei docenti che hanno utilizzato i principi dell'Universal design for Instruction nel loro stile di docenza (Madaus et al., 2003a), il concetto sarà maggiormente approfondito nel paragrafo 2.6 concernente il rapporto tra docenti e studenti per un buon clima universitario. Le continue ricerche sull'UDI hanno sollecitato Scott *et al.* (2003) ad adattare il termine al contesto universitario, per favorire un clima di appartenenza alla comunità educante, intesa come ambiente inclusivo e d'interazione tra tutte le sue componenti (Scott et al., 2003). Sullo stesso tema il Center for Applied Special Technology (CAST) ha sottolineato la necessità che l'UDI preveda flessibilità nella progettazione di curricula e corsi, al fine di consentire rappresentazione, espressione e coinvolgimento, tuttavia questo non è l'unico approccio che concorre alla realizzazione dell'*Universal Design for all*, di seguito, infatti, si presenteranno le peculiarità dell'Universal Design for Learning.

2.1.2 Universal Design for Learning (UDL)

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

Questo approccio si fonda sulle neuroscienze e sui campi neurocognitivi, in origine implementato nella scuola media, ma ad oggi in espansione nell'istruzione superiore e terziaria (Lanterman e Applequist, 2018), si configura come un mezzo per realizzare concretamente il cambio di paradigma dal *modello medico* al *modello sociale* della disabilità (Mole, 2013), già trattato diffusamente nel primo capitolo; infatti, secondo David Rose, uno dei suoi fondatori, è il curriculum ad essere disabile, nella misura in cui non soddisfa le esigenze educative di studenti diversi. L'UDL, analogamente agli altri approcci dell'UD, si pone l'obiettivo di promuovere l'accesso, la partecipazione e il progresso per tutti gli studenti, predisponendo, a livello pratico, ambienti di apprendimento maggiormente accessibili, realizzati mediante l'attuazione e il rispetto dei seguenti principi che hanno dato vita a delle vere e proprie linee guida (Griful-Freixenet, 2010) predisposte dal CAST (2011) che, ad oggi, tuttavia non risultano pienamente implementate in scuole ed università:

- Principio 1: *mezzi multipli di rappresentazione*, concernente il "cosa" dell'apprendimento, ovvero le percezioni degli studenti riguardo i materiali di classe, gli strumenti di apprendimento, l'uso della tecnologia e i metodi di insegnamento.
 - Linea guida 1: *predisporre alternative per la percezione*. A titolo esemplificativo attraverso appunti di gruppo in classe, diapositive delle lezioni e materiali del corso forniti prima del

suo inizio, al fine di aumentare la comprensione delle informazioni.

- Linea guida 2: *prevedere opzioni per la comprensione del linguaggio, delle espressioni matematiche e dei simboli* attraverso l'uso di oggetti fisici, la predisposizione di attività sul campo, favorendo il contatto tra simboli astratti e realtà quotidiana. Esempio: opera d'arte su carta *versus* visita in un museo.
- Linea guida 3: *fornire diverse scelte per facilitare la comprensione*. I docenti che strutturano chiaramente il contenuto del corso, guidando la trasmissione delle informazioni e fornendole progressivamente, sono percepiti come fortemente efficaci.
- Principio 2: *mezzi multipli di azione ed espressione*, riguardante il “come” dell'apprendimento, ovvero le sistemazioni formali che gli studenti dovrebbero ricevere negli istituti di istruzione superiore e le modalità alternative di espressione.
 - Linea guida 4: *predisporre opzioni per azioni fisiche*. Ad esempio: le sistemazioni formali (tempo prolungato per la prova), l'uso di tecnologie assistive (correttore ortografico, computer) al fine di sostenere l'esame al pari dei colleghi normodotati.
 - Linea guida 5: *realizzare più alternative per l'espressione e la comunicazione*, da intendersi come l'offerta agli studenti di modalità alternative per l'espressione e il supporto individualizzato, spesso di difficile realizzazione.
 - Linea guida 6: *prevedere più scelte per le funzioni esecutive* che si traducono in una guida per l'auto monitoraggio e la riflessione dello studente.

- Principio 3: *molteplici mezzi di impegno e coinvolgimento*, concernente il “perché” dell'apprendimento, che, a livello pratico, si sostanzia in una serie di modalità che favoriscono l'interesse dello studente e la sua partecipazione.
 - Linea guida 7: *prevedere opzioni per accrescere l'interesse*. Ad esempio gli studenti si focalizzano più sulla loro partecipazione e sul coinvolgimento del docente che sul contenuto della lezione.
 - Linea guida 8: *fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la persistenza*, che si sostanzia nel favorire l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e la valutazione tra pari per un clima di classe positivo.
 - Linea guida 9: *predisporre alternative per l'autoregolazione*, ovvero prevedere situazioni che allenino l'autocontrollo dello studente, nel regolare le proprie emozioni e motivazioni.

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

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

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

2.1.3 Universal Design for Education (UDE)

Come precedentemente accennato il paragrafo si apre esponendo le caratteristiche peculiari di un approccio – l'UDE– relativamente nuovo e originariamente implementato per ambiti diversi da quelli relativi alla filiera dell'istruzione, a titolo esemplificativo, i primi settori di sviluppo sono stati: architettura, tecnologia e prodotti per il commercio. L'UDE, tuttavia, prende forma grazie alla combinazione delle due visioni (UDI e UDL) già esposte nel dettaglio; secondo l'università di Wisconsin-Milwaukee la principale differenza tra l'Universal Design for Learning e l'Universal Design for Education può essere rintracciata nell'estensione del termine "educazione", per tanto non sarebbe una differenza di ordine prettamente pratico ma filosofico-concettuale, in quanto il termine, in questo caso, farebbe riferimento a un maggior numero di processi, ad elevata complessità, concernenti i fattori condizionanti che influenzano il

sistema studenti-insegnanti e che concorrono a favorire o, viceversa, ostacolare questo processo, che, in buona sostanza produce delle ricadute in termini di impatto sul rendimento scolastico degli studenti (Ruiz Bel et al., 2012). A tal proposito gli studiosi mettono in guardia sull'esigenza di non adattare meccanicamente il curriculum, l'UDE, infatti si configura come una prospettiva che va oltre il mero adattamento curriculare, ripensando una progettazione didattica che, a monte, tenga conto delle diversità del corpo studentesco al fine di attuare processi scolastici ispirati a un'educazione realmente inclusiva (Echeita Sarrionandia, 2008). In quest'ottica è utile ribadire che l'UDE «promuove la considerazione di persone con un'ampia gamma di caratteristiche nella progettazione di tutti i prodotti e gli ambienti educativi» (Burgstahler, 2007, p. 1), andando oltre una progettazione su misura per gli studenti con disabilità. Di seguito si presenteranno alcuni esempi pratici di questi ambiti di progettazione: alloggi universalmente accessibili, al pari dei laboratori scientifici, ed infine soluzioni hardware e software fruibili da tutta la comunità studentesca, anche mediante l'erogazione di corsi a distanza. Tuttavia per concludere si riportano le evidenze di uno studio (Rose et al., 2006) che nei suoi risultati fa emergere che l'UDE, come approccio a sé stante, sarebbe ottimale ma non trova piena applicazione per tre ordini di ragioni ben distinte: la prima fa riferimento al fatto che l'approccio non abbia propri principi di base ma segue i generici principi espressi dall'UD, la seconda è strettamente legata alla perspicacia dei docenti nella misura in cui spesso si rendono conto dei miglioramenti che un ambiente progettato su queste caratteristiche può apportare al benessere complessivo degli studenti, ma non avendone la conoscenza profonda, sono impossibilitati a implementarli nelle proprie classi, ed infine, la terza ragione è riconducibile a una debolezza intrinseca del movimento UDE negli ambienti di apprendimento.

2.1.4 Universal design for Information and Communication Technology (ICT)

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

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

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

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

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

accessibilità del Web, il mondo di Internet rimane inaccessibile per molte persone con disabilità (CE, 2008; Adam e Kreps, 2009; Vincente e Lopez, 2010; Easton, 2013).

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

Ad oggi l'accesso a Internet è diventato una condizione *sine qua non* della vita quotidiana, quest'ultimo, potenzialmente, potrebbe offrire nuovi percorsi di inclusione economica e sociale per le persone con disabilità e DSA. Infatti, coloro che rimangono disconnessi dalla tecnologia hanno maggiori probabilità di essere esclusi anche dalle principali attività sociali, economiche e politiche. Pertanto, un maggiore accesso e uso della tecnologia è da intendersi come uno strumento chiave per affrontare tali problematiche. Aspetti riscontrabili nel filone di ricerca sul digital divide, il quale mostra che i fattori sociali influenzano l'accesso a Internet, tuttavia la condizione di disabilità è spesso trascurata (Scholz et al., 2017), pur essendo un fattore rilevante che, come abbiamo già avuto modo di leggere, se non

adeguatamente considerato, può concorrere a produrre un ulteriore fattore di discriminazione.

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

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

digitale. Per quanto concerne il versante docenti, la maggior parte di questi non affronta i problemi di accessibilità nell'implementazione di corsi online. In uno studio sul tema, l'80% dei rispondenti ad un sondaggio di un corso e-learning, riferisce di non aver minimamente tenuto in considerazione i bisogni degli studenti con disabilità, mentre meno del 12% ne aveva una considerazione parziale (Bissonnette, 2006). Molti istruttori riferiscono di non essere consapevoli di come rendere i loro corsi online accessibili agli studenti con disabilità (Gladhart, 2010; Roberts K. D. et al., 2011), a tal proposito è possibile affermare che un corso idealmente progettato seguendo l'approccio dell'Universal Design dovrebbe prendere in considerazione le modalità di accesso preferite dallo studente, tuttavia gli istruttori e le istituzioni online tendono a utilizzare un modello di sola sistemazione piuttosto che un modello proattivo nel trattare l'accessibilità (Kim-Rupnow et al., 2001; Kinash et al., 2004; Barnard-Brak e Sulak, 2010; Seale, 2014a). Questo approccio, tende, di fatto, a problematizzare i deficit individuali piuttosto che affrontare le disuguaglianze che risultano da una progettazione didattica inaccessibile.

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

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

accessibilità, che riporteremo di seguito:

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

Dopo aver espresso dei potenziali indicatori, lo studioso conclude il suo paper amaramente, affermando che gli studenti con disabilità sono raramente considerati nella progettazione di corsi di apprendimento a distanza, questo li pone dalla parte sbagliata del secondo digital divide, potendo fruire della tecnologia ma non avendo pieno accesso a tutti i vantaggi che offre agli altri. Conclusione espressa in ulteriori studi da cui è possibile leggere che «la tecnologia è un'arma a doppio taglio» (Byerley e Chambers, 2002, p. 169), in merito, anche gli studenti esprimono pareri contrastanti per ciò che concerne il supporto tecnologico (Sharpe et al., 2005; Roberts J. B. et al., 2011); perplessità riscontrabile anche negli studi di

Goggin e Newell (2003), che invitano a riflettere sul fatto che le promesse in merito alle tecnologie digitali per superare i problemi di disabilità, siano state estremamente sopravvalutate e ad oggi non sono concretizzate. Secondo gli studiosi, infatti, queste, piuttosto che creare un sistema di inclusione, hanno avuto l'effetto opposto molti casi isolando ulteriormente le persone con menomazioni fisiche; parere condiviso e riscontrabile in Tobias (2003), pronunciato sulla «fede acritica del movimento UD nei benefici della tecnologia» (Tobias, 2003, p. 1), per l'autore, di fatto, la realizzazione dei benefici tecnologici richiede al movimento UD di adottare un punto di vista non deterministico che concepisca la tecnologia come una costruzione socio-culturale, incarnata e modellata da valori, intenzionalità umana e azioni, piuttosto che affermare la natura indipendente e il potere della tecnologia di per sé.

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

Per concludere il discorso rispetto all'accesso ad Internet, è utile fornire uno specifico focus sul momento storico della pandemia da Covid-19 (Lombardo e Mauceri, 2020). In questo contesto, infatti, l'ICT nel mondo e nel nostro paese, si è configurato come facilitatore permettendo alle persone con disabilità di fruire delle lezioni a distanza, fornendo nuove prospettive per la realizzazione e il compimento del processo di apprendimento, è proprio in quest'accezione che «le tecnologie digitali hanno consentito di

proseguire le attività ordinarie di scuole e università attraverso lo strumento principale della DaD, garantendo così il diritto allo studio» (Fasanella et al., 2020, p. 96).

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

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

Parere condiviso e riscontrabile anche in Valentini (2008), che sottolinea, però, come l'uso delle tecnologie digitali si ponga come presupposto per lo sviluppo di soluzioni concrete, dal momento che queste «abbattono i confini e creano un nuovo spazio deterritorializzato a cui può accedere una fascia di utenti più ampia rispetto a quella rappresentata dagli studenti tradizionali» (Valentini, 2008, p. 17). Infatti, prosegue l'autrice, la deterritorializzazione «crea i presupposti per svolgere azioni e accedere a

servizi legati alla didattica e alla formazione universitaria da luoghi diversi: da casa, dal posto di lavoro, da altri centri che non coincidono con la sede dell'ateneo, come i poli decentrati» (ibidem, p. 22). Processo quest'ultimo sensibilmente accelerato dall'emergenza Covid-19 che fornisce le basi, come precedentemente accennato, per ripensare la tecnologia alla luce del concetto di Universal Design.

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

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

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

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

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

2.1.5 Universal design for architecture

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

Tornando al contesto universitario, fornire un ambiente accessibile, in

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

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

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

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

conducono ai campus mancano di sistemi di orientamento per le persone con problemi di vista, e porte e bagni accessibili sono una rarità.

Tornando alle università, l'autore fa riflettere sul fatto che esse non dovrebbero fornire alloggi appositi, ma essere accessibili a tutti nell'ottica dell'Universal design for architecture. Ad oggi molto si potrebbe ancora fare per garantire l'accessibilità agli studenti con disabilità, come emerge dalle considerazioni di Marisa De Picker (2020) sulle difficoltà di accesso alle conferenze scientifiche, estendibili a molteplici aspetti della vita universitaria e non solo. Quest'ultimo aspetto è stato riscontrato anche nelle università spagnole, dalle dirette testimonianze degli studenti che sul tema si sono espressi come segue: «le aule universitarie dovrebbero essere accessibili a tutti, con porte larghe e senza scale o piattaforme [...]. Le aule dovrebbero essere spaziose, con ampi corridoi, un'adeguata illuminazione e acustica, con sufficienti prese e computer» (Lopez-Gavira et al., 2016, p. 178).

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

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

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

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

In quest'ottica, il ruolo del personale docente e la sua capacità di relazione con gli appartenenti alla comunità studentesca è riconosciuto, dalla letteratura sul tema, da sempre come un fattore di successo per questo processo e con conseguenti benefici per l'inclusione universitaria. Questo aspetto risulta maggiormente enfatizzato nelle pratiche che riguardano l'educazione fisica all'interno dei curriculum: se da un lato, infatti, si riscontra che queste non sono pienamente accessibili agli studenti con disabilità fisica, per effetto di programmi e principi che le sostengono non ancora pienamente accettati dalla comunità, tendendo a produrre una minore partecipazione degli studenti disabili ai curricula (Fitzgerald et al., 2003), dall'altro, come emerge dalle testimonianze della paralimpica Tracy Schmitt furono proprio le aspettative di quei docenti a favorirne una piena inclusione (Barber, 2016), intesa non tanto come un insieme prescrittivo di aspettative, quanto come un processo basato «su creatività, flessibilità e

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

dell'essere persona disabile e del doversi avvicinare all'educazione fisica come materia curriculare. Tuttavia le difficoltà nella predisposizione di un'educazione concretamente inclusiva, non riguardano soltanto questo aspetto della programmazione, anzi, sono purtroppo estendibili ai curricula in generale, in quanto i docenti spesso si dicono inclini alla realizzazione dei principi inclusivi, ma nella realtà, anche ascoltando il punto di vista degli studenti, questi sono spesso disattesi,

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

Alcune raccomandazioni pratiche, in tal senso, potrebbero essere: mantenere un linguaggio rispettoso; tutelare la privacy degli studenti e non alimentare gli stereotipi connessi a questa condizione. Questi però non sono gli unici suggerimenti, alcuni studiosi si sono spinti più avanti (Hockings,

2012), proponendo la realizzazione di buone prassi che proveremo a sintetizzare di seguito:

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

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

Tuttavia, spesso i professori possono avere difficoltà nella realizzazione

concreta del processo di inclusione all'interno delle classi di insegnamento, per un senso di impotenza e scarsa autoefficacia (Dunst e Bruder, 2013) derivante da stereotipi associati alla disabilità sommati alla loro mancanza di formazione sul tema; ciò è desumibile dalla seguente affermazione: «prima avevo solo un'idea approssimativa della diversità del mio gruppo di studenti perché non ci avevo pensato molto in profondità [...]. Inoltre, prima vedevo i miei studenti come vasi vuoti che dovevano essere riempiti. Ora mi rendo conto che questo non è così, il mio stile di insegnamento è cambiato molto» (Hockings 2012, p. 247).

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

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

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

avuto una formazione, seppur minima, sul tema.

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

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

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

con bisogni educativi speciali.

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

Le modalità di insegnamento risultano spesso collegate al curriculum e al clima di classe che inevitabilmente può avere delle ricadute sullo studente, al di là delle convinzioni espresse dai docenti; l'educazione inclusiva, è utile ribadirlo, ha come convinzione fondante quella che: se gli studenti non possono soddisfare le aspettative del curriculum all'interno del curriculum generale, allora le aspettative, non la collocazione degli studenti, dovrebbero essere cambiate (Friend e Bursuck, 2009).

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

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

2.3 Linee guida degli atenei a confronto

Come precedentemente accennato questo paragrafo ha come obiettivo l'analisi dettagliata delle linee guida prodotte dai singoli atenei oggetto d'indagine, per comodità si aprirà la trattazione da quelle

dell'ateneo di maggiori dimensioni, ovvero l'Università di Roma "La Sapienza".

2.3.1 Università di Roma "La Sapienza"

Il presente documento denominato "*Linee Guida per i docenti in favore degli studenti con disabilità e con DSA*" nasce, come è possibile leggere dalle parole introduttive, dalla consapevolezza che: «ciascun Ateneo è tenuto ad erogare servizi specifici, tra i quali l'istituzione di appositi servizi di tutorato specializzato, l'utilizzo di sussidi didattici e tecnici, interventi individualizzati per lo svolgimento di esami e verifiche» (Linee guida Sapienza, 2019, sez. 1, cap. 1, p. 4), con la finalità ultima di determinarne modalità di funzionamento, principi, criteri di erogazione e platea degli studenti beneficiari. Le linee guida dell'Ateneo, non a caso, si aprono con un riferimento alla persona, contemplando sia coloro a cui lo specifico servizio si rivolge, sia le varie figure lavorative coinvolte (tutor alla pari, tutor specializzati, interpreti LIS, counseling psicologico e assistente alla comunicazione), di cui il documento definisce puntualmente mansioni e aree di intervento. Il tutor alla pari è uno studente che ha il compito di supportare il collega con disabilità nelle seguenti attività: accompagnamento a lezione, stesura di appunti, sbobinatura delle registrazioni, reperimento di materiale bibliografico, sostegno allo studio, lettura di testi e materiale didattico, accompagnamento per brevi spostamenti all'interno dell'Università, informazioni e affiancamento nella realizzazione del piano di studio e nelle prove di accesso. Il tutor specializzato, per contro, possiede competenze specifiche in area giuridica, psicopedagogica e/o sociale, la sua figura, auspicabilmente, dovrebbe avere l'obiettivo di predisporre un piano di intervento individualizzato

concordato con lo studente interessato, a seguito di uno più colloqui volti ad individuare punti di forza e debolezza e specifici obiettivi per la concreta realizzazione del piano formativo.

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

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

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

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

Proseguendo nella lettura del documento è possibile trovare una sezione che prescriverebbe come comportarsi in presenza di studenti che

necessitano di forme compensative o dispensative di didattica, disponendo che: «una buona prassi potrebbe essere quella di fare una breve comunicazione al riguardo durante la presentazione del corso e di inserire un avviso sul proprio spazio web rivolto ai DSA invitandoli a concordare in forma privata ed entro una determinata ragionevole scadenza le eventuali forme dispensative o compensative [...]» (Linee guida Sapienza, 2019, sez. 2, cap. 4, p. 12). La presenza del condizionale, unita alla pressante intermediazione del Settore, fa comprendere che questo ottimo suggerimento, sia, nella pratica, costantemente disatteso. Ciononostante le linee guida risultano essere estremamente strutturate e dettagliate, in merito alla realizzazione del materiale didattico rivolto agli studenti con DSA - con particolare riferimento alla leggibilità del testo - che tuttavia renderebbe lo stesso materiale più fruibile dalla totalità degli studenti, in accordo con i principi espressi dall'Universal Design, già citato nei paragrafi precedenti. Di seguito si presenteranno i principali consigli espressi dal documento concernenti: aspetto grafico, impaginazione/organizzazione del testo, stile linguistico, uso di mappe concettuali e di testi web. I primi rimandano all'impostazione di un testo il più possibile sintetico e leggibile, gli ultimi saranno riportati per esteso considerando il riferimento all'informatica e l'importanza delle mappe per gli studenti con DSA:

- a) mappe concettuali: permettono di visualizzare graficamente i concetti espressi durante le lezioni, tuttavia gli errori più comuni possono essere l'uso di troppe parole in un nodo concettuale, di troppi collegamenti, di troppi elementi informativi;
- b) testi web: da realizzarsi secondo i principi dell'Universal Design che prevedono accessibilità ed usabilità nel rispetto dei criteri di

efficacia, efficienza, soddisfazione, facilità di apprendimento e memorizzazione dei contenuti. Criteri specifici per la fruibilità sono: evitare pagine affollate di informazioni, evitare elementi dinamici (animazioni, finestre pop-up), usare intestazioni e liste, privilegiare la sintesi, usare immagini con moderazione, preferire un formato dei file adattabile a software per sintesi vocale (es. file .doc).

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

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

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

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

- a) svolgere l'esame in una zona tranquilla, il più possibile isolata da

rumori di fondo;

- b) usare fogli a righe o a quadretti invece che bianchi per facilitare l'ordine del testo prodotto;
- c) suddividere l'esame in più parti;
- d) rendere disponibili esempi e tracce di esami precedenti.

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

2.3.2 Università degli Studi "Roma Tre"

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

all'Ateneo a vari livelli.

Roma Tre riconosce come base del presente documento, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) e il suo principio ispiratore: il modello biopsicosociale, su cui non ci soffermeremo in questa sede in quanto è stato già diffusamente trattato nel capitolo precedente.

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

personale, in analogia con l'Ateneo Sapienza, sono: affiancamento a lezione, aiuto studio per il superamento degli esami di profitto e per la stesura dell'elaborato finale, reperimento di materiali studio.

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

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

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

2.3.3 Università degli Studi “Tor Vergata”

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

- a) sostegno alla didattica: gli studenti con disabilità e DSA possono usufruire di modalità personalizzate di affiancamento, gli studenti sordi possono usufruire del servizio di interpretariato LIS, ed è prevista l’erogazione di testi in formato accessibile;
- b) servizio di tutorato: previsto per studenti ciechi e/o con disabilità motoria, viene erogato da studenti alla pari o senior per rispondere alle esigenze quotidiane all’interno dell’Ateneo;
- c) consulenza psicologica: il servizio di counseling offre ascolto e supporto rispetto alle difficoltà e agli ostacoli che possono essere presenti nella vita del singolo studente, a prescindere dalla propria disabilità;
- d) agevolazioni economiche: concernenti l’esonero dalle tasse per studenti con disabilità superiore al 66% e la riduzione per gli studenti con invalidità a partire dal 33% a differenza degli altri Atenei considerati, come sarà possibile leggere nel capitolo dedicato alle interviste degli addetti ai servizi;
- e) trasporti: l’Ateneo, così come i precedenti, fornisce un servizio di trasporto agli studenti con mobilità ridotta appoggiandosi all’ente

regionale per il diritto allo studio LazioDisco;

- f) accessibilità: CARIS, per favorire l'accessibilità agli spazi dell'università, ha previsto un sito Internet specifico per segnalare eventuali barriere architettoniche, che, ad oggi, è in manutenzione;
- g) attività ricreative: per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono previste iniziative sportive e culturali, con laboratori dedicati, tra cui menzioniamo il laboratorio di scrittura e di pittura creativa.

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

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

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

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

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

che si configurano come principi universali e l'inclusione della disabilità è uno di questi. Nei prossimi paragrafi saranno analizzate le normative del contesto specifico italiano e se, quanto prescritto dall'ONU e dall'Unione europea, abbia influenzato o meno la produzione legislativa italiana in tal senso.

A tale scopo, il presente capitolo, sarà aperto da un'approfondita analisi della Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030, promossa dall'UE, con l'obiettivo di comprendere se l'Italia abbia avuto una produzione di norme autonoma, o, viceversa, sia stata estremamente vincolata da quanto prescritto dall'Unione e dall'ONU. A tal proposito risulta opportuno aprire una parentesi facendo riferimento alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo* del 1948, la quale già all'epoca sanciva: «l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali» (art. 26), tuttavia si è deciso di approfondire l'analisi della *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* (2006) in quanto è in quest'ultimo documento che si fa riferimento per la prima volta espressamente all'istruzione terziaria. Analogamente, la stessa motivazione sussiste per le norme italiane, in quanto il provvedimento che ha dato avvio all'inclusione della disabilità è sicuramente la Legge 4 agosto 1977, n. 5, che ha avuto il merito di aprire definitivamente le classi, nelle scuole di ogni ordine e grado, agli alunni con disabilità, tuttavia, pur essendo coscienti della rilevanza storica della norma in questione, l'analisi approfondita si concentrerà sui seguenti testi di legge, in quanto hanno prodotto mutamenti nello specifico, per le condizioni degli studenti universitari con disabilità e DSA in Italia: Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (L. n. 104/92) e successive modifiche intervenute ad opera della Legge n.17/1999 (L. n.

17/99) con particolare riferimento all'istituzione del tutorato specializzato; Legge 9 gennaio 2004, n. 4 recante disposizioni volte a favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici (L. n. 4/2004); Legge 8 ottobre 2010, n. 170 concernente nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (L. n. 170/2010), da estendersi anche al contesto universitario, ed infine, il Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n.5669 e Linee Guida allegate in favore delle persone con disabilità e DSA (D.M. 5669/2011).

Come precedentemente accennato l'obiettivo del capitolo è comprendere se quanto previsto dalla Convenzione ONU e dall'UE abbia influenzato la produzione delle norme nel nostro paese; il quesito è complesso, in quanto, da un lato è possibile affermare con certezza che la disposizione ONU del 2006 abbia influito positivamente sull'emanazione dei provvedimenti a tutela degli studenti con DSA, dall'altro non si riscontra la stessa tendenza per i provvedimenti dell'Unione Europea, ad eccezione dell'innovazione digitale che è un aspetto di grande attenzione anche nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), tuttavia, ad oggi, non si evince una produzione normativa specifica in tal senso. Tornando alle disposizioni italiane in materia di disabilità ed inserimento accademico, quest'ultime hanno avuto il merito di generare, a tutti i livelli, processi di revisione delle policy in ambito universitario che, in concreto, hanno spinto gli appartenenti alla CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità) alla formalizzazione di linee guida specifiche in favore delle persone con disabilità e DSA, che, a loro volta, hanno dato vita, nei singoli atenei su cui quest'indagine si focalizza (La Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre), a specifiche linee guida per il funzionamento dei servizi in favore degli studenti con disabilità e con DSA, già analizzate nell'ultima sezione del precedente capitolo.

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

3.2 Commissione europea. Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030

La strategia 2021-2030, sottoscritta da tutti gli Stati Parte della commissione europea, fonda la sua azione, come è possibile leggere anche consultando il report ANVUR, sulle seguenti direttrici: utilizzare i fondi stanziati nell'ambito del programma Next Generation EU al fine di migliorare le condizioni di vita della persona con disabilità, realizzando concretamente contesti inclusivi, da intendersi come ambienti fisici e virtuali accessibili; potenziare le TIC ed infine rendere i trasporti e le infrastrutture realmente fruibili dalle persone con disabilità. In quest'ottica si correla l'accessibilità alla didattica affermando che: un'istruzione pienamente inclusiva e di qualità si possa realizzare solo mediante percorsi inclusivi e personalizzati sulle esigenze del singolo, di cui l'università deve farsi garante al fine di realizzare l'obiettivo della parità di opportunità e della non discriminazione.

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

In quest'accezione si definisce la disabilità come «interazione tra durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali, che sono spesso invisibili, e le barriere ambientali» (Commissione europea, 2021, art. 1),

promuovendo un approccio intersezionale a quest'ultima, nella misura in cui il fattore disabilità è solo un aspetto e, talvolta, può essere intrinsecamente legato ad altre condizioni di vulnerabilità nella costruzione identitaria.

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

A tal fine il documento promuove il concetto di *progettazione per tutti*, richiamando l'approccio dell'Universal Design, già trattato nel capitolo precedente, con particolare riferimento alle tecnologie digitali universalmente fruibili. Per continuare è possibile affermare che, nel 2022, la Commissione predisporrà azioni di monitoraggio e valutazione della direttiva sull'accessibilità del web, diversi ed ulteriori però sono gli aspetti su cui la strategia si propone un'azione di controllo, tra cui la garanzia del principio di libertà di movimento su ogni mezzo, con un'attenzione particolare riguardo all'accessibilità fisica, non soltanto dei mezzi di trasporto, ma anche dei luoghi in cui quest'ultimi vengono erogati. Essa risulta direttamente correlata con l'esigibilità del diritto della persona con disabilità di circolare liberamente negli Stati membri dell'UE, a questo proposito è in realizzazione un'iniziativa faro che prevede l'istituzione della tessera europea di disabilità, con l'obiettivo ultimo di facilitare i processi legati alla più ampia partecipazione politica, anche attraverso la previsione di un nuovo programma "Cittadinanza, uguaglianza, diritti e valori" (CERV). Nella stessa direzione va interpretata l'iniziativa "Legiferare

meglio” nata per includere le persone con disabilità e le organizzazioni rappresentative in un processo partecipativo per l’elaborazione di politiche anti-discriminatorie. A tal fine la Commissione si propone il coinvolgimento periodico di tali organizzazioni, invitando tutte le delegazioni ad indicare addetti al coordinamento per le politiche in materia di disabilità.

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

Come accennato in apertura di questo paragrafo l’Unione Europea

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

In un'ottica di potenziamento dell'istruzione per tutti, al fine di ridurre potenziali mancanze, gli Stati membri si impegnano ad offrire formazione continua ed aggiornata al personale docente per la risoluzione di eventuali problematiche e l'affiancamento dello studente con disabilità, concentrandosi sulla fornitura di accomodamenti ragionevoli, che, necessariamente, devono prevedere programmi ad hoc per un'accessibilità non soltanto fisica agli spazi, garantendo che tutta l'istruzione sia conforme

a quanto previsto dalla convenzione ONU in materia di diritti delle persone con disabilità, che sarà trattata diffusamente nei paragrafi successivi.

Tuttavia, l'accessibilità rimane ancora il punto cardine in quanto, senza la possibilità di raggiungere un luogo, è impensabile realizzare una piena inclusione. A questo scopo la Commissione si impegna a garantire che, entro il 2030, tutti i suoi edifici rispettino le norme in materia di accessibilità, principio già espresso dal legislatore italiano nel 1992 che, in materia, prevedrebbe la mancata agibilità agli edifici che non rendano possibile l'accesso alla persona con disabilità. La Strategia si propone, inoltre, di continuare un dialogo costruttivo con le associazioni rappresentative delle persone con disabilità, continuando a promuovere iniziative ed eventi di sensibilizzazione quali la Giornata europea delle persone con disabilità e la Giornata internazionale delle persone con disabilità delle Nazioni Unite. A tal fine la Commissione continuerà il monitoraggio dei provvedimenti legislativi in materia di disabilità, fornendo statistiche e dati costantemente aggiornati, da cui, ragionevolmente, entro il 2023, deriveranno nuovi indicatori di disabilità, con l'obiettivo ultimo di «ridurre la discriminazione e le disuguaglianze e aiutare le persone con disabilità a godere pienamente dei loro diritti umani, delle loro libertà fondamentali e dei diritti dell'UE su un piano di parità con gli altri» (Commissione europea, 2021, art. 30). Questa nota conclusiva rimanda, però, ad un'amara consapevolezza: «nonostante vari strumenti ed impegni, le persone con disabilità continuano a incontrare barriere nella loro partecipazione come membri eguali della società e violazioni dei loro diritti umani in ogni parte del mondo» (ONU, 2006, preambolo).

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

All'interno di questo paragrafo si presenteranno i caratteri e i principi generali espressi dalla Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), che può essere inteso come il primo atto internazionale obbligatorio del XXI secolo in materia di diritti umani, con specifico riferimento alla protezione e promozione dei diritti e della dignità delle persone con disabilità. A questo scopo la Convenzione definisce, infatti, la disabilità come un concetto in continua evoluzione, frutto del risultato dell'interazione tra persone con minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine e barriere attitudinali ed ambientali, con le quali quest'ultime quotidianamente si confrontano. Proprio per questa ragione, all'interno del documento, nella sezione preambolo, si enfatizza l'importanza di includere nelle politiche ordinarie i temi della disabilità, «considerando che le persone con disabilità dovrebbero avere l'opportunità di essere coinvolte attivamente nei processi decisionali inerenti alle politiche e ai programmi, inclusi quelli che li riguardano direttamente» (ONU, 2006, Preambolo), riconoscendo i preziosi contributi, che le persone con disabilità possono apportare alla realizzazione del benessere generale e della diversità delle loro comunità, tramite la loro piena partecipazione a tutti gli aspetti della vita politica e sociale in cui sono immersi, attribuendo alla formazione scolastica e all'istruzione di ogni ordine e grado un ruolo centrale nell'attuazione di questo processo.

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

culturale e comunicativo realmente inclusivo.

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

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

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

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

- a) attuare misure adeguate atte a proteggere e promuovere i diritti

delle persone con disabilità;

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

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

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

- a) sviluppo e monitoraggio degli standard minimi e predisposizione delle linee guida per l'accessibilità delle strutture e dei servizi offerti al pubblico;

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

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

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

- a) non escludere le persone con disabilità dal sistema di istruzione generale, per aspetti direttamente correlati alla loro condizione;

- b) fornire accomodamenti ragionevoli sulla base delle esigenze individuali;
- c) garantire efficaci misure di supporto individualizzato, al fine di raggiungere la piena integrazione scolastica.

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

A margine, si segnala che la presente Convenzione è stata ratificata dal Parlamento italiano con la legge 3 marzo 2009, n.18.

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

Prima di passare in rassegna i principali provvedimenti legislativi prodotti in materia di disabilità e DSA nel contesto italiano, è utile e doveroso, al fine di inquadrare meglio i termini della questione, fare un riferimento all'individualizzazione del *welfare*⁸ (Zingarelli, 2015) oggi sperimentata dal nostro paese. La nostra società sta subendo diverse trasformazioni concernenti da un lato la domanda sociale traducibile in rischi e bisogni che investono il lavoro e la vita dei cittadini; dall'altro l'offerta di politiche pubbliche e dei sistemi di welfare nazionale. La maggior parte di queste ricostruzioni si rivolgono alla *pars destruens*⁹ (Abbagnano e Fornero, 2012), che, negli anni '70, ha riconosciuto difficoltà nel mantenimento della piena occupazione e del welfare state (Paci, 2007). In quest'ottica sono stati analizzati i processi che hanno portato, tra gli altri, alla crescita della disoccupazione e della precarietà del lavoro, e alla nascita di nuovi bisogni sociali. Tuttavia la *pars costruens*¹⁰ (Abbagnano e Fornero, 2012) di queste interpretazioni risulta carente, l'autore si pone

⁸Welfare: l'insieme di interventi e di prestazioni erogati dalle istituzioni pubbliche e finanziati tramite entrate fiscali destinati a tutelare i cittadini dalle condizioni di bisogno

⁹ Pars destruens: per Bacone è intesa come la critica degli "idoli", fonte di errore nella conoscenza.

¹⁰ Pars costruens: definita nel *Novum Organum* di Bacone come l'essenza della teoria metodologica

l'obiettivo di colmare questa lacuna, riconoscendo che il passaggio al nuovo active welfare state si può realizzare quando, abbandonato il terreno delle tutele del lavoro e del sostegno al reddito, si entra nel campo dei servizi sociali e della formazione. In questo scenario la dialettica con la Pubblica Amministrazione è agevolata da un più semplice incontro territoriale con il cittadino, che per questa via può mettere in campo la propria partecipazione attiva alle decisioni che lo riguardano e indirettamente collaborare alla soluzione dei suoi problemi, a titolo esemplificativo attraverso l'introduzione di voucher di servizio, con cui si possono scegliere i providers che stimolano il cittadino alla negoziazione e la collaborazione per la definizione del servizio offerto, dando vita a diversi gradi di empowerment e di libertà individuale, passando da un livello minimo di garanzia alla possibilità di progettare il proprio servizio e di partecipazione per rappresentanza agli stessi, come prescritto dalla Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. n. 328/2000). La dinamica degli interventi in quest'ottica dovrebbe quindi riequilibrare la domanda e l'offerta dei servizi, ossia promuovere un servizio integrato alla persona considerata nella sua individualità. In Italia, a seguito della l. n. 328/2000, l'istituzione del progetto individualizzato per le persone con disabilità ha segnato un punto di svolta in termini di riconoscimento del bisogno e delle esigenze del soggetto, che diventano un punto di partenza per riprogettare il servizio. Pertanto il personale coinvolto nell'erogazione dello stesso dovrebbe avere competenze e attitudini adeguate nella programmazione e gestione dei servizi alla persona.

Si segnala tuttavia che le previsioni di legge qui citate non hanno influito direttamente sui servizi di sostegno alla didattica per gli studenti con disabilità a differenza di quanto accaduto in molti paesi europei (Regno

Unito, Benelux, Germania, Spagna) e negli Stati Uniti dove sono previsti servizi specifici erogati da personale specializzato, operante in équipe all'interno di strutture sanitarie coordinate che offrono un adeguato supporto in termini di risorse e strumenti (Kovács, 2019). Tuttavia far rientrare la tutela del diritto allo studio nella sfera dei servizi sociali potrebbe essere una via per uscire dalla frammentazione dei servizi ad oggi sperimentata dagli studenti ed una valida risposta ad un bisogno di inclusione sociale crescente. Tornando all'analisi della produzione legislativa nel nostro paese, prima di entrare nel dettaglio sui provvedimenti specifici, è necessario richiamare l'articolo 3 della Costituzione italiana che recita:

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

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

Ai fini della presente legge, all'articolo 3, è considerata persona disabile

colei che presenta «una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione» (L. n. 104/92, art. 3, co. 1). La certificazione dello stato di disabilità è fornita dalle unità sanitarie locali, questo aspetto riveste a tutt'oggi particolare importanza in quanto è proprio tramite certificazione delle ASL che si può ottenere l'accesso ai servizi di affiancamento e tutoraggio universitario rivolti agli studenti con disabilità. Ciò denota un forte legame tra l'erogazione dei servizi ed un approccio estremamente influenzato dalla medicalizzazione, a discapito dell'auspicato approccio biopsicosociale che, per contro, come già esplicitato nel primo capitolo, considererebbe la persona nel suo complesso e non soltanto in relazione alla propria menomazione.

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

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

Come precedentemente accennato questo testo legislativo ha inteso sancire alcuni diritti di base, per gli scopi di questo elaborato, il più rilevante è sicuramente l'articolo 8 concernente l'inserimento e l'integrazione sociale della persona con disabilità che, in sintesi, si pronuncia su alcuni temi di interesse: abbattimento delle barriere architettoniche (rispetto a cui si delinea un principio ancora oggi di difficile realizzazione, ovvero tutti gli edifici non raggiungibili dalla persona con disabilità, sono, o dovrebbero essere, dichiarati inagibili

o inabitabili), fruibilità dei trasporti, assistenza sociale e sanitaria, emolumenti economici, e da ultimo, non per importanza, provvedimenti atti a rendere effettivo il diritto allo studio, con particolare riferimento alla possibilità di prevedere dotazioni didattiche e tecniche, programmi, linguaggi, prove di valutazione alternative e adeguate, che si sostanziano, al punto "e", in un concreto: «adeguamento delle attrezzature e del personale dei servizi educativi» (L. n. 104/92, art. 8, co. 1, lett. e).

All'emblematico articolo 12 "Diritto all'educazione e all'istruzione" questo principio viene, poi, ripreso e delineato con forza, si legge infatti: «è garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie» (L. n. 104/92, art. 12, co. 2). Di seguito al punto 4 del presente articolo si precisa: l'esercizio di questo diritto inalienabile «non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap» (L. n. 104/92, art. 12, co. 4), nel pieno rispetto della valorizzazione delle potenzialità della persona portatrice di handicap, in qualunque sfera della vita. In concreto, per la realizzazione di queste finalità, la legge ha previsto, poi, l'attuazione di un piano individualizzato - seguendo il criterio della massima flessibilità - che, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, è redatto di concerto con i servizi educativi, il personale docente e la famiglia dell'allievo. Questo schema è valido anche per i servizi a supporto dello studente con disabilità, il quale, anche nell'ambito universitario, all'atto della presa in carico del servizio specializzato, dovrebbe venir consultato per la realizzazione di un profilo condiviso che dovrebbe idealmente consentirgli il raggiungimento dell'obiettivo laurea e/o conseguimento del

titolo nelle modalità più adeguate e nel rispetto del suo intrinseco potenziale. Questo principio si ritrova, maggiormente esplicitato, all'interno dell'articolo 13 concernente le modalità di funzionamento dell'integrazione scolastica, da estendersi necessariamente ai contesti universitari, in cui è prevista la progettazione coordinata dei servizi scolastici e socio-sanitari che si sostanzia, da parte del Ministero, nella corretta dotazione a scuole ed università di strumentazione tecnica, sussidi didattici e personale specializzato, tra cui, vale la pena menzionare, l'interpretariato per gli studenti sordi, servizio già disposto dal legislatore nel 1992. Infine, all'articolo 14 della presente legge, si segnala la previsione della formazione continua per il personale docente in materia di disabilità e l'istituzione di servizi di orientamento che possano guidare lo studente nel proprio percorso, a partire dalla scuola secondaria di primo grado. Il testo, inoltre, aveva già previsto, il coinvolgimento delle cooperative sociali nell'erogazione di tali servizi, accanto alla possibilità, da parte delle regioni, di prevedere il finanziamento di interventi specifici a garanzia del diritto allo studio, è in quest'ottica che nasce infatti l'ente regionale LazioDisco che ha messo in campo interventi per la tutela del diritto allo studio universitario rivolti anche alle persone con disabilità, a titolo esemplificativo si citano: posti alloggio attrezzati nelle residenze universitarie, servizi di accompagnamento e trasporto nelle sedi universitarie per i titolari di posto e, nei casi di invalidità superiore o uguale al 66%, un servizio di assistenza continua fornito dal personale OSS. La totalità dei servizi è erogata tramite l'appalto a cooperative sociali di terzo settore.

Una nota conclusiva rispetto alla legge 104 del 1992 va riservata all'articolo 16, che, già in forma embrionale, disponeva il trattamento individualizzato in favore degli studenti portatori di handicap per il superamento delle

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

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

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

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

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

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

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

Nel prossimo paragrafo tratteremo l'ultima legge italiana di nostro interesse, non solo in ordine di data di pubblicazione, ma anche con riferimento all'ambito di applicazione, in quanto la legge 170/2010 ha inteso definire e regolamentare il concetto di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, le sue implicazioni e la popolazione di riferimento, provando a fornire, agli operatori dei servizi, delle linee guida che dessero una risposta concreta in termini di conoscenza del fenomeno, e, fossero allo stesso tempo, in grado di soddisfare il bisogno degli studenti beneficiari.

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

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

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

A tal fine la legge si impegna a promuovere e garantire concretamente il diritto all'istruzione favorendo il successo scolastico attraverso misure di supporto individualizzate e specifiche, atte a fornire una formazione idonea, promuovendo l'“empowerment¹¹” (Sartori, 2016) del singolo, che, in termini pratici, si traduce in una riduzione del disagio relazionale ed emotivo, forme di valutazione adeguate, sensibilizzazione del personale e promozione del lavoro di rete tra servizi sanitari, famiglia e scuola/università, assicurando per questa via uguali opportunità di formazione e accrescimento.

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

¹¹ Empowerment: concetto sviluppato nella psicologia di comunità. La traduzione letterale del termine è “favorire l'acquisizione di potere”, intesa come il processo che facilita il raggiungimento di un insieme di condizioni, incluso l'accrescimento personale.

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

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

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

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

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

Il Decreto si pronuncia, poi, nuovamente, sulla necessità di garantire al discente misure dispensative e compensative per l'esercizio del diritto allo studio, che si sostanzia in un piano individualizzato che tenga conto delle esigenze dello studente per la piena realizzazione del suo potenziale, il quale, a livello pratico, prevede modalità valutative che permettano all'allievo di dimostrare il proprio livello di apprendimento, in condizioni ottimali. Le linee guida, rispetto a questo punto, sono rigorosamente dettagliate, volte a riconoscere la centralità delle metodologie didattiche, e l'esigenza di predisporre un PAI che, come si legge nel Decreto, diviene

personalizzato se tarato sulle esigenze del singolo, in questo senso la sfida della programmazione individualizzata coinvolge l'intera classe scolastica universitaria «con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 6). L'azione personalizzata, ha, invece, come fine ultimo, quello di promuovere l'empowerment del singolo discente, rivolgendosi esclusivamente ad esso. Per fugare ogni dubbio, sulle due tipologie di didattica, le linee guida ne definiscono il campo di applicazione come segue: «la didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze», invece «la didattica personalizzata, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 6).

Nel Decreto e nelle Linee Guida si è fatto riferimento più volte alle misure compensative e dispensative, a questo punto ne daremo una definizione maggiormente dettagliata riportando qualche esempio. Gli strumenti compensativi «sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (D.M. 5669/2011, cap. 3, p. 7), a titolo esemplificativo questi possono comprendere: sintesi vocale, registratore, programmi di video scrittura con correttore ortografico, calcolatrice e mappe concettuali con l'obiettivo di ridurre l'impatto del disturbo di apprendimento sulla prestazione complessiva. Come accennato in precedenza all'interno di questo testo, le misure dispensative hanno la finalità di *dispensare* l'alunno dallo svolgimento di alcune mansioni connesse alla prova d'esame, andando ad agire direttamente sulla quantità delle stesse ma non sulla

qualità, in quest'ottica sono da ricomprendere lo strumento tempo aggiuntivo, l'uso di verifiche orali piuttosto che scritte, considerando il contenuto dei testi a discapito della forma ortografica in cui sono redatti, prevedendo, qualora fosse necessaria, una riduzione quantitativa della prova in oggetto. Le misure appena descritte sono presenti al punto 6.7 delle linee guida che si sofferma nello specifico sui provvedimenti che gli Atenei devono adottare per rendere effettivamente esigibile il diritto allo studio. A tal fine è compito degli Atenei assicurare agli studenti con DSA «l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate» (D.M. 5669/2011, cap. 6, par. 7, p. 27), prevedendo:

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

Per quanto di nostro interesse, espressamente collegato con l'attuazione delle misure sopra esposte, va necessariamente menzionata la dimensione relazionale dell'apprendimento, su cui le linee guida si pronunciano come segue: «ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico/universitario rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo [...]» (D.M. 5669/2011, cap. 5, p. 21), per contro, il mancato utilizzo di queste misure colloca lo studente in posizione di inferiorità, incidendo negativamente sulle prestazioni in oggetto. Per evitare che gli strumenti a garanzia del corretto apprendimento vengano intesi, da parte dei colleghi, come incomprensibili facilitazioni, è compito del docente coordinatore avviare iniziative volte alla comprensione dell'applicazione degli stessi, al fine di scongiurare il pericolo della

stigmatizzazione dello studente a cui sono rivolti.

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

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

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

3.8 Linee guida CNUDD 2014

La Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (CNUDD), in linea con quanto finora esposto, ha ritenuto opportuno inserire nella predisposizione delle linee guida un'apposita sezione inerente i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che si sofferma sulle seguenti aree di intervento: accesso ai servizi, strumenti compensativi e misure dispensative, qualità dei servizi/buone prassi. Per l'accesso ai servizi condizione necessaria è che lo studente presenti la certificazione di DSA, rilasciata, come precedentemente accennato, dal Sistema Sanitario Nazionale e redatta seguendo i principi della Consensus Conference (2011), che a livello pratico si sostanziano nel riportare i codici nosografici e la dicitura esplicita di DSA in oggetto, nel contenere le informazioni necessarie per comprendere le caratteristiche individuali di ciascuno studente, con l'indicazione delle rispettive aree di forza e di debolezza. I Servizi Disabilità di ateneo offrono la medesima tipologia di servizi anche agli studenti con DSA: orientamento in entrata e in uscita, varie forme di tutorato, sussidi tecnologici e didattici, mediazione con i docenti, accompagnamento personalizzato in itinere e, infine, organizzazione, gestione e monitoraggio dei servizi offerti. Analogamente, sono estese agli studenti con DSA, anche le funzioni del Delegato del Rettore, esplicitate dalla Legge 170/2010, che, per comodità, sintetizzeremo come segue: figura di riferimento per le questioni inerenti l'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA all'interno e all'esterno del proprio Ateneo avente competenze di indirizzo e coordinamento delle politiche di Ateneo sul tema, promozione di iniziative periodiche volte alla sensibilizzazione sulla tematica, coordinamento e monitoraggio delle attività svolte dal

servizio disabilità/DSA di ateneo (SDDA), coinvolgendo anche la componente studentesca nell'ottica di migliorare il servizio offerto. Spetta inoltre al Delegato il compito di sovrintendere ai fondi erogati dalle Legge 17/1999 per il potenziamento e la fornitura dei servizi sopra citati, predisponendo periodicamente una descrizione sintetica delle attività. All'interno delle linee guida si riscontra la necessità del monitoraggio continuo dei servizi, da intendersi come un processo di raccolta e archiviazione di dati che possono avere diversi utilizzi (Bezzi, 2007), e delle prestazioni offerte agli studenti dagli sportelli dedicati, un'anticipazione che merita particolare interesse e che verrà discussa nei capitoli seguenti, è che gli atenei considerati dal presente progetto di tesi non prevedono forme di monitoraggio continuo dell'opinione degli studenti rispetto alle prestazioni che forniscono, l'unico aspetto di valutazione presente è quello che è richiesto a questi servizi, dalle procedure di ateneo.

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

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

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

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

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

- e) supporto alla mobilità internazionale;
- f) orientamento in ingresso e in itinere;
- g) orientamento in uscita.

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

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

Materiali didattici e supporti tecnologici. È fondamentale che il SDDA affianchi lo studente nella scelta e nell'uso di materiali tecnologici accessibili e personalizzati affinché possano diventare un reale facilitatore

all'apprendimento, nell'ottica del già citato Universal Design. Nella consapevolezza che la scelta degli strumenti potenzialmente utilizzabili sia vastissima anche grazie al progresso tecnologico, tra i più utilizzati troviamo: sintetizzatori vocali, software di predizione della parola, tastiere allargate, puntatori oculari, videoingranditori, lavagne digitali. Di particolare importanza, in quest'ottica, risulta la formazione continua del personale docente all'uso di queste strumentazioni e, in generale, alle TIC.

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

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

Orientamento in ingresso e in uscita. Il compito dell'SDDA è orientare lo studente nella conoscenza dei servizi offerti dall'ateneo e di quelli a lui dedicati, facilitando il contatto con i referenti di facoltà e le strutture didattiche di cui è parte. Analoga importanza rivestono i servizi rivolti allo studente per l'orientamento in uscita, infatti questi non si esauriscono al conseguimento del titolo, a tal proposito vanno menzionati quelli specifici di *job placement*, che hanno, tra le loro finalità, l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, ed in questa direzione l'acquisizione di competenze per la redazione di un Curriculum Vitae e l'istituzione di giornate di orientamento dedicate a favorire concretamente l'ingresso nel mondo lavorativo.

Come abbiamo potuto leggere, le linee guida CNUDD hanno fornito dei criteri di massima sul funzionamento dei servizi che i vari atenei dovrebbero erogare in favore degli studenti con disabilità e DSA, da cui, nello specifico, gli atenei di Sapienza, Roma Tre e Tor Vergata hanno derivato le proprie linee guida che sono già state trattate diffusamente nel capitolo precedente considerando l'inscindibile legame tra questi documenti e i principi ispiratori dell'Universal Design for all.

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

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

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

La ricerca si ispira ai principi espressi dalla classificazione ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) che,

come precedentemente accennato, definisce la disabilità come effetto dell'interazione disfunzionale tra persone e ambiente.

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

- a. migliorare la conoscenza del fenomeno da parte di tutti gli attori istituzionali e degli stakeholder esterni;
- b. contribuire a diffondere nelle università la cultura dell'inclusione;
- c. promuovere la personalizzazione dei servizi agli studenti con disabilità e DSA;
- d. attuazione piena delle politiche per il diritto allo studio universitario.

All'indagine hanno preso parte 90 atenei statali su 98, tra cui, anche le università romane incluse nel presente progetto di ricerca. La prima fase del report ANVUR ha previsto l'analisi della documentazione degli atenei in materia di disabilità e DSA, successivamente è stato predisposto lo strumento di rilevazione questionario, articolato in 5 sezioni (anagrafica, organizzazione e personale dedicato; studenti; servizi, interventi e ausili; risorse; reti) e somministrato in formato web. Tuttavia dall'analisi dei documenti emergono dati di particolare interesse: dalla documentazione, infatti, si evince la quasi totale assenza della parola "inclusione", in favore della parola "disabilità" che risulta essere la più presente anche in relazione al termine "DSA", il quale ricorre soltanto in un quarto dei casi, inoltre, da un'analisi più approfondita dei piani strategici, emerge che soltanto dieci siano gli obiettivi dedicati all'inclusione della disabilità e DSA nei singoli atenei.

In una seconda sezione il report si concentra, poi, sui criteri di misurazione degli studenti con disabilità e DSA, riportando che questi, in accordo con la normativa vigente, siano di tipo medico e definiscano «il tipo e il grado di limitazioni funzionali che consentono di accedere a una serie di misure e di

servizi di supporto durante il percorso universitario» (ANVUR, 2022, p. 12). Nella stessa sezione ANVUR riporta i riferimenti normativi che regolano sostegni, sussidi e servizi in favore di questa categoria di studenti, che in questa sede non verranno menzionati, in quanto la trattazione estesa si può ritrovare nel capitolo 3 del presente elaborato, eccezion fatta per il D.Lgs. del 29 marzo 2012 n. 68, il quale ha previsto che le università «esonero totalmente dalla tassa di iscrizione e dai contributi universitari [...] gli studenti con disabilità, con riconoscimento di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, o con un'invalidità $\geq 66\%$ » (D. Lgs. 68/2012, art. 9, co. 2). Successivamente a questo focus il report conforta le evidenze già espresse in letteratura rispetto all'impatto numerico del fenomeno, infatti, il numero di studenti con disabilità o DSA non coincide con il reale numero di iscritti, per una serie di fattori che spingono gli stessi a non rivelarsi, questi sono essenzialmente riconducibili alla paura di stigmatizzazione, tuttavia questa scelta può essere anche frutto di un'autovalutazione delle proprie capacità oppure essere legata alla temporaneità di alcune condizioni di limitazione, infine il numero complessivo degli studenti interessati potrebbe non coincidere in quanto, quelli con invalidità inferiore al 66% spesso non rientrano in questo conteggio, pur avendo la diagnosi; cosa diversa vale per gli studenti con DSA il cui totale conserva una percentuale di precisione maggiore in quanto essi hanno diritto ai servizi solo se accreditati presso gli sportelli dedicati, ciononostante, anche in questo caso, si riscontra un margine di errore imputabile alla scelta dello studente.

Il capitolo 1 del report si apre con i numeri del fenomeno: il 2,13% (36.816) del totale degli studenti iscritti agli atenei italiani presentano disabilità o DSA, trend che dal 1999 ad oggi risulta in forte crescita. Il documento ANVUR presenta, poi, una sezione estremamente dettagliata sulla

distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA all'interno dei corsi di studio, il dato più critico risulta essere la presenza di studenti con disabilità iscritti ai corsi di dottorato, inferiore alle 100 unità (94) in tutta l'Italia. Evidenza che sarà maggiormente critica se comparata alle università romane che hanno preso parte al progetto "Universitabile", le quali, fornendo i loro dati secondari per l'annualità successiva, hanno reso possibile riscontrare che le unità iscritte al dottorato risultano essere soltanto 3. A livello nazionale la componente femminile risulta maggiormente rappresentata nei corsi universitari - in particolare per quelli di perfezionamento (master di primo e secondo livello) - aspetto ancor più visibile, anche in questo caso, nei report riguardanti la nostra indagine sugli atenei.

Per continuare, tornando ad ANVUR, nella scomposizione dei dati si presenteranno quelli relativi agli studenti con disabilità e DSA iscritti alle università statali: il 94,5% presenta una percentuale di disabilità inferiore a 66, il 91,2% superiore o uguale al 66% ed infine l'87,1% ha un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Si è scelto di presentare solo le evidenze relative agli atenei statali in quanto, anche le università che hanno preso parte al progetto e conseguentemente al lavoro di tesi (La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre) sono statali, e classificate da ANVUR, per le proprie dimensioni, rispettivamente come mega, medio-grande e grande. A seguire il report si focalizza sui dati per area geografica, per comodità espositiva si riportano soltanto quelli relativi all'area centro, i cui studenti rappresentano il 21,2% della popolazione totale italiana, tra questi: il 26,9% risulta avere una disabilità uguale o superiore al 66%, il 18,2% ha un DSA, mentre il 7% presenta una disabilità inferiore al 66%. Per quanto riguarda la percentuale di studenti con disabilità e DSA nella scelta dei corsi afferenti a una determinata area disciplinare, si rileva che: il 38% di quelli

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

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

La sezione successiva del report, ai fini del lavoro di tesi, riveste maggiore interesse, in quanto presenta le evidenze nazionali dei soggetti iscritti presso i centri di supporto degli atenei: «gli studenti noti ai centri servizi sono complessivamente 18.662, pari al 50,7% del totale degli studenti iscritti ai corsi di qualsiasi livello, inclusi gli iscritti alle scuole di specializzazione (n. 58), ai master (n. 182) e ai corsi di dottorato (n. 72). [...] di questi 10.533 (57,3%) sono studenti con disabilità mentre 7.847 (42,7%) sono studenti con DSA» (ANVUR, 2022, cap. 1, par. 4, p. 56). Proseguendo nella lettura del documento, si riscontra inoltre che, sul totale di studenti con disabilità, l'88,5% risulta accreditato presso gli atenei statali, di questi il 20,2% presenta una disabilità motoria, mentre, per quanto concerne quelli con DSA, la percentuale è del 92,4.

La distribuzione degli studenti accreditati in una determinata area disciplinare, in base al tipo di limitazione, risulta la seguente: il 42,9% dei discenti con disabilità motoria afferisce all'area sociale, mentre solo il 6% a quella sanitaria, il 25,7% degli studenti con limitazioni metaboliche, internistiche e cardiologiche risulta iscritto all'area scientifica, mentre l'11,6% a quella sanitaria, il 43,3% degli studenti con limitazione psicologia afferisce all'area umanistica a fronte del 5,4% in quella sanitaria. Segnaliamo inoltre che, nella lettura del report si può trovare la voce "omissis" che fa riferimento alla possibilità dello studente di presentare, per questione di privacy, un verbale che attesti l'invalidità non recante la propria diagnosi. In conclusione, i dati fin qui presentati fanno riferimento alla necessità di prevedere risposte personalizzate sulle esigenze del singolo, per questo è inevitabile un'analisi dettagliata dei servizi dedicati a questa categoria di studenti a livello nazionale, che sarà presentata di seguito.

Gli atenei italiani, infatti, possono offrire le loro prestazioni di supporto agli studenti con disabilità e DSA già in fase di orientamento alla scelta del percorso universitario, i supporti in questo caso possono essere di tre tipi: il primo consiste in un orientamento già dalla scuola superiore e viene offerto dal 46,7% del campione, tra cui l'83,3% statale, il secondo prevede giornate rivolte alle singole matricole (78,9% del totale, di cui 71,8% statale), vi è poi una terza categoria che prevede appuntamenti di orientamento su richiesta dello studente (93,3% del campione, di cui 71,4% statale). Dal report emerge inoltre che: «decisamente molto alta (91,1%) è anche la percentuale di istituzioni che predispone attività di orientamento in itinere, mediante monitoraggio e appuntamenti durante il percorso di studi» (ANVUR, 2022, cap. 2, par. 1, p. 67), di cui il 70,7% statali. Infine, l'orientamento in uscita (placement), viene erogato dal 73,3% degli atenei, di cui 77,3% statali. Dai

dati fin qui presentati emerge il ruolo cruciale dei servizi di supporto al fine di effettuare una scelta consapevole del corso di studi anche rispetto alla conoscenza preventiva di eventuali barriere che possano limitare l'accessibilità alla didattica e alle strutture universitarie in generale, da parte di studenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

A questo punto della trattazione è necessario soffermarsi sui dati più importanti per questo elaborato di tesi, che riguardano l'impatto dei servizi a supporto della didattica, da intendersi come affiancamento e tutorato specializzato (offerto dal 71,1% del campione totale, di cui 76,6% statale) e tra pari (68,9% degli atenei, di cui 82,3% statali), ma anche: supporto specifico alla mobilità internazionale (erogato dal 51,1% del totale, di cui 82,6% statale), servizio lingua dei segni italiana (LIS) (55,6% degli atenei, di cui 90% statali), fornitura di testi, dispense e slide in formato accessibile (76,7% del campione, di cui 73,9% statale), fornitura di altro materiale didattico in formato accessibile (88,9% del totale, di cui 71,3% statale), che a titolo esemplificativo si sostanzia in: video ingranditori (forniti dal 75,6% degli atenei, di cui 79,4% statali), display braille (forniti dal 25,6% del totale, di cui 91,3% statale), apparecchi informatici/multimediali (80% del totale, di cui 76,4% del totale), e sintesi vocale (offerta dal 73,3% del campione di cui 84,8% statale). Complessivamente, a livello nazionale, si tratta di dati positivi, soprattutto per quanto riguarda il tutoraggio, nei prossimi paragrafi sarà interessante confrontare se questa tendenza è riscontrabile anche a livello locale nelle università oggetto della nostra indagine. Un aspetto che, invece, dal report, merita maggiore attenzione concerne il «[...] sostenere lo sviluppo delle istituzioni educative inclusive che possano diventare un punto di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento innovativi, in linea con gli obiettivi dello spazio europeo dell'istruzione e del piano d'azione per l'istruzione digitale» (ANVUR,

2022, cap. 2, par. 2, p. 74).

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

- a) forme di counseling specifico (erogato dal 63,3% degli atenei, di cui il 73,7% statali), rispetto al quale è stata anche svolta una ricerca sul clima universitario, da cui emerge un dato preoccupante, ma allo stesso tempo interessante, anche ai fini del presente lavoro: «gli studenti, indipendentemente dal tipo di disabilità o condizione specifica, si sentono meno accolti ed accettati nei campus se confrontati con gli studenti senza disabilità» (Soria, 2021, citata da ANVUR, 2022, cap. 2, par. 4, p. 80).

- b) Trasporti dedicati: il trasporto con mezzi e personale di Ateneo è offerto dal 17,8% del campione, di cui 87,5% statale, mentre il trasporto con appalto esterno è erogato dal 34,4% degli atenei, di cui 90,3% statali, il trasporto mediante rimborso spese è presente nel 15,6% dei casi, di cui 92,9% statali, ed infine i servizi di mobilità interna tra diverse sedi dell'università sono offerti dal 45,6% del totale, di cui 90,2% statale. I dati, a livello nazionale «evidenziano l'esigenza di potenziare i servizi di mobilità da e per le strutture universitarie al fine di garantire l'accessibilità e l'inclusione [...], nonché l'esigenza di realizzare interventi infrastrutturali finalizzati all'eliminazione di eventuali barriere, anche architettoniche, che limitino la mobilità» (ANVUR, 2022, cap. 2, par. 6, p. 87).

- c) Interventi per l'abbattimento delle barriere architettoniche: il 98,9% degli atenei, di cui il 73% statali, ha dichiarato di aver realizzato o posto

in essere questa tipologia di interventi, che include le seguenti sottocategorie: *architettura, arredamento d'interni, sistemazione degli spazi esterni e adeguamento software per la didattica.*

d) Attività artistico-culturali e ricreativo-sportive: offerte dal 52,2% degli atenei, di cui l'83% statali. A titolo esemplificativo si segnalano: laboratori di scrittura creativa, lezioni di musica, basket e tennis in carrozzina.

e) Altri servizi: erogati dal 46,7% degli atenei, di cui la maggioranza statali (95,2%), possono essere suddivisi nelle seguenti sotto tipologie: *servizi per la presa in carico, servizi specifici per la didattica e l'apprendimento, servizi per la formazione del personale, servizi per l'internazionalizzazione, servizi per la residenzialità.*

Infine, è stato chiesto agli atenei che hanno preso parte al report ANVUR di elencare tre buone prassi, raggruppate per chiarezza espositiva, nelle seguenti categorie: *predisposizione di strumenti tecnologici, offerta di servizi e interventi di formazione.* In questa sede è opportuno riportare la sezione del documento chesi riferisce alla condizione pandemica, la quale ha attanagliato le comunità universitarie negli ultimi due anni, è inevitabile infatti far riferimento a problemi di ordine tecnico e psicologico nella gestione non soltanto delle emozioni ma anche del confinamento improvviso. Le maggiori difficoltà riscontrate sono state: ridotto o mancato accesso alle piattaforme perché non usufruibili universalmente; scarsa fruizione delle lezioni online a causa di mancanza di sottotitolazione e audio inadeguato; assenza di interpreti nell'lingua italiana dei segni (LIS) e uso di mascherine chirurgiche che non consentono la lettura labiale; materiale didattico in formato non fruibile dagli studenti non udenti e non vedenti; in generale si riscontra una gestione complicata del

materiale didattico presentato, aspetto confermato da ulteriori studi in cui, rispetto al rapporto tra didattica a distanza e Covid-19, è possibile leggere: «il cambiamento dell'offerta didattica sembra essersi caratterizzato per un livello di strutturazione ed innovazione non sempre adeguato a mantenere vivo l'interesse degli studenti, rendendo poco agevole il loro lavoro quotidiano» (Fasanella et al., 2020, p. 102).

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

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

Nel documento si legge che i servizi per la «disabilità/diversità implicano il coinvolgimento e la mobilitazione di più funzioni organizzative in risposta alla pluralità delle esigenze degli utenti» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 2, p. 101), per questa ragione, sono posizionati, nel 16,6% dei casi al primo livello,

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

Tuttavia i servizi per la disabilità e DSA non vengono erogati esclusivamente da personale interno all'ateneo, infatti l'82,2% degli atenei (di cui il 90,7% statali) riferisce di far ricorso al personale esterno per offrire supporto, in particole di natura specialistica su precisi ambiti di intervento. Più avanti, sulla questione, nel documento è possibile leggere che, nel caso degli atenei statali, «il rapporto tra il personale esterno su quello interno è

di 6,6 unità esterne per ogni risorsa interna» (ANVUR, 2022, cap. 3, par. 5, p. 114), ciò pone qualche criticità in termini di rilevanza strategica della disabilità nelle policy d'ateneo.

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

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

Per quanto riguarda le uscite «l'analisi della spesa evidenzia che circa un terzo è riferibile al personale direttamente coinvolto nei servizi con qualsiasi forma contrattuale (32,7%), circa un quarto è riferibile a collaboratori esterni (25%) e poco più di un quinto è riferito ad appalti. Circa un decimo della spesa riguarda interventi per garantire l'accessibilità e poco meno del 5% è destinato all'acquisto di tecnologie» (ANVUR, 2022, cap.4, par. 2, p. 127). La situazione presentata, nel complesso, denota una mancanza di progettualità

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

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

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

Per quanto concerne l'organizzazione universitaria in Italia, a tutela delle persone con disabilità e DSA, è possibile riconoscere l'esistenza di un'architettura formale, che si compone di un insieme di leggi, disposizioni specifiche e di alcune figure istituzionali (referenti di dipartimento e dell'ufficio DSA) che dovrebbero esercitare un ruolo ponte tra studenti e docenti. Tuttavia, come già emerso nel terzo capitolo di questa trattazione, i regolamenti e le norme, non si configurano come sufficiente garanzia per l'adeguata valorizzazione delle modalità di apprendimento di questa categoria di studenti, avendo possibili ricadute nel superamento di esami di profitto e prove intermedie, anche se la loro funzione dovrebbe essere garantire, legalmente, un equilibrio tra la non discriminazione dello studente in condizione di disabilità e DSA e la fornitura di un servizio che permetta di bypassare un'eventuale condizione di svantaggio.

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

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

di discrezionalità rimane insindacabile.

L'indagine che presenteremo ha inteso concentrarsi sull'ateneo torinese (Cardano, 2021), in quanto maggiormente attento al tema "inclusione dei disturbi specifici dell'apprendimento", anche in forza di un maggiore bacino d'utenza riscontrabile dalle numerose diagnosi rilevate nell'area Nord-Ovest del nostro paese. Lo studio, avente le medesime finalità di "Universitabile", ma concentrandosi sugli atenei torinesi, ha inteso conoscere il punto di vista privilegiato degli studenti, con il fine ultimo di produrre una proposta di miglioramento delle politiche d'inclusione, estendibile al contesto nazionale. I risultati, confermando le tendenze riscontrate nella letteratura sul tema (Moriña, 2017) hanno mostrato una relazione negativa tra la propria condizione di disabilità e la volontà di mostrarla, non tanto per la condizione di diversità in sé quanto per la consapevolezza di una mancata conoscenza del fenomeno, da parte degli attori coinvolti, che spesso è associato a una condizione di stigma. Ciò emerge chiaramente dai questionari somministrati agli studenti, infatti solo il 12% dei rispondenti è convinto che la popolazione sia a conoscenza di cosa siano i DSA, e quasi la metà di loro sente di non poter parlare apertamente della propria condizione, preferendo tacerne o esponendola soltanto a una cerchia ristretta di persone che si ritiene possano comprenderla. Inoltre, il 31% dei docenti che ha preso parte all'indagine con questionario, ritiene che almeno il 25% degli studenti con DSA sia un falso dislessico, operando una conseguente sottovalutazione delle possibili difficoltà concretamente sperimentate da questa categoria di studenti. Oltre al questionario, sono state somministrate, nello stesso studio, interviste alla popolazione studentesca, da cui emerge «un vissuto di frustrazione e difficoltà, tale per cui la propria condizione è talvolta percepita come una diversità di cui se ne farebbe volentieri a meno» (Cardano, 2021, p. 94).

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

Diversi studi si sono poi concentrati su una tematica correlata, la qualità della fornitura di servizi da parte del personale dell'istruzione superiore, sia in generale (es. qualità del servizio, infrastrutture, reattività), che entrando più nel particolare, ovvero cercando di valutare lo sviluppo professionale, le performance, le politiche, l'amministrazione e le procedure, correlando, in ultima istanza, lo sviluppo dei principi dell'Universal Design con l'inclusione accademica degli studenti con disabilità e DSA; un'indagine in particolare (Lombardi, 2016) ha classificato gli strumenti progettati per gli studenti in tre tipologie: accademici, non accademici, e specifici per una categoria di disabilità o una diagnosi.

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

Sulla medesima tematica altri studiosi (Carballo et al., 2019), traggono, da un'indagine empirica, le seguenti considerazioni: gli appartenenti alla comunità universitaria che non avevano nessuna formazione specifica sulla disabilità erano più inclini a pensare questa realtà come una limitazione intrinseca alla persona, in accordo con i principi del modello medico espressi nel primo capitolo di questa trattazione. Questa concezione è rafforzata dallo studio di Martins et al. (2018) che sulla questione si esprimono come segue: la norma è pensare alla disabilità dalla prospettiva

del modello medico, secondo il quale, esclusivamente una persona senza disabilità e senza “difetti” può essere identificata come “normale”. Per evitare questa eccessiva semplificazione della questione e fornire prestazioni adeguate a realizzare un’inclusione reale, le facoltà dovrebbero predisporre iniziative atte a: conoscere il punto di vista dello studente con disabilità sulle barriere e i possibili supporti istituzionali; fornire, al personale, un approccio teorico sociologico sul concetto di educazione inclusiva; predisporre regolamenti, in ogni Ateneo, che semplifichino le procedure di gestione della disabilità; avere uno sguardo d’insieme sulle varie tipologie di disabilità che possono far parte della comunità universitaria, per poter adattare il curriculum anche mediante l’uso di molteplici metodologie che tengano conto delle peculiarità dello studente e adattare gli argomenti in base ai bisogni dei discenti (Moriña, 2015). Per quanto concerne la gestione delle risorse per l’implementazione dei servizi, la stessa autrice (Moriña et al., 2017) rende nota la necessità di predisporre un maggiore coordinamento tra le università poiché le opportunità ad oggi variano a seconda dell’Ateneo in cui lo studente è iscritto, successivamente l’autrice si esprime su ulteriori necessità, ovvero avvicinare il mondo accademico all’istruzione secondaria superiore per favorire l’accesso di un maggior numero di studenti con e senza disabilità, o, ancora, avvisare preventivamente il personale sull’eventuale presenza di persone con disabilità nelle loro classi. Infine, l’autrice segnala l’esigenza di maggiori fondi per il finanziamento e l’implementazione degli uffici dedicati, vista la loro funzione di facilitatori in ingresso e in itinere per il raggiungimento degli obiettivi di questa categoria di studenti. Rispetto agli uffici, ulteriori ricerche (Martins et al., 2017) segnalano la necessità di predisporre informazioni puntuali in merito, accessibili sui siti Web, in modo che le famiglie degli studenti con disabilità possano rendersi conto della presenza del servizio erogato, delle sue funzioni, delle procedure per accedervi, e di

condurre campagne di sensibilizzazione e formazione sulla disabilità e sul ruolo dei servizi a supporto per la comunità accademica.

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

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

Nel nostro paese, il MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) si è pronunciato sulle aree del servizio alle persone con disabilità e DSA che meriterebbero un potenziamento, definendole come segue (ANVUR, 2022, p. 97):

1. supporto in ingresso ai corsi universitari;

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

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

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

Nei paragrafi precedenti sono stati evidenziati i principali servizi erogati in Italia e all'estero e le loro modalità di funzionamento, principalmente nei paesi dell'Unione Europea, facendo emergere la necessità di una maggiore valutazione e ricerca sul tema. Il paragrafo ha l'obiettivo di presentare alcune curiosità dal mondo, rispetto alla gestione dei servizi alla disabilità. I casi presentati saranno: Colombia, Cile, Africa, Australia e India.

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

Diversa, si presenta la situazione in un altro Stato del Sud America, in Cile, infatti, nonostante si riscontri una mancanza di informazioni sul tema, il

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

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

Ulteriore contesto esaminato è il Sud Africa, dove si riscontra l'esistenza di servizi a supporto della disabilità nei campus universitari, lo studio esaminato nello specifico (Lourens e Swartz, 2016) si occupa del rapporto tra menomazione visiva ed inclusione, ciò che emerge risulta essere una forte discriminazione per questa categoria di studenti che, da un lato, pur non potendo vedere gli sguardi dei colleghi, li percepisce come indiscreti, dall'altro, nel migliore dei casi, sperimenta indifferenza; la popolazione studentesca si divide, pertanto, in due categorie: coloro che vorrebbero essere riconosciuti come non vedenti, per una maggiore tutela dai pericoli

esterni, e coloro che tentano di nascondere la propria disabilità invisibile, in cerca di accettazione. Entrambe le categorie considerate hanno trovato una maggiore accettazione all'interno dell'Unità per disabili in cui potevano condividere la loro esperienza con colleghi aventi la stessa menomazione.

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

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

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

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

docenti e del personale amministrativo, isolamento sociale, mancanza di comportamenti reattivi e basso supporto finanziario (McKenzie e Schweitzer 2001; Jung 2003).

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

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

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

Di seguito, nei paragrafi successivi, si proporranno gli obiettivi cognitivi e pragmatici, le ipotesi e gli interrogativi su cui il progetto di ricerca si è fondato, per poi presentarne dettagliatamente le fasi metodologiche,

sottoponendolo ad un'analisi critica e giustificando la scelta dell'approccio mixed methods (Mauceri, 2017) inteso non soltanto come strumento per conferire maggiore robustezza alla base empirica, ma anche come modalità per comprendere appieno le prospettive dei diversi attori coinvolti.

5.1 Obiettivi cognitivi e pragmatici

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

Ulteriore aspetto di analisi della ricerca è comprendere come una serie di fattori, riconducibili tanto alla conoscenza e alla fruizione dei servizi offerti dalle tre Università romane, quanto alle dinamiche relazionali tra individui, favoriscano oppure ostacolano l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA. Si è ritenuto, pertanto, opportuno identificare (a) in che modo fattori di diversa natura (contestuali, relazionali e individuali) si connettano con il livello di inclusione/marginalità sociale, ponendo specifica attenzione sulla presenza/assenza di barriere fisiche, istituzionali e sociali che possano di fatto rappresentare un ostacolo all'inclusione delle persone con disabilità. In particolare, si intende (b) valutare in che modo l'accessibilità alle strutture e la qualità dei servizi offerti contribuiscano all'inclusione dello studente con disabilità. Nello specifico, si vuole comprendere (c) come le relazioni tra pari e con il personale docente influiscano sul processo di apprendimento; (d) quanto le propensioni individuali influenzino l'azione o la percezione di comportamenti discriminatori e se esiste un ruolo, eventualmente giocato, dai servizi dedicati, nella riproposizione e accentuazione/riduzione di queste dinamiche. A tal fine particolare attenzione sarà prestata nell'indagine alla ricostruzione degli *stereotipi*

(componente cognitiva), dei *sentimenti* (componente affettiva) e delle *propensioni all'azione* (componente attiva), che rappresentano le dimensioni costitutive del concetto di pregiudizio nei confronti di portatori di specifiche forme di alterità (Allport, 1954). Si segnala che, per rispondere agli interrogativi di questo specifico aspetto, è stata prevista nel questionario la dimensione "benessere soggettivo/assenza di discriminazione". Un ultimo focus di interesse: comprendere (e) quanto la discriminazione incida sul raggiungimento degli obiettivi della carriera universitaria. La finalità pragmatica che ne discende è dunque valorizzare i risultati dell'indagine con l'obiettivo di predisporre delle linee guida di intervento per la promozione di politiche attive di inclusione sociale, volte ad arginare i rischi di marginalità ed esclusione degli studenti con disabilità.

5.2 Ipotesi esplorative e interrogativi di ricerca

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Disegno di ricerca e fasi metodologiche

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

1. Una prima fase è rappresentata dalla *ricerca di sfondo* (Corbetta, 1999), in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati degli studenti per ateneo, che contenga le informazioni riguardo i corsi di studi frequentati, il background socio-demografico e l'eventuale condizione di disabilità e/o DSA, effettuando contestualmente una mappatura dei servizi dedicati a questa categoria di studenti, nei tre contesti universitari mediante interviste focalizzate (Merton e Kendall, 1946; ed. it., 2012) somministrate alle posizioni apicali e ai dipendenti, a qualsiasi titolo, operanti nei servizi considerati. Le interviste svolte sono state 12 a fronte delle 20 programmate, in quanto, la partecipazione a quest'ultime era volontaria e non tutte le figure potenzialmente coinvolte nella tutela degli studenti con disabilità e DSA hanno acconsentito. Le interviste si sono svolte nel periodo 13 maggio 2021 - 18 luglio 2021, avendo una durata massima di 1 ora e 40 minuti ed una minima di 25 minuti e hanno interessato i dipendenti delle tre università oggetto d'indagine, i responsabili, i delegati dei rettori alla disabilità e da ultimi, non per ordine di importanza, i tutor specializzati e quelli alla pari che affiancano gli studenti.

Un'ultima specifica, a rigore, va fatta sulle tracce d'intervista, infatti, queste si sono differenziate per una sola domanda al fine di mantenere la comparabilità, la domanda in oggetto, rivolta esclusivamente ai responsabili, è stata: "Mi può descrivere il

servizionel quale opera? (criteri di accesso, diritti riconosciuti agli utenti, pratiche/procedure che compongono il servizio)”.

2. Successivamente si è proceduto alla progettazione di un questionario semi-strutturato (Marradi, 1988) somministrato esclusivamente a studenti con disabilità e DSA - il cui allegato completo è presente nella sezione “Appendice” - volto a indagare le seguenti dimensioni concettuali:
 - a. dimensione socio-anagrafica dell’intervistato (età, genere, origine sociale, ecc.);
 - b. tipo di disabilità (visiva, uditiva, motoria, altro) o presenza di DSA;
 - c. carriera scolastica pregressa;
 - d. aspetti relativi all’inclusione sociale:
 - d1. fruizione/accessibilità delle strutture e degli spazi universitari;
 - d2. benessere soggettivo/assenza di discriminazione;
 - d3. rendimento universitario;
 - e. grado di fruizione dei servizi dedicati;
 - f. ausili richiesti;
 - g. relazioni con gli altri studenti con disabilità;
 - h. relazioni con gli altri studenti non disabili;
 - i. relazioni con i docenti ed il personale amministrativo degli uffici dedicati.
3. In seguito, si è provveduto alla somministrazione del questionario ad un campione ristretto di soggetti (10) coinvolti nello studio. Il pre-testing (Liani e Martire, 2017) è stato fondamentale per verificare la comprensibilità delle domande del questionario e minimizzare le fonti di distorsione.

4. Il tipo di campionamento (Corbetta, 1999) scelto per l'indagine è denominato "campionamento per convenienza¹²" (Albano, 2008), questa modalità si basa sull'autoselezione del campione, nello specifico la web survey è stata somministrata a:
- a. 2769 studenti per l'università "La Sapienza";
 - b. 1029 studenti per l'università "Tor Vergata".

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

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

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

5. L'indagine è stata condotta nella modalità online. Si è prevista infatti una web survey chiusa (*mail survey*), su partecipazione volontaria e anonima. Il questionario è stato inviato agli indirizzi di posta elettronica dei singoli studenti iscritti agli uffici dedicati, grazie alla preziosa collaborazione degli addetti. Il questionario, composto da 45 domande, ha avuto un tempo medio di compilazione di 30 minuti, ed è stato in rilevazione dal 5/01/2023 al 18/02/2023. Gli studenti con disabilità e DSA rispondenti sono stati 242 a fronte di 3798 questionari inviati.

¹² Il campionamento per convenienza è una tecnica di campionamento non probabilistico in cui i soggetti vengono selezionati per la loro comoda accessibilità e la vicinanza al ricercatore. Per approfondimenti consultare: Albano (2008).

6. Si è poi proceduto alla progettazione di una matrice casi per variabili (Marradi, 2007) per processare i dati rilevati mediante la web survey. Successivamente i dati sono stati sottoposti in sequenza ad analisi monovariata e bivariata (Di Franco, 2011).

7. Successivamente è stata effettuata un'analisi dei dati rivolta al totale degli studenti rispondenti con disabilità e con DSA, al fine di comprendere il ruolo dei diversi servizi dedicati all'inclusione e le prestazioni a disposizione degli stessi, considerando i diversi target anche in ragione dei molteplici tipi di disabilità esistenti negli atenei oggetto della ricerca.

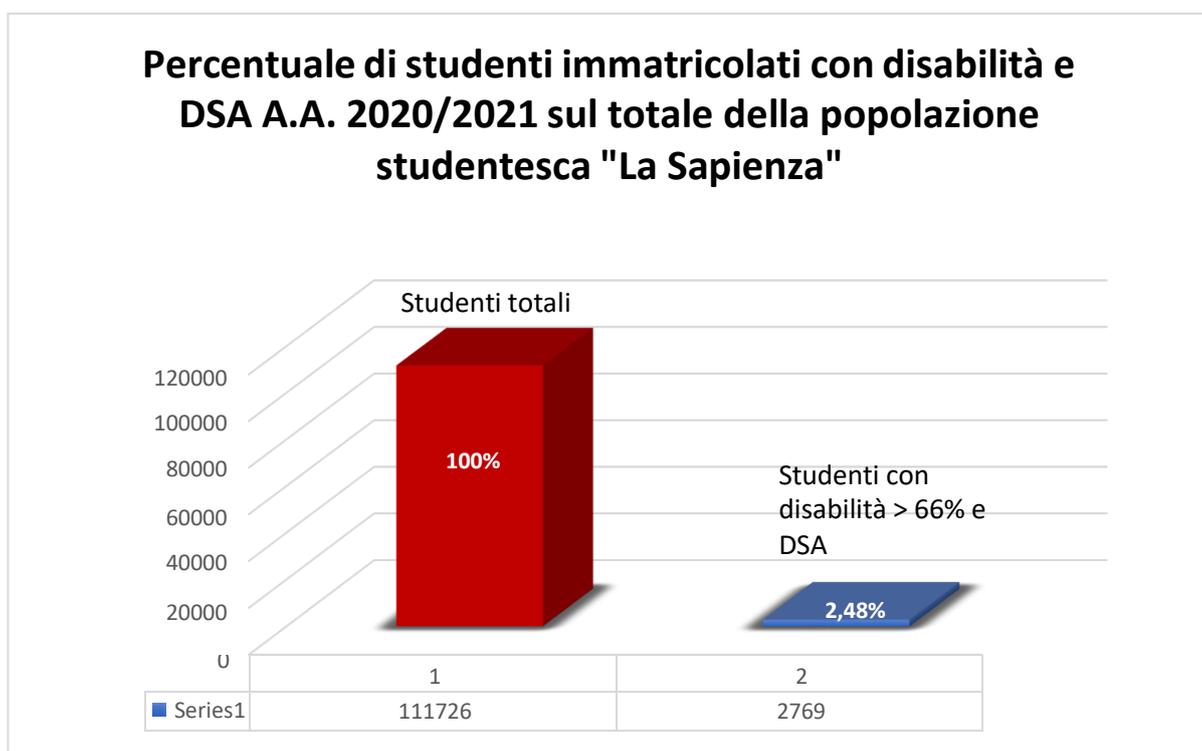
8. Nell'ultima fase è stato chiesto agli studenti l'eventuale disponibilità di prendere parte, su base volontaria, ad un focus group (Corrao, 2000), che si è proposto di indagare qualitativamente i punti di forza e le criticità inerenti il funzionamento dei servizi per il miglioramento degli stessi, al fine di approntare suggerimenti di policy. Nello specifico è stato previsto un focus group per ogni singolo ateneo, gli studenti che hanno acconsentito a partecipare sono stati 80, di questi sono stati selezionati 12 studenti in modo tale da costituire 2 focus group, uno per ogni ateneo, rispettando il numero minimo di 5 persone, agli altri è stato inviato un breve report con i ringraziamenti per aver contribuito ai risultati complessivi dell'indagine.

5.3.1 Report

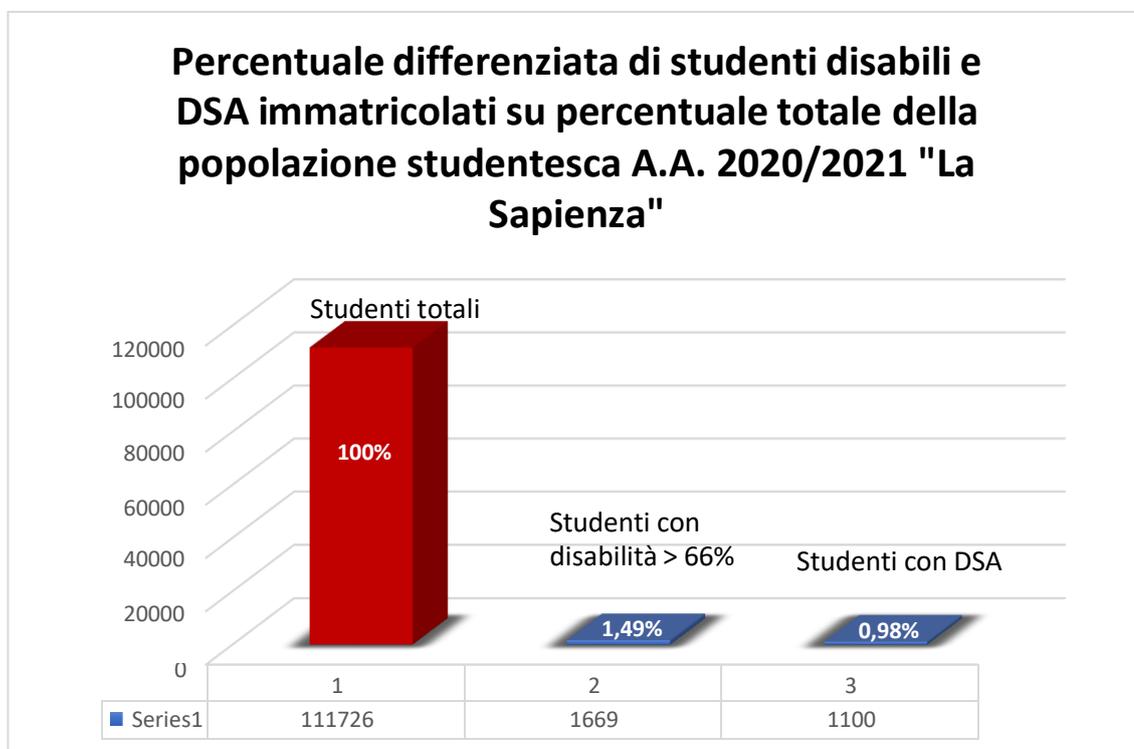
Come precedentemente accennato, la prima fase concreta della raccolta di dati per questo progetto ha previsto una ricerca di sfondo che avesse, tra i suoi obiettivi, quello di raccogliere dati secondari forniti dagli atenei - in base a cui sono state costruite le rappresentazioni grafiche che si riporteranno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

5.3.1.1 Elaborazione grafica dati secondari Università "La Sapienza"

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

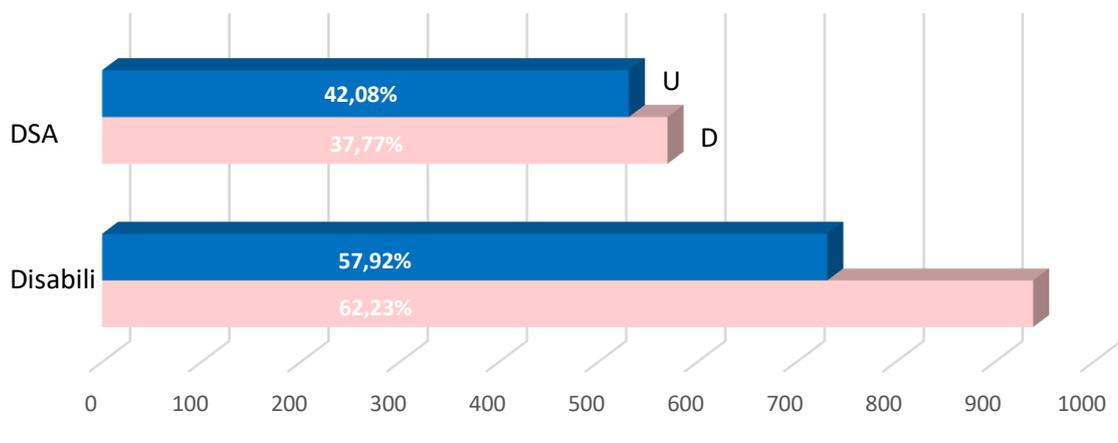


Il grafico sopra riportato può essere denominato “minoranza silenziosa” in quanto il campione considerato dalla nostra ricerca risponde al 2,49% (2769) della popolazione totale di iscritti che nello specifico è di unità 111.726.

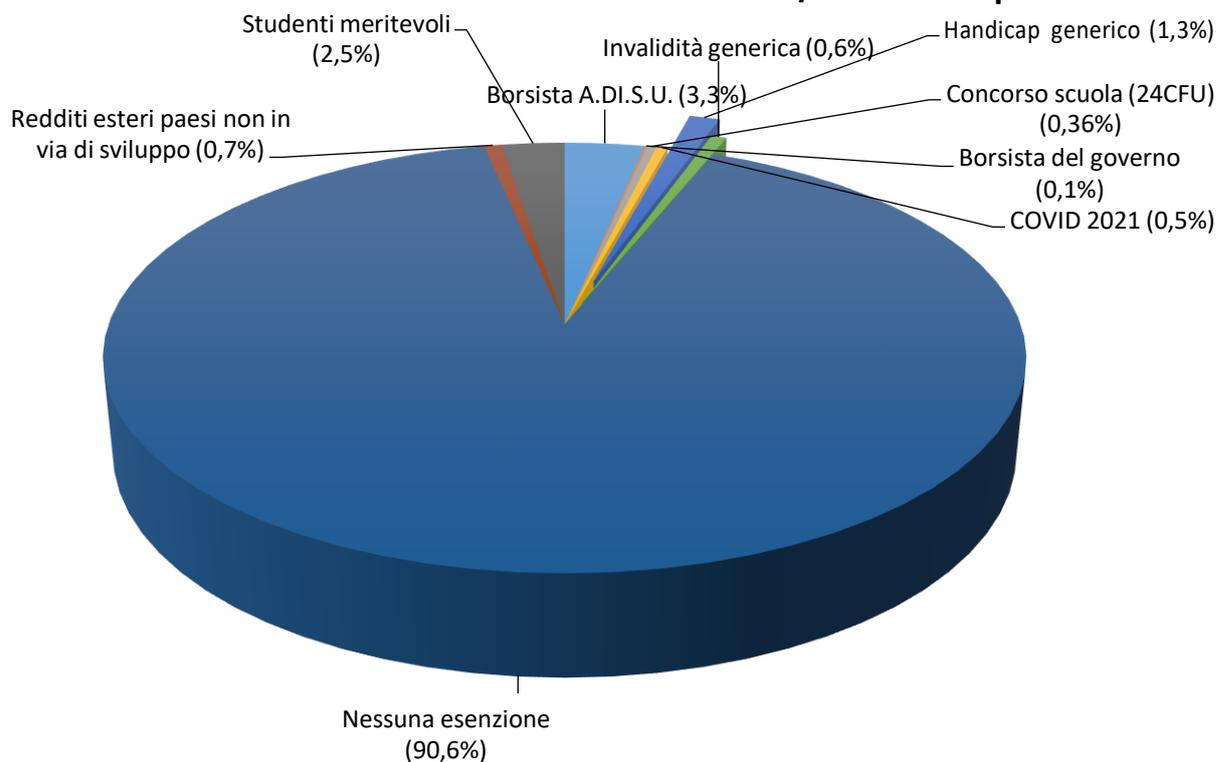


Questo secondo grafico dà l’opportunità di leggere meglio il dato aggregato nel grafico precedente, consentendo di porre l’attenzione sul fatto che gli studenti con disabilità sono una percentuale ancor più minoritaria (1,49%) sul totale, in quanto, come sopra accennato, non tutti gli studenti con DSA hanno il riconoscimento di una qualche forma di disabilità, come si evincerà nel prossimo grafico in cui saranno messi a confronto gli studenti con disabilità e DSA per genere, concludendo come, in entrambi i casi, siano in maggioranza le donne a voler proseguire gli studi.

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



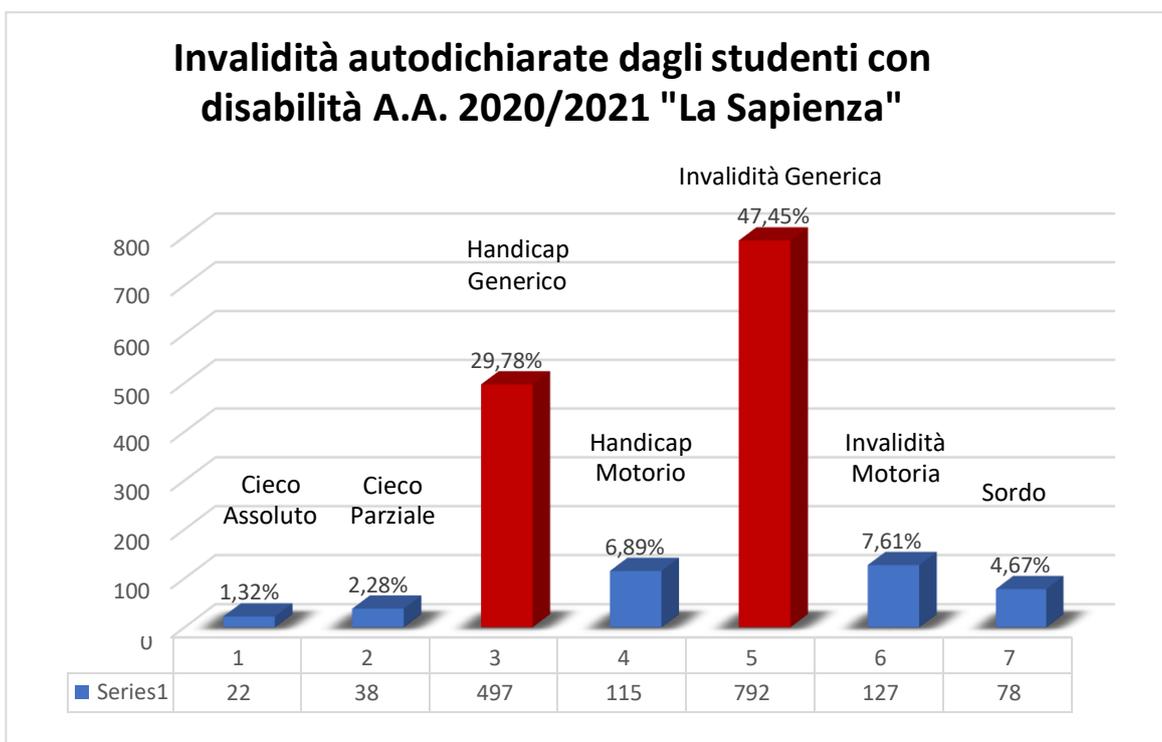
Esenzioni studenti con DSA iscritti A.A. 2020/2021 "La Sapienza"



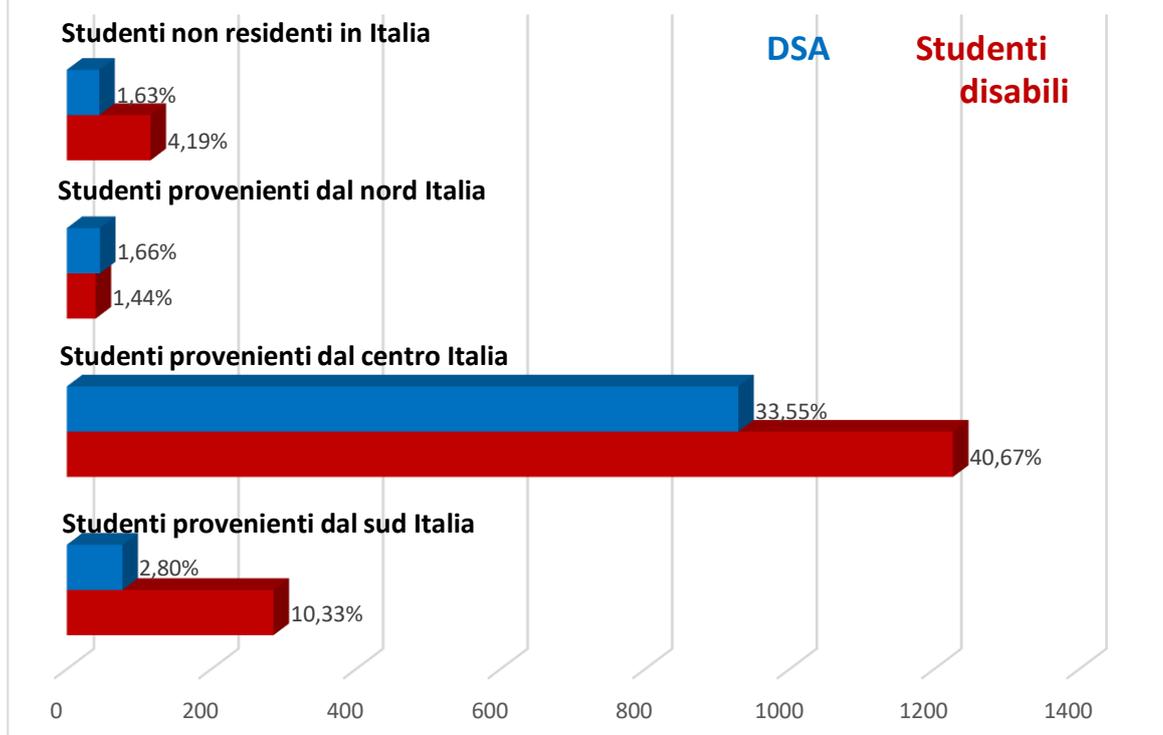
La rappresentazione grafica restituisce infatti l'assenza di esenzioni per qualsiasi forma di disabilità, per la quasi totalità del campione considerato. Solo una minima parte in rilievo nel grafico ha un'invalidità o handicap generici, come riportato dal dato fedelmente estrapolato dalla piattaforma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

I caratteri di questa differenza, sono ancor più autoevidenti nel prossimo grafico presentato in cui, a tutti gli studenti con disabilità autodichiarata, si può attribuire una categoria specifica, in questo caso, tuttavia, le maggiori categorie fleggiate dagli studenti nel sistema Infostud sono "invalidità generica" e "handicap generico", probabilmente perché lo stesso non consente allo studente di riconoscersi in una specifica categoria. Si segnala che tra le macrocategorie manca, infatti, anche quella riconducibile alla disabilità psichica. Per tanto il campione considerato, di fatto, è costretto a

dichiarare la genericità di una qualche forma di disabilità per aver accesso alle agevolazioni dell'Ufficio e all'esenzione delle tasse.

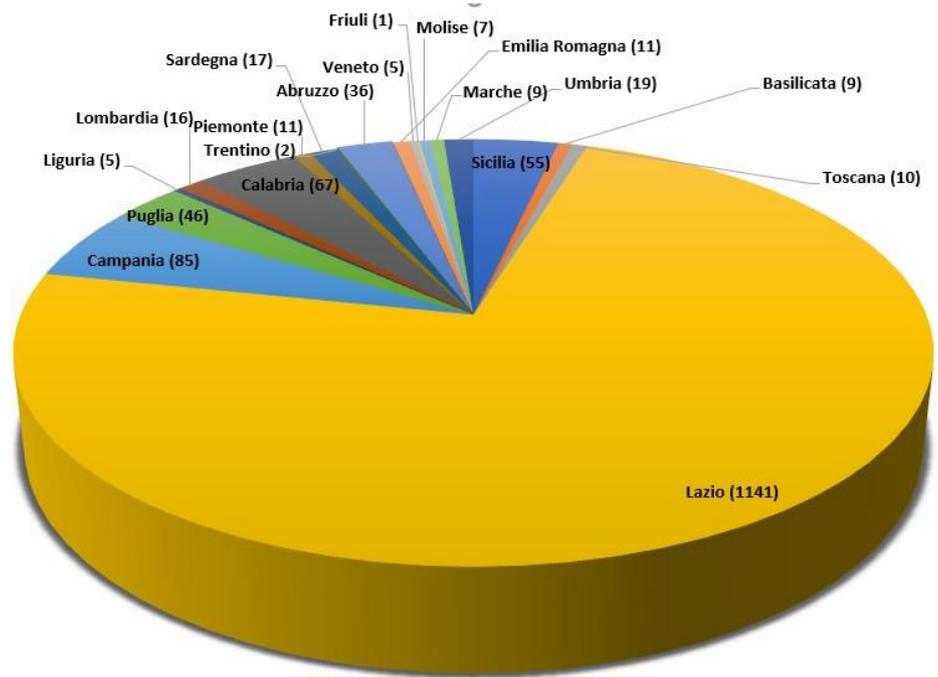


Distribuzione per area geografica: confronto iscrizioni studenti DSA e disabili A.A. 2020/2021 "La Sapienza"

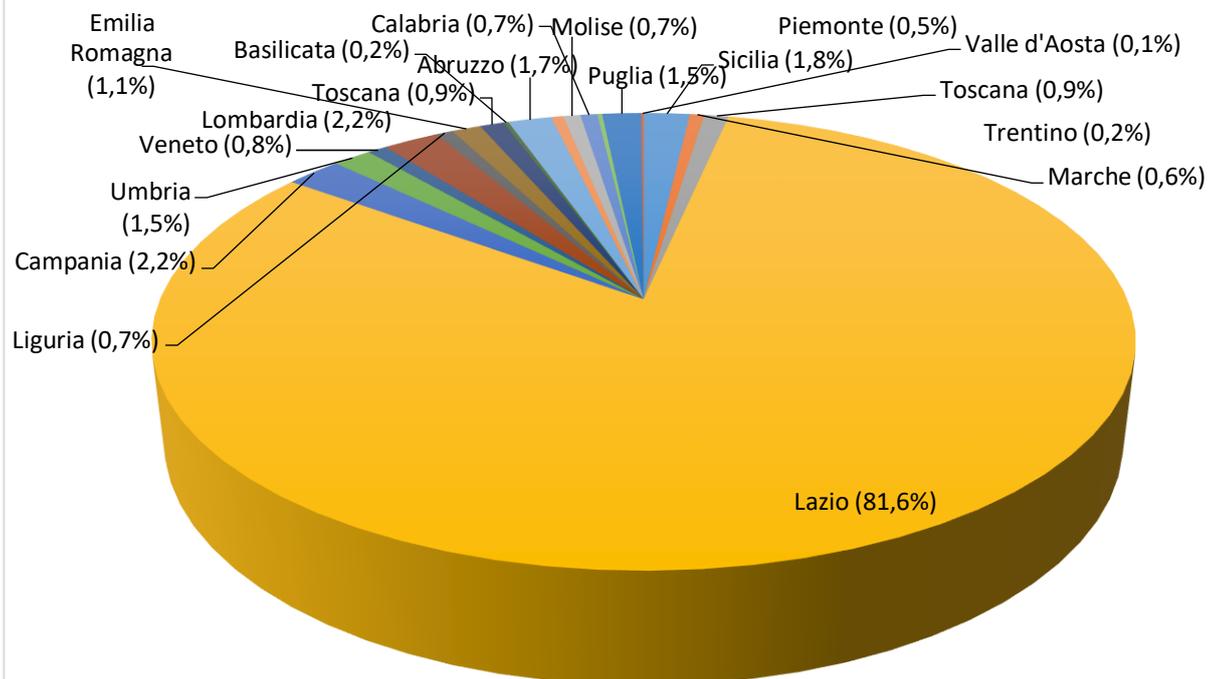


Dal grafico sopra riportato emerge un dato che non sorprenderà il lettore, ovvero la sovra rappresentazione degli iscritti appartenenti all'area geografica del centro Italia. Nello specifico, nei due grafici successivi, si vedrà la sovra rappresentazione degli iscritti con disabilità e DSA appartenenti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

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



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

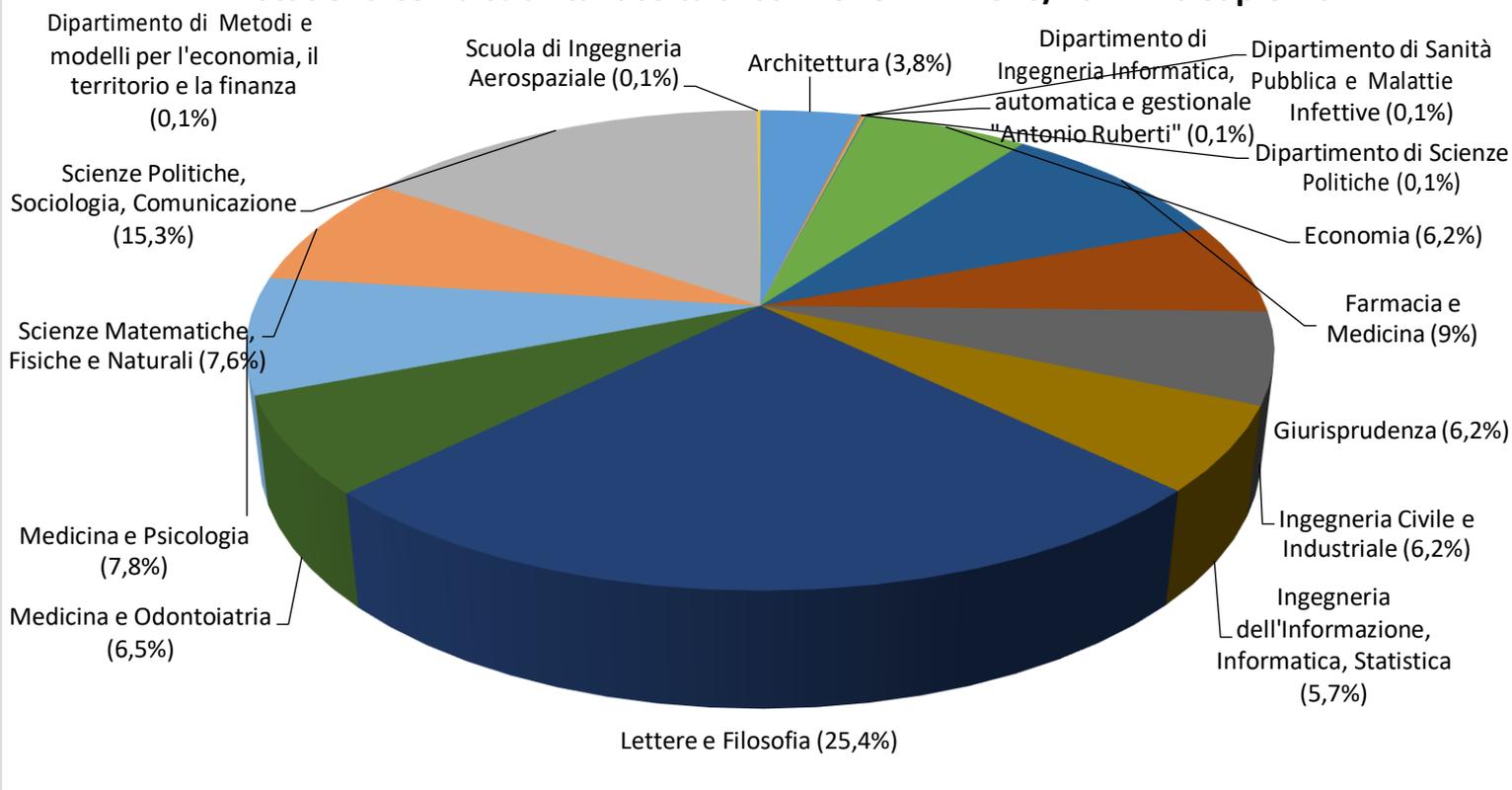


Dagli ultimi due grafici presentati, stante il primo dato visibile a colpo d'occhio, è possibile, da una lettura più accurata, osservare la prevalenza di

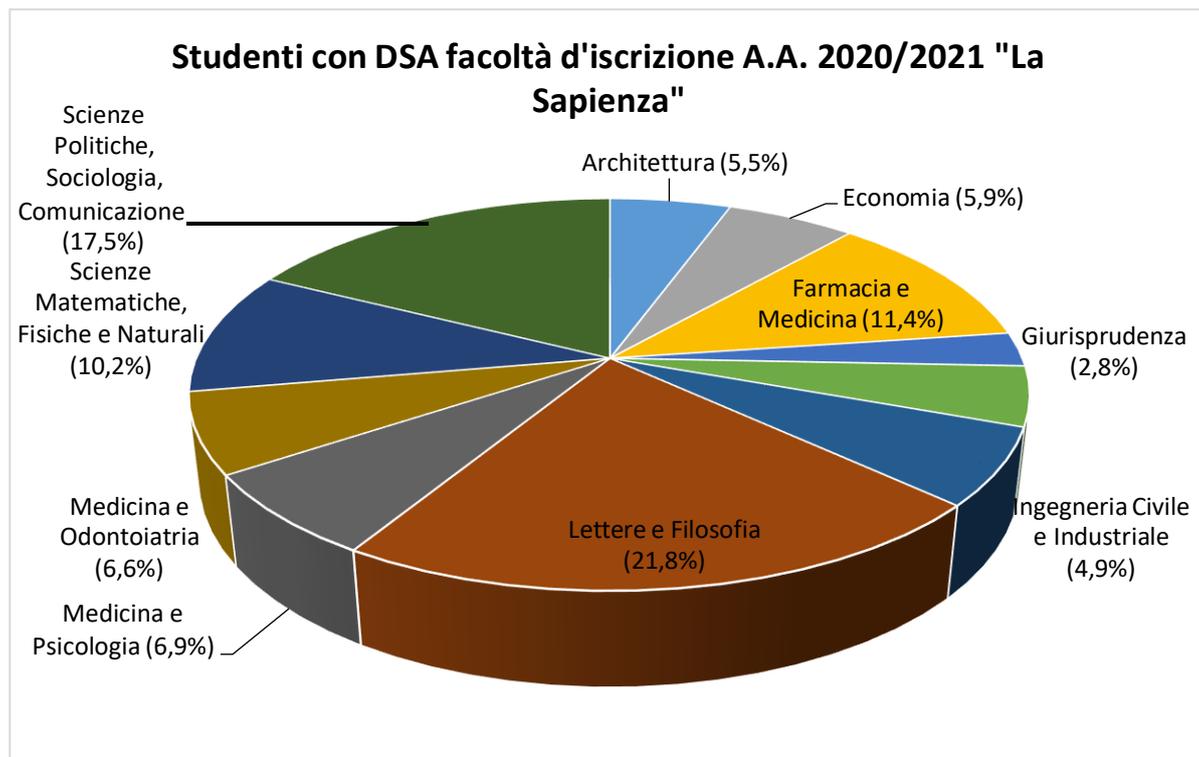
iscritti con disabilità e DSA provenienti dalle regioni del sud Italia. Diverse possono essere le ragioni di tale fenomeno, quali per esempio la posizione strategica dell'ateneo "La Sapienza" di Roma, inteso spesso come scelta primaria dello studente che dal Sud voglia intraprendere un percorso di studi lontano dalla propria città d'origine.

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

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

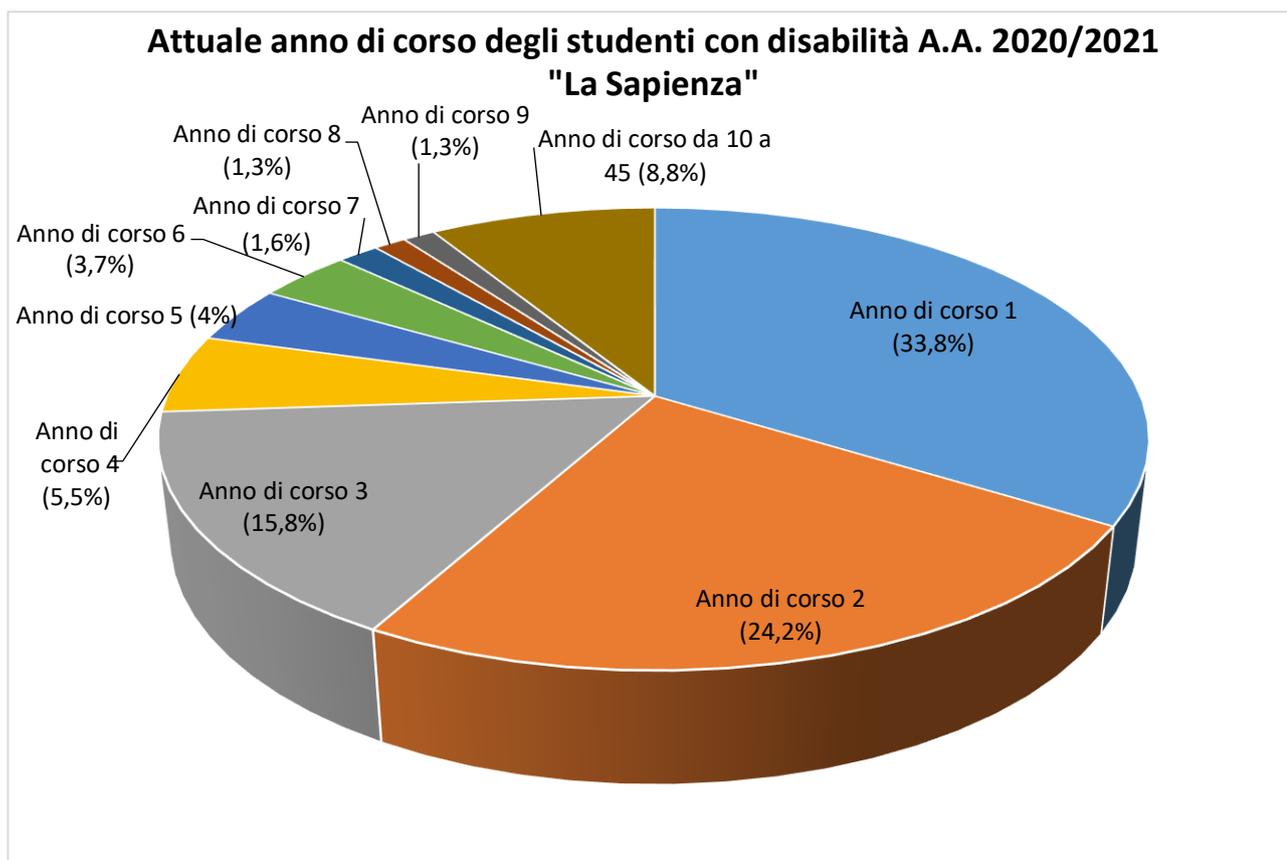


Per contro, tra le facoltà meno scelte si segnala "Architettura", tenendo presente che è un percorso che può essere scelto dalla totalità degli studenti, al contrario della "Scuola di Ingegneria Aerospaziale" che conta due iscritti ma deve essere inteso come un percorso di eccellenza.

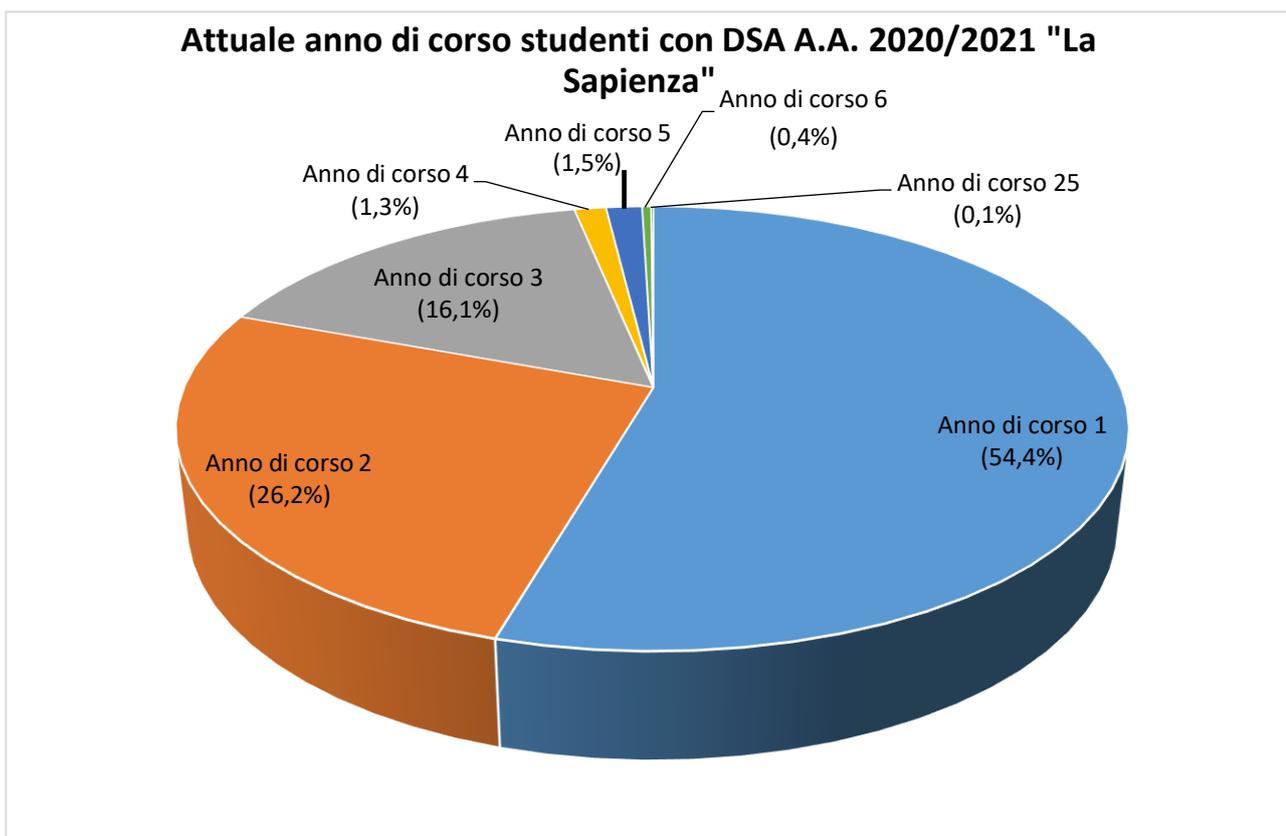


Per proseguire nella scomposizione del dato, tra le facoltà meno scelte dagli studenti con DSA, si segnala "Giurisprudenza" seguita da "Ingegneria Civile e Industriale" e "Architettura", quest'ultimo dato in comune con gli studenti con disabilità.

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

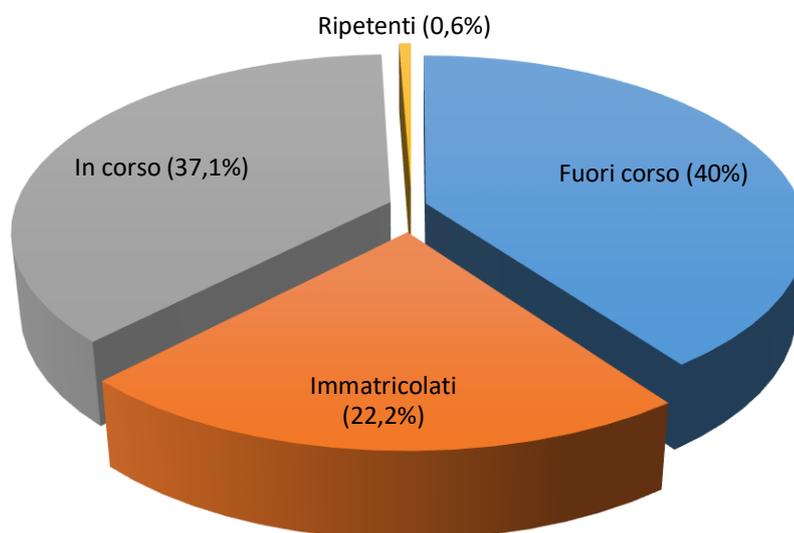


Tuttavia, dalla lettura del grafico, emerge una nota non trascurabile: parte del campione, precisamente 147 individui, risultano iscritti dal decimo al quarantacinquesimo anno di iscrizione consecutivo.



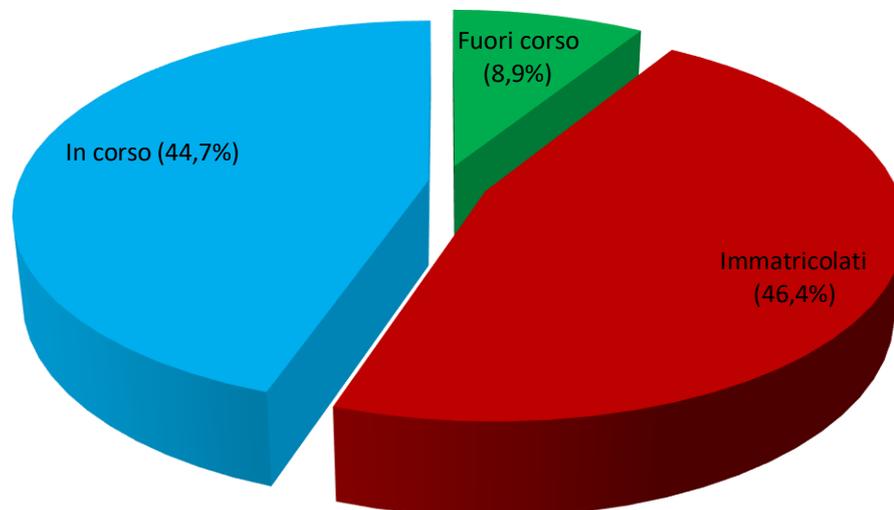
Per contro, per quanto concerne gli studenti con DSA, nella quasi totalità dei casi, non si riscontrano anomalie negli anni di iscrizione. Il campione considerato è, di fatto, ben bilanciato, ad esclusione di un caso iscritto al venticinquesimo anno consecutivo.

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

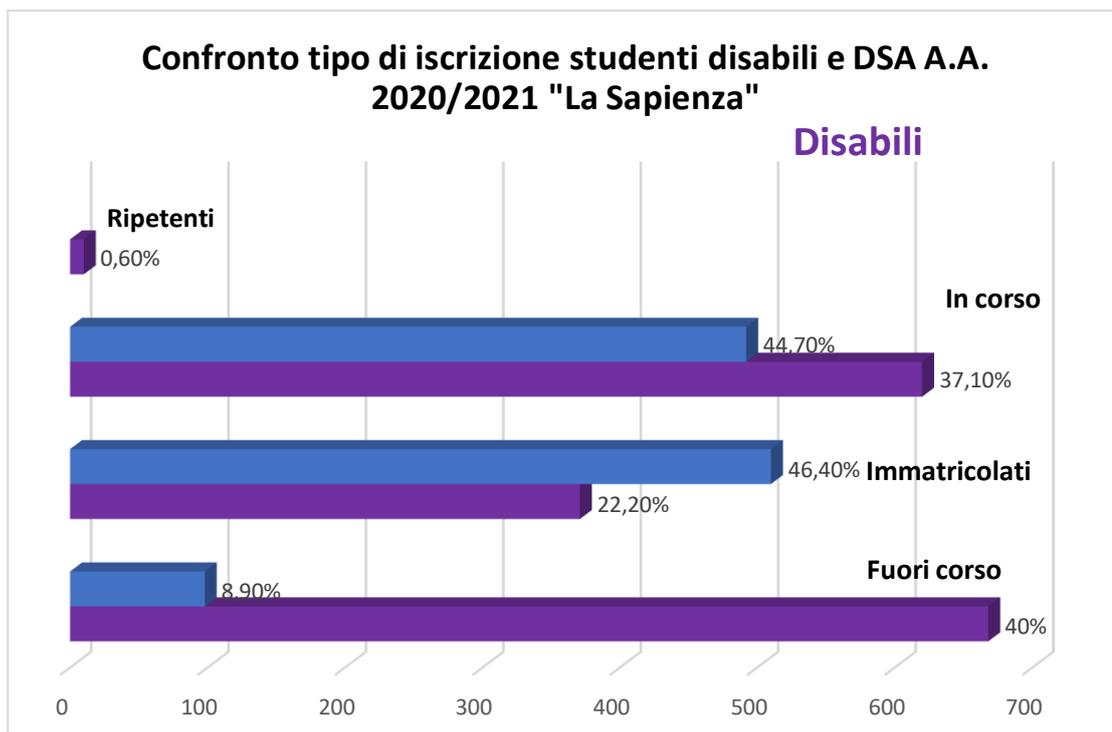


Dal grafico sopra riportato emerge come la maggioranza degli studenti con disabilità risulti iscritta "in corso", facendo rientrare, in questa cospicua fetta, anche la categoria "immatricolati". Tuttavia vi è un numero altrettanto rilevante di individui fuori corso. Infine, si segnala un'esigua parte del campione rispondente alla categoria "ripetenti", la cui appartenenza è influenzata da motivazioni di diverso tipo, a titolo esemplificativo si riportano il mancato rispetto delle propedeuticità o anche il cambio di corso.

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



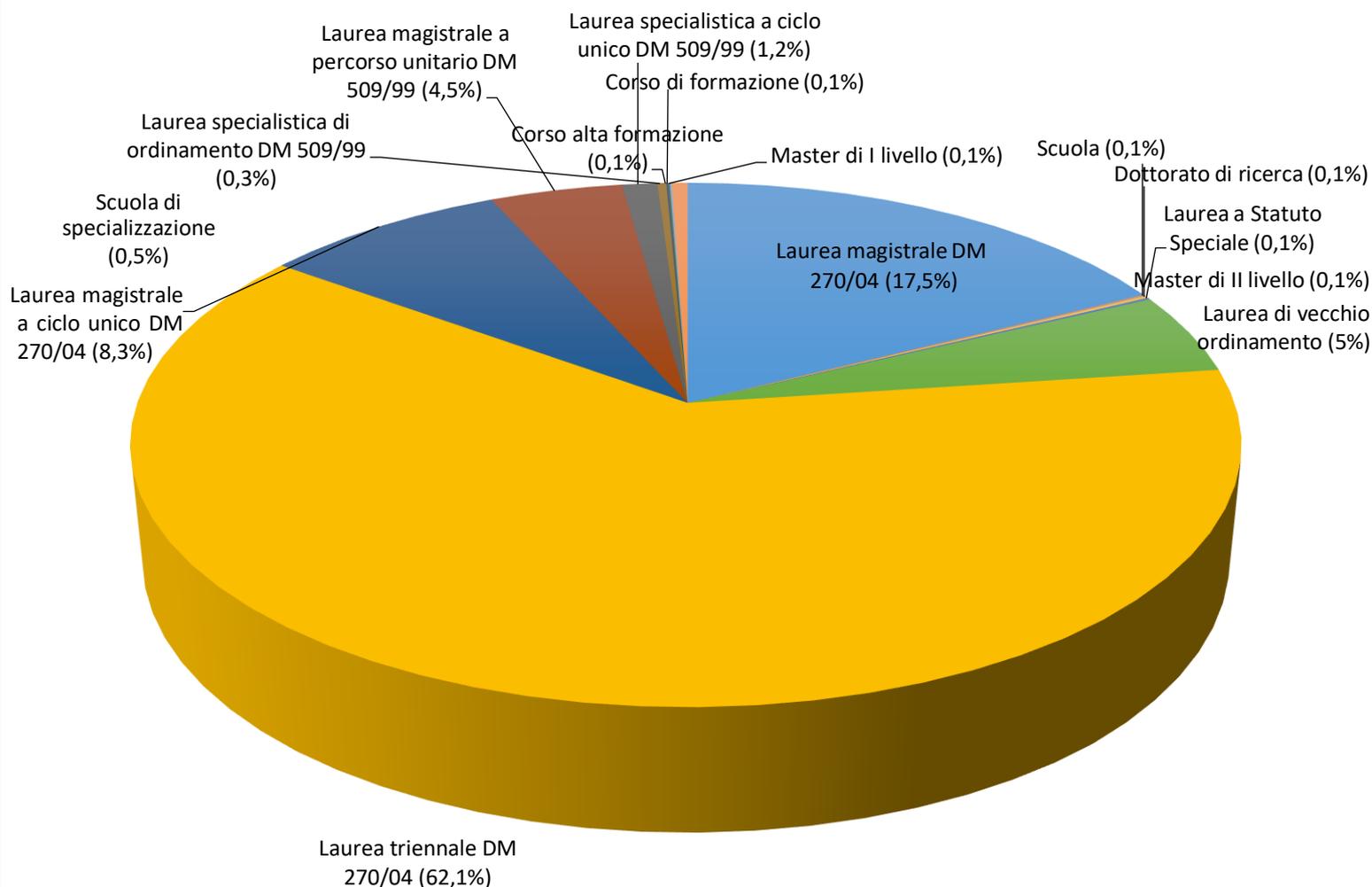
Anche nel grafico sopra riportato, riferito agli studenti con DSA, si segnala come tendenza prevalente la categoria degli studenti "in corso", conteggiando tra questi anche gli "immatricolati".



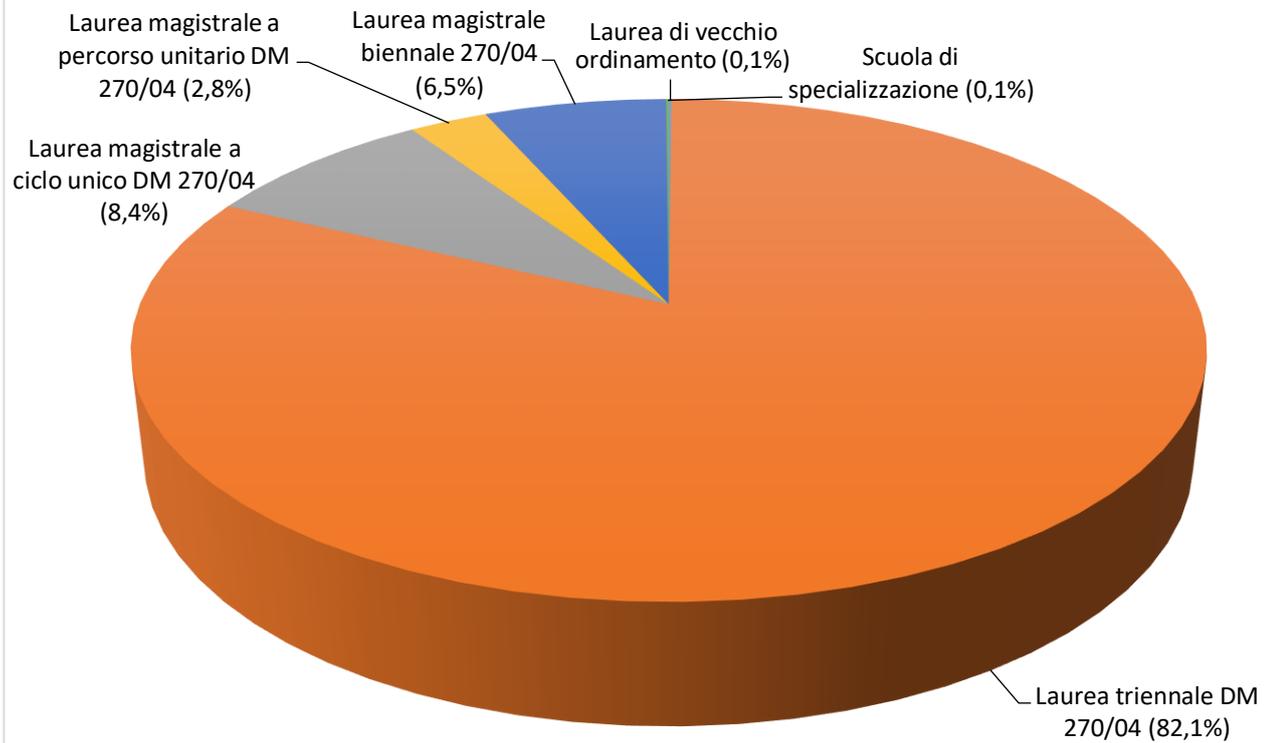
Dal grafico di confronto tra studenti con disabilità e DSA, tuttavia emerge come la percentuale dei fuori corso sia maggiore tra gli studenti con disabilità e, al contrario, le nuove immatricolazioni siano più frequenti tra quelli con DSA.

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

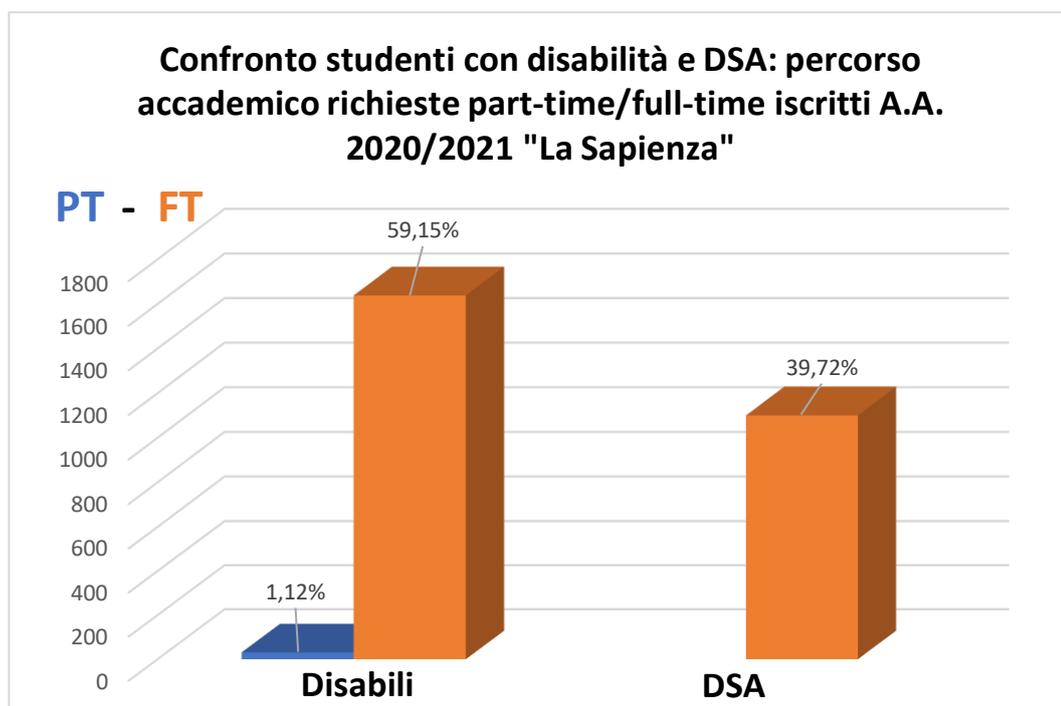
Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità A.A. 2020/2021 "La Sapienza"



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



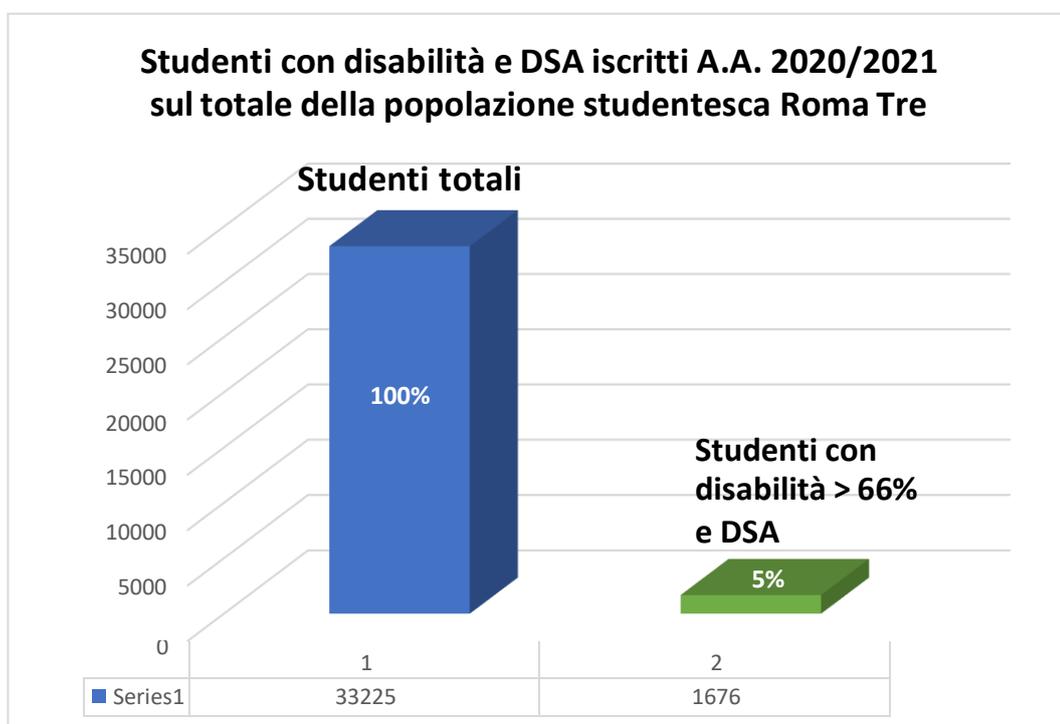
Nell'ultimo grafico viene presa in considerazione la scelta degli studenti rispetto a una possibilità di agevolazione nell'iscrizione:



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

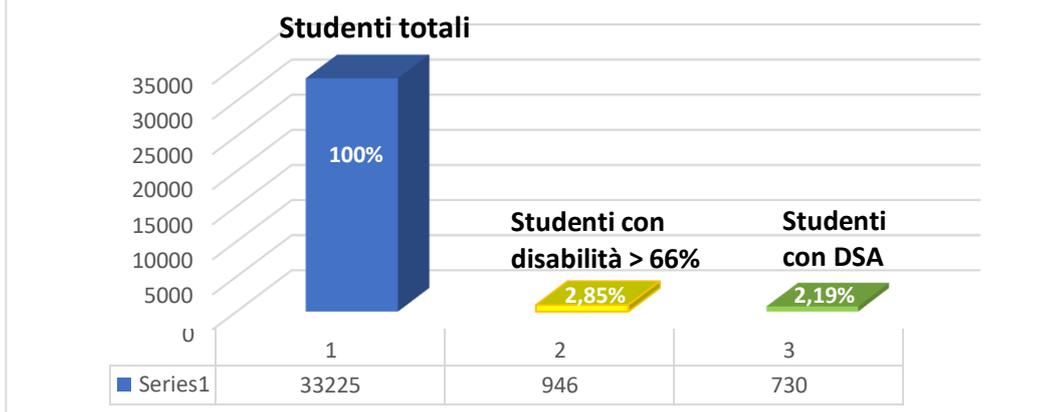
5.3.1.2. Elaborazione grafica dati secondari Università "Roma Tre"

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



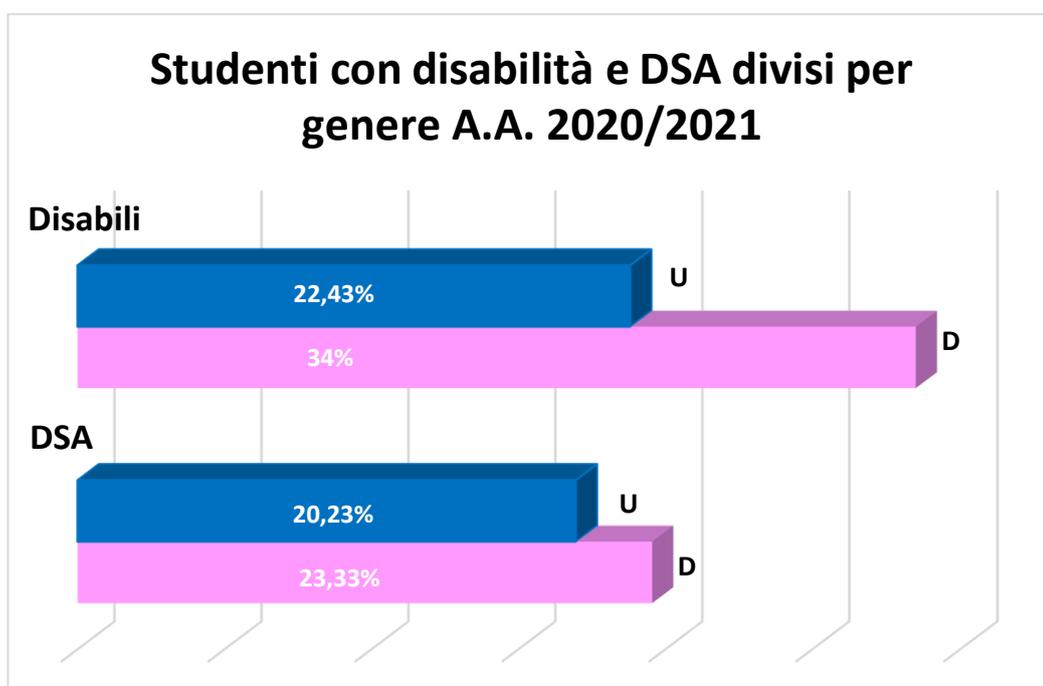
Il grafico sopra riportato può essere denominato "popolazione in ascesa" in quanto il campione considerato dalla nostra ricerca risponde circa al 5% (1676) della popolazione totale di iscritti che nello specifico risulta essere di unità 33.225.

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

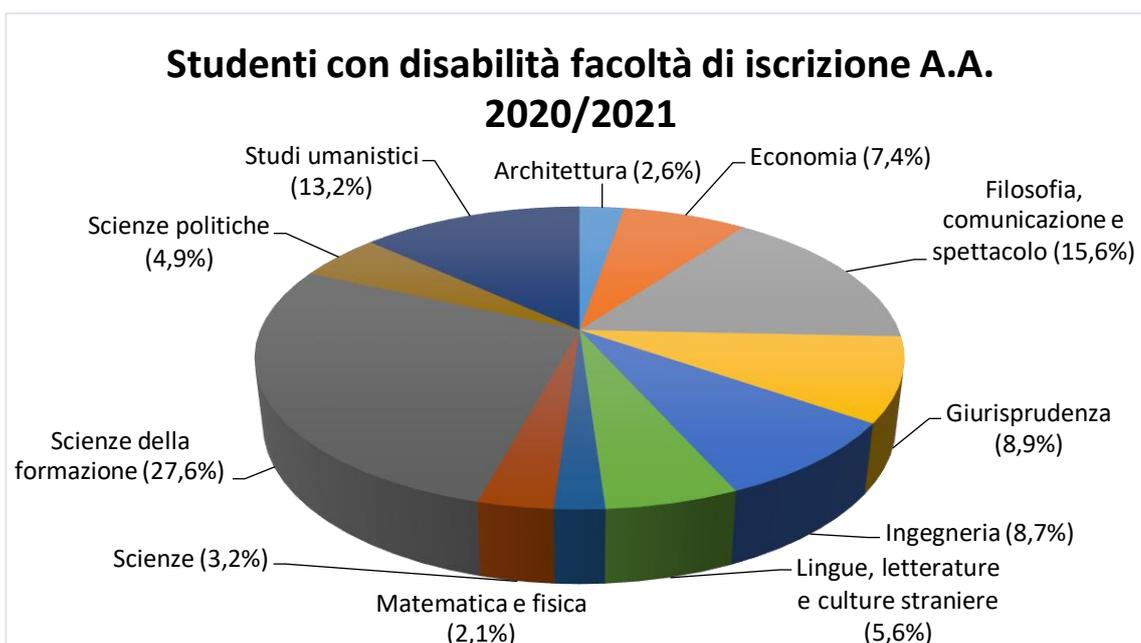


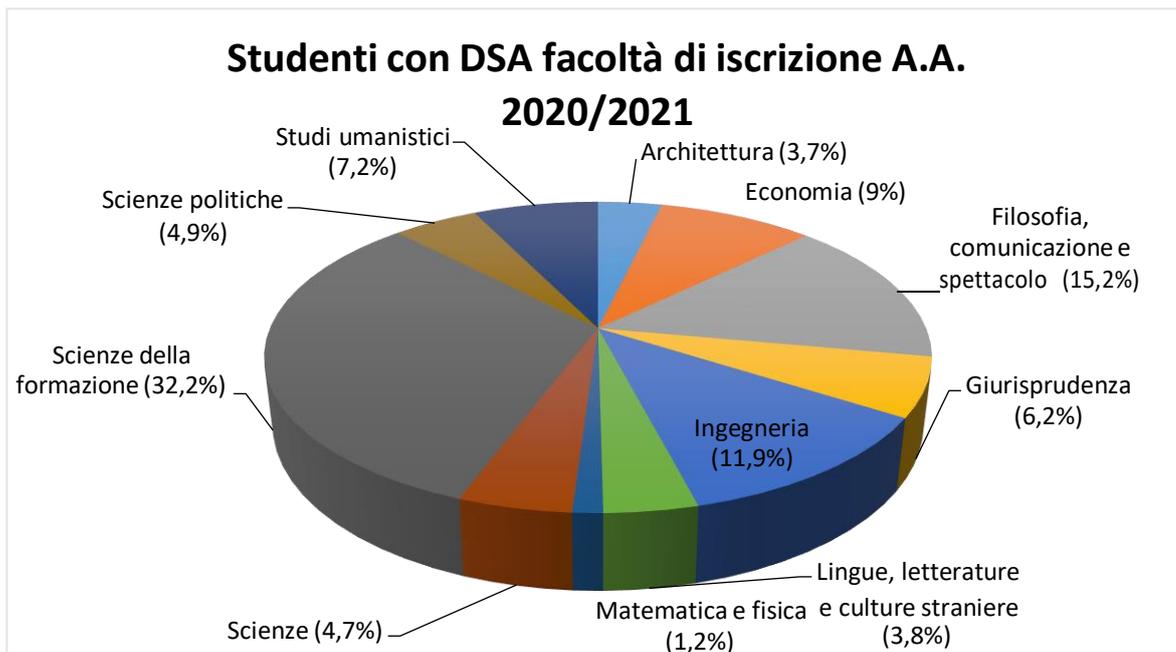
Questo secondo grafico dà l'opportunità di comprendere meglio il dato aggregato presentato nel report precedente. In particolare, confrontando questo dato, con quello proveniente da Sapienza, è possibile operare un rovesciamento di prospettiva. La rappresentazione grafica, infatti, evidenzia come in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

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



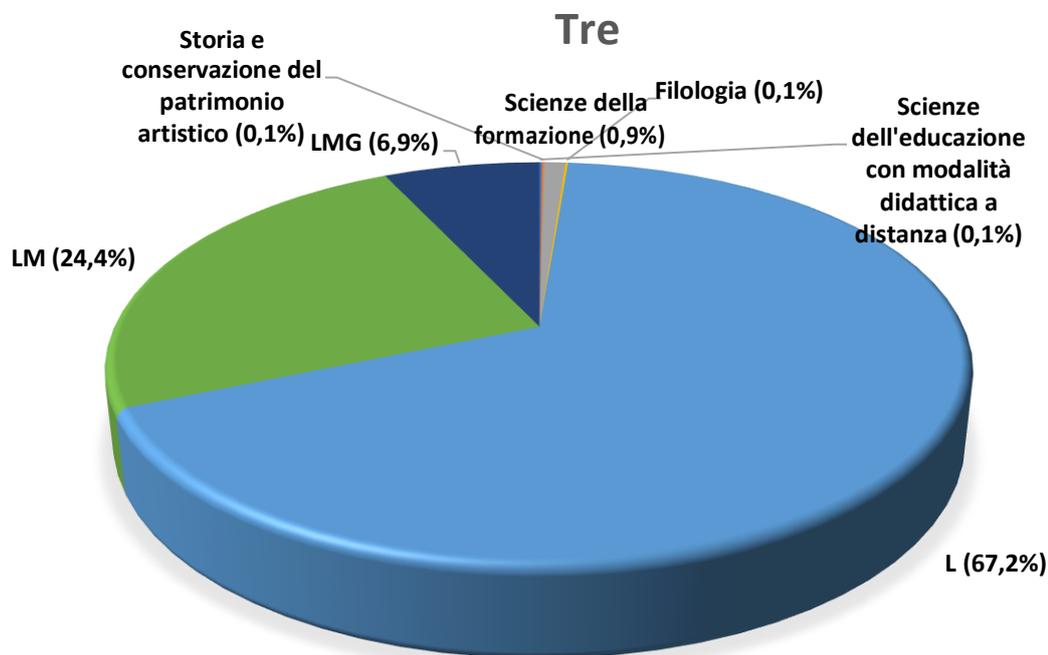
Proseguendo nell'analisi dei dati forniti dall'ateneo "Roma Tre", la facoltà più scelta dagli studenti con disabilità risulta essere "Scienze della formazione" (261), seguita nell'ordine da "Filosofia, comunicazione e spettacolo" (148) e "Studi umanistici" (125); la meno scelta risulta essere "Matematica e fisica" (20).



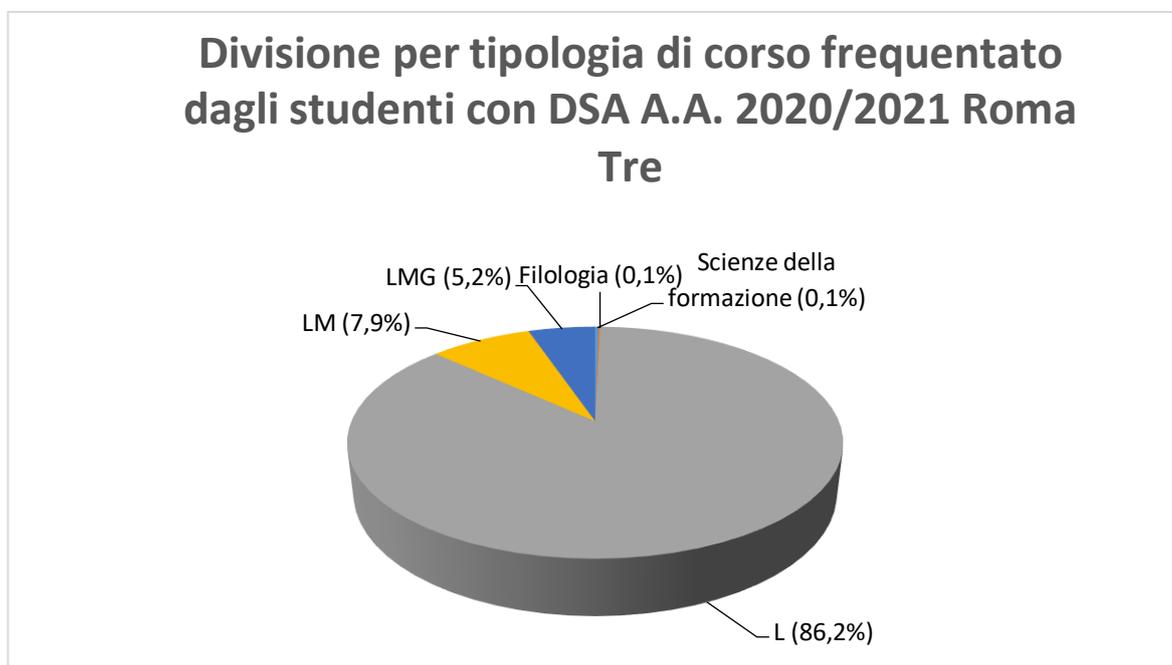


Per quanto riguarda gli studenti con DSA, la facoltà più scelta risulta essere, anche in questo caso, “Scienze della formazione” (235), sempre seguita da “Filosofia, comunicazione e spettacolo”, mentre “Ingegneria” (87) sostituisce la facoltà di “Studi umanistici”. La meno scelta si conferma, ancora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

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

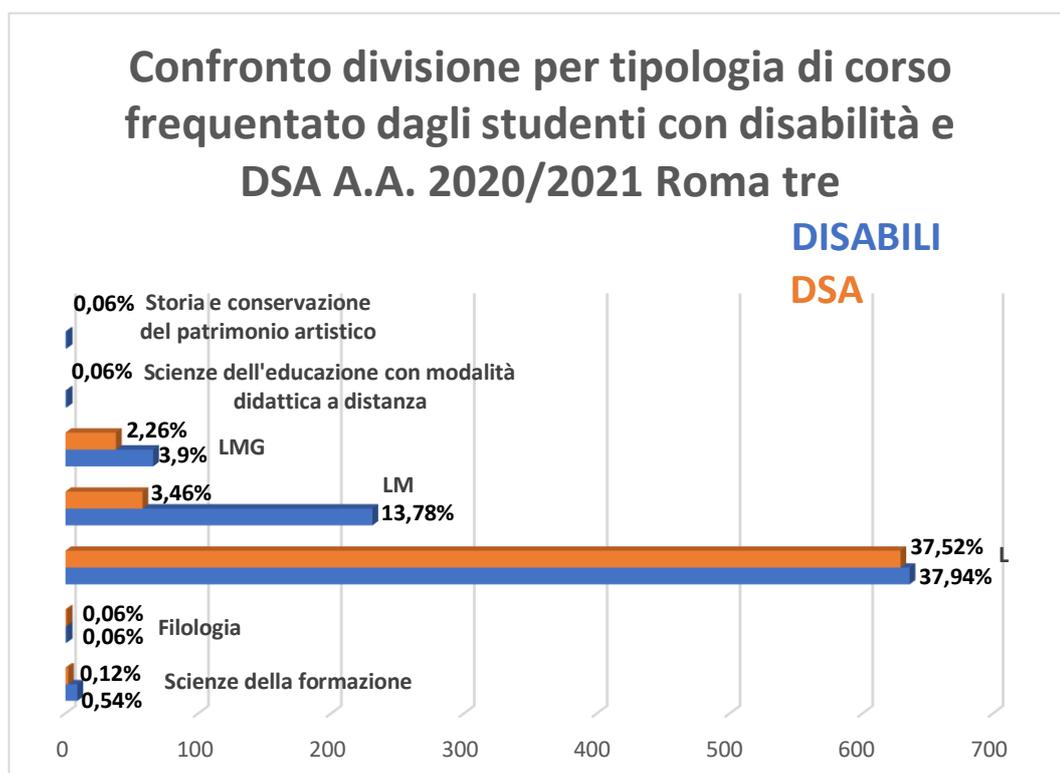


Da questa rappresentazione grafica è possibile evincere che la maggioranza delle persone con disabilità siano iscritte a un corso di laurea triennale (L) (638) contando anche gli studenti che seguono il corso di “Storia e conservazione del patrimonio artistico” e quelli iscritti a “Scienze dell’educazione”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

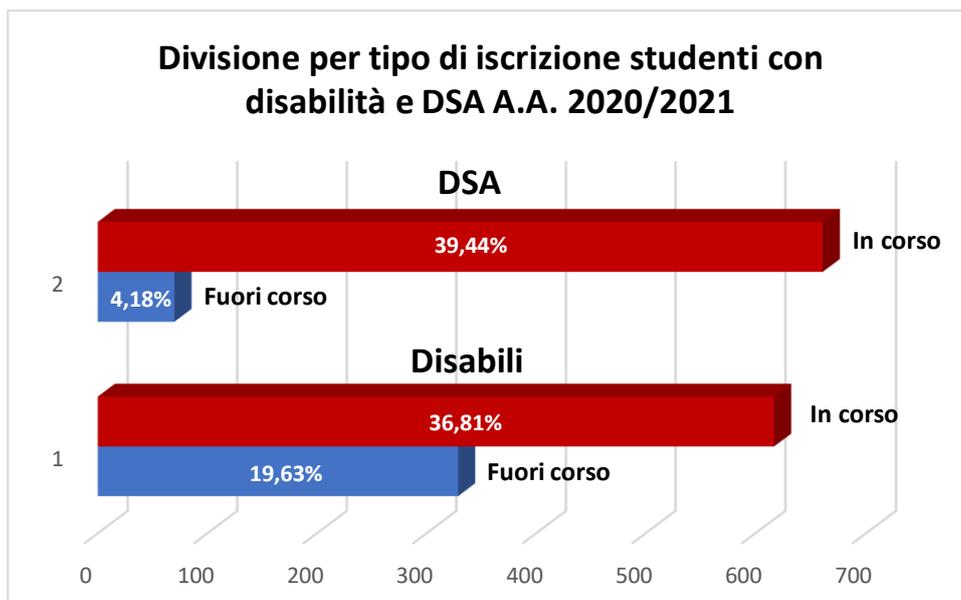


Come è possibile evincere dal grafico sopra riportato, la quasi totalità degli studenti con DSA risulta iscritta a un corso di laurea triennale (629), mentre

risultano iscritti a un corso di laurea magistrale 59 soggetti, contando anche un unico iscritto a “Filologia”. La restante parte del campione è composta da corsi magistrali a ciclo unico, di cui il più scelto risulta essere “Giurisprudenza” (38).



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

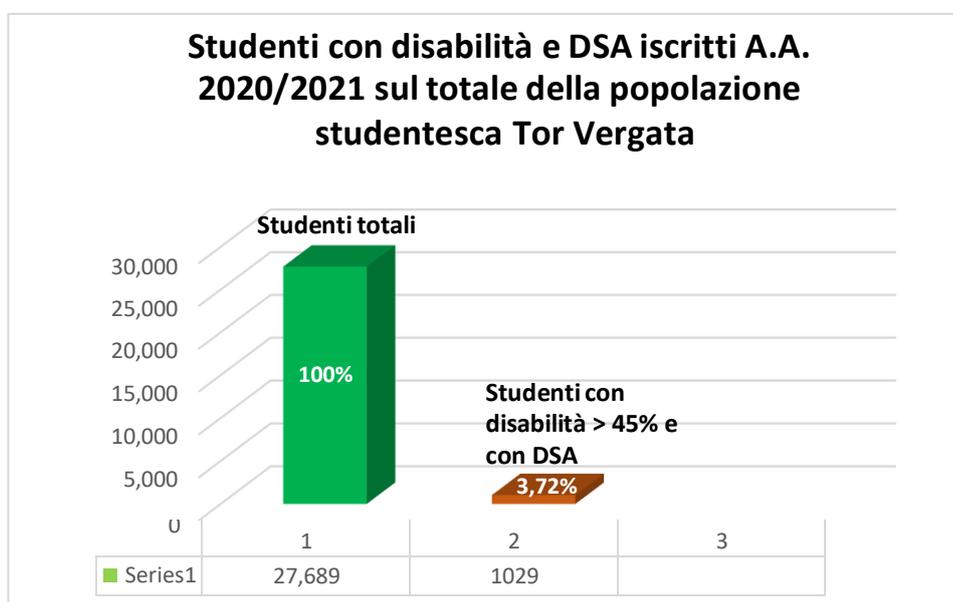


Per concludere, nonostante dai dati fin qui esposti si evinca la difficoltà per queste categorie di studenti di accedere ai livelli più elevati della formazione, un dato confortante è rappresentato dall'esiguo numero di studenti con disabilità e DSA fuori corso iscritti all'ateneo Roma Tre.

5.3.1.3 Rappresentazione grafica dati secondari Università "Tor Vergata"

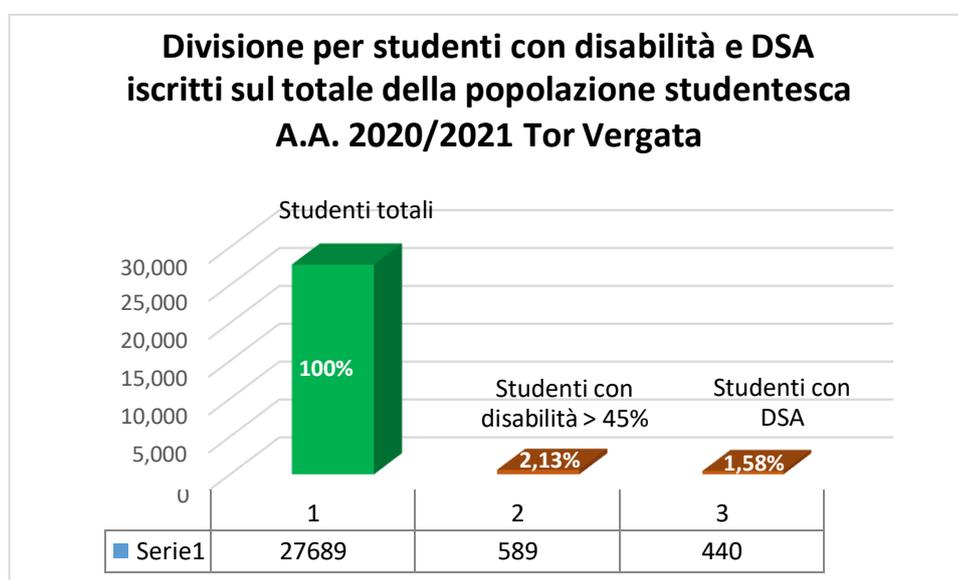
Come nei report analizzati in precedenza, di seguito si riportano alcune considerazioni preliminari che possono facilitare la lettura. Per completezza del dato e al fine di una maggiore comprensione del report complessivo si segnala che a differenza degli atenei La Sapienza e Roma Tre non è stato possibile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

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

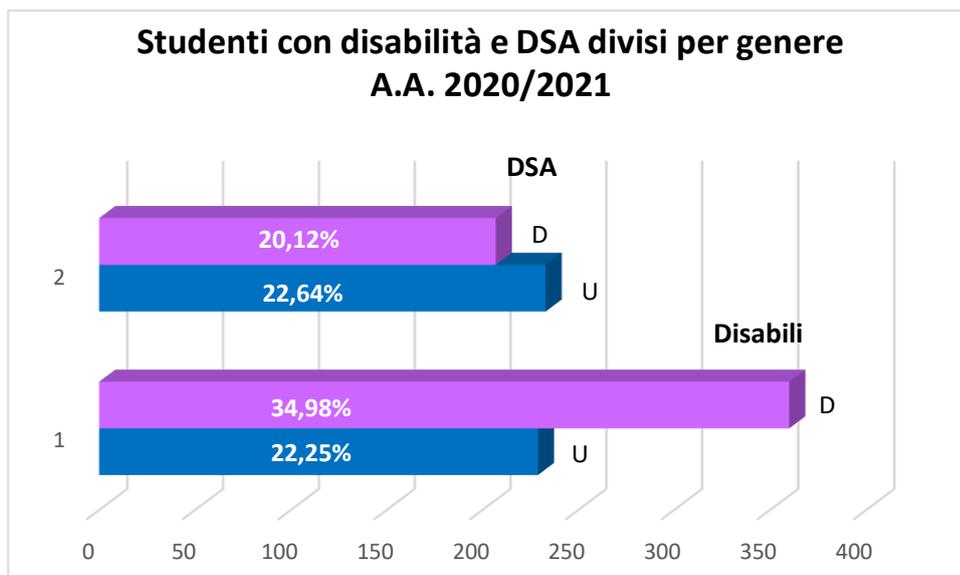


Tor Vergata si presenta come l'ateneo con la percentuale più elevata 3,7% (1029), in termini relativi, di studenti con disabilità e DSA iscritti, su un

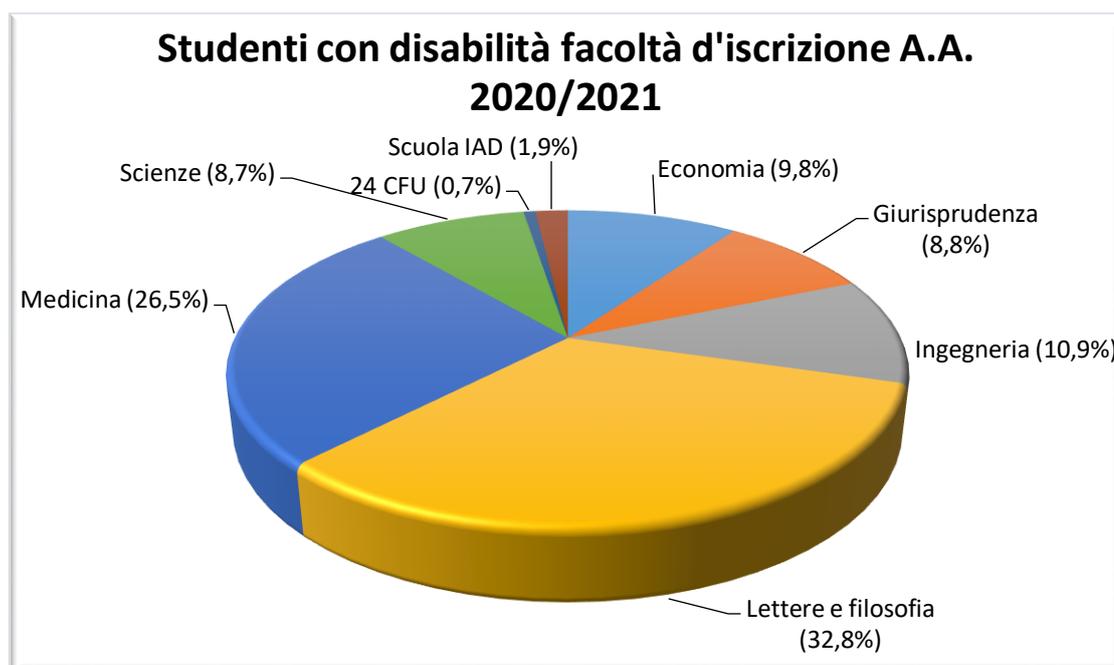
totale di 27.689 unità, ma a valle del dato complessivo si deve tener conto di due fattori rilevanti: nel conteggio di studenti con disabilità sono stati inseriti anche coloro che hanno una percentuale di invalidità a partire dal 45%, a differenza degli atenei “La Sapienza” e “Roma Tre” che considerano studenti con disabilità solo coloro che hanno un grado di invalidità dal 66% in poi; ulteriore fattore non trascurabile è il numero degli studenti iscritti totali in questo ateneo, notevolmente più basso rispetto a quello degli altri due atenei considerati nel nostro report.



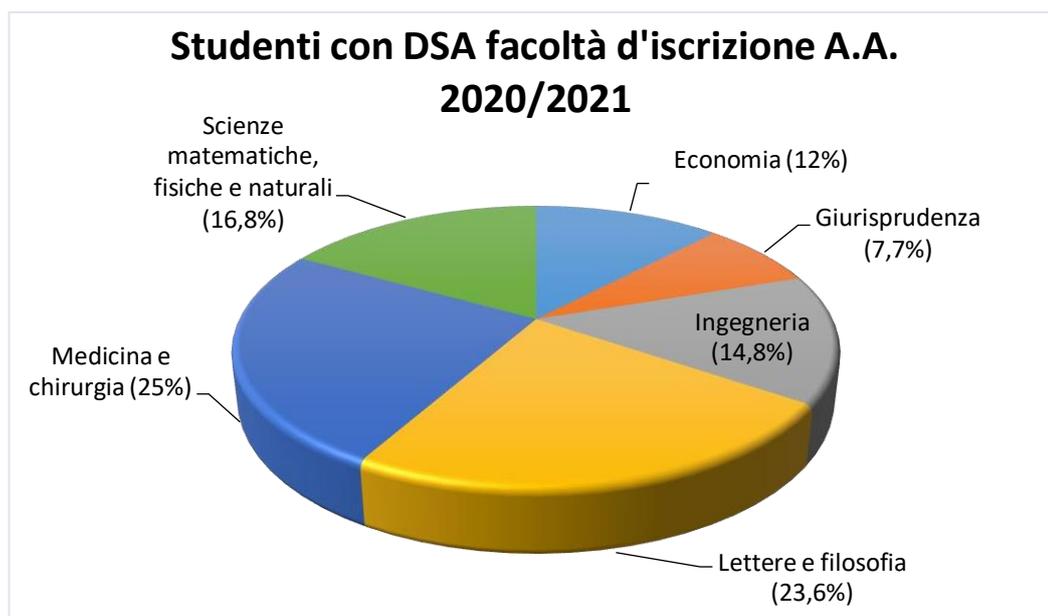
Per completezza espositiva si riporta il dato aggregato in percentuale scomposto: gli studenti con disabilità >45% sono il 2,13% del totale mentre quelli con DSA rappresentano l'1,58%, sono entrambe percentuali molto esigue ma il numero degli studenti con disabilità è maggiore pur trattandosi in ogni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



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

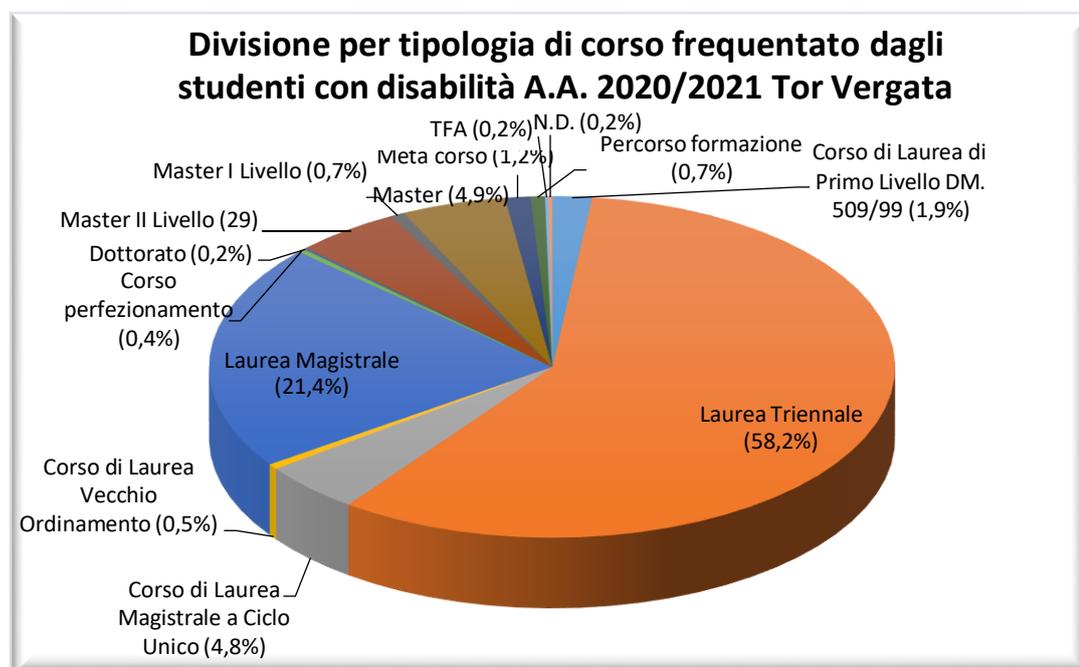


Al pari di “La Sapienza” il corso maggiormente scelto tra gli studenti con disabilità è “Lettere e filosofia” (193) seguito da “Medicina” (156), si rileva in questo caso un sostanziale equilibrio tra materie scientifiche e umanistiche anche se, seppur di poco, sono sempre quest’ultime a prevalere nella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



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

studenti con DSA la facoltà meno scelta è quella giuridica che ha registrato 34 iscritti.



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

In chiusura del report si segnala che non è stato possibile realizzare lo stesso grafico per gli studenti con DSA in quanto l'ateneo ha fornito le matrici di base con dati mancanti.

Dopo aver tratto qualche conclusione in merito ai numeri del fenomeno, alla provenienza degli studenti, alle tipologie di disabilità, alla resilienza delle donne e ai percorsi scelti dagli studenti con disabilità e DSA, iscritti nei differenti atenei, nella consapevolezza che sia necessario fare di più per garantire l'accesso a questa categoria di studenti ai livelli più alti della formazione, nel capitolo sette cercheremo di apprendere, direttamente dalle voci degli intervistati quali siano i servizi, le iniziative e le politiche messe in campo dai diversi atenei, a garanzia dell'inclusione.

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

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

Il questionario, presente interamente nella sezione “Appendice”, è stato composto da 45 domande, ha avuto un tempo medio di compilazione di 30 minuti, ed è stato in rilevazione dal 5/01/2023 al 18/02/2023. Gli studenti con disabilità e DSA rispondenti sono stati 242 a fronte di 3798 questionari inviati, nello specifico 179 di questi erano afferenti all’ateneo “La Sapienza” e 63 all’ateneo “Tor Vergata” (Tab. 3). Per i questionari la popolazione di riferimento è stata la medesima su cui sono stati costruiti i report oggetto del capitolo precedente, tuttavia trattandosi di un numero esiguo di rispondenti non è possibile effettuare una comparazione tra questi e le caratteristiche della popolazione considerata nel suo complesso, a titolo esemplificativo è comunque possibile affermare che la proporzione di studenti con disabilità e con DSA iscritti non è rispettata dalla percentuale dei nostri intervistati.

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

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

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

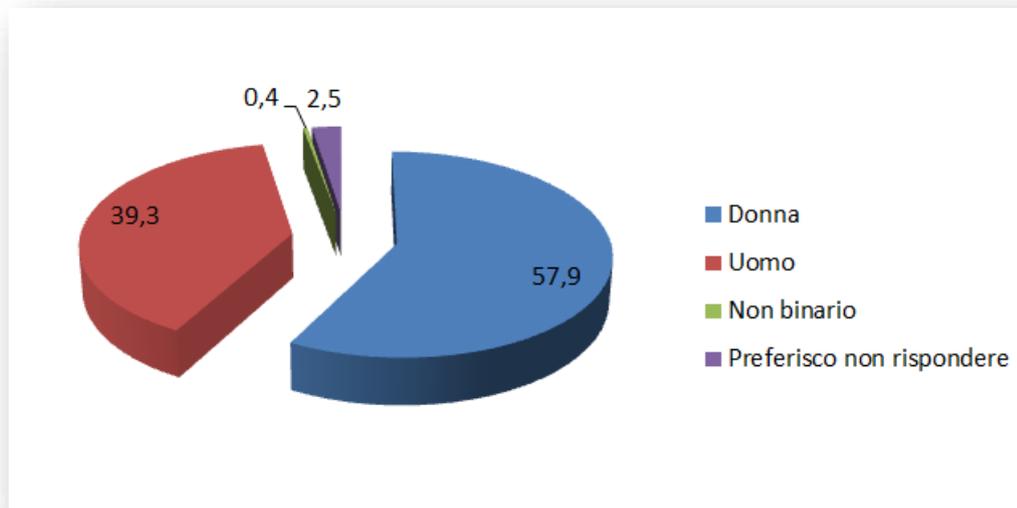
In queste prime righe si presenteranno alcuni aspetti concernenti le caratteristiche di base del nostro campione, quali per esempio genere ed età. Per quanto riguarda la prima variabile, ovvero il genere (Tab.1), il campione fa emergere una prevalenza di donne (140) rispetto agli uomini che sono 95 unità, ovvero circa il 39% del totale. Anche nel nostro esiguo campione si segnala una piccola percentuale di soggetti che riferiscono di non specificare il proprio genere (2,5%) o si dichiarano non binari (0,3%). Questi dati, pur non essendo generalizzabili, confermano le tendenze riscontrate su scala nazionale dal report ANVUR, in cui si legge che in Italia, in maggioranza sono le donne a voler proseguire gli studi (ANVUR, 2022).

Tab. 1 – Genere dei rispondenti (v.a, val.%)

<i>Genere</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Donna	140	57,9
Uomo	95	39,3
Non binario	1	0,3
Preferisco non rispondere	6	2,5
Totale	242	100,0

Riprendendo la struttura del capitolo precedente, si offriranno al lettore, lì dove possibile, alcune rappresentazioni grafiche relative al campione di riferimento, con l'obiettivo di rendere ancora più evidenti le tendenze riscontrate. A questo riguardo il prossimo grafico presentato sarà quello relativo alla questione di genere sopra esemplificata (Fig. 1)

Fig. 1 – Genere dei rispondenti (val.%), n=242



Proseguendo nella scomposizione del dato si presenteranno le classi di età del nostro campione (Tab. 2) e, ancora una volta, in accordo con quanto riscontrato dall'indagine ANVUR su scala nazionale, il nostro campione è maggiormente appartenente alla classe di età che va dai 18 ai 25 anni (circa 60%), ciò, in termini pratici vuol dire che la maggioranza del nostro campione risulti iscritta ad una laurea triennale, come vedremo nella Tab. 4.

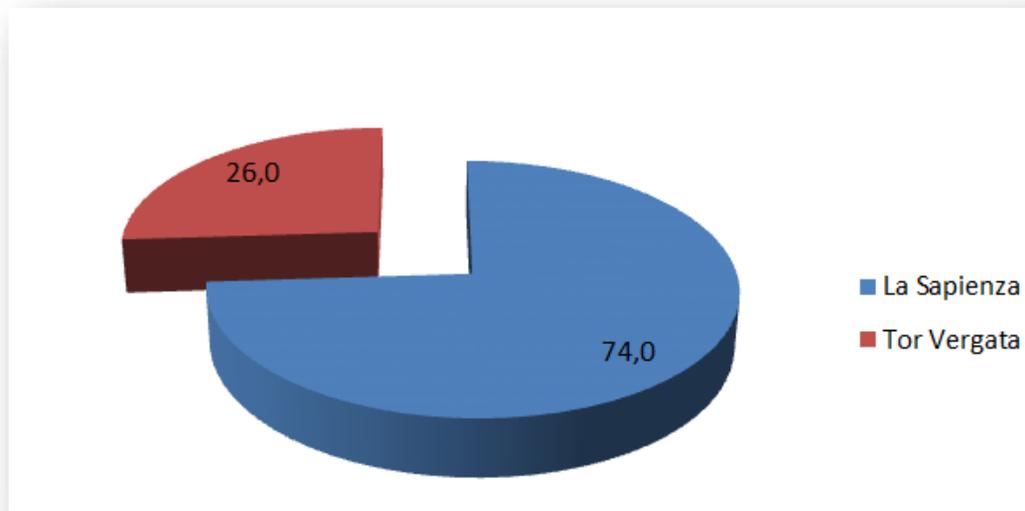
Tab. 2 - Età in classi dei rispondenti (v.a, val.%)

<i>Classi d'età</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Fino ai 25 anni	149	61,6
Oltre i 25 anni	93	38,4
Totale	242	100,0

Tab. 3 - Università di appartenenza dei rispondenti (v.a, val.%)

<i>Nome università</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
La Sapienza	179	74,0
Tor Vergata	63	26,0
Totale	242	100,0

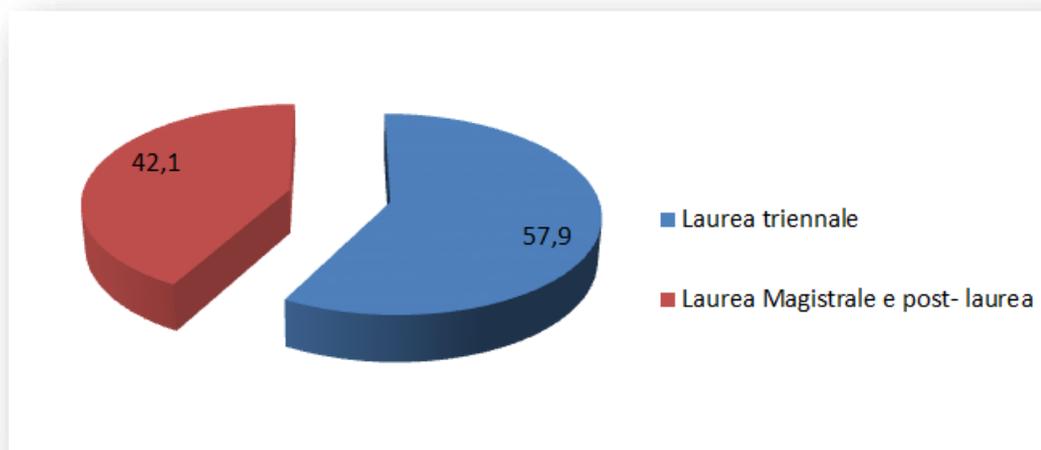
Fig. 2 - Università di appartenenza dei rispondenti (val.%), n=242



Tab. 4 - Corso di laurea dei rispondenti (v.a, val.%)

<i>Corso di laurea</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Laurea triennale	140	57,9
Laurea Magistrale e post-laurea	102	42,1
Totale	242	100,0

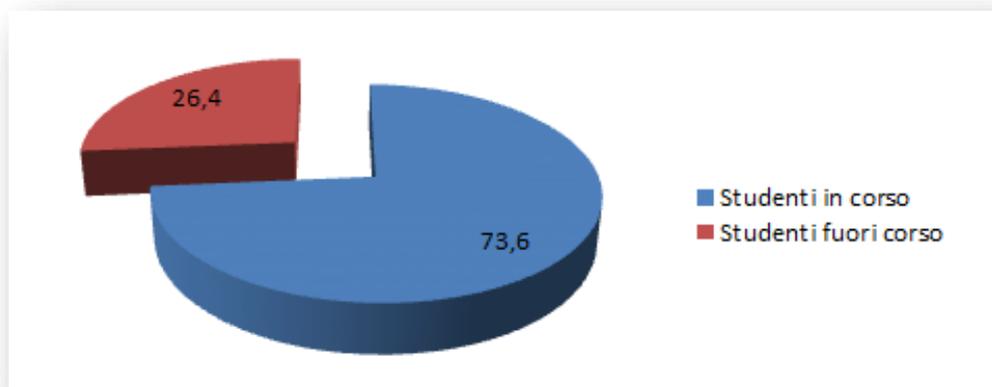
Fig. 3 - Corso di laurea dei rispondenti (val.%), n=242



Una parola deve esser spesa per motivare l'unione delle classi "Laurea Magistrale" e "post-laurea" (Tab.4 e Fig. 3), questa scelta è stata operata in quanto, in accordo con i dati secondari forniti dalle università e trattati nel precedente capitolo, le persone iscritte a corsi post-laurea avrebbero avuto numeri troppo esigui per far parte di una classe a sé stante e significativa allo stesso tempo, ciò apre una riflessione sulla questione che all'aumentare del livello d'istruzione decresca progressivamente la presenza di persone con disabilità e DSA, dato, ancora una volta, già introdotto nel capitolo precedente.

Proseguendo nella scomposizione del dato, dal Fig. 4 si può leggere una tendenza confortante: il nostro campione è composto principalmente da studenti in corso (73,6%), anche se vi è una percentuale rilevante anche di studenti fuoricorso, questi infatti si attestano attorno al 26% e di questi circa il 15% è oltre il primo anno fuori corso (Tab. 6).

Fig. 4 - Anno di corso dei rispondenti (val.%), n=242



Tab. 6 – Studenti fuoricorso (v.a, val.%)

<i>Anno d'iscrizione</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Un anno fuori corso	28	11,5
Più di un anno fuori corso	36	14,9
Totale fuori corso	64	26,4
<i>Studenti che non hanno risposto a questa domanda*</i>	178	73,6
Totale	242	100,0

*Gli studenti in corso sono 178

Andando più in profondità nell'analisi descrittiva del nostro campione, la popolazione di studenti risulta maggiormente iscritta a lauree afferenti all'area umanistico-sociale (57%), mentre il minor numero di iscritti si riscontra nell'area delle discipline medico-sanitarie (circa 20%) (Tab. 7). Questo non perché la tipologia di laurea in questione non venga scelta dallo studente, ma perché, come è possibile leggere anche dal report ANVUR, le discipline medico-sanitarie presentano dei test estremamente severi per le persone con disabilità e DSA, aspetto riscontrabile anche nelle testimonianze raccolte direttamente dalle voci degli studenti che saranno oggetto del capitolo successivo.

Tab. 7 – Area di studi dei rispondenti (v.a, val.%)

<i>Area</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Area umanistico-sociale	138	57,0
Area tecnico-ingegneristica e delle discipline fisico-naturali	56	23,2
Area delle discipline medico-sanitarie	48	19,8
Totale	242	100,0

Proseguendo nell'analisi del dato e andando più in profondità, merita attenzione il fatto che gli studenti considerati, in maggioranza (circa il 78% del totale) non abbiano mai pensato di effettuare un passaggio di corso, a fronte del 22% circa che ha effettuato questa scelta (Tab. 8), di cui soltanto il 4,5% perché riteneva troppo difficile il corso scelto in precedenza (Tab. 9). Considerando l'esigua percentuale di coloro che hanno effettuato un

passaggio di corso il dato complessivo può essere interpretato in termini di linearità del percorso da parte degli studenti universitari costituenti il nostro campione.

Tab. 8 - Passaggio di corso (v.a, val.%)

<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Non effettuato	188	77,7
Effettuato	54	22,3
Totale	242	100,0

Tab. 9 – Motivazione del passaggio di corso (v.a, val.%)

<i>Risposte raggruppate in due categorie</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Perché era troppo difficile	11	4,5
Perché non mi interessava più	37	15,3
Totale studenti che hanno indicato una motivazione per il passaggio di corso	48	19,8
<i>Studenti che non hanno effettuato un passaggio di corso o studenti che non hanno specificato la motivazione</i>	194	80,2
Totale	242	100,0

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

Tab. 10 - Esami sostenuti al momento della compilazione del questionario (v.a, val.%)

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

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

È stato poi utile ai fini della nostra ricerca, cercare di comprendere se gli studenti appartenenti al nostro campione provenissero da Roma oppure fossero fuori sede, in quanto l'Ente regionale per il diritto allo studio (LazioDisco) mette a disposizione degli studenti con disabilità borse di studio e alloggi attrezzati per garantire non soltanto il diritto allo studio ma anche la vita indipendente, già citato all'interno del capitolo 3. Fatte queste dovute premesse la maggioranza del nostro campione attualmente vive a Roma (65,3%), mentre il 34,7% dichiara di risiedere altrove (Tab. 11). L'elevato numero di soggetti con disabilità e DSA che dichiara di vivere a Roma attualmente (158) è sicuramente influenzato dalla presenza, in questa città, di una casa dello studente attrezzata per questa categoria di persone. In linea con quanto appena affermato il 19,4% del nostro campione dichiara di usufruire di agevolazioni specifiche per studenti fuorisede, mentre il 21,9% del campione dichiara di essere fuorisede ma di non usufruire di alcuna agevolazione (Tab.12).

Tab. 11 – Provenienza dichiarata dallo studente (v.a, val.%)

<i>Provenienza</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Roma	158	65,3
Fuori Roma	84	34,7
Totale	242	100,0

Tab. 12 – Accesso alle facilitazioni previste dalla regione a garanzia del diritto allo studio riservate a studenti fuorisede (v.a, val.%)

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

La tabella di contingenza (Tab. 13) sotto riportata merita una spiegazione

approfondita: dal dato che emerge il campione sembrerebbe diviso a metà, con una leggera prevalenza di studenti con DSA (50,8%), tuttavia la percentuale elevata di studenti con disabilità (49,2%) ricomprende diverse tipologie di disabilità (visiva, uditiva, motoria e multipla), ed anche coloro che hanno dichiarato di avere una disabilità ma di non volerla specificare, il questionario ha poi previsto la categoria “Altro” per lasciare allo studente la possibilità di autodefinirsi. Il grafico sotto riportato (Fig. 6) è esemplificativo della tendenza appena espressa e mostra, in percentuale, le risposte fornite dal campione oggetto d’indagine nella sua interezza. Non è stato possibile costruire un grafico che rendesse le percentuali maggiormente visibili a colpo d’occhio ed è presente la categoria DSA non perché quest’ultima sia considerata una disabilità ma con l’obiettivo di fornire al lettore un quadro d’insieme sulla totalità delle risposte fornite.

Tab. 13 – Disabilità/DSA (v.a, val.%)

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Studenti con DSA	123	50,8
Studenti con disabilità	119	49,2
Totale	242	100,0

Fig. 5 – Studenti con DSA/Disabilità (val.%), n=242

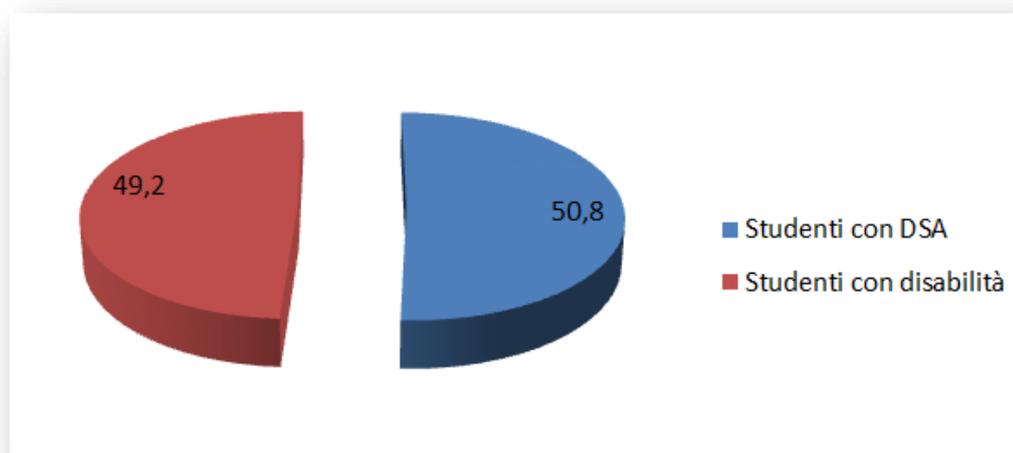
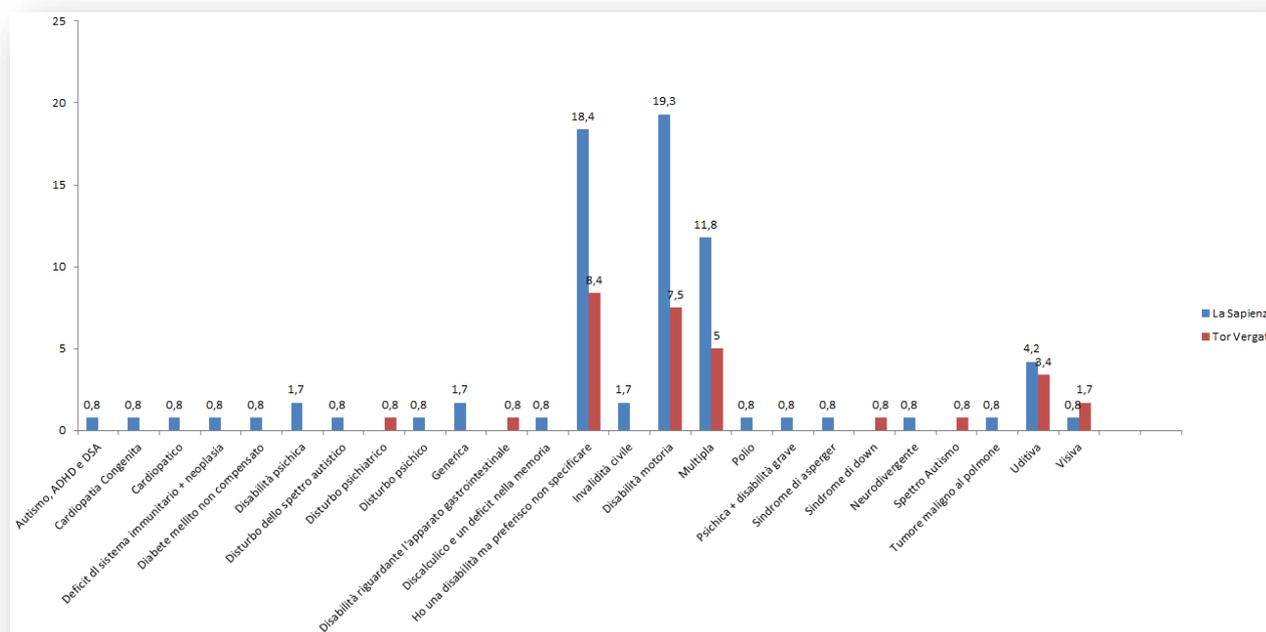


Fig. 6 – Condizione dei rispondenti (val.%), n=242



La prossima tabella (Tab. 14) ci permette di entrare nel vivo della nostra analisi, infatti, agli studenti è stato chiesto se conoscessero il servizio/settore della loro università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, molti di loro (83,9%) hanno risposto “sì”, dato estremamente veritiero in quanto il questionario è stato di fatto inviato agli studenti iscritti direttamente ai settori in questione, per tanto l’esigua percentuale di coloro che hanno risposto “no” (16,1%) può essere imputabile o a ragioni di desiderabilità sociale che rimandano al non voler essere riconosciuti come studenti con disabilità e/o DSA o ancora al fatto che siano dei neo-iscritti. L’opzione “no” permetteva ai rispondenti di terminare il questionario. Agli studenti che hanno dichiarato di conoscere il servizio, proseguendo con l’indagine, è stato chiesto attraverso quali canali ne abbiano appreso l’esistenza (Tab. 15), il 46,7% dei rispondenti afferma di averlo scoperto mediante l’apporto positivo della tecnologia (siti universitari dedicati o simili), la restante parte del campione (37,2%) l’ha conosciuto grazie all’apporto positivo delle agenzie di socializzazione (gruppo dei pari, scuola e famiglia).

Tab. 14 – “Conosci il servizio/settore della tua università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA?” (v.a, val.%)

Modalità di risposta	Frequenza	Percentuale
Sì	203	83,9
No	39	16,1
Totale	242	100,0

Tab. 15 – “Attraverso quali canali sei venuto a conoscenza del servizio/settore...?” (v.a, val.%)

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

Dopo aver interrogato il nostro campione sulle modalità di conoscenza del servizio/settore, l’indagine ha provato ad andare più in profondità ponendo una domanda diretta sulla fruizione delle attività offerte dallo stesso (Tab. 16), anche questa, come la precedente sulla conoscenza del servizio, si configura come domanda “filtro”, in questo caso la percentuale di persone che hanno risposto “no” è stata significativa (33,5%), generando nelle domande successive una percentuale ancora maggiore di studenti che dichiarano di non usufruire dei servizi in oggetto, per motivi che possono essere legati, ancora una volta, alla desiderabilità sociale o alla lunghezza del questionario, trattandosi già della domanda 27.

Tab. 16 – “Hai mai usufruito di almeno una delle attività offerte dal servizio/settore?” (v.a. e v.%)

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

Il questionario ha poi previsto una sezione che nelle tabelle non è riportata, in quanto le domande sulla conoscenza delle attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA hanno rischiato di sovrapporsi a quello sull'uso delle stesse, rischiando così di falsare la valutazione del servizio complessivamente fornita dagli studenti. Fatte queste dovute premesse le prestazioni più richieste dagli studenti risultano, nell'ordine, essere "ausili per esami e lezioni" (72), "servizio counseling DSA" (59) e "Tutorato alla pari" (37), mentre la meno richiesta è "l'interpretariato LIS" (Lingua Italiana dei Segni) (2).

Gli studenti che hanno dichiarato di utilizzare il servizio, hanno espresso una valutazione dello stesso (Tab. 17), da cui, in buona sostanza emerge che le attività erogate siano giudicate discretamente, nell'analisi le categorie "discreto" e "buono" sono state unite, tuttavia non si propende ad identificarle con il secondo attributo, in quanto se i rispondenti avessero voluto rafforzare questo giudizio avrebbero potuto attestarsi sul "molto buono", effetto che si riscontra soltanto per la prestazione "Ausili per esami e lezioni". I valori degli studenti estremamente scontenti rispetto alla prestazione fornita sono molto bassi per tutte le tipologie di servizio erogato (circa 10 per prestazione), ciò apre ad una riflessione nel segno di ripensare il servizio sulla base delle proposte di miglioramento di cui i rispondenti hanno lasciato traccia nell'ultima domanda aperta del questionario, a cui sarà dedicato un apposito spazio a conclusione del capitolo.

Tab. 17 (a, b, c, d, e, f, g, h, i) – Valutazione del servizio offerto (v.a. e v.%)

a.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Tutorato alla pari	Pessimo	9	3,7	14,8	14,8
	Discreto o buono	32	13,2	52,5	67,2
	Molto buono/ottimo	20	8,3	32,7	100,0
	Totale	61	25,2	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	181	74,8		
Totale		242	100,0		

b.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Tutorato specializzato	Pessimo	9	3,7	20,9	20,9
	Discreto o buono	21	8,7	48,8	69,8
	Molto buono/ottimo	13	5,4	30,3	100,0
	Totale	43	17,8	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	199	82,2		
Totale		242	100,0		

c.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Interpretar iato LIS	Pessimo	6	2,5	21,4	21,4
	Discreto o buono	18	7,4	64,3	85,7
	Molto buono/ottimo	4	1,7	14,3	100,0
	Totale	28	11,6	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	214	88,4		
Totale		242	100,0		

d.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Servizio	Pessimo	7	2,9	9,6	9,6
counselin	Discreto o buono	38	15,7	52,1	61,6
gDSA	Molto buono/ottimo	28	11,6	38,3	100,0
	Totale	73	30,2	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	169	69,8		
Totale		242	100,0		

e.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Fornitura	Pessimo	15	6,2	31,9	31,9
dimateriale	Discreto o buono	22	9,1	46,8	78,7
didattico in	Molto buono/ottimo	10	4,1	21,3	100,0
formato	Totale	47	19,4	100,0	
accessibile	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	195	80,6		
Totale		242	100,0		

f.

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Ausili per	Pessimo	7	2,9	8,2	8,2
Esami e	Discreto o buono	43	17,8	50,6	58,8
lezioni	Molto buono/ottimo	35	14,4	41,2	100,0
	Totale	85	35,1	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	157	64,9		
Totale		242	100,0		

g.

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

h.

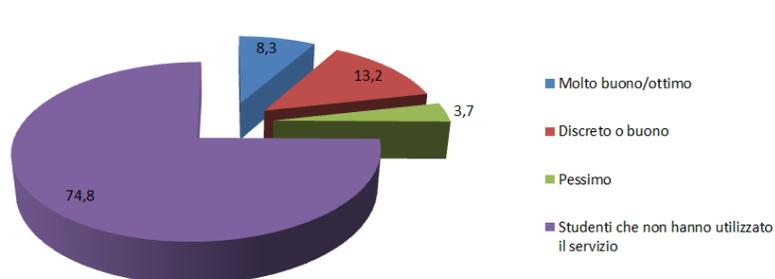
		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Conferimento contributia sostegno della mobilità	Pessimo	9	3,7	28,1	28,1
	Discreto o buono	17	7,0	53,1	81,3
	Molto buono/ottimo	6	2,5	18,8	100,0
	Totale	32	13,2	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	210	86,8		
Totale		242	100,0		

i.

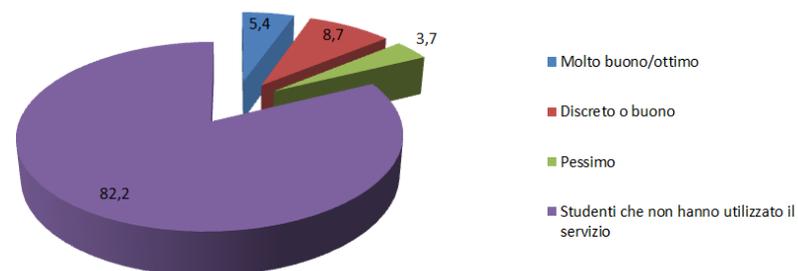
		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Aula studio multimediale	Pessimo	10	4,1	29,4	29,4
	Discreto o buono	19	7,9	55,9	85,3
	Molto buono/ottimo	5	2,0	14,7	100,0
	Totale	34	14,0	100,0	
	<i>Studenti che non hanno utilizzato il servizio</i>	208	86,0	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

Fig. 7 (a, b, c, d, e, f, g, h, i, l) – Valutazione dei nove servizi offerti e grado di soddisfazione (val. %), n=242

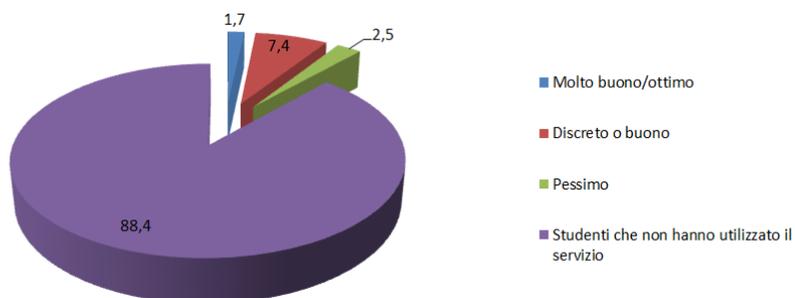
a. Tutorato alla pari



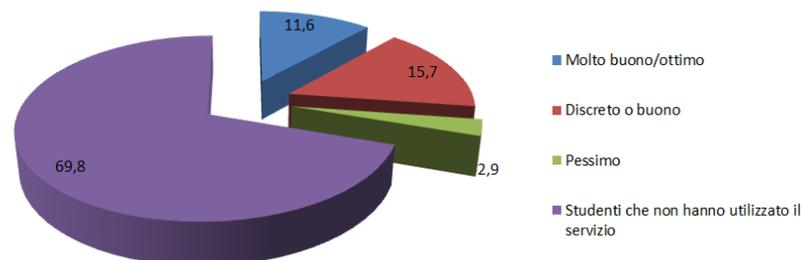
b. Tutorato specializzato



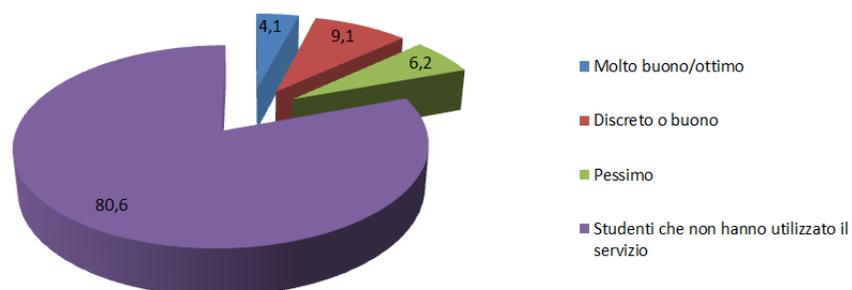
c. Interpretariato LIS



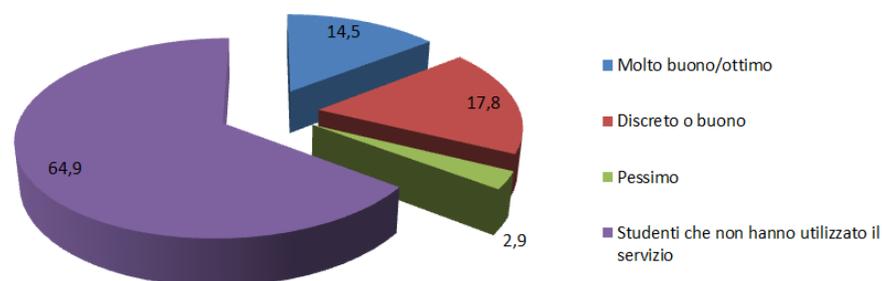
d. Servizio Counseling DSA



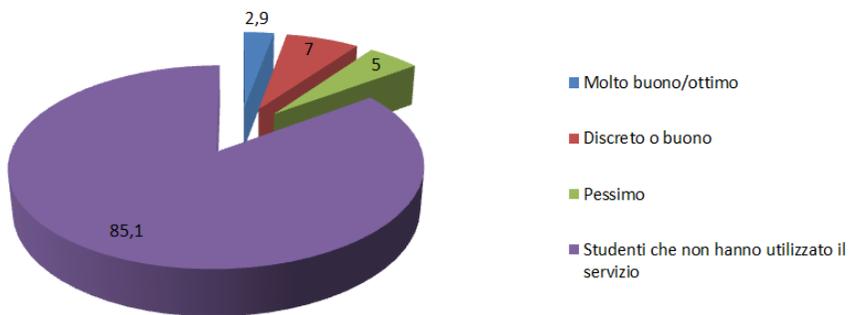
e. Fornitura di materiale didattico in formato accessibile



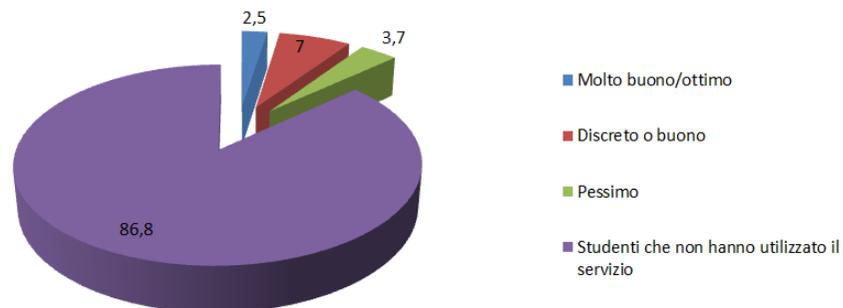
f. Ausili per esami e lezioni



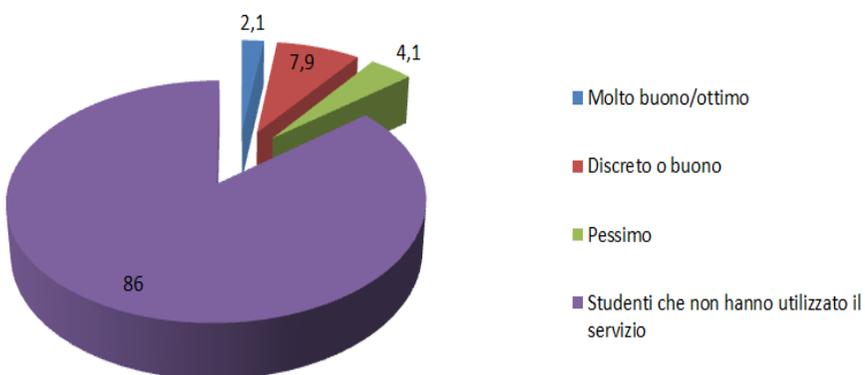
g. Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche



h. Conferimento o contributi a sostegno della mobilità



i. Aula studio multimediale



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



La tabella (Tab. 18) rimanda a colpo d’occhio ad un dato interessante e per certi versi allarmante, nella misura in cui un servizio pensato per l’affiancamento allo studio e per seguire lo studente in tutto il suo percorso universitario non dovrebbe erogare, in media settimanalmente, circa 2 ore per studente, aspetto riscontrabile per tutte le prestazioni erogate. Il *servizio counseling* ha la media più alta, indicando un utilizzo maggiore, il dato non sorprende vista l’elevata percentuale di persone con DSA rispondenti al nostro questionario, il servizio counseling, infatti si rivolge principalmente a questa fetta della popolazione. La bassa frequenza delle ore erogate sarà anche supportata dalle testimonianze presenti nel capitolo successivo, sia da studenti che dal personale coinvolto, in particolare l’ateneo “La Sapienza” fornirà il dato di 88 tutor operanti nel settore, le cui 150 ore cadauno dovrebbero essere equamente distribuite per una popolazione di circa 3000 studenti, come visibile dal report nel capitolo 5.

Tab. 18 – Fruizione dei servizi ad ore offerti dal servizio/settore per le persone con disabilità e/o DSA

		<i>Tutorato alla pari</i>	<i>Tutorato specializzato</i>	<i>Interpretariato LIS</i>	<i>Servizio counseling</i>	<i>Aula studio multimediale</i>
N	Utente	41	28	15	65	16
	Non utente	201	214	227	177	226
Media		1,88	1,79	1,57	1,95	1,67
Intervallo		5	5	4	5	5
Deviazione std.		1,244	1,130	0,691	1,351	0,943
Minimo		1	1	1	1	1
Massimo		6	6	5	6	6

Meritano attenzione anche i servizi e le prestazioni non erogate ad ore, con le prossime tabelle (Tab. 19), infatti, si intende soffermarsi nell’analisi più approfondita dei contributi banditi dagli sportelli a favore degli studenti con disabilità e DSA, e del materiale didattico accessibile. Il contributo più utilizzato e valutato con maggior favore dagli studenti è “ausili per esami e lezioni”, per il quale 44 studenti hanno scelto

l'opzione "spesso/molto spesso". Il meno utilizzato è "Conferimento contributi a sostegno della mobilità", usato occasionalmente da sole 9 persone.

Tab. 19 (a, b, c, d) – Frequenza d'uso dei servizi non ad ore (v.a. e v.%)

a.

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

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

b.

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

c.

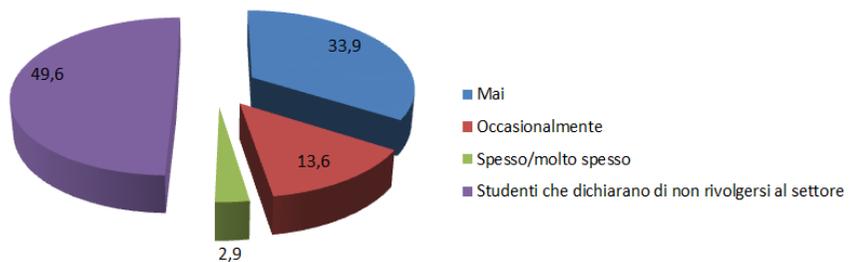
<i>Servizio</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	Mai	100	41,3	81,9	81,9
	Occasionalmente	17	7,0	13,9	95,8
	Spesso/molto spesso	5	2,1	4,2	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che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

d.

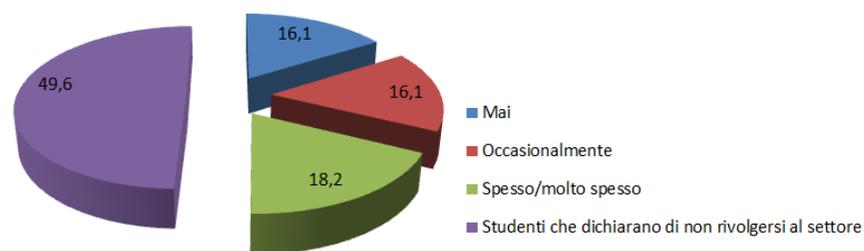
<i>Servizio</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Mai	108	44,6	88,5	88,5
	Occasionalmente	9	3,7	7,4	95,9
	Spesso/molto spesso	5	2,1	4,1	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano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

Fig. 8 (a, b, c, d) – Uso dei servizi non ad ore (val. %), n=242

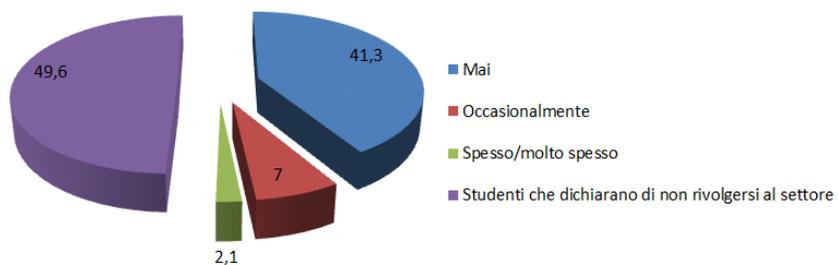
a. Fornitura di materiale didattico in formato accessibile



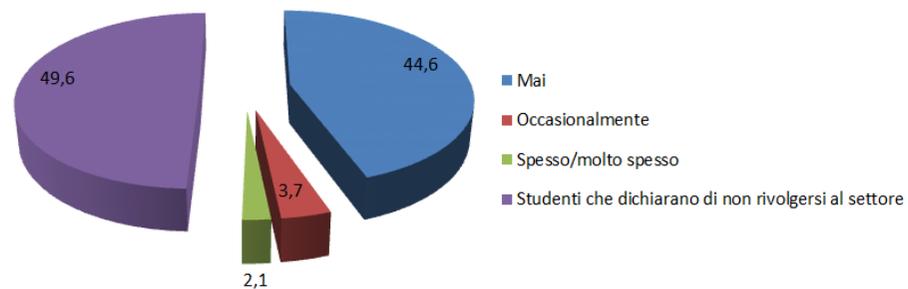
b. Ausili per esami e lezioni



c. Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche



d. Conferimento attributi a sostegno della mobilità



Le tabelle che seguono (Tab. 20) ci aiutano a focalizzare l'attenzione sull'opinione degli studenti con disabilità e DSA rispetto a quanto e se l'uso delle attività abbia influito positivamente sulla loro formazione universitaria. In tutti i casi, per tutte le prestazioni, gli studenti riconoscono un'influenza positiva, quindi, volendo leggere il dato, sia nei suoi valori massimi che in quelli minimi, si potrebbe interpretare la categoria "No" come uno sprone al miglioramento di una prestazione che complessivamente è già ben vista dallo studente. Come abbiamo già avuto modo di notare nelle pagine precedenti l'attività "Ausili per esami e lezioni" si conferma quella che influisce maggiormente sulla formazione universitaria dello studente.

Tab. 20 (a, b, c, d, e, f, g, h, i) – Percezione dello studente di una positiva influenza delle attività offerte dal servizio/settore sulla formazione universitaria individuale

a.

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

b.

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

c.

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

d.

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

e.

<i>Prestazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Fornitura di materiale didattico informato accessibile	Si	25	10,3
	Non conosco il servizio	30	12,4
	Non uso il servizio	58	24,0
	No	9	3,7
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6
Totale		242	100,0

f.

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

g.

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

h.

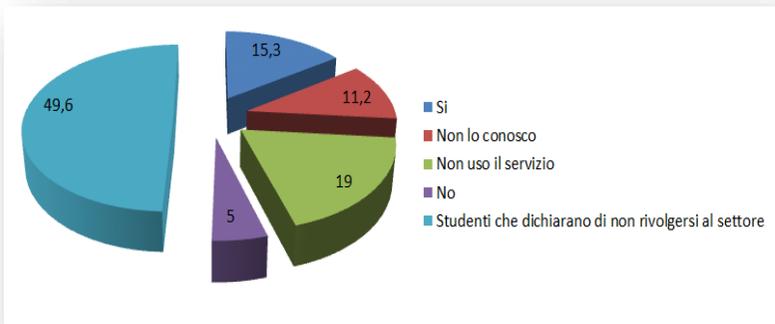
<i>Prestazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Si	8	3,3
	Non conosco il servizio	36	14,9
	Non uso il servizio	72	29,8
	No	6	2,4
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non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

i.

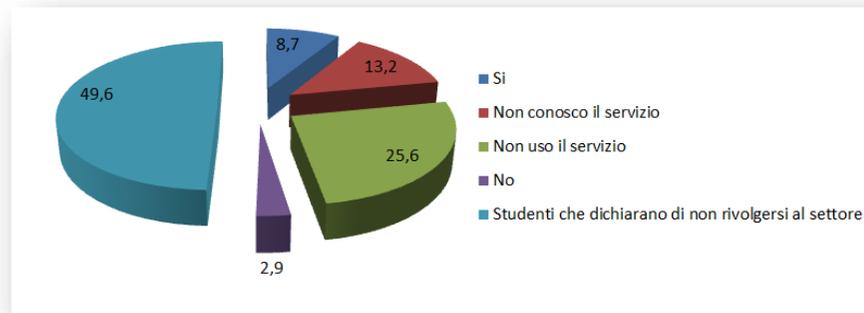
<i>Prestazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Aula studio multimediale	Si	8	3,3
	Non conosco il servizio	34	14,1
	Non uso il servizio	71	29,3
	No	9	3,7
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	50,4
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>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

Fig. 9 (a, b, c, d, e, f, g, h, i, l) – Percezione dello studente di una positiva influenza delle attività offerte dal servizio/settore sulla formazione universitaria individuale (val. %), n=242

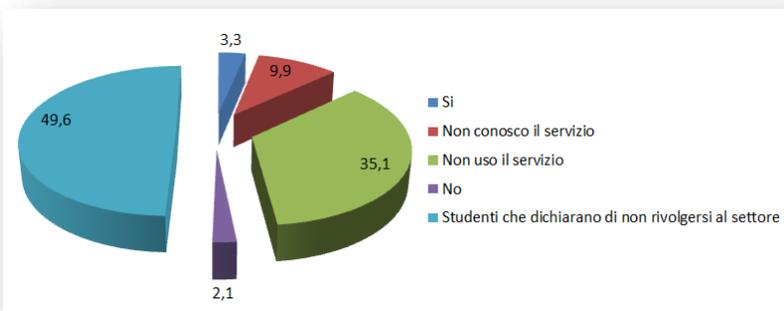
a. Tutorato alla pari



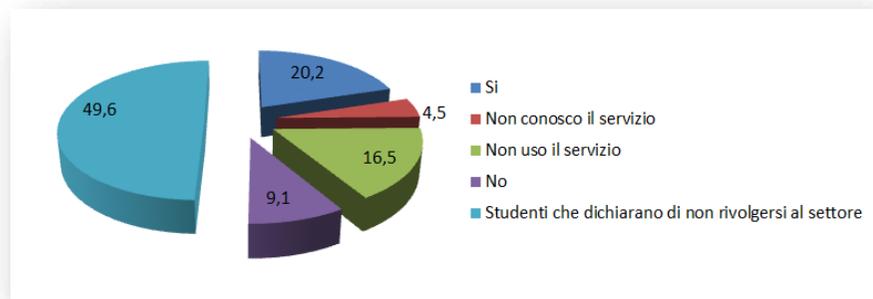
b. Tutorato specializzato



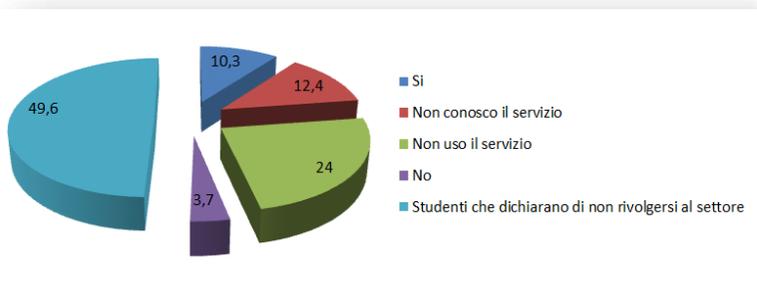
c. Interpretariato LIS



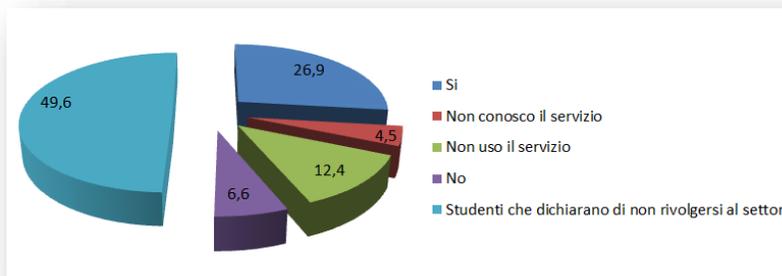
d. Servizio Counseling DSA



e. Fornitura di materiale didattico in formato accessibile

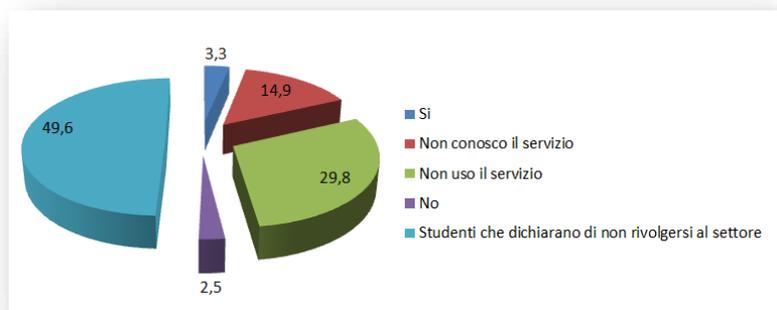


f. Ausili per esami e lezioni

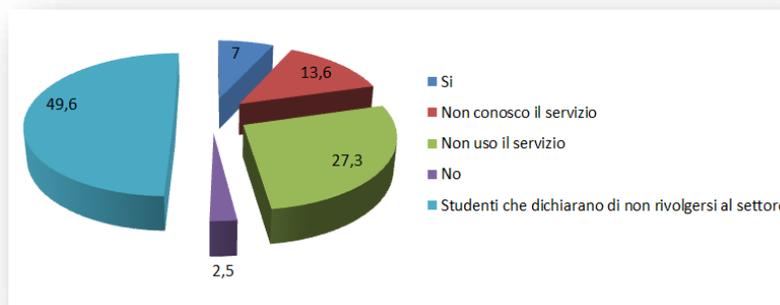


g. Contributi

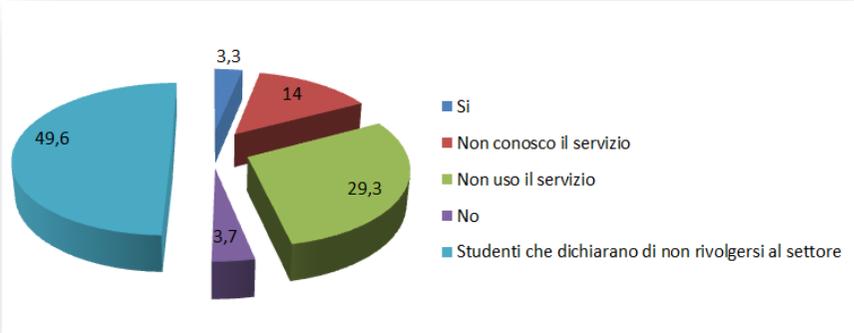
per l'acquisto di attrezzature specialistiche



h. Conferimento o contributi a sostegno della mobilità



i. Aula studio multimediale



l. Rispondenti per il grado di soddisfazione "Sì" (val. %), n=242

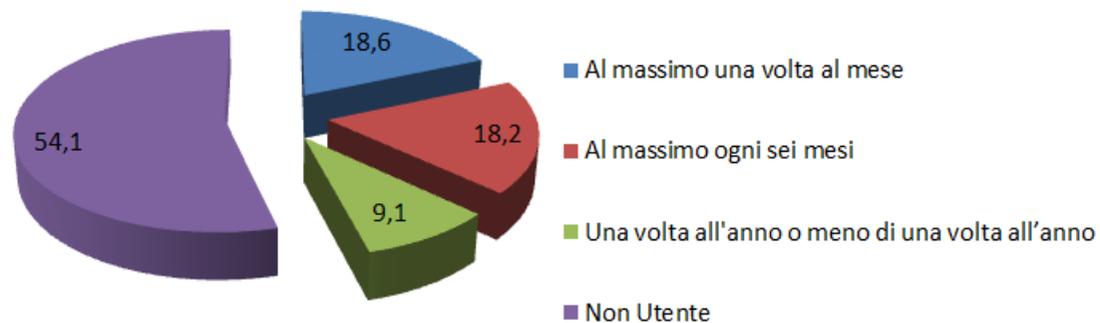


La tabella di seguito riportata (Tab. 21) offre due letture differenti per le piccole ma considerevoli percentuali emerse: da un lato troviamo un gruppo di studenti (45) che si rivolge con frequenza, seppur non troppo elevata al servizio, dall'altro troviamo degli studenti con disabilità e DSA svincolati (22) dal servizio/settore a loro rivolto.

Tab. 21 – Frequenza di interazioni tra studente e servizio/settore

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

Fig. 10 - Frequenza di interazioni tra studente e servizio/settore



I dati sin qui riportati fanno emergere una popolazione di studenti estremamente consapevole delle proprie potenzialità, anche e soprattutto in relazione alla frequenza di rapporti con il settore dedicato. Ciò apre una riflessione critica sulla relazione tra livelli di frequenza così bassi e il rifiuto da parte del servizio di erogare alcune prestazioni, come è possibile leggere nelle tabelle sottostanti riportate in sequenza (Tab. 22).

Tab. 22 (a, b, c, d, e, f, g, h, i) – Diniego delle prestazioni allo studente da parte del servizio/settore per persone con disabilità e/o DSA

a.

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

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

b.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Tutorato specializza to	Mai	95	39,3	77,9	77,9
	Occasionalmente	19	7,9	15,6	93,5
	Spesso/molto spesso	8	3,2	6,5	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

c.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Interpretar iato LIS	Mai	115	47,5	94,3	94,3
	Occasionalmente	6	2,5	4,9	99,2
	Spesso/molto spesso	1	0,4	0,8	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>		120	49,6		
Totale		242	100,0		

d.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Servizio counseling DSA	Mai	81	33,5	66,4	66,4
	Occasionalmente	30	12,4	24,6	91
	Spesso/molto spesso	11	4,5	9,0	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>		120	49,6		
Totale		242	100,0		

e.

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

f.

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

g.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	Mai	103	42,6	84,4	84,4
	Occasionalmente	15	6,2	12,3	96,7
	Spesso/molto spesso	4	1,6	3,3	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgarsi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

h.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	Mai	110	45,5	90,1	90,1
	Occasionalmente	8	3,3	6,6	96,7
	Spesso/molto spesso	4	1,6	3,3	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgarsi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

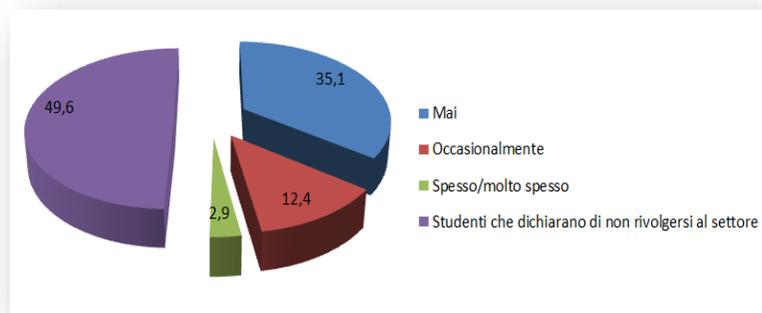
i.

<i>Prestazione</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulativa</i>
Aula studio	Mai	106	43,8	86,7	86,7
multimediale	Occasionalmente	13	5,4	10,7	97,4
	Spesso/molto spesso	3	1,2	2,6	100,0
	Totale	122	50,4	100,0	
	<i>Studenti che dichiarano di non rivolgersi al settore</i>	120	49,6		
Totale		242	100,0		

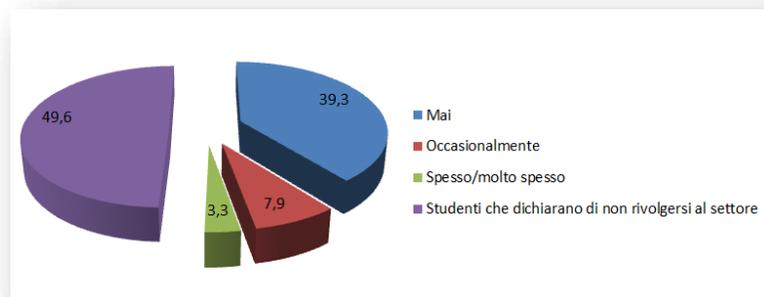
Il rifiuto, da una ricodifica della domanda aperta numero 35 del questionario, sembra afferente a due motivazioni principali: carenza e difficoltà ad erogare le ore richieste, in quanto eccedenti al monte ore spettante ai singoli e rifiuto del personale docente al nulla osta nell'uso della prestazione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

Fig. 11 (a, b, c, d, e, f, g, h, i, l) – Rifiuto delle prestazioni (val. %), n=242

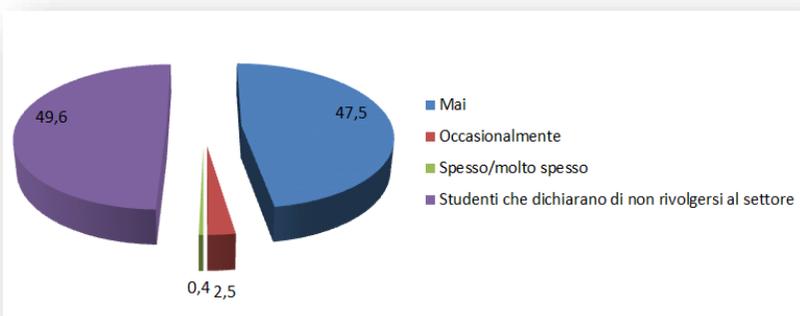
a. Tutorato alla pari



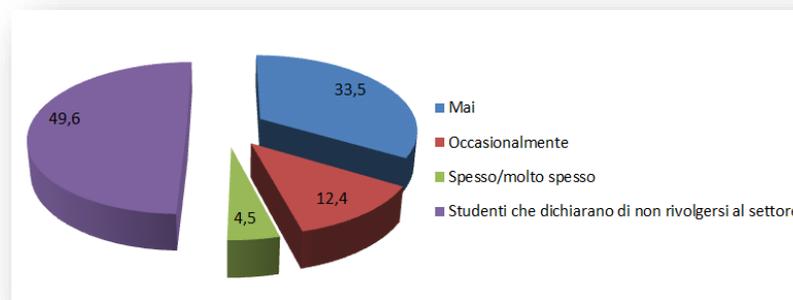
b. Tutorato specializzato



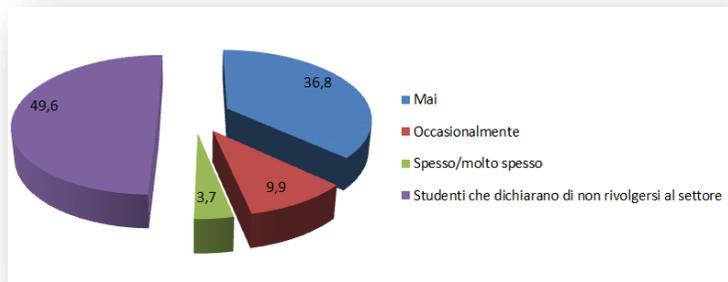
c. Interpretariato LIS



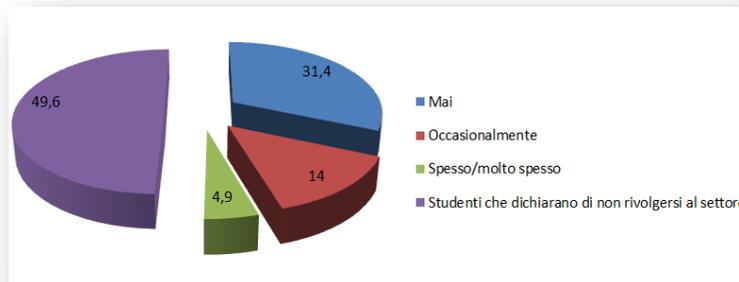
d. Servizio Counseling DSA



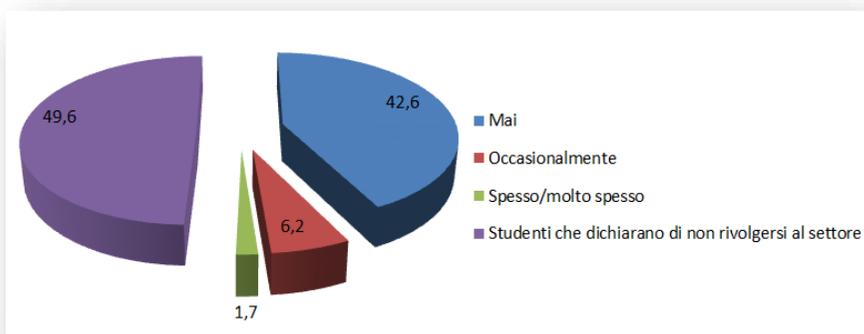
e. Fornitura di materiale didattico in formato accessibile



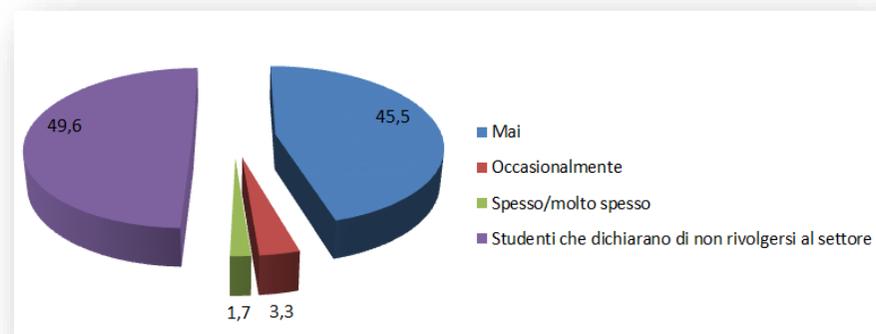
f. Ausili per esami e lezioni



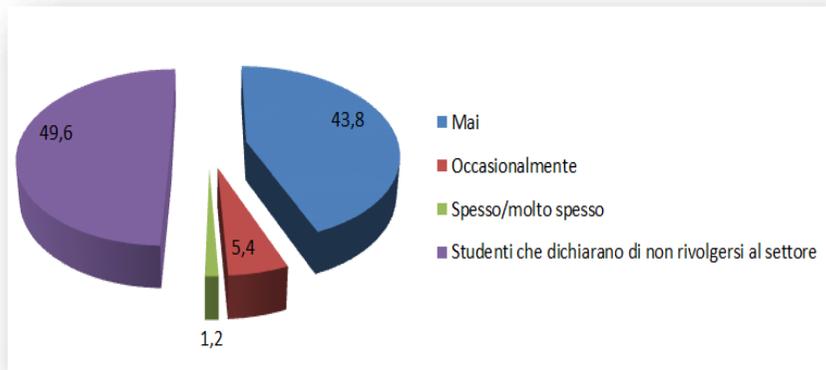
g. Contributi per l'acquisto di attrezzature specialitiche



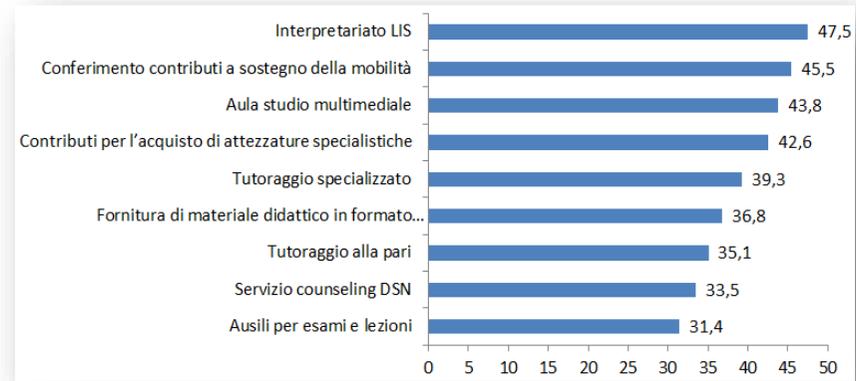
h. Conferimento contributi a sostegno della mobilità



i. Aula studio multimediale



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



Proseguendo nell'analisi si presenta un dato interessante ovvero la maggior parte degli studenti con disabilità e DSA afferma che utilizzare le prestazioni del servizio/settore a loro dedicato non ha avuta alcuna influenza sulla percezione dell'inclusione nella vita sociale dell'università (63,2%) e sulla frequenza di lezioni e seminari e attività formative che la caratterizzano (52,5%) (Tab. 23), una situazione diametralmente opposta si verifica in relazione al rendimento universitario, aspetto nel quale gli studenti riconoscono il ruolo cruciale svolto dai servizi a supporto, affermando che le prestazioni erogate influiscano positivamente o molto positivamente nel 66,4% dei casi. Dalle tabelle che si riportano di seguito il dato principale che emerge è che queste prestazioni abbiano un alto grado di influenza positiva nel favorire il rapporto tra studenti e personale docente (50,8%), mentre per quello che concerne i rapporti interpersonali tra studenti con disabilità e DSA o normodotati, queste attività offerte sembrano non avere alcuna influenza nella maggioranza dei casi, stessa situazione si verifica nel caso del personale amministrativo. A conclusione di questo slot di tabelle si presenta il rapporto tra le prestazioni erogate dal servizio/settore e il livello di fiducia sperimentato dallo studente, in questo caso si evidenzia che il rapporto tra queste due dimensioni sia positivo nella maggioranza dei casi (48,4%).

Tab. 23 (a, b, c, d, e, f, g, h) – Impatto delle attività offerte dal servizio/settore sull'inclusione universitaria percepita dallo studente

a.			
	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Partecipazione a lezioni, seminari etc.	Positivo/molto	55	45,0
	Positivo		
	Nessun impatto	64	52,5
	Negativo/molto	3	2,5
	Negativo		
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

b.			
	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Partecipazione alla vita sociale dell'università	Positivo/molto	39	31,9
	Positivo		
	Nessun impatto	77	63,2
	Negativo/molto	6	4,9
	Negativo		
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

c.			
	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Rendimento universitario	Positivo/molto	81	66,4
	Positivo		
	Nessun impatto	32	26,2
	Negativo/molto	9	7,4
	Negativo		
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

d.

<i>Modalità di risposta</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Relazioni con altri studenti non disabili	Positivo/molto positivo	42	34,4
	Nessun impatto	72	59,0
	Negativo/molto negativo	8	6,6
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

e.

<i>Modalità di risposta</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Relazioni con altri studenti con disabilità o DSA	Positivo/molto positivo	40	32,8
	Nessun impatto	74	60,7
	Negativo/molto negativo	8	6,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

f.

<i>Modalità di risposta</i>		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Rapporto con il personale docente	Positivo/molto positivo	62	50,8
	Nessun impatto	42	34,4
	Negativo/molto negativo	18	14,8
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

g.

	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Rapporto con il personale amministrativo	Positivo/molto positivo	42	34,4
	Nessun impatto	69	56,6
	Negativo/molto negativo	11	9,0
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

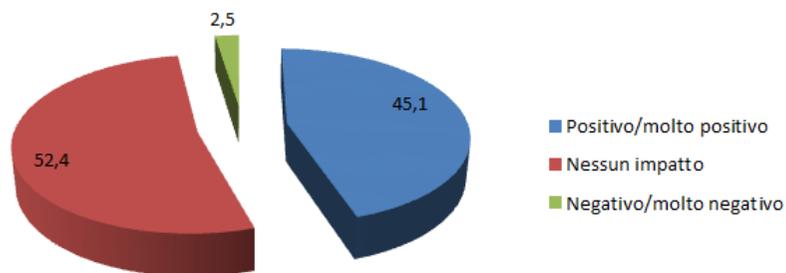
h.

	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Livello di fiducia in te stesso	Positivo/molto positivo	59	48,4
	Nessun impatto	49	40,1
	Negativo/molto negativo	14	11,5
	Totale studenti che si rivolgono al settore	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

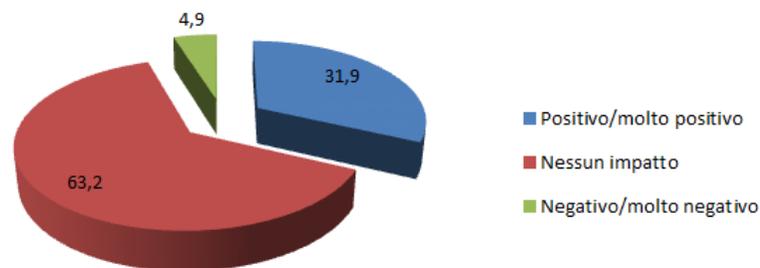
Di seguito il dato riportato nelle tabelle e già dotato di un ampio commento è stato reso anche in forma grafica (Fig. 12) essenzialmente a beneficio di potenziali lettori e non necessita quindi di ulteriore commento.

Fig. 12 (a, b, c, d, e, f, g, h, i) – Impatto tra attività offerte dal servizio/settore sull'inclusione universitaria percepita dallo studente (val. %), n=122

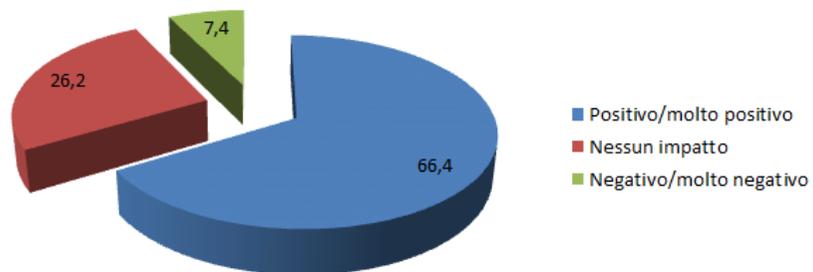
a. Partecipazione a lezioni, seminari, etc.



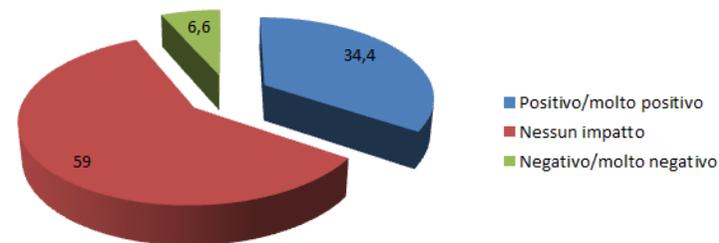
b. Partecipazione alla vita sociale dell'università



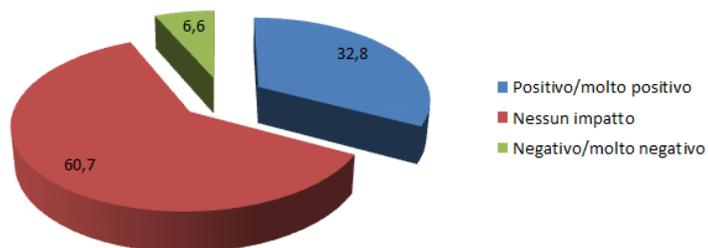
c. Rendimento universitario



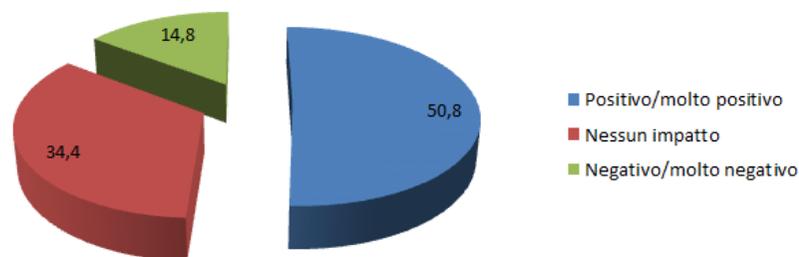
d. Relazioni con altri studenti non disabili



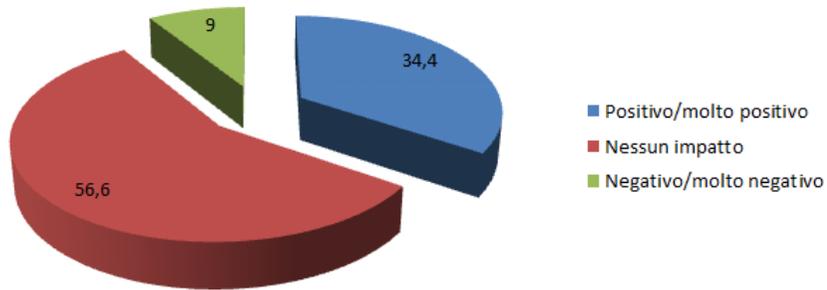
e. Relazioni con altri studenti con disabilità o DSA



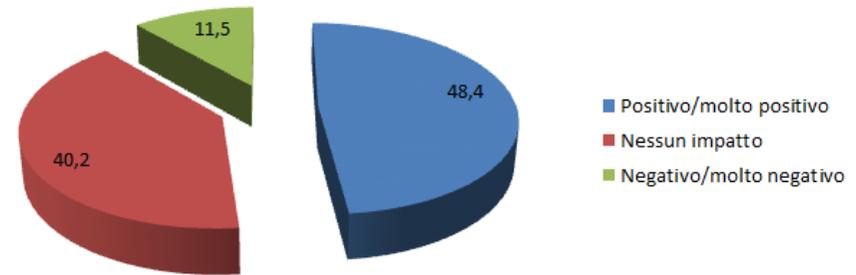
f. Rapporto con il personale docente



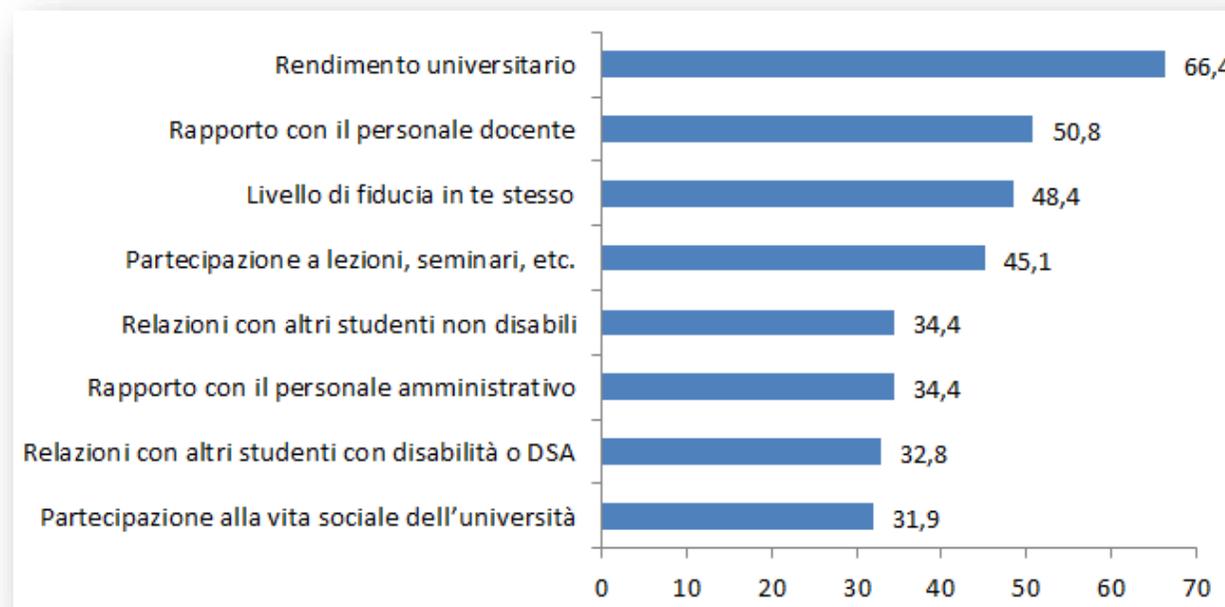
g. Rapporto con il personale amministrativo



h. Livello di fiducia in te stesso



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



La tabella di seguito (Tab. 24) riveste un'importanza cruciale in quanto fa emergere l'assenza di spazi d'ascolto in cui gli studenti possono esprimersi sul servizio di cui fruiscono. Il 76,2% di essi, infatti, afferma di non conoscere l'esistenza di questi spazi. Lo stesso dato si ritrova nella tabella successiva (Tab. 25) in cui emerge che allo studente non sia mai stato chiesto di compilare una scheda di rilevazione sulla qualità delle attività di cui ha usufruito.

Tab. 24 – Conoscenza di spazi d'ascolto

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

Tab. 25 – “Ti è mai capitato che il servizio/settore ti abbia chiesto di compilare una scheda di rilevazione sulla qualità delle attività di cui hai usufruito?”

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

Dalla tabella riportata di seguito (Tab. 26) emerge un dato confortante, ovvero una percentuale elevata degli intervistati dichiara di non sentirsi discriminato per motivazioni direttamente riconducibili alla condizione di DSA o disabilità (40,2%). Trattandosi di numeri esigui, il dato relativo ai 24 studenti che dichiarano di sentirsi discriminati spesso o molto spesso in relazione alla loro condizione apre prospettive di riflessione critica sul tema.

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

Tab. 26 (a, b, c, d) – Frequenza con cui lo studente si è sentito discriminato

a.

<i>Motivo della discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Condizione di persona con disabilità o DSA	Mai	49	40,2
	Occasionalmente*	49	40,2
	Spesso/molto spesso	24	19,6
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

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

b.

<i>Motivo della discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Aver utilizzato il servizio/settore dedicato agli studenti con DSA	Mai	72	59,0
	Occasionalmente	32	26,2
	Spesso/molto spesso	18	14,8
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

c.

<i>Motivo della discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo	Mai	57	46,8
	Occasionalmente	39	31,9
	Spesso/molto spesso	26	21,3
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

d.

<i>Motivo della discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Altre caratteristiche individuali non direttamente connesse a disabilità o DSA	Mai	84	68,9
	Occasionalmente	28	22,9
	Spesso/molto spesso	10	8,2
	Totale	122	100,0
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	120	
Totale		242	

Abbiamo poi chiesto allo studente da quali attori del sistema universitario si sentisse discriminato, le tabelle sotto riportate (tab. 27) presentano delle percentuali molto basse e già questo di per sé è un dato confortante, tuttavia tra queste la più elevata è sempre quella riconducibile al personale docente, ciò è spiegato anche dal dato mostrato in precedenza, in cui gli studenti dichiaravano che l'azione più incisiva svolta dai servizi a supporto sta nel fare da tramite tra le loro esigenze e le richieste del personale docente.

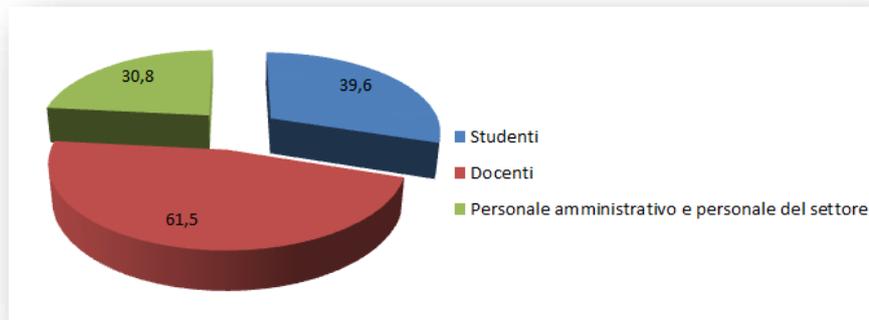
Tab. 27 – “Da quali dei seguenti attori appartenenti al sistema universitario ti sei sentito discriminato?”

<i>Modalità di risposta</i>	<i>Frequenza*</i>	<i>Percentuale valida</i>
Studenti	36	39,7
Docenti	56	61,5
Personale amministrativo e personale del settore	28	30,8
Totale rispondenti alla domanda	91	100,0
<i>Studenti non rispondenti alla domanda</i>	151	
Totale	242	

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

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

Fig. 13 - Da quali dei seguenti attori ti sei sentito o ti senti discriminato?*



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

6.2 Indice di soddisfazione accessibilità alle strutture universitarie

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

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

Un valore elevato dell'alfa di Cronbach (Tab. 28), cioè vicino a 1, indica che è presente un'elevata affidabilità all'interno della dimensione. Questo perché più il valore alfa aumenta, più il tasso di errore diminuisce.

Tab. 28 - Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,931	,915	8

Tab. 29 - Statistiche degli elementi di riepilogo

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/mini mo	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	4,497	2,074	5,388	3,314	2,598	1,067	8
Correlazioni tra gli elementi	,575	,001	,943	,943	1359,926	,101	8

Tab. 30 - Statistiche elemento-totale

	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Quanto spesso ti sei sentito discriminato in ambito universitario, per: [La tua condizione di persona con disabilità o di DSA]	33,901	416,380	,048	,027	,954
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Aule]	31,165	310,454	,867	,789	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Biblioteche]	31,207	313,841	,841	,784	,916
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Spazi esterni (cortili, giardini, etc.)]	30,587	307,438	,866	,810	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Segreteria didattica]	31,504	314,840	,870	,900	,914
Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Segreteria amministrativa]	31,574	315,225	,871	,902	,914

Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Servizi igienici]

48,628 392,351 ,772 ,728 ,802

Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) [Ufficio dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e con DSA]

48,293 392,831 ,703 ,595 ,807

Dalle analisi condotte non emergono differenze rilevanti in termini di livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle strutture universitarie. L'indice (Tab. 31) è stato incrociato con tutte le variabili della dimensione socio-anagrafica e contestuale. Gli intervistati a prescindere dal genere, dall'età, dalla provenienza, dall'università frequentata, dall'anno di corso, dall'area disciplinare e dal tipo di problematica che affrontano giudicano per il 76% circa per nulla o poco soddisfacente l'accessibilità alle strutture.

Tab. 31 – Indice di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle strutture

	Frequenza	Percentuale
Per nulla/poco soddisfacente	183	75,6
Soddisfacente	59	24,4
Totale	242	100,0

Osservando nel dettaglio le medie delle variabili che compongono l'indice è possibile notare che risultano accessibili principalmente gli spazi esterni e gli uffici dedicati alle relazioni con gli studenti con disabilità o DSA, a seguire, i servizi igienici, le aule, le biblioteche e la segreteria sia didattica che amministrativa.

Tab. 32 – Dettaglio indice di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle strutture

Aule	Biblioteche	Spazi esterni (cortili, giardini, etc.)	Segreteria didattica	Segreteria amministr.	Servizi igienici	Ufficio dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e con DSA	
Media	4,81	4,77	5,39	4,47	4,40	4,86	5,20
Mediana	5,00	5,00	6,00	4,00	4,00	5,00	5,50
Deviazione std.	3,284	3,260	3,383	3,137	3,124	3,290	3,532
Intervallo	10	10	10	10	10	10	10
Minimo	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	10	10	10	10	10	10	10
N	242	242	242	242	242	242	242

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

Quest'ultima sezione di commento dei dati del questionario ha l'obiettivo di ricostruire se e in quale misura lo studente con disabilità e DSA si percepisca oggetto di pregiudizio, rispondendo all'interrogativo posto all'interno del capitolo 5, ovvero quello di ricostruire gli *stereotipi* (componente cognitiva), i *sentimenti* (componente affettiva) le *propensioni all'azione* (componente attiva), che rappresentano le dimensioni costitutive del concetto di pregiudizio nei confronti di portatori di specifiche forme di alterità (Allport, 1954). Nell'ultimo slot di tabelle presentato (Tab. 33) emerge un dato interessante, ovvero, leggendo attentamente le percentuali gli studenti che si sentono maggiormente discriminati sia in relazione alla loro condizione, sia per aver utilizzato il servizio/settore a loro dedicato e sia per la carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo, sono gli studenti con DSA. Questo aspetto emergerà anche nel paragrafo successivo guardando al dettaglio delle proposte di miglioramento, infatti la maggioranza di queste sono state portate dagli studenti con DSA afferenti ad entrambi gli atenei oggetto di ricerca.

Tab. 33 (a,b,c,d) – Rapporto tra percezione di discriminazione e condizione dello studente (disabilità/DSA)

a.

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

b.

<i>Motivo di discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>		<i>DSA</i>	<i>Disabilità</i>	<i>Totale</i>
Aver utilizzato il servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA	Mai	v.a.	43	29	72
			59,7%	40,3%	100,0%
	Occasionalmente	v.a.	21	11	32
			65,6%	34,4%	100,0%
	Spesso	v.a.	39	5	14
			64,3%	35,7%	100,0%
	Molto Spesso	v.a.	3	1	4
			75,0%	25,0%	100,0%
	Totale valido	v.a.	76	46	122
			62,3%	37,7%	100,00
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	<i>v.a.</i>	47	73	120
			38,8%	60,2%	100,0
	Totale	<i>v.a.</i>	123	119	242
Totale			100,0%	100,0%	100,0%

C.

<i>Motivo di discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>		<i>DSA</i>	<i>Disabilità</i>	<i>Totale</i>
Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo	Mai	v.a.	34	23	57
			59,6%	40,4%	100,0%
	Occasionalmente	v.a.	27	12	39
			69,2%	30,8%	100,0%
	Spesso	v.a.	11	9	20
			55,0%	45,0%	100,0%
	Molto Spesso	v.a.	4	2	6
			66,7%	33,3%	100,0%
	Totale valido	v.a.	76	46	122
			62,3%	37,7%	100,00
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	<i>v.a.</i>	47	73	120
			38,8%	60,2%	100,0
	Totale	v.a.	123	119	242
Totale			100,0%	100,0%	100,0%

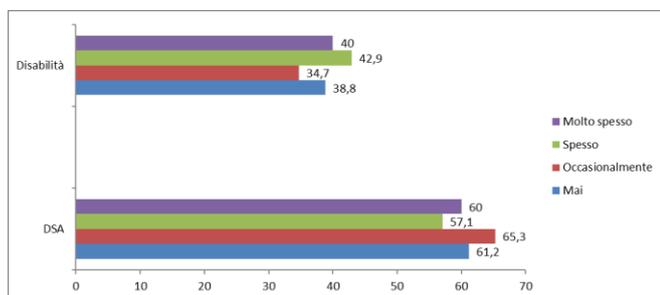
d.

<i>Motivo di discriminazione</i>	<i>Modalità di risposta</i>		<i>DSA</i>	<i>Disabilità</i>	<i>Totale</i>
Altre caratteristiche individuali non direttamente connesse a disabilità o DSA (es. genere, etnia, estrazione sociale)	Mai	v.a.	55	29	84
			65,5%	34,5%	100,0%
	Occasionalmente	v.a.	15	13	28
			53,6%	46,4%	100,0%
	Spesso	v.a.	3	2	5
			60,0%	40,0%	100,0%
	Molto Spesso	v.a.	3	2	5
			60,0%	40,0%	100,0%
	Totale valido	v.a.	76	46	122
			62,3%	37,7%	100,00
	<i>Studenti che dichiarano di non essersi rivolti al settore</i>	<i>v.a.</i>	47	73	120
			38,8%	60,2%	100,0
	Totale	v.a.	123	119	242
Totale			100,0%	100,0%	100,0%

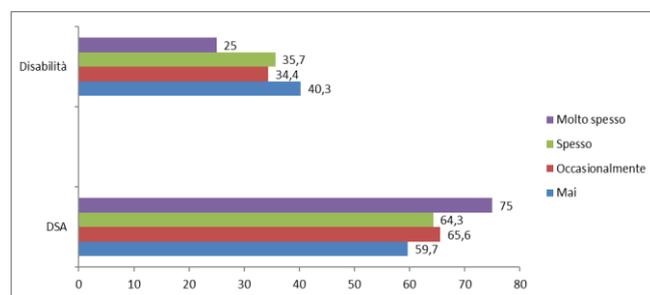
Alla luce dei dati presentati, risulta doveroso sottolineare che in relazione alle attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA ed eventi discriminatori da loro percepiti non emergono differenziazioni rilevanti tra le due università oggetto di analisi (La Sapienza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

Fig. 14 - Rapporto tra percezione di discriminazione e condizione dello studente

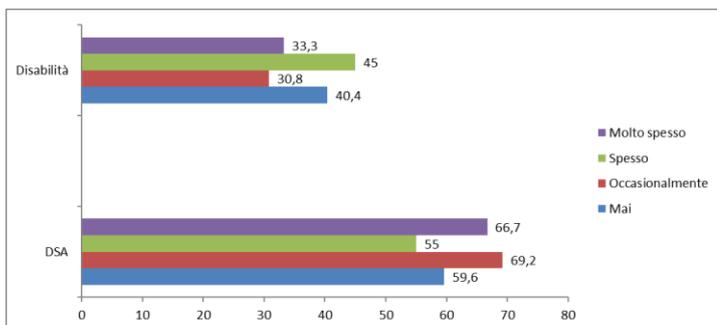
a. La tua condizione di persona con disabilità o di DSA



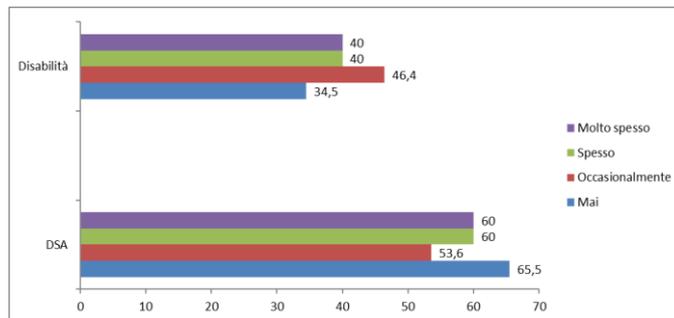
b. Aver utilizzato il servizio/settore dedicato



c. Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo



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



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

Nell'ultima sezione di questo capitolo si presenteranno i dati relativi alla variabile 42 relativi alle proposte avanzate dai rispondenti per il miglioramento del servizio. Prima di esaminarle nel dettaglio, proponendo la ricodifica della variabile 42, è utile fornire al lettore l'impatto numerico delle proposte pervenute, correlandolo al tipo di disabilità o alla condizione di DSA dichiarata dal rispondente e all'ateneo di appartenenza (Tab. 34).

Tab. 34 – Proposte di miglioramento suddivise per ateneo

<i>Ateneo</i>	<i>Numero complessivo di proposte di miglioramento pervenute</i>
La Sapienza	80
Tor Vergata	20

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

Per contro una specifica sulle proposte di miglioramento conduce ad una riflessione, in quanto 80 persone su 122 afferiscono all'ateneo La Sapienza, ciò denota che il servizio erogato, seppur di buona qualità, come emerso dai grafici precedenti, andrebbe sensibilmente migliorato. Le direzioni di

miglioramento sono state già analizzate nella tabella precedente. Proseguendo nella scomposizione del dato, per Sapienza, così come per Tor Vergata, la maggioranza degli studenti (63% dei rispondenti alla domanda) a esprimere una proposta di miglioramento ha un DSA (54 per Sapienza e 9 per Tor Vergata), seguiti da coloro che hanno una disabilità motoria (13%, in particolare 9 per Sapienza e 4 per Tor Vergata), seguiti, poi, da un 6% di persone con disabilità multipla (3 per entrambi gli atenei). Si riscontra poi una percentuale (4%) di studenti con disabilità uditiva (3 per Sapienza e 1 per Tor Vergata), un 3% di studenti con spettro autistico (2 per Sapienza e 1 per Tor Vergata), un 2% di studenti con disabilità psichica (1 per entrambi gli atenei), 1 disabilità visiva per Sapienza e 1 neurodivergenza per Sapienza, entrambi costituenti il 2% del totale.

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

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

Le proposte di cui si è appena presentato il dettaglio nel complesso sono state estremamente variegate, tuttavia queste possono essere suddivise in

dieci macro temi. Per agevolare il lettore si presenterà un prospetto di sintesi (Tab. 35).

Tab. 35 - Principali proposte di miglioramento emerse dalle voci degli studenti, suddivise per macrotemi

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

Ognuno degli elementi sopra elencati ha un diretto collegamento con i riferimenti teorici presenti in questo elaborato, si pensi al ruolo delle università nel costruire una cultura della disabilità come espresso negli scritti di Chiang (2019), oppure all'esigenza di potenziare la tecnologia come sottolineato negli scritti di Burgstahler (2015), enfatizzando la capacità della stessa di creare uno spazio deterritorializzato (Valentini, 2008), o, ancora, all'esigenza avvertita dagli studenti della creazione di spazi fisici accessibili come denunciato nelle ricerche di De Picker (2020). Infine, un maggiore snellimento delle procedure burocratiche per esercitare il proprio diritto all'affiancamento, andrebbe nella direzione di una corretta applicazione di quanto previsto dai numerosi testi di legge troppo spesso disattesi, oggetto di un'approfondita analisi critica nel capitolo 3 di questa trattazione.

Gli studenti chiedono a gran voce una maggiore sensibilizzazione,

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

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

Per ciò che concerne l’affiancamento degli studenti con disabilità e DSA

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

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

Gli studenti chiedono uno spazio di confronto che sia anche fisico, all'interno del servizio/settore dedicato, per fare rete e affrontare al meglio la vita universitaria, affinché gli adempimenti legati alla loro condizione non si risolvano nella mera compilazione di pratiche burocratiche. Con riferimento alla tematica appena trattata i rispondenti chiedono una maggiore inclusione e l'abbandono di quello che è il paradigma alla base

del modello medico che patologizza la differenza per essere maggiormente partecipi anche ad iniziative culturali e di sensibilizzazione, tra le istanze degli studenti che vanno in questa direzione troviamo quella di istituire uno spazio di ascolto svincolato dal servizio/settore dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e DSA, in cui lo studente possa esprimersi sulle prestazioni erogate dal servizio per un suo miglioramento concreto.

Anche la prossima tematica è collegata alla precedente, ovvero gli intervistati chiedono che l'ufficio a loro dedicato sia più facilmente accessibile e conoscibile, oltre che maggiormente presente, molti fanno emergere l'esigenza che questo sia sempre aperto al pubblico e metta in campo procedure meno standardizzate e di ricevere risposte immediate e puntali.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lo scopo del presente paragrafo è, pertanto, ricostruire le differenti declinazioni dei temi riportati, direttamente dalle voci degli operatori che, a tutti i livelli, si occupano dell'inclusione di questa categoria di studenti, infatti le interviste hanno cercato di tenere conto di tutti i pareri, dal prorettore della disabilità fino al tutor. La carenza di testimonianze, per alcuni atenei, è imputabile al fatto che la partecipazione all'indagine sia stata su base volontaria. Per facilitare il lettore nella comprensione, le rispostesono raggruppate per i temi sopra esposti e per tutelare la privacy

degli intervistati si è operata una suddivisione arbitraria e di massima rispetto ai ruoli ricoperti nell'organizzazione, che, essenzialmente, a livello pratico, si è tradotta in "posizione apicale" e "dipendente".

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

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

7.1.1 Criteri di accesso e funzionamento del Servizio

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

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

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

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

“Sai sono persone con disabilità o le persone col disturbo, con i disturbi specifici dell'apprendimento e per poter accedere ai nostri servizi è necessario... presentare delle certificazioni idonee: per quanto riguarda gli studenti con disabilità la certificazione richiesta è quella dell'invalidità pari o superiore al 66% o la legge 104, articolo 3, comma 1 e 3 e per gli studenti invece con disturbi specifici dell'apprendimento, viene richiesta una certificazione di DSA che è rilasciata dal Sistema Sanitario Nazionale o comunque da strutture che sono accreditate a quest'ultimo. Eh, l'accesso ai nostri servizi è disciplinato da un regolamento che proprio in questo periodo noi stiamo cercando di completare e andrà poi al vaglio della commissione handicap che decreterà” (Testimone 2, dipendente); stesso discorso viene ripreso e riportato dal testimone 5 (dipendente) che all'interno della testimonianza si spinge oltre, illustrando anche le modalità di presentazione della certificazione per quanto riguarda il tema “omissis”:
“Quello che lei definisce criterio d'accesso è la certificazione, sostanzialmente. Una certificazione che deve essere superiore al 66% per quanto riguarda l'invalidità civile, oppure, la legge 104 comma sia 1 che 3, okay? Quindi abbiamo un bacino di utenza che è davvero grande. [...] le certificazioni con l'omissis come la legge 104 del 92, l'articolo 16, ci dice che lo studente ha diritto anche senza, in realtà il diritto sorge in base alla persona, quindi parliamo di un diritto soggettivo [...] che viene

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

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

"Sicuramente, la prima cosa in assoluto che richiama i nostri servizi e spiega tutto ciò che facciamo è la nostra pagina dedicata sul nostro sito di ateneo, Disabilità e DSA di Sapienza. Lì c'è tutto e infatti molto spesso gli studenti ci scrivono dicendo

“ho letto questo sulla vostra pagina, c’è questo come posso fare?”[...] la nostra pagina dedicata che viene da noi curata continuamente, ci sono anche le last news, le notizie, quelle più evidenti, quelle che devono essere più rilevanti, che devono essere su una homepage, e le notizie precedenti, che ti posso dire, i bandi dei contributi, delle borse di collaborazione, dei premi tesi sulla disabilità [...].”(Testimone 2, dipendente); “Tutti i servizi sono pubblicati sul sito... quindi ogni studente, può vederlo, dai testi digitali, al tutorato alla pari, a tutto quanto. Nel regolamento degli studenti c’è inserita la nostra mail, l’articolo 23, ok? del regolamento studenti, anche se so che [...] nessuno legge il regolamento degli studenti. [...] Quindi è pubblicato ma è di difficile utilizzo, mentre la nostra pagina web che si accede facilmente perché una volta che si entra su uniroma1, si va su studenti, si scende un pochino... è proprio scritto lì “disabilità e DSA”, cliccandoci c’è proprio un box, quindi una pagina dedicata soltanto agli ausili: come richiederli, quando richiederli e tutto quanto, quindi noi l’abbiamo pubblicato in modo tale che tutta quanta la popolazione possa essere informata” (Testimone 5, dipendente); “C’è una parte del sito Sapienza che è adibito a questa specifica mansione e in quel caso lo studente può contattare sia telefonicamente che tramite email che tramite un altro tutor” (Testimone 9, dipendente).

Le prossime testimonianze rimandano inoltre al tema della valutazione della qualità del servizio e alle procedure interne all’ateneo, alle quali sarà dato ampio spazio in seguito, per focalizzare l’attenzione sul fatto che, in queste procedure, non si tenga conto del parere dello studente a cui i servizi sono rivolti: *“Se parliamo dei servizi offerti dall’ateneo, diciamo non c’è una mappatura perché lo sappiamo quali sono i servizi che offriamo e sono ampiamente descritti sul sito.”* (Testimone 7, posizione apicale); *“Per la mappatura dei servizi, ce ne occupiamo noi direttamente [...]: vari servizi, descritti, divisi tra disabilità e DSA, a chi rivolgersi, come rivolgersi, abbiamo*

dei vademecum che riguardano le prove di accesso, dei vademecum per quanto riguarda la richiesta dei servizi e sono monitorati diciamo annualmente perché facciamo la relazione al nucleo di valutazione dell'ateneo, ogni anno..." (Testimone 3, posizione apicale).

Le ultime testimonianze di questo slot rimandano ai servizi di tutorato concretamente offerti ed al servizio di counseling, che ancora è in via di implementazione: *"I nostri studenti non hanno solo un tutor come noi ma hanno 2 tipi di tutor, hanno sia noi che un tutor che ... lo aiuta proprio a mantenersi in contatto con lo sportello in sé. Quindi sono seguiti da ambe parti, coloro che li seguono nello studio, coloro che li seguono nel rapporto con lo sportello"* (Testimone 9, dipendente); *"abbiamo a disposizione anche un servizio di tutorato specializzato, l'obiettivo del tutorato specializzato è proprio quello di favorire il successo formativo degli studenti attraverso un sostegno personalizzato e lo studente con il tutor specializzato individua quelli che sono i servizi più adeguati in relazione alla sua disabilità e quindi il tutor specializzato pianifica una serie di colloqui con lo studente per individuare appunto come ti dicevo i supporti, i sostegni di cui lo studente necessita e facilita la frequenza delle lezioni attraverso, non so, interlocuzioni con le strutture didattiche specifiche, supporta lo studente anche proprio per il superamento degli esami, se ci sono difficoltà nell'organizzazione e nel metodo di studio dello studente [...]non lo confondiamo con il tutor alla pari eh, perché il tutor alla pari è uno studente che partecipa a un bando per una borsa di collaborazione, invece il tutor specializzato è un libero professionista laureato che collabora con noi [...]"* (Testimone 2, dipendente); *"A questi servizi sto cercando di aggiungere un servizio di counseling che però attualmente è in fase progettuale, il servizio che attualmente c'è e si chiama di counseling DSA, in realtà non si occupa di counseling, ma tutti i servizi svolti dall'ateneo sono servizi di orientamento in entrata e in uscita e servizi*

di tutoraggio alla pari e specializzato. [...] Altri servizi possono sussistere negli aiuti economici, per gli studenti che ne fanno richiesta" (Testimone 7, posizione apicale).

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

"Lo studente accede per la prima volta da noi quando si iscrive all'università. Lo studente deve seguire tutte le identiche pratiche che fanno tutti gli altri studenti. Poi ovviamente per gli studenti disabili ci sono delle cose in più, quindi loro quando si iscrivono fanno tutte le pratiche online che sono già previste all'interno del nostro sito. Fanno tutte le varie domande e richieste come gli altri, poi accedono

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

Al pari di Sapienza si evince che anche l'ateneo Roma Tre si occupa dell'orientamento dello studente in entrata, come è possibile riscontrare dalla seguente testimonianza: *"Noi facciamo un orientamento iniziale, cioè se lui viene e non sa ancora che studi fare noi gli diamo un orientamento generale poi in base al tipo di disabilità e in base al tipo di esigenze perché le disabilità potrebbero essere che ne so tutti quanti studenti sordi? Però ogni studente sordo ha delle realtà diverse, quindi ogni studente ha ovviamente delle richieste diverse e noi vediamo cosa riusciamo a fare. Di base offriamo i servizi che sono la LIS per gli studenti sordi, il servizio di accompagnamento all'interno delle sedi per chi ha delle difficoltà motorie, quindi non è autonomo, poi supportiamo gli studenti con problemi di vista con i materiali didattici accessibili, non li produciamo [...]. Oppure abbiamo gli ingranditori e quindi possono utilizzare quello [...]. Poi abbiamo un altro servizio che è la comunicazione facilitata, rivolta a quegli studenti che tendenzialmente sono privi di parola, ma non privi di parola perché siano sordi, privi di parola perché sono*

ragazzi autistici e sindrome di down con deficit del linguaggio [...].” (Testimone 4, dipendente).

Nella medesima testimonianza si evince, però, una macro differenza nella gestione del servizio rispetto all’ateneo Sapienza, in quanto Roma Tre esternalizza il servizio di tutoraggio e affiancamento dello studente alle cooperative sociali operanti sul territorio: *“Ogni studente quando arriva da noi ha più punti di riferimento, cioè nel senso come per tutti gli studenti c’è la segreteria didattica, c’è la segreteria studenti, c’è l’ufficio erasmus, c’è la mensa, c’è la DISU, la DISCO anzi perché ha cambiato nome... tutti questi servizi chesono ovviamente accessibili a tutti gli studenti e agli studenti disabili. Poi noi andiamo inserirci dove la routine non riesce a scorrere facilmente [...] spieghiamo ai ragazzi tutto quanto e anche la modalità di richiesta perché i servizi di cui t’ho parlato prima hanno tutta una procedura online quindi il ragazzo che si registra al nostro ufficio, prima si registra alla segreteria studenti come tutti è la cosa importante e indispensabile. Poi di quei ragazzi, chi vuole il servizio si deve iscrivere al nostro ufficio su una piccola piattaforma in base a che tipo di servizio lui richiede, noi gli diamo una password perché qualsiasi richiesta [...] la deve fare online, avrà un codice per queste richieste, perché noi abbiamo delle cooperative esterne con cui abbiamo degli appalti, organizzano il servizio e quindi poi il lavoro è a tre perché il ragazzo fa la richiesta, la richiesta arriva a noi che monitoriamo e alla cooperativa che eroga il servizio. Se poi c’è qualcosa che non va la cooperativa comunica a noi, lo studentecomunica a noi e noi interveniamo dove c’è un problema”*. (Testimone 4, dipendente).

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

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

Continuando con la scomposizione della tematica, si proporrà una comparazione dei “criteri di accesso e funzionamento del Servizio” tra gli atenei appena analizzati e l'ultimo ateneo di nostro interesse: Tor Vergata. Quasi tutti gli intervistati, rispondendo alla domanda, in apertura menzionano la presenza delle modalità di accesso ai servizi sul sito internet dedicato, per poi trattare la tematica da punti di vista differenti: chi enfatizzando il possesso di determinate certificazioni, chi ponendo l'accento sulle prestazioni effettivamente erogate. Fatta salva questa suddivisione di massima, si proverà, in questa sede, a descrivere il servizio direttamente attraverso le parole degli intervistati: *“L'elenco dei nostri servizi è pubblicato sul nostro sito, [...] quindi la richiesta degli stessi sarebbe anche possibile attraverso una modulistica riportata sul nostro sito, non abbiamo ancora un format che i ragazzi possano compilare autonomamente per richiedere un servizio, per adesso funziona tutto attraverso il nostro ufficio, quindi ovviamente i ragazzi una volta*

raccolte le informazioni, vengono a conoscenza di ciò che possono richiedere, e lo richiedono attraverso delle specifiche richieste a noi.” (Testimone 11, dipendente); *“Nel sito si trova più o meno quello che si deve trovare, ci manca forse da fare una rigorosa carta dei servizi, come hanno fatto molti atenei, la stiamo scrivendo, però diciamo i vari pezzi di quello che sono i servizi offerti sono tutti già sul sito.”* (Testimone 8, posizione apicale).

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

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

Anche il testimone 10 (posizione apicale) fa riferimento all’importanza del sito, per poi trattare, più nel dettaglio, le prestazioni erogate dall’ufficio, per cui si evince una sostanziale somiglianza rispetto alle università precedentemente analizzate, fatta salva la presenza di laboratori tematici e l’impiego di tutor alla pari per seguire anche gli studenti con DSA, pertanto la differenza più evidente è l’assenza di un tutor specializzato per questa categoria di studenti, come è possibile leggere dal seguente stralcio: *“Per quanto riguarda i servizi c’è un sito dedicato al Caris, dove sono elencati i nostri servizi, laboratori e tutti i riferimenti, cioè chi cerca informazioni, li trova*

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

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

"Per quanto riguarda gli studenti con disabilità, una volta presentata la loro certificazione c'è l'esonero laddove previsto fin dal test di ammissione e in fase del test di ammissione anche se viene richiesto un tutoraggio e anche l'applicazione

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

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

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

7.1.2 Eventuali problematiche di governance di ateneo

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

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

Lo stralcio rimanda all'annosa questione dell'autonomia degli atenei nella ripartizione dei fondi che, però, per quanto concerne la disabilità e i DSA, seppure nel tempo abbiano subito un aumento per questa seconda categoria di studenti, non risultano essere sufficienti a coprirne l'intero fabbisogno, come riportato dai seguenti stralci: *“La richiesta dei tutor alla pari è maggiore di quello che noi possiamo mettere a disposizione, attualmente. Però, abbiamo già messo mano su questo perché per il prossimo anno aumentiamo di venti unità i tutor alla pari. Passeremo dagli attuali 85 a circa 115.”* (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

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

Questa problematica è maggiormente amplificata se si torna, per un attimo, ai numeri dei report, si ricorderà, infatti, che gli studenti con disabilità e con DSA si aggirano intorno alle 2.000 unità per categoria; leggendo questo dato è evidente che le risorse messe in campo risultino sostanzialmente insufficienti, seppure si eliminasse un 10% di persone iscritto al settore soltanto per usufruire della riduzione delle tasse. Questa tendenza è ancor più esemplificata dalle seguenti testimonianze: *“È un po’ difficile perché tu cerchi di fare il tuo massimo anche a volte andando oltre gli orari perché quando una persona ha bisogno di te che non sia nelle 4 ore settimanali che sono state assegnate tu ovviamente ci sei per un messaggio per una chiamata per un qualsiasi cosa”* (Testimone 9, dipendente Sapienza).

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

“Sulle problematiche [...] magari gli studenti hanno diritto soltanto a 8 ore, magari quelle 8 ore non sono sufficienti o molti vorrebbero comunque più disponibilità e più ore per poter stare in facoltà. Anche perché 8 ore, suddividendole in una settimana vuol dire che uno non viene nemmeno tutti i giorni all’università,

magari viene quattro giorni per 2 ore. E quindi questo è un po' riduttivo [...]. C'è stato un periodo in cui magari c'era una persona sola, quindi un tutor solo con due studenti e in quel caso si creavano delle difficoltà perché una persona sola per due persone non è detto che possa venir incontro alle esigenze di entrambe" (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

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

Un'ulteriore problematica concerne invece la figura del tutor specializzato, che, per forma contrattuale, nel nostro ateneo, ovvero Sapienza, è dipendente soltanto per un anno, questo comporta risvolti a livello pratico, come possiamo leggere dal seguente stralcio: *"Sicuramente un punto di debolezza è la continuità perché lei sa che noi tutor specializzati siamo in carica soltanto un anno e facciamo borse di f, collaborazione, facciamo dei bandi che hanno scadenza di un anno [...] quindi è chiaro che io per esempio che seguo 35 studenti non so se li posso portare fino alla laurea, [...] magari sarebbe interessante fare dei bandi almeno triennali in modo tale da dare l'opportunità di prendere un ciclo completo [...] noi siamo dei tutor specializzati ma probabilmente sarebbe utile in un'ottica anche di riorganizzazione forse, in virtù di quello che ci dice la legge 17 del 99 che i tutor specializzati devono fare mediazione con i docenti, sarebbe utile avere un confronto diretto anche con supervisioni periodiche, con i docenti."* (Testimone 5, dipendente Sapienza).

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

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

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

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

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

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

“Per chiedere se almeno l’esame potesse essere svolto in forma orale invece che scritta, oppure se si potesse venire incontro in qualche maniera allo studente e diciamo che in quel caso non è stato molto semplice perché effettivamente il professore faceva un po’ di resistenza. Però, con l’esclusione di quel caso, devo dire sinceramente non ho mai incontrato difficoltà particolari con gli insegnanti.” (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

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

“Ci sono anche studenti che non sono completamente soddisfatti. In questo caso non è tanto nei confronti del servizio, quanto secondo me, perché un po’ ci confronta con gli stereotipi [...] che posso dire, lo studente che non si sente compreso, non si sente accolto adeguatamente un po’ per partito preso, e allo stesso modo [...] per esempio, in alcuni casi alcuni docenti fanno fatica a comprendere [...]. I pochi casi complessi che ho dovuto affrontare riguardavano persone cui diritti non erano riconosciuti adeguatamente e quindi in questo, come

normalmente avviene si entra dentro una relazione che è stereotipica e finisci con l'assumere anche una comunicazione che non è empatica e comprensiva" (Testimone 7, posizione apicale Sapienza).

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

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

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

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

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

Le problematiche di governance sembrano essere le medesime per tutti e tre gli atenei, essenzialmente concernenti: difficoltà per i docenti nell’accettare/predisporre misure compensative e dispensative per lo studente; problemi di erogazione delle ore di affiancamento che non

coprono il fabbisogno complessivo del singolo; problematiche legate ai costi di erogazione di servizi di supporto specifici, differenti da quelli di tutoraggio, ed, infine, una problematica specifica dell'ateneo Tor Vergata, ma condivisa con Roma Tre, concerne la difficoltà di raccordo tra i vari servizi di supporto appaltati alle cooperative esterne, come è possibile leggere dai seguenti stralci:

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

“Un'altra criticità riguarda i trasporti, però non è una cosa di nostra competenza” (Testimone 8, posizione apicale); *“La problematica che si verificava spesso era la non concordanza degli orari del servizio trasporto con quelli del tutoraggio. Magari poteva accadere che il pulmino facesse ritardo per la ripresa dello studente e che quello studente si ritrovasse scoperto senza tutor [...]. E soprattutto quando poi è cambiata la situazione, cioè è cambiato il servizio di trasporto, ed è stato gestito da un'altra cooperativa, siccome c'era meno comunicazione tra l'attività di tutoraggio e l'attività di trasporto, spesso questo ha creato più disagio”* (Testimone 6, dipendente Tor Vergata).

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

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

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

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

Quest’ultimo aspetto è riscontrabile anche dalla Testimone 2 (dipendente Sapienza) che non accenna all’esistenza di tavoli di confronto. Nell’intera risposta, infatti, si esprime affermando che l’ateneo potrebbe fare di più per essere più inclusivo, tuttavia fa presente, che nel suo lavoro concreto, è portata a collaborare con gli uffici che, a tutti i livelli, fanno parte dell’amministrazione di ateneo: *“Il mio ruolo come quello delle mie colleghe, ci troviamo a collaborare anche con tutti gli altri uffici di Sapienza che sono all’interno dell’Amministrazione Centrale, all’interno delle facoltà, quindi amministrativi e didattici, di qualsiasi genere e specie.”* In un passaggio ulteriore

dell'intervista, la testimone si esprime, poi, sul ruolo fondamentale svolto dai referenti di ateneo intesi come ponte tra la facoltà di cui fanno parte, gli studenti e il settore: *“I docenti, la collaborazione che abbiamo con loro, è molto mediata anche dai nostri Referenti che fanno un grande lavoro, soprattutto per quanto riguarda gli studenti con disabilità, devono avvisare tutti i loro colleghi della presenza di uno studente con disabilità agli esami, alle lezioni, se hanno difficoltà, se hanno bisogno di materiale, di qualsiasi cosa. Devo dire che i Referenti hanno davvero un ruolo chiave all'interno della nostra università.”*

Un ultimo aspetto sottolineato dall'intervistata è il confronto tra il settore e l'ufficio Erasmus che ha il compito di garantire la mobilità da e verso l'estero alle persone con disabilità e con DSA: *“Prima di partire per l'Erasmus gli studenti devono svolgere un test di lingua [...] gli studenti con disabilità sono esonerati, fanno un semplice colloquio orale, oppure possono farlo e avere diritto ai tempi aggiuntivi, come gli studenti con DSA”*.

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

“Ho un interlocutore principale che è il mio Direttore di Area offerta formativa, dopo di che per quanto riguarda la governance in generale e gli altri ambienti dell'università, l'interlocuzione maggiore è proprio quella con la commissione per le iniziative a favore degli studenti con disabilità e DSA. La Commissione è stata nominata da poco perché decade quando decade il Rettore, ed è stata istituita

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

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

Sapienza [...]. C'è anche un medico, cioè un professore esperto in medicina legale, perché in alcuni casi è importante anche avere il supporto e la consulenza di un esperto" (Testimone 7, posizione apicale).

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

La delegata segnala che, per un progetto di formazione dei propri dipendenti ha interagito anche con il Comune di Roma: *"l'altro attore esterno con cui ho avuto modo di interagire proprio la settimana scorsa è il Comune di Roma" (Testimone 7, posizione apicale).*

Quanto affermato dalla prorettrice, in merito al confronto con i tutor, non trova una completa rispondenza, seguendo le affermazioni del testimone 5 (dipendente Sapienza): *“è difficile immaginare dei tavoli per tutor specializzati a livello nazionale ...Automaticamente noi cerchiamo di fare in un’ottica quotidiana un lavoro di supervisione tra colleghi, un lavoro di confronto, fortunatamente le varie professioniste del settore hanno differenti profili, io per esempio sono sia assistente sociale, magistrale e triennale, ma anche psicologa quindi mi combino bene ad esempio con psicologi”*.

Dalle parole dell’intervistato tuttavia emerge un confronto con altri enti, quali ad esempio: *“[...] l’ASL nella fattispecie DSM quindi CSM ma anche TSMRE [...] ecco stakeholder di cui ci siamo dimenticati prima sono le case editrici, sono le biblioteche, per esempio l’università di Pisa con i testi digitali per ciechi”*.

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

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

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

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

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

Testimone 9 (dipendente): “No.”

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

La prorettrice alla disabilità dell’ateneo Roma Tre, così come la sua omologa di Sapienza, fa riferimento ai rapporti stretti con il rettore di ateneo e con la CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità); proseguendo nell’illustrare le sue interlocuzioni, al pari di Sapienza, la testimone termina indicando i referenti docenti alla disabilità per ogni dipartimento dell’ateneo, quasi come fosse una scala gerarchica che, dai livelli più alti della governance, giunge allo studente, passando, necessariamente, per il personale coinvolto in prima battuta nella sua formazione: *“Io agisco con particolare impegno con la conferenza nazionale dei delegati dei rettori per la disabilità e DSA, una conferenza istituita nel 1999 e a cui aderiscono tutti i delegati e noi abbiamo rapporti sistematici, ci si riunisce durante l’anno [...] coi colleghi direttori per esempio ho la possibilità e l’abitudine di confrontarmi sistematicamente con i 12 referenti, questi, ognuno nel proprio dipartimento, prendono la parola nei consigli”* (Testimone 12, posizione apicale).

La prorettrice ha fatto, inoltre, riferimento alla possibilità di aprire dei tavoli di confronto specifici, come nel caso della creazione del vademecum per l'inclusione, come è possibile leggere dal seguente stralcio: *“Certo c'è un tavolo interno di confronto tra noi ma poi se ne occupa l'ufficio [...] per esempio le posso dire quando abbiamo elaborato le linee guida, sul sito “vademecum per l'inclusione”, dove si riportano tutti i docenti dell'ateneo, quello è stato presentato in senato accademico. Avevo fatto una riunione con il rettore, una riunione con il delegato alla didattica e le figure istituzionali preposte, avevo fatto anche un incontro con tutti i direttori di dipartimento che poi è stato un contatto che si è mantenuto nel tempo tramite il coordinatore di tutti i direttori.”* (Testimone 12, posizione apicale).

L'unica rispondente dell'ufficio per studenti con disabilità e DSA di Roma Tre fornisce una risposta esaustiva rispetto alle sue interlocuzioni, facendo riferimento a quelle con i colleghi, con gli studenti con disabilità e tutor e con gli enti di terzo settore che si occupano di fornire il servizio per conto dell'ateneo, come è possibile leggere di seguito: *“Io mi relaziono con il mio collega, con il mio responsabile, con la delegata del rettore, con i referenti, poi a necessità della situazione dello studente mi posso relazionare con i colleghi amministrativi di altri uffici, con i docenti di riferimento della materia e con le cooperative che hanno i contratti di appalto, quindi forniscono i servizi e con gli studenti, che sono di due tipi: ovviamente gli studenti disabili e poi con gli studenti tutor [...]. Ci possono contattare come esterni i genitori, lo psicologo dello studente, l'insegnante di sostegno che ha accompagnato lo studente nella scuola superiore e vuole avere informazioni per l'iscrizione al nuovo anno, ci può chiamare la ASL. Per esempio alcuni studenti che hanno dei tutori legali [...], ci può*

chiamare per esempio lo studente, il collega, le università sono tutte quante collegate.” (Testimone 4, dipendente)

Al pari degli atenei precedenti si proporranno stralci utili a favorire la comprensione degli assetti istituzionali attraverso le dinamiche organizzative e i rapporti tra i dipendenti del servizio e le altre figure di ateneo, interne ed esterne, afferenti all’ateneo Tor Vergata, per favorire la realizzazione concreta dello stesso. Mettere a confronto i vari interlocutori, anche rispetto agli altri atenei, ci dà la dimensione di quanto, pur trattandosi delle medesime problematiche, le modalità di risoluzione e le risorse messe in campo siano estremamente differenti, soprattutto in relazione alla tematica, già trattata nel terzo capitolo, della discrezionalità nella gestione dei fondi di ateneo per l’implementazione delle politiche in favore degli studenti con disabilità e DSA.

Per ciò che concerne le relazioni con gli attori istituzionali interni il testimone 8 (posizione apicale) si esprime come segue: *“Io vado dal Rettore, dal Prorettore vicario, dialogo con i senatori accademici se ci sono progetti da presentare, domani dovrei mandare un documento... sono 4-5 dirigenti, personale, studenti, gente che si occupa della parte economica perché c’è sempre la parte economica. Poi, abbiamo tutti i direttori dei dipartimenti, sempre: i presidi o i direttori dei dipartimenti vengono coinvolti in questioni, talvolta mi hanno invitato ai consigli di dipartimento perché c’è spesso l’idea, che i docenti cadano dalle nuvole “ah, ma non sappiamo niente, fateci capire”. Quindi vado preventivamente io a spiegare il lavoro della Caris”. Sul tema l’intervistato prosegue: “Poi ci sono almeno un docente per facoltà, se non due se non tre, almeno un tecnico amministrativo per facoltà, quindi immaginiamo le persone che vanno a parlare con*

il proprio collega di una certa questione, o trovano una cosa logistica e vanno a fare il sopralluogo, abbiamo esperti di accessibilità, la parte di servizio protezione e prevenzione, ufficio tecnico ecc., quindi una squadra molto variegata. C'è qualcuno della medicina del lavoro, c'è lo psichiatra, c'è la parte counseling e insomma, si crea questo tavolo di lavoro e l'assemblea plenaria è almeno una volta di quattro volte di media l'anno [...] un altro tavolo di lavoro riguarda i borsisti a 150 ore". Testimone 8 (posizione apicale).

Per quanto concerne gli attori esterni, invece, il delegato alla disabilità Tor Vergata illustra le seguenti sinergie, mostrando di condividere, con gli altri atenei, almeno in prima battuta, soltanto l'interlocuzione con Conferenza Nazionale dei Rettori Delegati per la Disabilità: *"naturalmente con la CNUDD, la Conferenza dei Delegati, facciamo delle riunioni, tre quattro riunioni l'anno [...] l'incontro con le associazioni e le ONLUS, [...] anche parlando con le associazioni comprese quelle dei genitori oppure tavoli di lavoro che poi portano a convegni, eventi per la sensibilizzazione [...] un altro tavolo di lavoro riguarda il servizio civile che è stato reintrodotta. [...] Un altro tavolo di lavoro riguarda il gruppo sostenibilità nel quale sono inserito: l'agenda 20/30 e sono in dialogo con le altre realtà, ti faccio un esempio importante, il CUG che è il Comitato Unico di Garanzia che deve vigilare in materia di discriminazioni [...] qualche confronto con un tavolo regionale sempre a Roma, e quindi si va dagli uffici scolastici regionali, alle associazioni"*. (Testimone 8, posizione apicale).

Per quanto concerne i rapporti interni a Tor Vergata il responsabile dell'ufficio (Testimone 10, posizione apicale) nello stralcio di seguito fa emergere l'assenza di tavoli di confronto prestabiliti e calendarizzati, a

fronte, però, di un'interlocuzione ricca, come è possibile riscontrare direttamente dalle sue parole: *“Gli attori con i quali ci confrontiamo sono gli studenti, i docenti principalmente, le famiglie degli studenti e qualche volta i colleghi delle segreterie con i quali ci interfacciamo per dare sempre supporto a tutti. [...] noi non abbiamo delle riunioni stabilite con le varie facoltà. Man a mano che si presentano dei problemi ci confrontiamo soprattutto con i docenti, con un coordinatore dei corsi di laurea. A seconda delle esigenze cerchiamo di risolvere il problema di volta in volta”* (Testimone 10, posizione apicale).

Per quanto riguarda gli attori esterni, lo stesso testimone si esprime utilizzando queste parole: *“esterni...a parte, dicevo, le famiglie degli studenti, [...] a parte quelli noi abbiamo [...] dei laboratori integrati, [...] quindi ci confrontiamo con questi laboratori, pensiamo che per i ragazzi siano importanti. Poi ci sono le varie cooperative di tutoraggio che supportano gli studenti sia a lezione nella presa di appunti che nello studio lì con loro”* (Testimone 10, posizione apicale).

Le parole del testimone pongono l'accento sui servizi dedicati allo studente, e sul rapporto con le cooperative, i referenti dei laboratori e la sua famiglia. Aspetto confermato anche dalla testimonianza di seguito, che si apre con queste parole: *“A parte gli studenti che sono i primi, ci sono le segreterie studenti con le quali ci relazioniamo spesso, le segreterie didattiche dei corsi di laurea, coordinatori dei corsi di laurea, l'ufficio amministrativo per le pratiche varie e l'ufficio del personale, anche con il nucleo di valutazione per la codifica di relazioni sulla gestione del nostro servizio. Grossomodo, con l'ufficio protezione e prevenzione [...] tavoli di confronto strutturati non ce ne sono, ma sicuramente c'è stato un confronto ogni qual volta la problematica si è presentata, ecco [...]*

c'è il nostro referente che delle volte, ma non in maniera strutturata, fa delle relazioni anche al rettore [...] Referenti esterni sono le cooperative che si occupano del tutoraggio, della grossa parte dei nostri studenti con disabilità e i referenti dei vari laboratori che facciamo che danno riscontri extra-curricolari ma non solo. Tavoli di confronto, anche lì non ce ne sono in maniera strutturata e cadenzata" (Testimone11, dipendente).

Tuttavia, per ciò che concerne i rapporti con le cooperative, quanto detto, non trova riscontro nelle parole del testimone 6 (dipendente), che dichiara di non avere contatti con l'ufficio di ateneo Tor Vergata, per il quale svolge il servizio di tutoraggio, ma soltanto con il proprio ente di appartenenza, in questo caso una cooperativa di terzo settore, ciò è avvalorato dal seguente stralcio: *"Quasi sempre mi rapporto più che altro con gli studenti a cui sono stata assegnata oppure con gli altri colleghi. [...] Eh, con la cooperativa c'è contatto settimanalmente perché comunque io ricevo direttamente i turni da loro. Per quanto riguarda l'ufficio dell'università non c'è quasi mai contatto con il Caris perché comunque a me contatta direttamente la cooperativa"*.

Sulla tematica, il testimone, rafforzando il concetto, prosegue: *"Non credo che ci siano dei tavoli di confronto con gli studenti, almeno, non che io sappia. Cioè, non ne ho mai sentito parlare. [...] Nel senso, non c'ha mai chiamato nessuno a noi tutor per stabilir alcunché, né dall'ufficio del Caris, né tantomeno in nessun modo."* (Testimone 6, dipendente).

L'ultima testimonianza riporta ciò che accade in Sapienza, ovvero il tutor alla pari, ultimo anello della catena, ha pochissimi contatti con l'ente appaltante e gli studenti non vengono chiamati ad esprimere un parere sul servizio di cui assiduamente fruiscono. Ci sono delle interlocuzioni specifiche nell'ateneo Tor Vergata che non si ritrovano nelle altre università di nostro interesse, per questo si è deciso di riportare alcuni stralci

interamente. Tuttavia Tor Vergata, come è emerso dalle testimonianze, condivide con i servizi dedicati offerti dagli altri atenei, l'interlocuzione con la famiglia, con i docenti, con gli studenti ed, infine, con i referenti delegati e di dipartimento.

7.1.4 Mappatura accessibilità degli atenei

Come accennato nelle battute iniziali di questo capitolo abbiamo interrogato gli addetti sul tema dell'accessibilità e delle barriere architettoniche presenti in Sapienza, si nota con favore che quest'ateneo, a differenza degli altri, ha previsto un responsabile all'accessibilità che, nel maggio 2021, mese di inizio delle nostre interviste, corrispondeva ad una persona avente disabilità motoria, per cui l'assenza di barriere architettoniche può essere dirimente per la capacità di movimento, infatti la testimone sul tema si esprimeva come segue: *“Il rilievo delle barriere architettoniche presenti nell'ateneo è stato fatto nell'ambito della città universitaria, era previsto anche per le sedi esterne ovviamente e ho fatto solo quelle raggiungibili tramite i mezzi di trasporto di cui dispongo. Poi, è complicato raggiungere le altre sedi per la mia persona. I rilievi sono stati effettuati anche dal punto di vista fotografico, per cui alla fine del lavoro ho presentato a chi di competenza il complesso del lavoro fatto che consta di tre documenti. Tutti i rilievi fotografici sono circa 800 foto. Ovviamente, è stato evidenziato tutto quello che non funziona e anche tutto quello che è accessibile per le persone disabili. Devo dire che è più alta la percezione di quelle che sono le barriere piuttosto che quelle presenti. Faccio un esempio; ci sono delle sedi che di primo acchito sono inaccessibili perché in effetti all'entrata principale ci sono dei gradini e quindi tali sono. Però poco dopo, dietro o di lato, c'è invece l'accessibilità nella cosiddetta entrata secondaria. Siccome oltre al rilievo*

dovevo fare proposte che dovevano essere valutate dall'area edilizia, come giusto che sia per risolvere il problema. E quindi, in questo caso, ho proposto di mettere dei cartelli informativi per informare l'utenza su quella che sia l'entrata accessibile. [...] in questo momento mi sto occupando di rendere accessibili le mappe presenti sul sito. Ho redatto dei progetti innovativi sulla disabilità. [...] Oltre al rilievo, ho presentato anche tutte le norme che sono ancora vigenti per quanto riguarda l'abbattimento delle barriere architettoniche e poi una relazione scritta su quello che è stato compiuto" (Testimone 1, posizione apicale).

Il progetto di cui faceva accenno la responsabile per l'accessibilità di Sapienza viene ripreso anche dalle parole del testimone 7 (posizione apicale) che, nello stralcio afferma: *"La responsabile per l'accessibilità è una persona molto attenta a questi aspetti, nel tempo ha fatto tutta una collezione di barriere presenti in Sapienza. La Prorettrice agli Spazi per l'edilizia sanitaria e aule, oggi, è proprio quello che sta per fare, partendo dalla città universitaria [...], cioè avere una mappa precisa di quelle che sono le barriere e di come fare in modo che l'ateneo diventi inclusivo."*

Le altre testimonianze del personale operante in Sapienza, che per comodità espositiva riporteremo di seguito, fanno tutte riferimento all'esistenza di questa figura a cui è stata conferita una posizione apicale.

"Quando abbiamo bisogno di richiedere l'accessibilità di un'aula per uno studente che deve raggiungere quell'aula perché in carrozzina, e ha bisogno di sapere come accedere in quell'aula, in tre quattro otto la responsabile per l'accessibilità subito ti dice è accessibile, non è accessibile, da dove si può passare se non è accessibile quella parte principale." (Testimone 2, dipendente).

“Per il monitoraggio dell’accessibilità architettonica e sensoriale abbiamo la responsabile per l’accessibilità e c’è un sito ad hoc proprio sempre all’interno della nostra pagina che sta collaborando in maniera concreta anche con l’area gestione edilizia” (Testimone 3, posizione apicale).

“Allora le barriere... c’è un ufficio apposito, un settore apposito, c’è la responsabile per l’accessibilità [...] un ufficio apposito preposto che si occupa proprio di ciò che sono le barriere architettoniche” (Testimone 5, dipendente).

Sul tema delle barriere e dell’accessibilità per ciò che concerne l’ateneo Roma Tre, è utile aprire il discorso facendo riferimento alla testimonianza della Prorettrice alla disabilità che nello stralcio informa sull’esistenza di passi concreti in tal senso: *“Ho firmato gli ultimi documenti sull’accessibilità alle strutture [...] in cui do conto insieme all’ufficio competente di tutte quelle barriere che mano mano sono state eliminate, perché c’erano come dappertutto delle barriere che peraltro sono da eliminare per legge, però diciamo non si finisce mai di migliorare l’accessibilità in questo caso non ai materiali, accessibilità proprio alla struttura, e questo documento le posso confermare che esiste e viene aggiornato annualmente, [...] non è lettera morta, è un documento burocratico, che se lei potesse vedere da quando è nato, come è adesso, quante barriere sono cadute [...]. Per realizzare quella che è la mission che il nostro ateneo si dà [...] il tema dell’inclusione.” (Testimone 12, posizione apicale)*

Il discorso trova eco anche nelle parole del testimone 4 (dipendente) che, pur affermando che la mappa dell’accessibilità sia, ad oggi, in fase di

aggiornamento, ci permette di comprendere che le figure coinvolte siano molteplici: dall'ufficio tecnico, all'ufficio dei locali e al referente, insomma la problematica sembra toccare l'intero ateneo, come riportato nello stralcio di seguito: *“dieci anni fa abbiamo fatto una prima mappatura delle strutture, delle barriere architettoniche, di ciò che funzionava o non funzionava. E nell'arco dei vari anni, questa mappatura è stata aggiornata. Quindi a distanza di due-tre anni lo abbiamo fatto, ai tempi era proprio un libricino, abbiamo fatto proprio una pubblicazione. Poi in seguito questa pubblicazione non è stata più stampata, ma è stata aggiornata sul sito. Infatti, sul nostro sito la trovi [...]. Quando a breve saremo tutti più o meno posizionati, sapremo bene quali strutture sono quelle corrette, quelle dove sono stati spostati i dipartimenti e quant'altro, faremo una nuova ricognizione di tutto ciò che è accessibile [...] c'è un continuo aggiornamento, della situazione perché se uno studente si imbatte in una barriera architettonica, lo fa presente o all'ufficio o al referente, o alla segreteria didattica e poi noi insieme [...] anche all'ufficio che si occupa dei locali di Roma Tre e a seconda poi di che tipo di problematica è consultiamo l'ufficio di competenza e capiamo se si può risolvere in qualche modo [...]. Se invece stiamo parlando di pedane per salire o cose del genere, lì si interviene, c'è proprio un ufficio tecnico e dov'è necessario si vanno a inserire pedane”* (Testimone 4, dipendente).

Si analizzeranno le evidenze in merito alla tematica “accessibilità fisica ai luoghi/barriere architettoniche” per quanto riguarda l'ateneo Tor Vergata, che hanno fatto emergere incongruenze, a titolo esemplificativo: il sito per la segnalazione delle barriere risulta ancora attivo ma obsoleto perché non aggiornato, nonostante vi sia un'attenzione di ateneo sulla questione, l'ultima testimonianza fa emergere le lamentele degli studenti che non lo conoscono.

Il testimone 8 (posizione apicale) in merito si esprime come segue: *“C’è una parte che si chiama “segnala la barriera” per cui c’è un modulo per poter segnalare a noi le problematiche, altrimenti c’è tutta una squadra che va in giro camminando e le va a cercare con l’occhio critico, dopodiché vengono segnalate a noi e nella stragrande maggioranza dei casi ormai si è sparsa la voce [...]. È una squadra dell’ateneo certo, dopodiché noi andiamo a fa il sopralluogo, foto e facciamo il rapporto all’ufficio tecnico, facciamo fare i preventivi... insomma seguiamo un po’ la vicenda, c’è un architetto che sta dietro la CARIS e poi c’è la squadra dell’Ufficio Tecnico che fa questo lavoro tutti i giorni”*.

Testimone 10, posizione apicale: *“Per gli spazi accessibili ci sono due uffici dell’università che sono l’ufficio tecnico e l’ufficio prevenzione e protezione. L’ufficio prevenzione e protezione è addetto proprio a controllare che i luoghi siano accessibili”*.

Testimone 11, dipendente: *“Per quanto riguarda la mappatura dell’accessibilità in realtà esisterebbe anche un sito, però non è del tutto aggiornato. Allora il link per accedere a questo sito esiste ed è funzionante e lo studente potrebbe anche segnalare l’eventuale ostacolo che lui incontra. È gestito dal personale tecnico, ma in realtà è diventato piuttosto obsoleto perché l’università geograficamente ha cambiato alcuni aspetti, per esempio una macroarea è stata spostata insieme al rettorato e quindi se si va su questo sito ancora esiste quella vecchia struttura che non c’è più”*.

Testimone 6, dipendente: *“Io non ne ho mai sentito parlare di mappature, cioè sul sito internet ci sono che so: il Caris coi servizi, proposte disponibili, quello sì. [...] Ho sentito però molte volte i ragazzi lamentarsi perché [...]ad esempio nella porta posteriore ci sono dei piccoli dislivelli di un centimetro tipo, o due, nel senso proprio dall’interno all’esterno, cioè dalla pavimentazione interna a quella esterna”*.

Si evince dalle testimonianze raccolte che gli atenei in oggetto hanno differenti modi di rispondere alla questione "accessibilità". L'ateneo che sembra essere maggiormente strutturato sul tema, con una rete di esperti ben collaudata, è Sapienza, stante il fatto che l'ex responsabile abbia fatto notare che la mappatura degli edifici realizzata è ancora incompleta, in quanto molti di questi, per le loro lunghe distanze, o per il loro scarso collegamento, sono stati, con i suoi mezzi, inaccessibili. Una situazione ancor differente si riscontra per l'università Roma Tre, in cui non risulta esserci un vero e proprio responsabile per l'accessibilità in ateneo, ma, come è stato possibile apprendere direttamente dalle parole dei nostri testimoni, il documento apposito verrebbe firmato ogni anno dal prorettore alla disabilità e dovrebbe essere presente sul sito, anche se, ad un approfondito controllo, al momento il documento in oggetto non sembra essere presente online. Uno scenario diverso si riscontra nell'ateneo di minor dimensioni, Tor Vergata, in cui, al pari di Roma Tre, non esiste un responsabile, e il sito per segnalare le eventuali inaccessibilità sembra obsoleto e non aggiornato, tuttavia c'è la presenza di una squadra che quotidianamente segnala le barriere fisiche che gli studenti potrebbero incontrare, tendendo a risolvere la situazione sul momento, questa potrebbe essere una buona prassi da esportare negli altri atenei oggetto d'indagine, così come la possibilità, per tutti, di essere dotati di un responsabile all'accessibilità, ancor meglio se con comprovata esperienza nell'ambito della disabilità.

7.1.5 Valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA

Proseguendo nell'analisi dei temi emersi, ne troviamo due centrali per gli obiettivi di questo elaborato: l'esistenza di *spazi di ascolto per studenti con disabilità e DSA e la valutazione dei servizi*. Nelle battute introduttive di questo tema si precisa che i 3 atenei oggetto d'indagine non sembrano, dalle voci degli intervistati, aver predisposto spazi di valutazione che prevedano l'ascolto diretto dello studente sulla qualità dei servizi erogati. Nello specifico i professionisti hanno fatto emergere due questioni: la carenza di spazi d'ascolto per gli studenti e l'assenza di valutazioni della qualità che tengano conto dell'opinione degli stessi.

Per quanto riguarda nello specifico gli intervistati Sapienza, a prescindere dalle posizioni ricoperte, quest'ultimi, sul tema valutazione dei servizi, si esprimono come segue: *“Ad oggi no, però, quando io sono stata la responsabile, sì. Per parecchi anni abbiamo sottoposto alle persone disabili dei questionari anonimi per la valutazione dei servizi [...]. Quando è nata la commissione che si occupa delle persone con disabilità, sono state previste e ci sono rappresentanti che abbiano una disabilità visiva, uditiva, fisica.”* (Testimone 1, posizione apicale Sapienza).

“Sì, la facevamo, anche un questionario di customer satisfaction. Adesso, lo studente con disabilità, se deve valutarci, penso che oltre alle mail o a scriverci qualcosa. Per ora uno strumento per la valutazione non c'è [...].” (Testimone 2, dipendente Sapienza).

“No, precisa no, ci sarà il counseling appena si sarà ristabilito, per ora è chiuso, stanno in ammodernamento [...] mah, noi facciamo la relazione al nucleo di valutazione, ogni anno. Per cui quella è la nostra valutazione interna per quanto riguarda i servizi e poi ci sono gli obiettivi...diciamo così interni dell'amministrazione su cui sono valutati i funzionari” (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

“Che io sappia no [...] ma penso che anche loro siano tenuti a fare una ricognizione di quello che è il nostro lavoro” (Testimone 9, dipendente Sapienza).

Anche all'interno dell'ateneo Roma Tre, la situazione su valutazione della qualità del servizio, non cambia, se confrontata con l'ateneo Sapienza. Un intervistato, infatti, si esprime come segue: *“naturalmente questi studenti sono assolutamente ascoltati monitorati e soprattutto abbiamo il servizio fortissimo dei 12 referenti dei dipartimenti che non è una nomina onirifica, è una nomina a fatti e ogni referente raccoglie il benessere o il malessere degli studenti di quel dipartimento, le informazioni si portano da me all'ufficio studenti con disabilità e con DSA e se ne tiene conto [...]. Non è che gli studenti con disabilità sono una categoria a parte, rientrano nel sistema di rilevazione della qualità, certamente, tanto è vero che quando l'ateneo ha avuto le visite che si hanno per quanto riguarda il controllo della qualità e quindi la valutazione, rispetto all'inclusione ha sempre riportato un grandissimo riscontro se non totale. Quindi rientra in quello che ho definito la cultura dell'ateneo” . (Testimone 12, posizione apicale Roma Tre).*

“Se c'è qualcosa che non va ce lo comunicano e noi lo veniamo a sapere. Se non arrivano comunicazioni di questo tipo vuol dire che il servizio è stato erogato bene

[...]. L'università annualmente o semestralmente deve fare delle comunicazioni generali che riguardano non so, l'erasmus, posti alloggi, servizi ai disabili, mensa e o altre cose. Quindi succede che noi andiamo a fare una dichiarazione su cosa è stato fatto e va poi all'interno della relazione generale. Non c'è una relazione specifica solo per i disabili..." (testimone 4, dipendente Roma Tre).

Per quanto concerne l'ateneo Tor Vergata, la situazione non risulta differente, anche se all'interno dello stesso esistono meccanismi di valutazione della qualità dei servizi, che, tuttavia risultano necessariamente incompleti, non tenendo volontariamente conto dell'opinione dei reali fruitori.

Testimone 6 (dipendente Tor Vergata): "Io sinceramente non ne ho mai sentito parlare, non so se fa qualcosa il Caris di suo, magari mandando qualche questionario però non lo so. Io come tutor non ne ho mai sentito parlare."

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata): "Non so che cosa intendi, allora guarda io posso cogliere il suggerimento di mettere una specie di questionario anonimo, a volte lo abbiamo fatto [...] sì, nucleo di valutazione della qualità... credo che questi siano obbligatori quindi ti dovrebbero rispondere tutti di sì..."

Testimone 10 (posizione apicale Tor Vergata): "Non mi sembra che esista apposto per i nostri studenti, cioè era in progetto, ma non mi sembra che sia stato attivato, non da noi [...], se lei intende i dati del nucleo di... sono dati gestionali che fa il nucleo, cioè c'è un ufficio che si chiama Nucleo di valutazione, loro ci chiedono dei dati, sono semplicemente dati, non si va sulla valutazione, dello

studente rispetto al servizio che forniamo, quello no, sono dei dati che ci vengono chiesti. Quanti studenti ci sono, quanti interventi che abbiamo fatto in favore degli studenti nell'anno, quello sì, ci viene richiesto sempre."

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata) *"La rilevazione dal nostro nucleo avviene annualmente, ci viene richiesta sia la relazione gestionale sul tipo di attività che facciamo e che abbiamo svolto nell'anno precedente, sia sul numero degli interventi fatti [...] dato che noi non abbiamo un sistema della rilevazione della qualità dei nostri servizi per i nostri studenti, non ci siamo andati a preoccupare tanto, perché abbiamo già tanto lavoro da fare."*

Per quanto riguarda la tematica "spazi d'ascolto", gli intervistati fanno emergere le seguenti evidenze: *"No, uno spazio specifico no, dove possono parlare dei servizi, no, a meno che non ne parlano con noi"*. (Testimone 2, dipendente Sapienza)

"Non è sistematico nel senso che non è etichettato come spazio di ascolto "se vuoi vieni a parlarci e a dirci la tua". Nel senso, è uno spazio, cioè tutti i nostri servizi prima di dare, ascoltano le richieste degli studenti" (Testimone 7, posizione apicale Sapienza).

Un'altra testimonianza che può rientrare nella categoria "idealisti", riconosce il servizio erogato come spazio di ascolto senza però indicare una finestra istituzionalizzata all'interno di quest'ultimo, come è possibile leggere di seguito: *"Nel bene e nel male, cerchiamo sempre di trovare una soluzione e migliorarci. Quindi, in realtà degli spazi di ascolto li vedrei proprio nel settore per la disabilità [...] lo spazio di ascolto è l'orario di turno dello sportello*

[...], per quanto mi riguarda se lei mi chiede un momento di ascolto istituzionale è il settore” (Testimone 5, dipendente Sapienza).

Il testimone 4 (dipendente Roma Tre) ricalca lo stesso concetto, indicando, come è possibile leggere dal seguente stralcio, alcuni uffici dell’ateneo Roma Tre ma, ancora una volta, non uno spazio specifico in cui lo studente sia libero di esprimere la propria opinione: *“Non c’è un ufficio particolare. Però loro possono andare all’urp, possono andare dal rappresentante degli studenti, possono andare dal referente, possono venire dal nostro ufficio. Però no, non hanno uno spazio definito dove andare e dire, “possiamo fare questo, questo e questo”. Lo possono fare direttamente tramite noi, però no, non c’è un servizio specifico [...].”* (testimone 4, dipendente Roma Tre).

Anche a Tor Vergata è stato chiesto agli intervistati di esprimersi sulla presenza/assenza di spazi d’ascolto istituzionalizzati all’interno del settore per le relazioni rivolto agli studenti con disabilità e con DSA, di seguito si riportano le testimonianze.

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata) *“La problematica, all’interno dello sportello CARIS... non c’è la finestra di ascolto per dire dal lunedì alle ore 12 mi puoi dire se tot servizio non è stato erogato [...] però se capita che qualcosa non è andato a buon fine, ripeto molto raramente, allora arrivano a me [...].”*

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata): *“Non ne sono a conoscenza, ma molto probabilmente i ragazzi hanno tra virgolette uno spazio tra loro autogestito [...], è uno spazio che si potrebbe implementare.”*

7.1.6 Modifiche nell'erogazione del servizio nel tempo

Abbiamo chiesto agli operatori del settore dei tre atenei coinvolti se nel tempo ci siano state o meno modifiche nelle modalità di accesso, da parte degli studenti, e nella tipologia dei servizi erogata. Appare significativo, in questa sede, aprire questa serie di testimonianze con la voce del testimone 1 (posizione apicale), all'epoca dei fatti responsabile dell'accessibilità di Sapienza, ma, prima di tutto, fondatrice di quello che oggi è il settore per studenti con disabilità e DSA dello stesso ateneo. La preziosa testimonianza si apre con queste parole: *“Posso dirle che quando sono arrivata, i servizi che La Sapienza offriva erano l'interpretariato e il servizio di registrazione dei testi. Per cui per quanto riguarda persone con disabilità, non era previsto nulla. Quindi, la persona che ha progettato lo sportello per i diritti delle persone disabili – perché secondo me è un diritto – sono io. E l'ho fatto sulla base di quella che era stata la mia esperienza da studentessa disabile, che non aveva trovato un supporto per la sua carriera universitaria. Quindi sulla base di questo, sono stati previsti quelli che secondo me dovrebbero essere essenziali. Abbiamo per quanto riguarda i DSA - per la prima volta, anche se non previsto dalla normativa - deciso che era necessario il tutorato alla pari come per le persone con disabilità.”*

Il Testimone 2 (dipendente), presente sia nella prima stagione di quello che all'epoca si chiamava “Sportello per i diritti delle persone con disabilità e DSA” di Sapienza, sia oggi, che l'ufficio ha cambiato denominazione assumendo quella di “Settore per le relazioni con studenti disabili e con DSA”, ci fornisce una preziosa memoria storica rispetto ai servizi che prima erano svolti dal settore e attualmente non lo sono più, tornando, inoltre, sulla questione del razionamento delle ore di tutoraggio fornite al singolo

studente. La testimonianza, tuttavia, si apre con l'accento all'istituzione di una nuova figura, quella del tutor specializzato: *“C'è il tutorato specializzato che insieme allo studente cerca di capire quali sono i supporti più idonei allo studente per tutto il percorso, per tutto l'iter universitario. Quindi, anche quella del servizio del tutor alla pari è stato calibrato in questo modo. Adesso le ore vanno calibrate a seconda delle esigenze degli studenti e a seconda delle risorse a nostra disposizione. Non si finiscono 150 h di tutorato così [...]. Tempo addietro, anche con i tutor alla pari cercavamo anche di fornire questo servizio andando proprio in segreteria con il tutor [...] adesso è di competenza della segreteria nello specifico e anche perché seguiamo ora tanti studenti in più e sarebbe impossibile.”*

Il Testimone 3 (posizione apicale) sulle modifiche ai servizi effettuate dall'ateneo nel tempo, invece, si esprime come segue: *“Abbiamo fatto un grande passo in avanti cercando di rendere i servizi, in maniera più qualitativa efficaci per quanto riguarda la laurea, per cui il tutor specializzato che è questa figura nuova che è stata istituita, segue tutti i miglioramenti che possono essere attuati [...] precedentemente non esisteva perché la tutor si occupava prettamente di questioni amministrative, e un altro aspetto su cui abbiamo lavorato moltissimo è stato sul ruolo dell'interprete della lingua dei segni a cui abbiamo affiancato anche un ruolo da tutor didattico, non si limitano solamente a un ruolo da traduttrice ma cercano anche lì di accompagnare nella didattica [...] per quanto riguarda la didattica, la metodologia di studio (noi facciamo degli incontri sulle metodologie di studio,) sull'orientamento fondamentale, abbiamo investito tantissimo perché la scelta del corso di laurea è fondamentale proprio per il successo accademico dello studente.”*

Le testimonianze che seguiranno, tuttavia riportano, come elemento di novità, l'attenzione specifica e la costituzione di servizi ad hoc, per le persone con DSA, all'interno dell'università La Sapienza.

“Quindi che cosa successe, che appunto venne a instituirsi il counseling DSA che è un servizio dedito e dedicato soltanto agli studenti con DSA o con DSA e certificazione. Per quanto riguarda noi, invece, abbiamo cambiato completamente perché in precedenza non si facevano delle vere e proprie prese in carico dello studente, quindi un tutor specializzato che seguiva la persona” (Testimone 5, dipendente).

Anche il testimone 9 (dipendente), per quanto riguarda le modifiche dei servizi, afferma: *“il mio personale parere credo di sì per quanto riguarda gli studenti con DSA, fenomeno in continua evoluzione, ne escono sempre di nuove.”*

Il testimone 7 (posizione apicale) dà un seguito alle supposizioni del testimone precedente, affermando: *“La collega che mi ha preceduto, è grazie a lei che noi abbiamo oggi servizi per i DSA perché prima non ce ne erano. Ma non perché l’ateneo non fosse attento, ma perché è solo dal 2010, quindi [...]il cambiamento dal punto di vista della legge ha corrisposto con il mandato della Delegata che mi ha preceduto e quindi è grazie a lei che oggi abbiamo servizi rivolti agli studenti con DSA.”*

Al fine di mettere a confronto, in ottica comparativa, l’ateneo Roma Tre con quello precedente, si passerà ad analizzare la tematica in questione, presentando le parole del testimone 4 (dipendente) che sul tema risultano particolarmente esplicative, in quanto, ogni ambito trattato è stato oggetto di cambiamento: il servizio di trasporto prima autonomamente gestito e oggi erogato dall’ente regionale per il diritto allo studio (LazioDisco), il tutorato alla pari in precedenza era un servizio fornito esclusivamente dal dipartimento di scienze della formazione, mentre oggi è presente in tutti i dipartimenti, e spesso reso possibile da risorse esterne all’ateneo. Tutto questo in relazione all’aumento progressivo degli studenti con disabilità e DSA, come è possibile leggere dal seguente stralcio: *“Negli anni il numero*

degli studenti è aumentato come anche il numero dei servizi. Quindi che succede, che finché erano due studenti a chiedere un servizio era facile gestire anche internamente. E infatti all'inizio i servizi erano gestiti e organizzati proprio da noi ufficio. [...] quando si sono venute a creare delle difficoltà [...] anche per il numeroso aumento degli studenti, allora a quel punto sono state valutate delle soluzioni. Per questo è stato poi esternalizzato il servizio. Per esempio il servizio dei trasporti, prima non c'era, poi lo abbiamo attivato, poi è stato sospeso [...]. Adesso il trasporto non lo facciamo più noi e lo fa Lazio Disco. Quindi i ragazzi contattano la Lazio Disco e fanno il servizio di trasporto tramite loro. (Testimone 4, dipendente).

“Prima non c'era il tutorato alla pari. Lo facciamo ovviamente con i borsisti, con i volontari del servizio civile, con i tirocinanti. Era un servizio che veniva erogato soltanto nel Dipartimento di Scienze della Formazione perché all'interno [...] c'erano i tirocinanti. Poi, questo servizio piano piano è aumentato ed è andato a coprire anche gli altri dipartimenti.” (Testimone 4, dipendente).

La prorettrice alla disabilità Roma Tre, sul tema, fa presente di aver personalmente condotto, e di condurre a tutt'oggi, un corso di formazione per i tutor che hanno il compito di affiancare concretamente gli studenti con disabilità e con DSA, quest'ultimo ha tuttavia subito modifiche a causa del periodo emergenziale, come è possibile apprendere dalla seguente testimonianza: *“Abbiamo istituito già da alcuni anni un corso di formazione [...] che svolgo personalmente in presenza, e per un numero di ore e che naturalmente non ho fatto più, e poi il resto online. L'ho così strutturato molto prima del covid, perché anche la formazione non deve distogliere dal servizio di tutorato, quindi 2 incontri in presenza di un certo numero di ore e tutto il resto l'ho strutturato online, questi incontri in presenza con il covid si sono trasformati tutto in modalità online. È molto importante, diamo anche un attestato ai tutor che fanno*

la formazione, questo per esempio è un servizio che io ho ritenuto fondamentale, questo è di alcuni anni ed è un'evoluzione sicuramente." (Testimone 12, posizione apicale).

Seguendo l'exkursus delle altre università oggetto di ricerca, abbiamo chiesto anche ai professionisti di Tor Vergata di illustrarci le modifiche sperimentate nel servizio del quale si sono occupati nel corso degli anni. Molti hanno posto l'accento sul fatto che la struttura dei servizi non abbia subito sostanziali cambiamenti nel corso del tempo, a differenza degli altri atenei. Tuttavia emergono tre elementi su cui vale la pena porre l'attenzione: la pandemia sembra aver accelerato i processi di digitalizzazione dei testi e dei servizi, come vedremo in seguito con non poche criticità, in merito a questo si riscontra la dismissione progressiva del sistema braille per la comprensione del testo da parte della persona non vedente, in quanto è ritenuto dagli utenti fruitori un sistema ormai obsoleto, ed infine, al pari degli altri atenei, seppure concedendo un numero maggiore di ore per l'affiancamento degli studenti, anche Tor Vergata, per andare incontro ad una maggiore domanda, invece di incrementare il numero di tutor (alla pari e specializzati) ha optato per la scelta di ridurre la quantità di ore spettanti al singolo studente, come sarà possibile leggere nell'ultima delle testimonianze presentate in questo slot.

Testimone 8, posizione apicale: *"Le modalità di erogazione dei servizi, lo scheletro è quello insomma o accesso fisico e modulistica cartacea oppure richiesta con preventiva alla CARIS [...] spesso e volentieri consigliamo un colloquio di orientamento, chiamiamolo di presa in carico in cui capiamo i punti di forza e*

le criticità proprio nell'interesse del ragazzo quindi, l'unica vera novità è il potenziamento di questo, per il resto sono tecnicismi [...] di routine."

Testimone 10, posizione apicale: *"Sicuramente sono aumentati i servizi, sono migliorati... mah, penso siano sempre pressappoco sostanzialmente gli stessi da quando sono io qua [...] sono cambiati i numeri sicuramente, sono sempre più, nella sostanza quello che forniamo penso sia sempre lo stesso."*

Testimone 11, dipendente: *"Grossomodo sono rimaste invariate, quello che mi viene da pensare ma è più collegato a questo ultimo anno è il discorso del tutoraggio a distanza, è una cosa che tutte le università si sono inventate quest'ultimo anno [...] una cosa veramente evoluta rispetto al passato. Per il resto, diciamo che ci siamo con le cose del passato, forse un po' più con la digitalizzazione dei testi? [...]un'altra cosa che si è evoluta sicuramente è che nessun studente non vedente chiede i libri in braille, perché nessuno è quasi più in grado di leggerlo o impararlo, anch'esso è diventato obsoleto."*

Testimone 6, dipendente: *"si sono ridotte il numero di ore garantite per studente, non so nello specifico quante erano prima, ora sono quattordici ore negli orari di lezione e otto nei periodi di sessione ... oltre a questo c'è stata una diminuzione del monte ore concesso singolarmente; per di più si è diventati anche più rigidi nel concedere tali ore, nel senso che magari mentre in passato c'era sì unlimite di ore, però poteva essere tra virgolette "accordato" allo studente una mezzora in più in alcune situazioni - non c'era una fiscalità molto rigida - ora invece è tutto controllato in maniera molto precisa".*

7.1.7 Progetti specifici per persone con disabilità e con DSA

Dopo aver chiesto agli addetti delle tre università oggetto di ricerca, se i servizi nei quali operano abbiano subito modifiche nel tempo, l'elaborato si sofferma sui progetti e le iniziative messi in campo dai vari settori per garantire l'inclusione delle persone con disabilità e con DSA.

Nello specifico per ciò che concerne l'ateneo Sapienza, un addetto si esprime come segue:

“Non so se posso sbilanciarmi, perché comunque sono ancora in cantiere, [...] sicuramente abbiamo delle news per quanto riguarda l'organizzazione del servizio proprio di disabilità e DSA, delle news strutturali, le posso dire che anche per quanto riguarda tutorato alla pari sarà strutturato in maniera maggiore, [...] abbiamo ipotizzato delle nuove visioni sull'orientamento in entrata e l'orientamento in uscita” (Testimone 5, dipendente).

Con queste solide premesse i prossimi stralci aiutano ad analizzare i progetti e le partnership attualmente in vigore per la realizzazione di iniziative innovative in Sapienza. Nelle prossime pagine il percorso seguito sarà lo stesso analizzando i progetti specifici messi in campo dagli atenei Roma Tre e Tor Vergata. Questa sezione, al pari della precedente, è stata divisa per ateneo, in quanto ognuno di essi ha realizzato iniziative differenti a garanzia dell'inclusione degli studenti con disabilità e DSA.

Per quanto riguarda quelle inerenti all'accessibilità delle strutture si riportano i seguenti stralci: *“C'è un progetto che stanno realizzando. Io la proposta l'ho fatta nel 2018, però ora sta diventando operativa, di fare una app che possa guidare le persone disabili nel muoversi nell'ateneo. Mentre io ho proposto e*

tra poco dovrebbe essere attuata, una segnaletica informativa per guidare le persone nei luoghi dove devono andare perché la città universitaria è molto vasta” (Testimone 1, posizione apicale).

“Uno dei progetti innovativi è [...] questa mappatura dei bisogni degli studenti con DSA e degli ostacoli che trovano lungo il loro percorso perché abbiamo in mente proprio questo, valutare in che modo agire per favorire il percorso di studi e la carriera accademica degli studenti con DSA. La stessa cosa vale per gli studenti con disabilità. [...] il progetto sulla progettazione architettonica inclusiva, mi sembra che sia molto innovativo, perché farà uso di app, delle tecnologie digitali [...] la messa a punto di un sistema informativo inclusivo che passa attraverso una app, che dovrebbe guidare tutti, quindi non solo le persone che hanno una disabilità, studenti, visitatori, dipendenti..., per individuare i luoghi e i percorsi migliori per raggiungerli. È un progetto molto interessante che è stato proposto dalla Prorettrice agli Spazi per l’edilizia sanitaria e aule e a cui noi abbiamo contribuito” (Testimone 7, posizione apicale).

Risultano, inoltre, sempre in Sapienza, in avvio progetti per l’inclusività della cultura sorda e l’inclusione delle disabilità visive: *“stiamo cercando di portare avanti il progetto della sordità, di sensibilizzazione sulla cultura e comunità sorda e sensibilizzazione alla LIS e speriamo si riesca a portare a termine quest’anno, ma quasi sicuramente. Siamo stati contattati dall’Unione Italiana Ciechi, ci hanno chiesto una collaborazione per quanto riguarda studenti ciechi, ipovedenti e iscritti al nostro ateneo. È il comitato giovani all’interno dell’Unione Italiana Ciechi che lo vuole portare avanti. Noi abbiamo dato la nostra adesione, saremo felici di poter collaborare con loro, ma non saprei dirti entro quando e se viene confermato” (Testimone 2, dipendente).*

Anche il testimone 3 (posizione apicale) si esprime sul progetto in questione: *“Abbiamo dei progetti fatti per esempio con gli studenti sordi, con le associazioni, in merito all’inclusione degli studenti sordi all’università.”*

Dopo aver presentato le iniziative messe in capo da Sapienza, emerse dalle parole del personale coinvolto, seguendo la stessa modalità, si presentano i progetti innovativi per l’inclusione realizzati dall’ateneo Roma Tre. A tal proposito la Prorettrice ne nomina tre: progetto CASD, la piazza telematica e “vivere la disabilità”, tutti improntati ad una maggiore digitalizzazione delle risorse, ma anche al confronto tra studenti, come si evince dallo stralcio di seguito riportato: *“Il progetto CASD nell’ambito della collezione dei testi accessibili per la disabilità è partito da giurisprudenza e si sta adesso diffondendo anche negli in altri dipartimenti [...] Poi c’è un altro progetto molto importante: biblioteca facile. Questo è un progetto basato sulle biblioteche che usufruiscono naturalmente dei tutor che lavorano nella biblioteca e stanno quindi con gli studenti per momenti di studio, momenti di ricerca e naturalmente anche utilizzando eventualmente ove necessario anche software diversi e quant’altro. Abbiamo anche delle convenzioni che supportano questo progetto per esempio con l’unione italiana ciechi [...] un altro è la piazza telematica [...], è un centro informatico di ateneo che ha avuto anche un contributo dell’Aianz club italiani [...] abbiamo quindi tanti ausili specifici: il software screen, il video ingranditore, la macchina di lettura, lo scanner ottico e tanto altro [...] un altro progetto molto importante che abbiamo già da diversi anni, è “vivere la disabilità”, quest’anno aspettiamo che venga rifinanziato [...] impegna una decina di volontari del servizio civile universale [...], poi c’è la fondazione Roma 3 education posizionata sul digitale, sull’e-learning, già presente, ce ne siamo avvalsi anche per sostenere il periodo covid”* (Testimone 12, posizione apicale).

Il testimone 4 (dipendente) torna a porre l'enfasi, nello specifico, al progetto CASD, come è possibile leggere dalla seguente testimonianza: *“uno dei progetti che è attivo, che è in continuo cambiamento è accedere con facilità ai materiali accessibili di tutti i dipartimenti. È un progetto che ovviamente negli anni c'è sempre stato, però è sempre stato risolto con modalità diverse.”*

Il testimone continua spiegando i cambiamenti in questione: *“Prima facevamo fare i testi all'Unione Italiana Ciechi, poi richiedevamo il testo al Sant'Alessio [...]. Poi, una decina di anni fa, la Referente di Giurisprudenza [...] ha iniziato a rendere accessibile quasi tutti i testi [...] facendo le convenzioni con le case editrici”*.

Come per gli atenei precedenti, anche ai dipendenti dell'ateneo Tor Vergata si è l'esistenza di progetti specifici per l'inclusione e la valorizzazione delle capacità degli studenti con disabilità e DSA, trovando, in questo caso, diverse iniziative e progettualità a loro rivolte: nel campo dello sport, della cultura oltre alla valorizzazione dell'ambiente e delle attitudini individuali. Si segnala, infine, che l'ateneo stava già prevedendo l'erogazione dei corsi a distanza, situazione accelerata dalla pandemia da Covid-19 che, negli ultimi anni, ha cambiato il volto del nostro paese nell'intendere i processi di formazione. Dalle parole degli intervistati riportate in sequenza cercheremo di valorizzare l'esistenza di queste iniziative approfondendone maggiormente le sinergie, lì dove possibile.

Testimone 10, posizione apicale: *“Nello specifico adesso stiamo facendo un laboratorio di teatro, uno di scrittura e uno di dance-ability.”*

Testimone 6, dipendente: *“C’è un laboratorio di scrittura creativa che è molto improntato sull’inclusione che è tenuto dal docente di letteratura italiana ed è aperto a tutti ovviamente, non solo a ragazzi con disabilità, o con DSA”*.

Testimone 8, posizione apicale: *“I progetti di inclusione attraverso lo sport, quindi la vela con un protocollo di parte teorica e parte pratica; poi siamo passati attraverso l’orto botanico; progetti di inclusione [...] il laboratorio integrato, la dance ability. [...] dunque con il CUS, quindi il centro universitario sportivo e le cose riguardanti lo sport nel territorio stesso, molte idee sono in fase di scrittura.”*

Testimone 11, dipendente: *“Quello che noi avevamo in progetto, ma poi siamo stati superati dall’avvento della pandemia era, appunto, l’erogazione delle lezioni a distanza”*.

Le iniziative per garantire un clima inclusivo sembrano essere molte ed estremamente variegata tra di loro per finalità e ambito di interesse. Volendo tirare le somme di quanto presentato, sicuramente meritano un plauso tutti quei progetti che hanno valorizzato le sinergie del territorio e delle associazioni di persone con disabilità per l’inclusione di questa categoria di studenti, accanto a quegli atenei che si sono fatti carico, con le proprie risorse, di offrire, al loro interno, laboratori che consentissero di sperimentarsi vivendo l’università anche nel proprio tempo libero e superando, per questa via, un limite.

7.1.8 Rapporto tra comunicazione e inclusione

Questo paragrafo è dedicato al terzultimo macrotema, emergente dalle interviste ai testimoni privilegiati e concernente lo stretto rapporto tra comunicazione e inclusione sociale. Non tutti gli intervistati si sono espressi

sul tema, tuttavia in questa sede si riportano le testimonianze maggiormente rilevanti.

Sulla tematica Sapienza si esprime enfatizzando, a livello teorico, l'importanza della comunicazione, tuttavia, non si riscontrano, in tal senso, particolari iniziative messe in campo dal settore di ateneo dedicato agli studenti con disabilità e DSA. Troveremo, infatti, negli stralci di seguito, riferimenti ad alcune giornate promosse dai sindacati studenteschi o ad alcuni video specificatamente pensati per le giornate di orientamento, rivolte alle matricole, che potrebbero far ricadere la propria scelta sull'ateneo Sapienza, tuttavia si torna a ribadire la mancata esistenza di giornate di sensibilizzazione, a cadenza settimanale e/o mensile, in cui il settore si faccia conoscere o promuova la cultura della disabilità, anche se va segnalata la volontà della nostra Rettrice a rendere Sapienza un'università inclusiva, come è possibile leggere dal seguente stralcio.

“A me sembra che la nuova Rettrice abbia fatto di questo tema dell'inclusione, da tutte le prospettive, [...] la bandiera del suo mandato e su questo ha fatto la prolusione al momento dell'inaugurazione dell'anno accademico, ha costituito un organismo che non esisteva prima, che è il CTS per l'inclusione e sta portando avanti tutta una serie di azioni concrete, finalizzate proprio a questo [...]. Io le posso dire che sto collaborando a dei progetti finalizzati a modificare il linguaggio, perché attraverso il linguaggio noi crediamo fortemente che si modifichi la cultura e che il cambiamento culturale passi anche attraverso l'uso del linguaggio appropriato e faremo anche una serie di iniziative come commissione per le disabilità e i DSA, abbiamo già approvato per esempio la creazione di un cortometraggio” (Testimone 7, posizione apicale).

L'iniziativa del cortometraggio è ripresa anche dalle parole del Testimone 3 (posizione apicale):

“bellissima possibilità di fare un video di presentazione di quelle che sono le attività in Sapienza e delle opportunità per gli studenti con disabilità, un video a cui... chiederemo anche ai nostri studenti magari di partecipare”.

Infine si riporta un ulteriore progetto di Sapienza: il progetto “voci” che non ha come fine la comunicazione sociale della disabilità, ma si pone come strumento per bypassare le difficoltà comunicative realmente sperimentate dalle persone con difficoltà importanti a questo livello, permettendogli di portare a termine serenamente il proprio percorso di studi. Nello stralcio di seguito si legge, infatti, dell'importanza della comunicazione in questo senso, ribadendo che: *“Il progetto voci fornisce una comunicazione aumentativa [...] la cooperativa EUREKA ha una collaborazione con noi esclusivamente per la comunicazione voce che è una comunicazione differenziata in relazione a una tipologia di disabilità specifica”* (Testimone 5, dipendente).

Per quanto riguarda il tema in oggetto, dalle voci del personale di “Roma Tre”, emerge l'importanza dell'ICT che si traduce nell'aver un sito accessibile e sempre aggiornato. Infine, oltre alle classiche iniziative annuali che possono essere equiparate all'iniziativa “porte aperte” di Sapienza, si segnalano iniziative di formazione rivolte al personale dipendente, per la conoscenza della lingua LIS (Lingua Italiana dei Segni) e della disabilità, come è possibile evincere dal seguente stralcio: *“È stato fatto un vademecum di informazioni legislative sulle buone prassi per tutti quanti i docenti, è stato inviato a tutti i dipartimenti [...] è stato messo online, ogni referente sul proprio dipartimento una volta ogni sei mesi affronta argomenti che riguardano la*

disabilità; due anni fa è stato fatto anche un corso della lingua dei segni per i dipendenti [...] la delegata del rettore voleva organizzare una specie di convegno/seminario informativo di ampio raggio per andare a ampliare le cose già fatte: cioè è stato fatto il vademecum? [...] il documento scritto non serve? Allora mandiamo il video, così alla fine copriamo tutto quanto.” (Testimone 4, dipendente).

Anche la prorettrice alla disabilità della medesima università, rimanda all'importanza delle giornate di sensibilizzazione e ad un sito, quello di ateneo, sempre aggiornato, non facendo riferimento però ad alcuna iniziativa specifica per la promozione dell'inclusione, come è possibile apprendere dallo stralcio di seguito: *“Questa comunicazione gliel'ho già descritta. C'è quella formale, indubbiamente il sito di ateneo, ma quando noi abbiamo i 12 docenti che prendono la parola nei consigli di dipartimento, più comunicazione di questo?”* (Testimone 12, posizione apicale).

Continuando con la scomposizione del tema presentato, si proverà a dar conto dell'importanza della comunicazione per generare processi positivi di inclusione sociale. In quest'ottica dalle voci degli intervistati occupati in prima linea nell'ateneo Tor Vergata, si evince che la comunicazione sia sicuramente un dato fondamentale, ma che le iniziative in tal senso abbiano fortemente risentito del periodo pandemico che ha attanagliato il nostro paese. A tal proposito risulta utile aprire questo slot di testimonianze con le parole del prorettore alla disabilità di ateneo che sul tema richiama l'importanza della comunicazione accessibile: *“La comunicazione oggi giorno è fondamentale [...] per creare un volano un circolo virtuoso per richiamare altre*

idee, per richiamare altre persone [...] quindi è fondamentale e bisogna farla anche tecnicamente bene e accessibile.” (Testimone 8, posizione apicale).

Testimone 11, dipendente: *“La comunicazione è fondamentale. Assolutamente è fondamentale. Sono state organizzate iniziative in tal senso anche in passato, anzi, in passato sicuramente, in quest’ultimo anno di pandemia purtroppo ci si è concentrati più che altro ad ovviare all’emergenza per cui si è cercato dei rimedi alla didattica a distanza e a tutte le problematiche che ci sono state”.*

Testimone 10, posizione apicale: *“prima della pandemia si faceva ognianno un incontro, di una giornata in cui si cercava di mettere al corrente tutti delle iniziative che venivano fatte, era anche un modo per sensibilizzare. Ormai è da più di un anno che non viene fatto.”*

Rispetto alle giornate di sensibilizzazione i testimoni fanno emergere anche l’altra faccia della medaglia, spesso quest’ultime, infatti, possono essere mal interpretate dai destinatari che ne sono oggetto, come è possibile apprendere dal seguente stralcio: *“C’era stato un tentativo di fare delle giornate, tipo delle giornate dimostrative in carrozzina, [...] però i ragazzi in realtà non l’avevano presa neanche così bene, l’avevano presa quasi più come una presa in giro...”* (Testimone 6, dipendente). Lo stralcio rimanda all’opportunità di considerare il tema della progettazione partecipata delle iniziative che, a sua volta, rimanda al concetto di valutazione partecipata (House e Howe, 1999, Palumbo e Torrigiani 2009) da intendersi come il coinvolgimento dei diversi attori sociali che hanno a che fare con ciò che si valuta, evitando di rivolgersi a loro solo come meri informatori, ad esempio, come nel nostro caso, gli intervistati di un’indagine. Con loro, infatti, si è cercato di avere un rapporto maggiormente coinvolgente che includa la disponibilità a spiegare perché e come si intende valutare fino a programmare con tali attori vere e proprie azioni di emancipazione pubblica e sociale.

Provando a tirare le somme dagli stralci fin qui presentati, emerge sicuramente la differenziazione delle iniziative messe in campo dagli atenei in tutte le tematiche presentate: sinergie, progetti, rapporti con le istituzioni. Se da un lato ciò merita un plauso, dall'altro, per ognuno degli aspetti presentati, si dimostrano molteplici carenze su cui varrebbe la pena riflettere per improntare una proposta di miglioramento interateneo nell'ottica del miglioramento globale del servizio erogato e fruito dagli studenti con disabilità e DSA.

7.1.9 Rapporto tra inclusione e situazione pandemica

All'interno degli stralci presentati abbiamo appena avuto modo di leggere accenni su quanto e come la pandemia abbia influito, in tutti e tre gli atenei oggetto d'indagine, nelle modalità di erogazione e richiesta dei servizi considerati, tuttavia, essendo molte le testimonianze in tal senso e non differenziandosi per ateneo, si è deciso di proporre un ulteriore focus dedicato al tema.

Sul periodo della pandemia, il testimone 4 (dipendente) afferma: *“La crisi covid che ha modificato completamente le modalità di accesso, di richiesta eccetera, andando tutto sul telematico”, e, ancora, “abbiamo ridotto all'essenziale, l'essenziale vuol dire che ci siamo concentrati sui problemi che si sono improvvisamente posti in quanto nuovi per la distanza forzata”.*

Sulla stessa linea, un intervistato fa presente che la pandemia ha appesantito le modalità di comunicazione tra studenti, docenti e servizio, come si può apprendere dalla seguente testimonianza: *“Problematiche com'è possibile immaginare, ora si sono accentuate con la pandemia [...]. Magari, alcune comunicazioni possono essere ancora pubblicate e fornite in maniera non del tutto fruibile [...]. Quindi la criticità è la comunicazione, secondo me.”* (Testimone 11, dipendente)

Ciononostante ulteriori stralci dimostrano i benefici e la capacità di resilienza degli Atenei nell'erogazione dei servizi, gli studenti, in questa fase: *“preferivano studiare a casa e utilizzavano il nostro tutorato a distanza,*

studiavano col tutor su Skype. Lo studente a casa, e il tutor alla pari invece a casa sua” (Testimone 2, dipendente), nella medesima intervista, più avanti, si può leggere un dato per certi versi sorprendente “abbiamo ragazzi che hanno studiato e hanno terminato la propria tesi con il tutor da casa, condividendo in drive il file Word della tesi e modificandolo in tempo reale, contemporaneamente”. Un altro professionista (testimone 5, dipendente) afferma: “pensiamo per esempio al tutorato online, no? Il tutorato per studio fatto tramite Meet. Quanti studenti hanno difficoltà ad andare all’università? E quanto può esser comodo un tutorato fatto così? Quindi probabilmente abbiamo sdoganato una nuova modalità. Le dirò di più, ad oggi per esempio anche le richieste per tutorato per studio si fanno attraverso dei moduli online”.

Tuttavia questa modalità di fare didattica (DAD) (D.P.C.M. 8/03/20) non presenta soltanto aspetti positivi, come è possibile leggere dal seguente stralcio (Testimone 5, dipendente): *“Marx ci dice l’alienazione, no? Parliamo dell’alienazione sul lavoro, lei si figuri entrare in una chat Meet e in una Classroom, in una lezione e prendere appunti per una persona che si è vista magari una volta soltanto su Zoom, su Meet e passargli gli appunti”,* allo stesso modo pone qualche perplessità di ordine pratico, sull’efficacia dell’apprendimento online, la seguente affermazione *“sto a casa, seguo la lezione mentre seguo la lezione faccio la lavatrice”.*

Un ulteriore tema legato al rapporto tra pandemia e digitalizzazione, connessa all’inclusione della disabilità, è sicuramente quello della mancata fruizione delle aule universitarie multimediali, infatti, il nostro ateneo, “La Sapienza”, ha previsto un’aula, all’interno della città universitaria, in cui lo studente con disabilità e DSA, possa studiare affiancato da un tutor; l’aula, come è possibile evincere nello stralcio di seguito, è composta dalla seguente dotazione tecnica: *“a parte i singoli pc che hanno sintesi vocale, dalla*

barra braille, ai puntatori mouse per le persone con difficoltà motoria, c'è veramente tanto. Lo studente nel caso in cui si trovi qui all'interno dell'università e ha bisogno di studiare in una sala specifica con degli strumenti specifici può venire" (testimone 2, dipendente), nella medesima intervista, più avanti, si legge, però: *"era una ricchezza che durante il periodo di pandemia abbiamo dovuto interrompere"*.

7.1.10 Concetto di inclusione

L'ultimo tema indagato nelle interviste si è tradotto nel tentativo pratico di chiedere ai nostri testimoni privilegiati una loro definizione personale del concetto di inclusione universitaria, di cui si riporteranno i passaggi salienti.

L'inclusione, a titolo esemplificativo, dal primo intervistato, viene concepita come qualcosa di estremamente lontano, si legge infatti: *"Lontano. Obiettivamente io l'ho inteso in senso generico. All'interno dell'ateneo, e mi dispiace che resterà anonima, ma chi mi conosce sa che dico la verità, all'interno dell'ateneo credo che si siano fatti grandi passi. Forse, però, sono i più piccoli quelli più necessari, che stanno richiedendo un po' troppo tempo per quello che concerne il mio concetto di celerità. Però se invece ci allarghiamo all'esterno io credo che è più che lontano, sono stata generosa. Io credo che ci sia stato un regresso nel corso degli anni perché trovo che tutto quello che è stato fatto è partito dagli anni '90 e mi sembra che a un certo punto si sia arenato. Se il trend di crescita per quanto riguarda l'accessibilità fosse aumentato, oggi credo che non si parlerebbe più di questo, ma credo che sia ancora lontano"* (Testimone 1, posizione apicale).

“Inclusione è un [...] termine ormai blasonato, si può dire, un po’ pleonastico quello dell’inclusione per quanto viene ormai vomitato da chiunque in qualsiasi situazione”, inclusione vuole dire “nuotare tutti nello stesso mare. Nuotare tutti insieme in un unico calderone. [...] Nel senso che nessuno escluso, nessuno fuori. [...]. Dipende solo da noi, dalla nostra volontà” (Testimone 2, dipendente).

“L’inclusione è per tutti, non è per una categoria di persone, rendere un’università inclusiva significa renderla inclusiva per tutti, cioè sentirsi liberi, accolti e non discriminati” (Testimone 3, posizione apicale).

“La differenza la fa anche lo studente disabile, alcune volte gli studenti disabili non vogliono essere inclusi, capita, vogliono essere diversi dagli altri e vogliono essere trattati in modo diverso dagli altri” e “molte volte si usano terminologie diverse perché sono più appropriate, le puoi chiamare come vuoi però è sempre una problematica che deve essere affrontata e risolta...” (Testimone 4, dipendente).

“Credo che l’inclusione abbia la necessità di essere libera come definizione. Questo perché? Perché l’inclusione non parla, non ha un volto, l’inclusione è di tutti, [...]. Sbagliamo là dove andiamo a coniare a qualcuno o l’andiamo ad affibbiare a qualcosa. Non possiamo pensare che l’inclusione sia solo per i disabili” (Testimone 5, dipendente).

“È partecipazione, nel senso che l’inclusione c’è nel momento in cui si partecipa attivamente però è una cosa un po’ scomoda da dire [...] io di inclusione ne ho vista veramente poca” e “si rimane sempre un po’ separati dagli altri, questo è vero, si crea quasi quella situazione in cui se stiamo tutti in un aula per studio, gli altri

ragazzi della facoltà che vengono se ne vanno e questo è brutto, [...] è un mondo un po' a sé" inoltre "ci vorrebbe un po' più di comunicazione pure col basso "voi che volete fare?" perché per esempio delle iniziative come quelle della giornata in carrozzina non sono state prese bene" (Testimone 6, dipendente).

"L'inclusione vera passa attraverso il fatto che abbiamo superato la fase in cui per colmare un gap dobbiamo dare un vantaggio. E tutti partiamo da subito dallo stesso livello. Questo è per me il concetto di inclusione, il fatto che le differenze siano soltanto differenze e non siano invece disuguaglianze, [...] cioè le differenze sono una ricchezza invece che un limite" (Testimone 7, posizione apicale).

"Inclusione nasce dall'ascolto, quello vero, molte cose nascono dall'ascolto, non solo un prendere e scrivere i dati sul foglio con una penna...dopodiché tutti abbiamo bisogno di essere inclusi, questo è il punto, tutti abbiamo una disabilità, un rallentamento [...] io direi che è un atto di cura, un atto di amore [...] va fatto per tutti non solo per chi appartiene a una categoria tutelata per legge" (Testimone 8, posizione apicale).

"Includere significa far parte, quindi aiutare le persone a far parte di un sistema non sentendosi isolati, diversi, bullizzati, guardati male. Cioè far parte di un sistema come tutti gli elementi di un sistema" (Testimone 9, dipendente).

"Inclusione, almeno come la vivo io nel mio lavoro ma anche nella vita, l'inclusione è guardare con gli stessi occhi tutti [...] per me è così e quindi è dare a ognuno la possibilità di esprimersi al meglio" (Testimone 10, posizione apicale).

“L’inclusione la intendo come la capacità di non evidenziare la differenza. Nel senso di non percepire più la differenza delle persone. [...] sembra la più facile delle cose da dire, però è la più difficile da attuare, perché non deve essere una pratica, deve essere una predisposizione mentale [...] si deve radicare nella coscienza di ognuno...” (Testimone 11, dipendente).

L’ultimo intervistato rimanda alla definizione di inclusione come processo, riscontrabile in letteratura, ma arricchita dalla dimensione umana: *“la mia personale visione, però deriva anche dalla mia formazione, dalla mia professione e da questo incarico, è quella che definisce l’inclusione come un processo che non ha mai termine e che ha come compito prioritario quello di eliminare le barriere progressivamente [...] e anche naturalmente di introdurre in maniera permanente e progressiva, i facilitatori. [...] quindi eliminare le barriere, incrementare i facilitatori, intesi in senso di lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza. Questo è l’affermazione dei diritti umani fondamentali e questo è l’inclusione e allora non è una persona, è un sistema che se ne deve fare carico, e tutti devono essere ugualmente motivati e responsabilizzati, [...] al centro insomma c’è lo studente con le sue caratteristiche i suoi bisogni quali che siano, siamo tutti uguali e siamo tutti diversi”* (Testimone 12, posizione apicale).

Dalle testimonianze emerse in linea con gli obiettivi dell’elaborato si possono estrapolare alcune dimensioni del concetto di inclusione, la prima concerne il benessere soggettivo/l’assenza di discriminazione che ad oggi, dalle parole degli intervistati, resta ancora un traguardo a cui tendere. Dalla prima delle testimonianze presentate emerge un’altra dimensione fondamentale del concetto di inclusione, quella di accessibilità degli spazi universitari, in quanto senza la possibilità di raggiungere le sedi di studio è impossibile anche solo pensare a una pianificazione più ampia.

L'ultima dimensione visibile a colpo d'occhio è quella concernente il concetto complesso di partecipazione che, a sua volta, può essere scomposto in coinvolgimento nelle attività universitarie, condivisione delle iniziative culturali, fruizione dei servizi dedicati e conoscenza degli eventi di ateneo. Dai dati emersi dal questionario tutte queste attività devono essere potenziate o, in qualche caso, addirittura ripensate. Si pensi ad esempio alla frequenza d'uso dei servizi dedicati e al diniego di quest'ultimi che spesso non viene nemmeno motivato, o ancora, si invita il lettore a riflettere sulla mancata o difficile fruizione dei siti Internet da parte degli studenti con disabilità e DSA, che spesso contengono informazioni direttamente connesse alla partecipazione alla vita universitaria; per non parlare poi di quelle relative al rendimento universitario che, se non raggiunte correttamente, possono avere una ricaduta negativa sul percorso accademico.

Per concludere il focus sul senso comune dei testimoni privilegiati, quello che colpisce è che in alcuni stralci si fa riferimento a un concetto di inclusione troppo utilizzato, in cui c'è dentro tutto, senza far riferimento alla dimensione individuale, dall'altro lato, invece, si fa ricadere la responsabilità sulla persona con disabilità come parte attiva della realizzazione del processo inclusivo, ma non si parla assolutamente, del diritto; questo ci riporta alla prima testimonianza che, pur riconoscendo i passi in avanti che si stanno compiendo da parte degli atenei romani, considera l'inclusione come un obiettivo ancora molto lontano dalla sua realizzazione.

7.2 Le voci degli studenti: un punto di vista critico sulle modalità di funzionamento dei servizi, sulle procedure e sull'inclusione attraverso un approccio qualitativo

Con l'intento di guidare il lettore a una corretta interpretazione del dato, si ricordano le quattro fasi principali del disegno della ricerca, essenzialmente sintetizzabili in: "ricerca di sfondo" (Corbetta, 1999), in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati per Ateneo, effettuando contestualmente una mappatura dei servizi mediante interviste ai responsabili degli uffici dedicati; progettazione di un questionario semi-strutturato somministrato a studenti con disabilità e DSA nella modalità online (web survey); analisi monovariata e bivariata dei dati (Di Franco, 2011); focus group (Corrao, 2000) per suggerimenti di policy su base volontaria. Ricordando a chi legge che si sta proponendo un'analisi dei focus group non per un mancato rispetto delle fasi procedurali del disegno della ricerca, ma piuttosto perché in questa sede si vuole comparare la prospettiva degli studenti con disabilità e DSA con quella espressa dagli addetti ai servizi. A tal proposito si anticipa infatti che le due modalità di intervista, rispettivamente somministrate ad addetti ai servizi e studenti, possono essere lette in maniera speculare, in quanto le criticità emerse sono le medesime, a modificarsi è esclusivamente il punto di vista.

I paragrafi che seguiranno, come anticipato, hanno come oggetto l'analisi dettagliata dei due focus group svolti con gli studenti con disabilità e DSA, rispettivamente afferenti agli atenei "La Sapienza" e "Tor Vergata", che hanno avuto coinvolto 7 e 4 partecipanti nei giorni 30/01/2023 e

22/02/2023, i quali hanno scelto, al fine di tutelare il loro anonimato, nomi di fantasia. La durata dei focus group è stata un'ora e cinquanta per l'università "La Sapienza" e un'ora e cinque minuti per l'ateneo "Tor Vergata". Lo strumento ha avuto l'obiettivo di indagare qualitativamente alcune aree del questionario, quali: presenza/assenza di discriminazioni, modalità di fruizione dei servizi correlate al rendimento universitario, concetto di inclusione universitaria e conseguentemente la sua percezione da parte degli studenti, fornendo infine un punto di vista più ampio sulle proposte di miglioramento concreto avanzate dagli studenti per il miglioramento del servizio. A conclusione di questa introduzione alla selezione di stralci del focus group presentati, si segnala un forte legame anche con quanto espresso dai professionisti nelle interviste focalizzate trattate nei paragrafi precedenti, tanto da poter affermare che una lettura congiunta dei punti di vista, al di là delle attribuzioni dei ruoli, potrebbe realmente configurarsi come un motore propulsivo per una proposta di miglioramento che metta al centro del processo il dialogo tra i professionisti impegnati nell'erogazione del servizio e gli studenti, intesi come reali fruitori, nell'ottica, ancora una volta, della valutazione partecipata.

7.2.1 Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "La Sapienza"

L'esperienza del focus group è stata ben accolta da tutti i partecipanti "Sapienza", che l'hanno vissuta in maniera estremamente positiva e hanno inteso questo spazio come uno spazio loro, di confronto e di ascolto reciproco, che non avevano mai provato prima, pur avendo partecipato ad altre esperienze simili. Il focus group ha fatto emergere alcuni nodi problematici inerenti il funzionamento del servizio, già trattati nei capitoli

precedenti, il primo che merita di essere menzionato concerne i problemi relativi alla questione “privacy”, gli stralci che riporteremo di seguito hanno fatto emergere due aspetti principali concernenti la mancata possibilità da parte degli studenti di fare rete tra di loro per questioni di privacy, accanto ad una questione che impatta sull’erogazione del servizio, ovvero la mancata conoscenza, da parte del tutor alla pari che dovrà affiancare lo studente, della sua effettiva condizione.

«Quando sono arrivata all’università pensavo ci fosse il modo di conoscere altre persone con disabilità o DSA [...] persone che potessero darmi una sorta di sostegno, io sostenere loro e invece quello che lo sportello mi disse era “no, per motivi di privacy, non ha modo di conoscere le persone e non la possiamo mettere in contatto con nessuno”. Ed è stato, diciamo brutto, perché di fatto uno spazio del genere è utile.» (La Sindacalista).

«Mi è sempre risposto per privacy “non possiamo effettivamente metterti in comunicazione con nessuno” e ti fa sentire un po’ solo ad affrontare tutti questi meccanismi che non funzionano» (L’esploratrice).

«Ero curiosa di sapere come funzionava e mi dicevano che lo sportello quando gli assegnava la persona che ne aveva fatto richiesta, non diceva ai tutor qual era il tipo di disabilità della persona, quindi loro si trovavano il primo giorno a conoscere il ragazzo o la ragazza, completamente impreparati [...]. Io ho usufruito del tutor per quattro anni, perché uno in triennale più uno fuoricorso, spesso trovavo un’impreparazione generale» (Ariel).

All’interno dei capitoli precedenti, precisamente nel capitolo quattro, si è fatto riferimento al funzionamento dei servizi per le persone con disabilità e DSA e alla possibilità, da parte di quest’ultimi, di prevedere l’uso di prove equipollenti, ovvero quelle prove d’esame che si differenziano non per il

loro contenuto ma per la loro durata rispetto alle prove standard, anche su questo versante gli studenti Sapienza nel focus group hanno fatto emergere difficoltà considerevoli, come si evince dai seguenti stralci.

«Io ho una malattia neuromuscolare e rendo molto meno negli scritti [...] vorrei che ci fosse un modo orale di valutare le stesse cose che si valutano con lo scritto, diciamo una prova equivalente, equipollente [...] o si viene sollevati dalla prova scritta o diventa una prova quasi insormontabile» (Giògiò).

«Volevo fare l'erasmus per il quale vanno fatti i test di lingua, ma i test di lingua sono solo scritti e solo di grammatica. Ovviamente per la DSA non c'è nessun modo di poter convertire questi test in orali e quindi ho fatto un punteggio non sufficiente e mi è precluso effettivamente la possibilità di andare in Erasmus vista la mia dislessia [...] non c'è nessun modo di poter considerare il fatto che sono DSA» (L'esploratrice).

«Non mi capacito di comprendere come un professore, dopo che io abbia consegnato lo scritto insieme a duecento studenti possa valutarmi come studentessa DSA e nemmeno mi chiede di scriverlo o non mi ha mai risposto alle mail dicendomi "Ok, ti verrà rispettato un terzo del tempo in più" e così via, appunto, passo la prova come tutti gli altri, però non in quanto persona con dislessia, discalculia e così via, basterebbe ascoltarci.» (La Sindacalista).

Un altro aspetto che emerge con forza dalle voci dei partecipanti al focus group è l'eccessiva standardizzazione delle risposte del settore per le relazioni con studenti con disabilità e DSA di "Sapienza". Gli studenti, infatti, esprimendosi sul tema fanno riscontrare quanto segue:

«studenti con una disabilità non andrebbero approcciati in una maniera standardizzata ma andrebbe soppesato il modo di valutare e di esaminare in base alla casistica.» (Giògiò).

Un altro studente si esprime sul tema, ampliando il discorso: *«tutti i parametri più valutati in un esame sono molto neurotipici penso che sono settati sulle persone più conformi della nostra società, molti di noi risulteranno sempre deficitari finché questi parametri non vengono riadattati [...] sono contro la patologizzazione come anche tanti autistici, quindi c'è poca apertura verso queste prospettive. A volte anche solo portarle sembra di...si viene presi come dei folli quando sono prospettive molto diffuse. Il paradigma della neurodiversità mi sembra sia sconosciuto anche a chi si occupa di queste cose nello sportello. Io poi noto che però la patologizzazione non si accompagna a una grande attenzione. Se è una patologia, o comunque un disturbo hai bisogno di tanto aiuto. Invece no, si accompagna a una minimizzazione del piccolo disturbo, piccoli problemi, quindi si risolve con i 15 minuti in più [...] lo vedo anche proprio dialogando con lo sportello loro non facevano altro che parlarmi di leggi, la legge 170 e di definizioni da manuale, anche a volte un po' vecchie, cioè non c'è aggiornamento e non c'è una prospettiva interna e così si tralasciano [...] ancora di più perché non sono proprio considerati e se non hanno ottenuto la legge 68 oppure la legge 104 non hanno diritto a nulla.» (L'amazzone).*

«Magari la difficoltà di L'amazzone è diversa, però la soluzione che viene offerta dinanzi alla medesima prova scritta è la stessa quando magari sono due problemi che hanno bisogno di una soluzione, di un accorgimento in più [...] la soluzione non tutti i casi può essere la medesima.» (Giògiò)

Questi lunghi stralci, riportati quasi integralmente per la vividezza con cui descrivono la problematica, fanno emergere la difficoltà del settore a rispondere alle esigenze del singolo, attuando, per contro, semplicemente le risposte previste dalla legge che, per quanto possa essere omnicomprensiva, non potrà mai prevedere una risposta personalizzata per questioni attinenti essenzialmente alla generalizzabilità del diritto esigibile.

Un'altra problematica molto sentita dai partecipanti è la difficoltà di comunicazione tra sportello, personale docente e referenti, sul tema gli studenti si esprimono come segue:

«Io mi sono ritrovata veramente in difficoltà con i referenti [...]il referente mandava una mail standard al professore dicendo “la studentessa è DSA e quindi ha bisogno delle sue tempistiche” e quindi poi ovviamente le mie richieste non venivano riferite al professore nell’effettivo [...] oppure, sono entrata nell’ambito medico e ho detto “ah che bello ci saranno le persone che mi hanno diagnosticato e quindi effettivamente capiranno le mie difficoltà”. Non è assolutamente così e anzi, ovviamente non tutti i professori però determinati professori veramente ignorano le mail da parte dei referenti, e io mi sono trovata a non avere nessuno modo effettivo di poter comunicare questo a qualcuno [...] ho avuto sempre grandi difficoltà di comunicazione con il supporto. Avevo cercato un po’ di contattarli e onestamente, non ho mai ricevuto una risposta, cioè che effettivamente rispondesse alla mia richiesta e quindi anche dopo aver fatto l’esame non sono stata lì a ricontattare [...]» (L’esploratrice), e ancora, «io ho avuto difficoltà con la referente. Nel senso che magari cercavo di specificare determinate cose a quel professore e la cosa non era effettivamente arrivata.» (L’esploratrice).

«Anch’io ho riscontrato come dire questa comunicabilità non lineare fra docente e sportello perché magari il docente si dimostra disponibile nel voler aiutare però poi all’atto pratico non sa come porsi.» (Giògiò).

«Io per esempio faccio un esame scritto e non hanno nemmeno idea che quell’esame sia di una studentessa DSA perché non si interessano, anche se io mando le mail mi è capitato di professori che non hanno mai risposto per esempio in considerazione che necessito del tempo in più, me lo sono dovuta prendere da sola e comunque la valutazione come viene fatta? Come viene affrontata?» (La Sindacalista).

Un'altra tematica emersa principalmente da un partecipante al focus group (Ariel) con disabilità motoria è l'inaccessibilità delle strutture "Sapienza" che l'hanno costretta, come leggeremo dagli stralci di seguito, a sostenere gli esami da remoto o comunque ad essere sempre lontana dal resto dei suoi colleghi universitari.

«In alcuni casi, neanche sempre, c'è accessibilità, ma una accessibilità, un po' che è quasi come un favore, una concessione.» (L'amazzone).

«Il problema non è da parte dello sportello per quanto mi riguarda perché da parte loro ho sempre trovato aiuto nonostante poi magari ci possano essere degli attriti, il mio problema è stato a livello di infrastrutture perché avendo bisogno di una persona che magari mi tiri fuori i libri dallo zaino o che mi accompagni perché mi deve aprire una porta, ho trovato questa difficoltà sul fatto che le aule non fossero accessibili [...] ci sono aule ristrutturate da poco che non pensano minimamente a una persona disabile, [...]tante volte ho chiesto di essere ascoltata a livello delle strutture e con una persona affianco che prendesse nota di quali fossero i problemi ma ripeto almeno fino adesso non è stata accolta la richiesta.» (Ariel).

«Avere banchi e sedie un tutt'uno ancorati a terra e quindi io mi trovavo a chiedere il banco per seguire quella lezione, il banco veniva messo completamente lontano dagli altri, da tutti gli altri, quindi io ero lontana ovviamente dalle persone, dai colleghi, dagli amici perché ovviamente uno si fa degli amici durante gli anni e hai proprio quel senso di esclusione rispetto agli altri, e mi fa ridere perché si parla tanto di inclusione, ci riempiamo la bocca di questi paroloni quando poi in realtà cadiamo, cadono intendo, su queste banalità, mettere un banco così lontano.» (Ariel)

«Alla fine mi chiesero di fare l'esame da casa, da remoto perché non riuscivano a trovare un'aula accessibile... se questa è inclusione diciamo già stai mettendo in

condizioni di totale esclusione una persona che già vive delle problematiche, questo lo trovo veramente grave.» (Ariel).

Nei prossimi stralci emerge con chiarezza la difficoltà percepita dagli studenti nel reperire le informazioni rispetto alle agevolazioni a loro spettanti e alle competenze del settore, un esempio su tutti di particolare rilevanza è quello riportato in chiusura della studentessa che non ha avuto corrette informazioni sull'esenzione dalle tasse.

«Non abbiamo un quadro chiaro di tutti gli strumenti che possiamo utilizzare per quanto riguarda frequentare le lezioni, fare esami, preparare esami eccetera e quindi solo nel momento in cui riscontriamo una difficoltà chiediamo quel determinato strumento, invece secondo me, se ci fossero come dire presentati sin dall'inizio tutto il ventaglio di aiuti di cui noi possiamo usufruire questo sarebbe anche, come dire, più facile e inclusivo.» (Giògiò).

«Basterebbe dire a un amico, a un collega "guarda, di fatto non è così, io ho quest'altra informazione", perché alcune volte lo sportello non ne dà tutte, appunto, come diceva Giògiò, dovrebbero invece essere tutte reperibili all'inizio e con una piccola comunità sarebbe più facile, anche più piacevole.» (La Sindacalista).

«Il servizio consueling [...] non ho mai modo di comprendere se ho diritto a un libro in digitale o il sintetizzatore vocale, appunto i libri in formato audio.» (La Sindacalista).

«Come La Sindacalista sono DSA anch'io e ho avuto esattamente le stesse difficoltà. Nel senso che avevo contattato il supporto per avere un libro in formato audio, libro che avevo comprato... mi è stato detto che non potevo averlo perché non avevo lo scontrino con sopra il mio codice fiscale [...] Alla fine ho rinunciato di avere i libridigitali.» (L'esploratrice).

«Veramente il supporto l'ho sentito solo per fare la scheda e tra l'altro non mi è neanche stato detto che potevo avere l'esenzione dalle tasse [...] nonostante io avessi

contattato il supporto.» (L'esploratrice).

La prossima tematica è strettamente legata alla precedente, rimandando però alla carenza di formazione, percepita dagli studenti con disabilità e DSA, del personale universitario.

«Non c'è una biblioteca digitale in Sapienza ed è un peccato. [...] Quindi sì, ci sono le persone a disposizione per aiutarti, essere presenti, risolverti in caso qualche problematica ma i servizi non sono completi al 100%, soprattutto la parte tangibile dei servizi [...] e poi sinceramente anche le persone che fanno da referente per DSA non le ho trovate abbastanza formate e soprattutto non hanno nemmeno il temperamento giusto per affrontare determinate cose. [...] Ci sono un po' di lacune [...] i professori non sono assolutamente formati per fare questo ed è un grande problema e comunque sono d'accordo anche sul fatto di fare una formazione per gli sportelli, per poi formare diciamo i referenti e così via anche i professori perché ce n'è bisogno.» (La Sindacalista).

«Io non vedo molto aggiornamento da parte di chi sta nello sportello [...] invece ho una buona esperienza con il referente DSA [...] c'è bisogno che in primis lo sportello per poi poter i referenti fare da tramite con i docenti conoscano profondamente la diversità che noi portiamo.» (L'amazzone).

I prossimi stralci permettono di far luce sulla discriminazione percepita dai partecipanti al focus group, il discorso viene riportato in un blocco unitario in quanto riesce a dar conto di quanto percepito dagli studenti, da parte dei docenti e colleghi.

«Mi sono sentita discriminata soprattutto in forma sottile.» (L'amazzone).

«Sono d'accordo con quello che ha detto L'amazzone [...] anche quando tra colleghi ci si dice "ah ma non sembri stupida" e poi beh ti senti dire queste cose anche da professori.» (La Sindacalista).

«Adesso mi trovo nella situazione paradossale in cui ho paura di rivelare la disabilità, quindi devo [...] dissimulare la disabilità, perché ho paura che il settore sanitario medico - che poi è quello che nella società quantomeno nostra occidentale, è deputato ad attribuire lo status di disabile - non mi accetti proprio perché in precedenza mi ha attribuito questo status [...] Ho il timore [...] che possa essere escluso in qualche modo da questo percorso di studi.» (Il medico).

«Vedere la persona con DSA messa da una parte, come se fosse un appestato. Questo l'ho visto anch'io più di una volta. E in effetti non va bene così, di regola lo si mette in condizione che stia lì con i suoi colleghi, magari un metro più avanti, perché deve avere una postazione ad hoc, ma non che lo metti ai confini della realtà.» (Il difensore del sistema).

«Ha influito avere un tutor [...] una persona a fianco che era lì predisposta per aiutare, paradossalmente poi al livello di socializzazione ha avuto l'effetto opposto, nel senso che escludeva un pochino perché man mano magari conoscevo persone, stringevo amicizia con i colleghi [...] però aveva l'effetto di escludere, di escludermi perché appunto ero legata a quest'altra persona [...] avere un banco separato anche quello ha contribuito a un po' un'esclusione.» (Ariel).

L'ultimo stralcio presentato apre un'ulteriore riflessione su quanto, a volte, gli strumenti pensati per l'inclusione rischiano, loro malgrado, di discriminare, portando, come si leggeva nelle prime pagine di questo elaborato, a quello che Piccole Stella definiva il "differenzialismo più spinto".

Gli studenti, in seguito, si sono espressi su cosa il servizio/settore potrebbe fare per migliorare la loro vita universitaria, come si legge nei seguenti stralci:

«Io penso assolutamente che possa fare di più [...]. La mia idea è riuscire a raggiungere un'aula, quindi assistere ad una lezione o ad un esame senza dover

fare richieste speciali e senza sentirmi esclusa, ripeto, rende il concetto il fatto di essere lontana durante la lezione da tutti gli altri, dal gruppo colleghi [...] secondo me lo sportello potrebbe fare tanto su questo [...], chiedersi, proprio, "ma quest'aula se entrasse una persona con una sedia o con una stampella o con un qualsiasi altro tipo di ausilio - perché ne esistono veramente tanti- questa persona riuscirebbe a seguire una lezione come tutti gli altri?"» (Ariel).

«Ognuno ha un problema e più di uno ha lo stesso problema, per cui a monte bisognerebbe ragionare ovviamente in maniera settoriale, ma mettere insieme tutti questi problemi e farlo diventare un problema unico.» (Il difensore del sistema).

Quasi al termine della discussione, durante il focus group, è stato chiesto agli studenti di portare le loro proposte per il miglioramento del servizio, le proposte più interessanti e, in una certa misura, avanguardiste riguardano la possibilità di inserire, nel personale di tutoraggio, studenti con disabilità e DSA che conoscano bene la problematica e le strategie per minimizzarla.

«Per quanto riguarda il tutorato alla pari, ci vorrebbe, come nel mondo del lavoro, una sorta di quota di riserva, ovvero una certa percentuale di tutor deve essere necessariamente portatrice di disabilità o di disturbo specifico dell'apprendimento, perché credo che un tutor che conosca queste problematiche perché le ha vissute in prima persona, possa essere utile sia a una persona che ha le stesse problematiche sia a una persona diciamo che oggi si può definire normodotata.» (Il medico).

«Formare un pochino di più le persone che fanno il tutoraggio [...] anche sul fatto che sia necessario avere persone all'interno che lavorino con lo sportello, che vivono quotidianamente le varie situazioni.» (Ariel).

Gli studenti propongono inoltre il supporto per la creazione di uno spazio di auto-mutuo-aiuto dove confrontarsi tempestivamente sulle

problematiche che vivono nella loro quotidianità di studenti universitari.

«Non solo per me sarebbe utile confrontarmi con altri/altre come per i nostri diritti, anche per formare qualcosa per altre istanze sociali, cioè dentro l'università, un'auto rappresentazione, organizzazione, ma non c'è per DSA, disabili, eccetera, che sia anche differente, separata da quella istituzionale [...] chi vuole dà il consenso, affinché si possa divulgare la propria appartenenza allo sportello, cioè alla categoria DSA, disabili, eccetera, perché poi nei casi come il mio delle disabilità relazionali o quello che sia della socialità differente, servirebbe anche proprio per relazionarsi più facilmente ad altre persone.» (L'amazzone).

«Per me situazione ideale sarebbe invece che creare la scheda operativa online da soli con lo psicologo, se ci fosse effettivamente un posto in cui tutti i DSA del proprio corso, magari, o tutte le persone effettivamente DSA, ma anche con disabilità [...] potessero avere anche banalmente una situazione in cui possano conoscere altri colleghi e confrontarsi effettivamente.» (L'esploratrice).

«Se ci fosse un interesse da parte di altre persone con problematiche e difficoltà affini che possano aiutarsi l'un l'altro - magari non solo nell'affrontare diciamo le problematiche che uno tratta con lo sportello o tramite lo sportello, ma anche per la quotidianità di tutti i giorni e quindi ovviamente sentirsi meno solo - secondo me sarebbe una bella cosa, anche stimolante dal punto di vista sociale.» (Giògiò)

Come emerso anche dal capitolo precedente sul questionario, gli studenti riscontrano anche la carenza e la necessità di uno spazio di ascolto istituzionalizzato dove poter far presenti le problematiche sperimentate nella fruizione del servizio.

«La necessità di essere coinvolti, all'interno degli sportelli all'interno di chi si occupa di queste cose, cioè tra i tutor e tutto [...] noi dobbiamo essere inclusi in modo da portare la nostra prospettiva, anche prospettive che divergono tra loro.» (L'amazzone).

«Sono d'accordissimo sullo spazio di ascolto [...]» (Ariel).

«Tempo in più è giusto, però, diciamo secondo me è proprio l'approccio alle varie problematiche che andrebbe ristrutturato da zero [...] una cosa che cambierei è che bisognerebbe uscire fuori dalla logica della soluzione standardizzata per tutti noi che magari sì all'atto pratico riscontriamo la medesima difficoltà davanti alla medesima prova però magari la causa o comunque la difficoltà vissuta da ognuno di noi può essere affrontata o almeno approcciata in maniera diversa.» (Giògiò).

«Allora io sono d'accordo con quasi tutte le cose che hanno detto sia Ariel che gli altri [...] forse per includere davvero tutte le tipologie di disabilità, tutti i vari problemi, anche se non mi piace chiamarli problemi, appunto, basterebbe solo chiederci, come sta avvenendo oggi, cosa ci servirebbe invece che quello che è scritto nella scheda operativa [...] avendo anche la stessa disabilità lo stesso disturbo specifico dell'apprendimento però poi le modalità in cui qualcuno si approccia a quel tipo di esame, a quel tipo di materia e quel tipo di studio cambia tutto, quindi basterebbe appunto prenderci singolarmente e affrontare cosa sono le nostre necessità, nell'ambito strutturale [...] loro non vedono tutte queste prospettive che invece noi viviamo quotidianamente, quindi basterebbe davvero avere un luogo dove poter dire la nostra.» (La Sindacalista).

Da quanto sin qui esposto, emergerebbe una situazione estremamente problematica e carente nell'erogazione e nella gestione corretta delle domande dello studente con disabilità e DSA, tuttavia, in chiusura delle testimonianze, si vogliono riportare anche le esperienze positive vissute dagli studenti, a partire dalle parole del "Difensore del Sistema": *«Io devo dire che mi sono trovato benissimo cioè posso parlare solo che bene del servizio [...] pertanto devo dire che mi sono trovato bene ho trovato le risposte che cercavo mi hanno sempre seguito mi seguono tuttora [...] Però da questo punto di vista, nella mia personale esperienza io posso parlare solo che bene ho trovato sempre una*

porta aperta e questo devo dire molto importante perché le domande che ho fatto, le risposte mi sono sempre state date e anche adesso quando ho necessità chiamo, mi hanno messo un tutoraggio insomma.» (Il difensore del sistema), e ancora «Devo dire quando mi serviva un apparecchio ho fatto la richiesta l'apparecchio mi è arrivato, è arrivato il rimborso, tutto. È chiaro che ho dovuto fare le fatture, ma questo è normale, non è che mi pagano, però assolutamente, mi hanno sempre dato quello che mi è servito.» (Il difensore del sistema).

«Nel mio caso è avvenuta in modo in particolare, ovvero anziché socializzare con i colleghi di studio, gli altri studenti, sono riuscito ad entrare in contatto con i docenti [...] lo sportello ha fatto da ponte con il docente, poi la sensibilità del docente lì ha permesso questo.» (Il medico)

«Le disabilità sono tante quindi bisogna comprenderle tutte e da parte dello sportello ho sempre trovato ascolto, quindi anche io non ho avuto grandi problemi.» (Ariel)

Per chiudere, analizzando criticamente il focus group che è stato condotto, si può affermare che il servizio offerto, di base, sia positivo, così come la sua esistenza. Tuttavia i vari nodi problematici emersi dovrebbero essere raccolti per ripensare delle politiche di sistema che non siano volte all'ottimizzazione delle risorse, al taglio della spesa e ad una valutazione *tout-court*, bensì a una valutazione democratica (Stame, 2016) che metta al centro del processo il reale utilizzatore, con il fine ultimo di rispondere ai suoi bisogni.

7.2.2 Focus group: l'esperienza diretta degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata"

Il focus group di seguito ha come suoi partecipanti gli studenti con disabilità e DSA dell'università "Tor Vergata". È di segno diametralmente

opposto al precedente, in quanto gli studenti non fanno emergere problematiche con il servizio/settore a loro dedicato, bensì divergenze con il sistema universitario nel suo complesso e con il personale docente, per questa motivazione, a differenze del focus group "Sapienza", i primi stralci che saranno presentati raccontano l'esperienza positiva degli studenti dell'ateneo "Tor Vergata" nel rapporto con il servizio/settore.

«Io mi sono sempre trovata bene alla CARIS Tor Vergata [...] io mi sono un po' trovata male con una persona, mi sento un po' presa in giro da questa persona [...] questa spiacevole sensazione però non è dovuta alla Caris, anzi loro le hanno fatte tutte per coinvolgerci anche in attività di gruppo.» (Misstufi).

«Sono andata dalla logopedista, lei mi aveva dato il consiglio [...] di dividere un pochino il lavoro [...] nel senso che io ero bloccata totalmente a fare gli esami e ho ricominciato [...]. I voti erano abbastanza buoni in moltissimi e quindi sono rimasta molto contenta di questo suggerimento che ho avuto, poi un'altra cosa con cui mi sono trovata bene è appunto quando ho fatto quel laboratorio di vela che mi ha fatto rinascere.» (Misstufi).

Da queste parole emerge non soltanto l'esperienza positiva dello studente, ma anche un aspetto che nel precedente focus group non è stato toccato, ovvero l'università che riacquista la propria funzione di agenzia di socializzazione, infatti il laboratorio di vela non è un'attività curricolare, tuttavia vissuta in quest'ambito permette agli studenti di fare rete con i propri colleghi e generare un circolo virtuoso in cui si apprendono nuove competenze in rapporto con gli altri.

Si prosegue la narrazione con un'altra esperienza positiva, quella che Fiorella fa emergere dalle sue parole:

«La Caris e vari tutor mi hanno aiutato un sacco in questo percorso. Sono contenta mi hanno aiutato in tante cose [...] è molto organizzata [...]. Io mi sono trovata

veramente benissimo, i tutor sono fantastici. Ho avuto pure il rapporto di amicizia con loro, anche se sono laureata, sono rimasta in contatto [...] mi son trovata veramente bene, mi è servito molto, non avevo nessuna difficoltà. Anche se avevo qualche difficoltà potevo contattare la tutor [...] e fare una domanda alla Caris.» (Fiorella).

«Se usate il LEDAD e scaricate il PDF, il materiale di ogni materia, invece che leggere voi, mettete la penna e legge da solo, è una cosa buona perché è gratis e non pagate niente. È partito dalla Caris perché l'ho autorizzato anch'io e mi sono trovata veramente bene.» (Fiorella)

Come si potrà leggere dalle testimonianze di seguito, anche gli altri partecipanti hanno un'impressione ottima del lavoro svolto dal settore dedicato agli studenti con disabilità e DSA.

«Io con l'ufficio mi sono sempre trovato bene, non ho mai avuto problemi. Il personale lì è ottimo, sono un sacco gentili, cordiali, disponibili.» (Thommy).

Il prossimo insieme di stralci è riconducibile all'esperienza di un'unica studentessa, riportati senza interruzione in quanto, una lettura congiunta dà pienamente conto dell'esperienza positiva relativa ad una singola problematica, facendo emergere tuttavia anche nodi critici.

«Sono in sedia a rotelle e da subito mi sono trovata benissimo con il Caris perché la parola che mi viene da dire per descriverli è "accoglienti", qualsiasi esigenza ci sono sempre ... mi servono le ore di tutoraggio e mi serve il tavolo apposito per farci entrare la sedia a rotelle, me li hanno sempre fatti trovare, chiedendomi se andasse tutto bene [...] al primo esame mi trovavo molto in difficoltà perché era il primo da sostenere sul diritto privato, quindi ero lì non ero pronta per un carico del genere, parlai sia con i professori che con il Caris e loro mi fecero sostenere l'esame in due volte, cioè il carico che tutti portavano in una volta me lo spalmarono su due date d'esame, quindi ho portato lo stesso materiale di tutti e

[...] però sono arrivata allo stesso risultato.» (Berry).

«Io utilizzo il tutoraggio per esigenze specifiche, quindi la cura dell'igiene della persona e devo dire che anche lì c'è un servizio ottimo, poi il tutoraggio per l'acquisizione appunti, ricevimenti, devo dire che è un grande aiuto [...] so che anche per esigenze particolari, ho comunque qualcuno a cui chiedere, anche per gli esami è un grandissimo aiuto nello studio [...] l'unica cosa che al mio modo di vedere non va tanto bene è l'eccessiva rotazione dei tutor, perché io faccio una facoltà abbastanza complessa che è giurisprudenza e quindi questa eccessiva rotazione è sia una fatica da parte mia nel comprendere gli appunti presi in tante modalità diverse, ma anche da parte dei tutor, mi confessano questa difficoltà che si trovano in materie e programmi già cominciati e che non conoscono.» (Berry)

A differenza dell'ateneo "La Sapienza" il servizio di tutoraggio a "Tor Vergata" prevede anche l'affiancamento per la cura e l'igiene della persona, buona prassi che potrebbe essere mutuata anche nell'altra università. La questione del tutoraggio è l'unico aspetto che accomuna gli studenti dei due atenei oggetto d'indagine ed è una problematica che è emersa anche dalle interviste focalizzate rivolte ai professionisti e già trattate nei paragrafi precedenti, seppur su piani differenti si evidenzia uno stesso nodo problematico, per tanto sarebbe opportuno un costante dialogo tra le due prospettive, al fine di attuare soluzioni per il concreto miglioramento del servizio erogato.

Il prossimo stralcio che presenteremo, su cui tutti gli altri partecipanti al focus hanno espresso accordo, concerne problemi, da parte del personale docente, ad attuare le misure compensative e dispensative per gli studenti con disabilità e DSA. Gli stralci successivi rimandano all'unica problematica che gli studenti hanno sperimentato con Caris, ovvero la mancata comunicazione tra questo settore e il personale docente, che gli

studenti imputano ad una carenza di formazione e di informazione da parte di quest'ultimo e non ad una mancanza del settore dedicato.

«In realtà non mi sono trovato troppo bene in quanto il tempo aggiuntivo era del trenta per cento, ma ogni esame durava tre ore. Il trenta per cento erano circa cinquantatre cinquantaquattro minuti e il professore di questi minuti in più che avrebbe dovuto darmi, alla prima prova me li ha dati solamente un venti venticinque. Alla seconda stesso discorso, una ventina di minuti, all'ultima addirittura sono stati diciassette, proprio scarso, insomma, io lì per lì non mi sono neanche lamentato con il professore perché quello che ho percepito è stato che fondamentalmente lui era un po' ignorante in materia DSA [...] secondo me il personale docente, i professori nella mia facoltà sono formati, da zero a dieci, due in ambito di DSA e di studenti DSA, da quello che almeno vedo io.» (Thommy).

«Forse dalla Caris a volte non riescono a comunicare ai professori per chi ha la DSA [...] Ecco il problema è la Caris che a volte sbaglia a non comunicare ai professori.» (Fiorella).

«La situazione COVID si è attenuata e adesso hanno interrotto le registrazioni delle lezioni, io ho chiesto anche alla segreteria Caris se avessero potuto proporre ai professori di mantenere questa cosa, tuttavia non è stato fatto nulla.» (Thommy).

«Alcuni professori non sono tanto preparati, io una volta sola ho chiesto al professore di ridurre il programma perché avevo questa difficoltà e non riuscivo proprio a sbloccarmi. Lui non sapeva neanche dell'esistenza della Caris fino a che non gliene ho parlato io.» (Misstufi)

La prossima sezione relativa alle proposte di miglioramento avanzate dagli studenti si apre con lo stralcio di Fiorella da cui traspare consapevolezza e un'esortazione: *«dobbiamo ancora migliorare molto, a parte la Caris, ma anche i professori.» (Fiorella)*

«Sapere esattamente quali sono i nostri diritti, quali sono gli strumenti che puoi

chiedere. Ad esempio io non sapevo l'ha detto prima Fiorella che la legge centoquattro permettesse di avere un carico del programma minore [...] una riduzione.» (Misstufi).

«Una soluzione potrebbe essere creare dei percorsi a parte, in modo tale che noi non andiamo a fare il percorso che fanno gli altri, perché magari avremo delle lezioni a parte, avremo dei professori formati a insegnare a studenti come noi e quindi cambierebbe un po' la forma in cui noi riceviamo le informazioni e ci istruiamo e già lì sarebbe tanto, perché io adesso mi ritrovo a fare le stesse identiche lezioni, mi siedo nella stessa identica aula nella quale si siedono gli altri studenti che non hanno questi problemi che ho [...] io mi sento discriminato in quel momento, quando sto in mezzo agli altri e gli altri appunto mi fanno capire che stanno capendo e io no, quello mi fa sentire discriminato, invece ritrovarmi in un ambiente dove magari ci sono persone che hanno i miei stessi problemi [...] quello non mi farebbe sentire discriminato, anzi sarebbe solamente d'aiuto, tanto a me non interessa il fatto che loro stiano facendo il percorso tradizionale, quello per le "persone normali" e che io stia facendo quello per i DSA, perché io sono DSA, ho i miei problemi, quindi faccio il percorso per me.» (Thommy).

Thommy si spinge oltre, affermando: «ma allora scusate, ma cambiamo la modalità d'esame, cambiamo il modo in cui è strutturato un esame [...] se il sistema rimane questo mi trovo d'accordo con il fatto che debba esistere questa agevolazione però secondo me questo è un andare a mettere delle toppe su un buco che c'è, un po' come si fa con le strade a Roma, si rattoppiano le buche non è che si rifa' la strada [...] quindi la seconda mia proposta è quella del cambiamento della modalità d'esame o tramite una relazione sviluppata durante l'anno o tramite altre modalità.» (Thommy).

«Secondo me il Caris potrebbe diventare qualcosa di più grande, non dovrebbe essere solo la segreteria Caris che si schiera e si batte per questo, dovrebbe diventare un movimento, una proposta più grande che miri ad arrivare magari al governo,

perché sennò mi rendo conto che finché si tratta di faccende interne così c'è poco da fare.» (Thommy).

In quest'ultima proposta Thommy si configura come un'avanguardista idealista: vorrebbe che le modalità di funzionamento di Caris fossero esportate ad un livello più ampio, probabilmente senza sapere che questo ufficio dedicato agli studenti con disabilità e DSA è stato pensato così dalle normative vigenti e che la differenza di funzionamento tra questo ed altri servizi che non conosce sia data dall'équipe dei professionisti che opera al suo interno.

L'ultima partecipante, Berry, fa emergere la necessità di un potenziamento delle ore di tutoraggio a lei spettanti per essere affiancata nello studio, insieme ad un'esigenza: quella di sensibilizzare l'intera comunità universitaria alle problematiche che possono essere sperimentate dagli studenti con disabilità e DSA.

«Avere un potenziamento sulle ore di tutoraggio se fosse possibile, perché io ho a disposizione quattordici ore alla settimana che per le ore di lezione che seguo alle volte mi risultano poche, devo scegliere magari in quale materia farmi aiutare, in quale materia cavarmela da sola o comunque con altri strumenti [...] poi mi piacerebbe più una formazione proprio a livello di studente, cioè il Caris ha i suoi tutor, no? Però magari anche sensibilizzare i compagni che sono direttamente attorno, magari non sono Caris, una proposta di coinvolgimento in aula, alle lezioni.» (Berry).

Il prossimo tema è direttamente collegato allo stralcio appena trattato, abbiamo infatti chiesto a tutti i partecipanti, così come ai professionisti delle interviste focalizzate, di esprimere cosa fosse per loro l'inclusione, questi sono stati telegrafici e diretti, ma estremamente chiari, a tal fine le

testimonianze verranno riportate in sequenza e senza ulteriori commenti a intervallare il discorso. L'inclusione è: *«far sentire lo studente parte di quella che è l'università, del gruppo universitario, dell'ambiente.»* (Thommy).

«Stare in gruppo e confrontare cosa abbiamo capito dalla lezione.» (Fiorella).

«Far sentire lo studente parte del gruppo allo stesso livello degli altri.» (Misstufi).

«Fornire agli studenti che presentano una disabilità o comunque una difficoltà, gli strumenti per avere le stesse possibilità che hanno gli studenti senza problemi.» (Berry).

Dopo aver chiesto ai partecipanti il loro concetto di inclusione, si è provato a scendere più in profondità, cercando di comprendere se il servizio/settore giocasse o meno un ruolo determinante nella percezione dell'inclusione di studenti con disabilità e DSA, due di loro (Fiorella e Berry) senza esitazione hanno dato una sola risposta, e cioè "Sì", gli altri due (Thommy e Misstufi) hanno fatto emergere un senso di discriminazione costantemente percepito che tuttavia non imputano in nessun caso al settore dedicato: *«Non mi viene da dire "il servizio Caris mi fa sentire, per via del mio DSA e dei problemi che ho incluso all'università", no, mi ci sento lo stesso io non incluso in realtà, per i motiviche ho dato prima.»* (Thommy).

«Loro ce la mettono tutta, ma io evidentemente non mi ci sento inclusa, ma non perché loro mi facciano sentire diversa, non è quello, nel senso loro stanno attivando varie opere a sostegno dell'inclusione, però poi io noto sempre che c'è qualche intoppo.» (Misstufi).

Questi stralci, oltre a dare un'immagine assolutamente positiva del servizio/settore aprono una riflessione su quanto ci sia ancora da fare per costruire una cultura dell'inclusione.

8. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca future

8.1 L'approccio mixed methods, una scelta di campo

Giunti al termine di questa ricerca, dopo aver analizzato i principali risultati emersi dall'uso combinato di tecniche qualitative (interviste in profondità e focus group) e quantitative (questionario), in questa sede si proveranno a fornire le motivazioni per le quali si è deciso di adottare un approccio di tipo misto, rifacendosi, essenzialmente, alla corrente *mixed methods*.

La scelta di collocare il presente lavoro in questa corrente, risponde essenzialmente all'idea che strategie e procedure dovrebbero essere pensate e progettate nella consapevolezza di poter disporre di strumenti ascrivibili a tradizioni di ricerca diverse, come nel caso in oggetto. Grazie al movimento anglosassone della *Mixed methods research* (Mmr) nato alla fine degli anni '80, ci si sta infatti avviando verso l'era delle strategie integrate di ricerca sociale, nella direzione di promuovere un ricorso storico che rivitalizzi la sociologia empirica dal punto di vista dell'elaborazione teorica e pragmatica. A partire dalla lezione Deweyana (1938) che ci ricorda che il metodo della scienza è unico e che le barriere di comunicazione eventualmente istituite tra studiosi appartenenti all'una o all'altra matrice disciplinare - riconducibili essenzialmente all'uso dell'una o dell'altra tecnica - contribuiscano, di fatto, a depauperare, in nome di opzioni epistemologiche aprioristiche, la cassetta degli attrezzi del ricercatore. Ad oggi, infatti, la matrice disciplinare della sociologia, appare ancora fortemente frammentata nei suoi riferimenti ma, allo stesso tempo, oggetto

di una tendenza unificante nel riconoscere l'incommensurabilità tra scuole e approcci. Questa tensione alla scissione rende palese un grave fraintendimento dell'idea Kuhniana (1962), di progresso scientifico. Come argomentato analiticamente da Campelli, infatti, l'incommensurabilità dei paradigmi, negando la possibilità di movimento da un gioco linguistico all'altro, rischia di attestarsi, «qualora la si intenda nell'accezione più rigida, su posizioni di insuperabile relativismo» (Campelli, 1991, p. 68). In quest'ottica la crisi di identità sociologica può essere precisamente ascrivibile all'aver coltivato, attraverso reciproche rivendicazioni di superiorità epistemologica, metodologica e tecnica, un micro-riduzionismo (qualitativo e quantitativo) e all'incapacità di scorgere che nuovi modelli procedurali e nuove tecniche nascano non necessariamente per rendere obsoleti i precedenti, ma per compensarne i punti ciechi o per aprire nuove prospettive di indagine, fino ad allora non esplorabili.

E ancora, riprendendo un'altra lezione, quella Lazarsfeldiana (1944), l'idea alla base dell'approccio mixed methods è quella di integrare il disegno di ricerca dell'indagine campionaria con procedure di tipo qualitativo, bypassando la tendenza, consolidata in letteratura, di relegare le tecniche non standardizzate ad una funzione ancillare per la ricerca stessa. Obiettivo del presente lavoro è, infatti, far comprendere che l'integrazione della qualità nella quantità dovrebbe essere acquisita come elemento connaturato alla ricerca sociologica per recuperare la valenza di proprietà o livelli di analisi, difficilmente intellegibili utilizzando un unico approccio.

In quest'accezione l'intento della Mmr è proprio quello di promuovere una prospettiva metodologica fondata sulla tesi epistemologica della complementarità tra approccio qualitativo e quantitativo alla ricerca sociale e della conseguente fecondità, sul piano empirico, di una loro combinazione nello stesso disegno di ricerca per rispondere a domande

complesse e per superare i punti di debolezza di ciascun approccio (Heyvaert et al., 2013), mantenendo e valorizzando la specificità delle diverse tecniche impiegate, nel tentativo di comprendere aspetti differenti e non intercambiabili della realtà oggetto di studio. I mixed methods sono da intendersi infatti come un insieme di procedure che dovrebbero essere utilizzate solo quando integrare tecniche qualitative e quantitative consenta di rispondere agli interrogativi di ricerca meglio di quanto ciascun approccio potrebbe fare in modo indipendente (Newman *et al.*, 2003), nell'ottica di migliorare la qualità dei dati e la rilevanza dei risultati di ricerca, come nel caso del presente lavoro, nel quale, se da un lato è utile apprendere l'esperienza degli studenti e del personale coinvolto attraverso focus group e interviste in profondità, dall'altro è utile avere il dato quantitativo, raccolto tramite questionario, e dati secondari forniti dagli atenei sui numeri del fenomeno, sulla tipologia dei servizi utilizzati, e sulla frequenza/soddisfazione degli studenti, per poter, successivamente, elaborare una proposta di miglioramento che tenga conto del dato raccolto nella sua interezza e delle diverse prospettive di analisi, fornendo, per questa via, maggiore solidità alla base empirica. Per le ragioni fin qui esposte, il disegno di ricerca in questione è definibile come misto, in quanto sono stati utilizzati, nell'ambito del medesimo studio, congiuntamente approcci qualitativi e quantitativi (Tashakkori & Creswell, 2007).

Si precisa, in questa sede, che con il termine "methods", non si vuole far riferimento ad un "terzo metodo" ma, ancora una volta, alla possibile combinazione di tecniche differenti per una maggiore comprensione di fenomeni sociali complessi, ai quali è certamente ascrivibile la disabilità. In accordo con quanto sinora esposto sarebbe più corretto sostituire il termine "methods" con quello di "mixed approaches" (Johnson & Christensen, 2010), "Mixed research" (Onwuegbuzie, 2007) o "mixed methodology"

(Tashakkori e Teddlie, 1998), tuttavia, tenendo presenti queste premesse di base, si continuerà ad utilizzare questo termine per collocare la scelta all'interno di una prospettiva precisa.

In accordo con quanto sostenuto da Mauceri (2019), infatti, la Mmr più che essere un terzo paradigma introduce il riferimento a un nuovo metalinguaggio, capace metaforicamente di mettere in comunicazione due gruppi di "soggetti" (i fautori dei due approcci), che parlano due idiomi diversi e apparentemente incommensurabili (il linguaggio quantitativo delle variabili e quello interpretativo e riflessivo di tipo qualitativo). Come sostenuto da Tashakkori e Teddlie, il riferimento alla Mmr, introduce la necessità dello sviluppo di un «bilinguismo metodologico» (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 45). I ricercatori "mixed" devono, quindi, padroneggiare entrambi i linguaggi per poter utilizzare nel medesimo disegno di ricerca procedure di rilevazione e di analisi afferenti ai due domini. Il ruolo della Mmr, quale terzo movimento metodologico emergente, in realtà non si ferma a livello linguistico, ma introduce il riferimento a possibili strategie operative di combinazione nello stesso disegno di ricerca di procedure qualitative e quantitative che, ad oggi, in Italia, non risultano ancora pienamente implementate. Infatti, nel nostro paese, il movimento tende ancora ad essere recepito in maniera frammentaria, sul piano pratico della ricerca questa tendenza non si è ancora tradotta in un'integrazione piena tra qualità e quantità, nonostante il dibattito correlato, nelle scienze sociologiche, sembra essersi affievolito per cedere il passo ad un'integrazione feconda. Tuttavia questa lunga apologia rispetto alle motivazioni che hanno dettato la scelta dell'approccio mixed methods per questo elaborato di tesi, non vuole tradursi in un mero esercizio di metodologismo, è, infatti, la piena esperienza di ricerca ad aver consolidato questa scelta prospettica.

A livello pratico, per concludere, l'approccio mixed methods ha consentito a chi scrive di:

1. rispondere, in maniera esaustiva, a problemi complessi, non vincolando all'uso di un singolo approccio, nella risoluzione e concettualizzazione del problema di ricerca;
2. proporre una via di compensazione degli elementi di debolezza di ciascuna tecnica attraverso un'interconnessione feconda delle singole procedure;
3. stabilire la connessione tra livelli di osservazione e analisi diversi, contribuendo a superare le derive microriduzioniste, eventualmente presenti nei singoli approcci.

Il fine ultimo del presente progetto di ricerca è contribuire alla crescita della disciplina sociologica, non soltanto con un lavoro innovativo e socialmente impegnato per le tematiche affrontate, ma anche nel tentativo, da parte di chi scrive, di collocare il proprio contributo al di fuori del paradigma scissorio, con i tratti di inconsistenza sin qui descritti, nell'intento di produrre un miglioramento non solo nella realtà oggetto di studio, ma anche un accrescimento nella comunità scientifica più ampia.

8.2 Considerazioni conclusive e proposta di miglioramento

È necessario aprire la presente sezione con una precisazione: l'analisi presentata, anche per effetto del ricco materiale di ricerca raccolto, non ha carattere conclusivo, infatti, a titolo esemplificativo, i dati ottenuti mediante questionario, la cui rilevazione è terminata in data 18/02/2023, anche a causa della mancata somministrazione dell'indagine da parte dell'ateneo Roma Tre ai propri iscritti, potrebbero essere sottoposti ad analisi trivariate o, in alternativa, maggiormente spendibili rispetto a quanto sinora fatto, infatti le tabelle realizzate mediante l'uso del software SPSS si sono poste l'obiettivo di rispondere esclusivamente ad una descrizione del campione, senza proporre alcun tipo di inferenza o modello, aspetto inizialmente rientrante negli obiettivi di questo elaborato. Anche per quanto riguarda i focus group, l'analisi proposta all'interno del capitolo precedente, terminata in data 22/02/2023, avrebbe potuto essere maggiormente accurata, aspetto difficilmente conciliabile con i tempi di consegna dell'intero elaborato finale. Ciò detto anche in questa sede risulta opportuno rivendicare la scelta dell'approccio mixed methods, in quanto ha consentito di produrre un patrimonio informativo non altrimenti raggiungibile con un singolo approccio, sia esso qualitativo o quantitativo, l'uso combinato di queste due tecniche, ha, infatti, permesso da un lato, tramite il questionario, di raggiungere un elevato numero di studenti con disabilità e DSA, che con un approccio qualitativo probabilmente non sarebbe stato raggiungibile, dall'altro l'uso dell'approccio qualitativo sia per raccogliere il parere degli addetti ai servizi che per indagare qualitativamente i dati del questionario ha consentito di far emergere, con chiarezza, le problematiche sperimentate dai vari attori, essenzialmente sintetizzabili, per gli studenti con disabilità e DSA, nella carenza di

informazioni e di supporto non soltanto da parte del servizio/settore a loro dedicato ma anche da parte del personale docente, mentre il punto di vista dei professionisti ha permesso di focalizzarsi sulla carenza di fondi erogati per la tutela del diritto allo studio di questa categoria di studenti che si traduce in carenza di politiche di sistema e che, talvolta, li costringe ad applicare i criteri principe della valutazione (economia, efficacia ed efficienza) non per un monitoraggio concreto ma per centellinare le risorse disponibili, spesso senza interpellare i reali fruitori dei servizi. Infatti, un aspetto che emerge, sia dai questionari che dagli approcci qualitativi (interviste e focus group) è riscontrabile nella carenza di spazi d'ascolto e di valutazione dei servizi. Questo elaborato si pone l'obiettivo, con il materiale di ricerca fin qui ottenuto, di proporsi come promotore di un processo che metta in contatto le diverse prospettive per l'avvio di quella che Nicoletta Stame definisce "valutazione pluralista" (Stame, 2016). A tal proposito l'attuale attenzione sul tema della governance sollecita a sviluppare una valutazione che tenga conto dei diversi punti di vista dei soggetti implicati e in grado di supportare, con la produzione di conoscenza, le capacità degli attori di riflettere sullo svolgersi dei programmi e degli interventi. Gli schemi di lettura della realtà condizionano la progettazione dei servizi ma al tempo stesso quelli di progettazione delle soluzioni condizionano pesantemente l'espressione dei problemi (Palumbo, 2002) da qui il successo della valutazione partecipata oggetto del capitolo precedente (House e Howe, 1999; Palumbo e Torrigiani 2009). La valenza di quest'ultima come strumento di apprendimento e di riflessione è utile agli attori e implica la possibilità di un sistematico coinvolgimento dei principali stakeholders e dei cittadini per ottenere valutazioni utili ed empiricamente fondate (Tomei, 2004; Ciucci, 2008; Tomei, 2010).

Nel campo della valutazione, infatti, è avvertita da tempo la necessità di

ragionare su come le modalità di erogazione del servizio si traducano in cambiamento nello stato del destinatario.

In quest'ottica Rossi, Freeman e Lipsey (1999) hanno distinto tra teoria dell'azione, ovvero la ragione per cui ci si attende che a un certo stimolo l'utente reagisca in modo voluto, e la teoria dell'implementazione, concernente le concrete modalità con cui il servizio, che produce lo stimolo, viene organizzato ed erogato, su questo versante anche Pawson e Tilley (1997) hanno approfondito la teoria dell'azione.

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

Dalle evidenze presentate, nella raccolta delle esperienze sia dei professionisti che degli studenti, emerge la carenza di sensibilizzazione su tematiche inerenti la disabilità e il DSA, con particolare riferimento alla formazione del personale docente, in quest'ottica si dovrebbe infatti investire di più in giornate che promuovano la cultura dell'inclusione e che li coinvolgano in prima persona; sembrano essere insufficienti, a giudizio dei nostri intervistati, gli sporadici eventi "porte aperte" messi in campo da ogni ateneo, per rispondere a questa carenza si potrebbero organizzare cicli di seminari periodici, workshop e iniziative che consentano agli atenei di ritrovarsi, riflettere e allo stesso tempo includere, creando comunità. Ciò risponderebbe anche ad un'altra carenza

riscontrata, quella inerente gli spazi d'ascolto e la valutazione, il *vulnus* potrebbe essere colmato dalla somministrazione periodica di un questionario agli studenti sull'andamento dei servizi e dalla creazione di uno spazio di ascolto, magari coadiuvato dai settori di affiancamento alle persone con disabilità e DSA. Se la creazione di questo spazio dovesse scontrarsi con l'annoso limite della privacy, più volte menzionato all'interno di questo elaborato, si potrebbe far firmare una liberatoria agli studenti o, nei casi più complessi, ai tutori o ai genitori, per permettere di raccogliere i contatti di coloro che lo desiderino con l'obiettivo di creare rete.

Dalle voci dei professionisti e dagli studenti coinvolti è emersa, poi, la carenza di personale addetto all'affiancamento allo studio accanto ad una loro mancata specializzazione, la problematica non è di facile risoluzione ma una proposta di miglioramento potrebbe trovarsi, ancora una volta, in un maggiore stanziamento di fondi per il tutoraggio specializzato o alla pari - i dati su questo hanno fornito evidenze disarmanti, nella misura in cui un servizio che si propone di affiancare lo studente nel suo percorso universitario non può o non dovrebbe fornire in media 2 ore settimanali - accanto ad un buon uso della valutazione o per meglio dire dei criteri di programmazione, si potrebbe infatti incrociare la richiesta del potenziale studente che necessita del servizio di affiancamento e la sua facoltà di provenienza con quella dell'eventuale tutor alla pari, programmando così le richieste degli studenti in entrata con le borse di collaborazione o i contratti di potenziali tutor, incrociando in un database domanda e offerta, in modo da programmare meglio l'erogazione dei fondi, offrendo un migliore servizio alla persona, nella misura in cui uno studente che frequenta, a titolo esemplificativo, la facoltà di "Fisica", potrebbe essere maggiormente supportato da un suo collega piuttosto che da uno studente di "Lettere". Allo stesso modo si potrebbe velocizzare la richiesta delle

prestazioni da parte degli studenti caricando tutto su un modulo informatico che venga inviato in copia allo sportello, al docente referente di dipartimento ed anche, se si tratta di prestazioni per l'affiancamento agli esami, al docente titolare di cattedra che effettuerà la prova di valutazione. Inoltre per accogliere le numerose richieste degli studenti che denunciano una mancata consapevolezza dei propri diritti di cui i settori dovrebbero essere garanti, il servizio potrebbe predisporre, come previsto anche dalla legge 328/2000, la "Carta dei servizi" (Allegri, 2016) che contenga nel dettaglio le prestazioni offerte dal settore accanto ai diritti dell'interessato.

I nostri intervistati, siano essi fruitori o erogatori del servizio, hanno fatto infine emergere l'ancora irrisolta questione dell'accessibilità fisica, nonostante i progetti innovativi messi in campo dagli atenei anche avvalendosi dell'apporto positivo della tecnologia, questi risultano ancora fortemente inaccessibili, con particolare riferimento alle persone con disabilità fisica. Su questo punto, le strutture universitarie potrebbero essere tutte singolarmente dotate di una o più pedane portatili e removibili, così da poter essere usate all'occorrenza per bypassare i limiti insiti nelle strutture protette da vincoli paesaggistici o storici. In tutti gli altri casi le evidenze presentate possono configurarsi come uno sprone alla corretta destinazione degli ingenti fondi erogati dal PNRR, infatti quest'ultimo potrebbe essere correttamente impiegato non soltanto nell'implementare le risorse tecnologiche, ma anche nel costruire accessibilità.

L'auspicio di chi scrive è che queste evidenze vengano accolte dalla governance degli atenei coinvolti per produrre un miglioramento concreto del servizio offerto.

8.3 Limiti della ricerca

Questo paragrafo vuole analizzare i limiti dello studio, provando a fornire al lettore delle risposte alle motivazioni che non hanno reso possibile il loro superamento. Queste prime righe introduttive sono mosse da una consapevolezza: lo studio sarebbe stato molto più forte se si fosse avvalso dell'analisi comparata tra le caratteristiche del campione di studenti complessivo e quelle della popolazione relativa agli studenti con DSA e disabilità iscritti nei tre atenei oggetto d'indagine (Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre).

Tuttavia ciò non è stato possibile per due ordini di ragioni connesse tra loro, circoscritte e ben distinte: la prima è legata alle tempistiche di produzione del dato, da parte degli uffici amministrativi preposti, infatti, nonostante la proroga dei termini di discussione del presente progetto, 4 mesi non sono stati sufficienti a reperire il dato richiesto. Questa affermazione è tanto più vera se la si rapporta al fatto che per entrare in possesso dei dati con cui il capitolo 5 relativo ai report è stato costruito, le tempistiche impiegate sono state di un anno e mezzo. La seconda motivazione è che, per le ragioni di cui sopra, non è stato possibile reperire il dato relativo agli iscritti normodotati dei singoli atenei di ricerca aggiornato all'A.A. 2022/2023. Tuttavia si segnala che se anche il dato fosse stato disponibile non sarebbe stata possibile la comparazione in quanto, in questa sede, si ribadisce che i report sono stati costruiti su dati relativi all'A.A. 2020/2021. Si segnala inoltre come limite della ricerca l'emergenza pandemica, infatti questa si è configurata come limite per l'intero percorso dottorale non soltanto individuale. Tuttavia l'impatto su "Universitabile" è difficilmente trascurabile, nella misura in cui, il progetto, per la sua realizzazione, ha avuto la necessità di entrare in relazione con tre

istituzioni universitarie ben distinte e con gli uffici sensibilmente rallentati e appesantiti dalla situazione emergenziale.

Tornando ad altre precisazioni concernenti l'analisi dei dati, queste sono essenzialmente riferibili alla mancata costruzione di un modello che correlasse l'inclusione con una serie di variabili (es. reddito o titolo di studio dei genitori). Ciò non è stato possibile in quanto, per motivi legati alle procedure statistiche, utilizzare un modello di regressione con meno di 300 casi avrebbe sensibilmente depauperato la sua forza esplicativa, rendendolo un mero esercizio di metodologismo fine a se stesso. Una parola conclusiva sull'analisi dei dati deve essere spesa rispetto al disegno di ricerca e all'approccio usato, infatti, con tutta probabilità le procedure mixed methods avrebbe potuto trovare un maggior raccordo tra di loro, anche se il loro uso combinato ha permesso comunque, in ultima istanza, di portare agli occhi del lettore un quadro nitido del caso di analisi, permettendo di raccogliere punti di vista non raggiungibili utilizzando una sola famiglia di tecniche.

Sullo stesso tema, per concludere, si segnala come più evidente limite dello studio, il fatto che l'analisi, seppur sensibilmente migliorata, si attesti ancora su un piano descrittivo e non siano state correlate tra loro - in molti casi neppure con un'analisi bivariata - tutte le possibili variabili a dar conto del fenomeno. Tuttavia questo potrebbe essere un nuovo punto di partenza per studi futuri, nella consapevolezza che l'obiettivo principale che lo studio si era posto, ovvero quello di valutare comparativamente i servizi a supporto degli studenti con disabilità e DSA, raccogliendo il punto di vista dei reali fruitori per fornire le basi per la realizzazione di una proposta di miglioramento, è stato raggiunto.

8.4 Prospettive di ricerca future

Considerando l'innovatività del tema indagato, soprattutto nel panorama scientifico italiano, si prevede che la realizzazione del progetto di ricerca apporterà significativi avanzamenti sia sul piano teorico che su quello pragmatico. Il fatto di porre l'attenzione sull'inclusione della persona con disabilità e DSA ha l'obiettivo di produrre una proposta concreta di miglioramento dei servizi offerti dagli atenei romani, coinvolgendo gli studenti stessi, intesi come osservatori privilegiati dei servizi di cui fruiscono e delle dinamiche relazionali in cui sono immersi, facendo però attenzione a non considerare l'università come unica istituzione nella gestione di questo processo, redistribuendo, per questa via, le responsabilità tra i singoli attori coinvolti, come prescritto dai numerosi testi di legge normativi nazionali e sovranazionali oggetto di analisi critica nel terzo capitolo di questa trattazione, affinché l'inclusione si configuri realmente come una politica di sistema.

Un ulteriore obiettivo che il presente elaborato si è posto è stato comprendere il ruolo esercitato dai vari tipi di disabilità rispetto a variabili quali il genere, il percorso formativo e l'origine sociale nell'influenzare il concetto di inclusione. Questi aspetti emergono da una lettura approfondita e congiunta delle variabili del questionario che correlano la condizione di disabilità e DSA e i percorsi formativi scelti a dimensioni quali il genere o il reddito, riprendendo anche concetti cardine per la sociologia come la relazione tra capitale culturale e mobilità sociale.

In quest'ottica la finalità ultima del presente progetto di ricerca è pertanto porsi come strumento utile alla progettazione di linee guida per

lo sviluppo di politiche e servizi per l'inclusione universitaria delle persone con disabilità e DSA. Lo studio suggerisce, inoltre, sviluppi futuri in relazione all'analisi del pregiudizio, dei suoi meccanismi di iterazione e della sua eventuale correlazione con il concetto di inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1996). *Enciclopedia della Filosofia e delle Scienze umane*. Novara: De Agostini.

AA.VV. (2006). *Disabilità dalla scuola al lavoro*, Gruppo solidarietà. Ancona: Moie di Vaiolati.

Abbagnano N. e Fornero, G. (2012). *Percorsi di filosofia. Per le Scuole superiori*. Torino: Paravia.

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5–19.
<https://doi.org/10.1080/02674648766780021>

Abreu, D. (2005). A New Perspective: School Counselors with Disabilities and Non-Disabled School Counselor Views of Counselors with Disabilities Effectiveness. *Center on Disability Studies*, 1 (4), 29-36.

Adam, A., & Kreps, D. (2009). Disability and discourses of web accessibility. *Information, Communication and Society*, 12, 1041-1058.

Addeo, F., Catone, M.C., Parziale, F. (2020). L'uso delle tecnologie digitali. In C. Lombardo, & S. Mauceri (A cura di). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19* (pp. 133-151). Milano: Franco Angeli.

Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies, forward?. In C. Gine (A cura di) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 3-11). Barcellona: Horsori Editorial

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.

Albano, R. (2008). *La scelta dei casi nell'inchiesta campionaria*. Roma: Carocci Editore.
<http://dx.doi.org/10.13140/2.1.5165.3124>

Allegri, E. (2016). "Carta dei servizi". In A. Campanini (A cura di). *Nuovo*

dizionario di servizio sociale (pp. 500-504). Roma: Carocci Editore.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Boston: Addison-Wesley.

Amado, A. N. (1993) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore. Paul & Brookes.

ANVUR (2022). *Rapporto ANVUR: Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. A cura di: E. Borgonovi et al.

Arem, G. (2009). Three strategies for grading on improvement in physical education. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 132–134.

Armstrong, F. & Barton, L. (2001) Disability, Education and Inclusion. In G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (A cura di) *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). Thousand Oaks: Sage.

Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30 (4), 614-629.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71–90.

Baker, K. Q., Boland, K. & Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.

Ballard, K. (1996) Inclusive education in New Zealand: culture, context and ideology. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33–45.

Bar, L., & Galluzzo, J. (1999). *The accessible school: Universal design for educational settings*. Berkeley, CA: MIG Communications.

Barber, J., Naibert, N., Komperda, R., & Pentecost T.C. (2020). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Journal of Chemical Education*, 98 (2), 257-258
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>

Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 520-532.

Barnard-Brak, L., & Sulak, T. (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities. *The American Journal of Distance Education*, 24, 81-91.

Barrio de la puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.

Bates, P. (2002a). *Working for inclusion*. London: Sainsbury Centre for Mental Health.

Becker, H. S. (1963). *Società e valori*. Ivrea: Edizioni di Comunità.

Bezzi, C. (2007) *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.

Bickenback, J. E. (1993). *Physical disability and social policy*. Toronto: University of Toronto Press.

Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24 (1), 48-64. <http://dx.doi.org/10.1080/13691180802552940>

Bonela, G. (2014). Does Inclusive Higher Education Can Help for Physical Disability Handicapped People in India? A Comparative Analysis. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(5), 1-16.

Bosma, J., Lynch, K., Munk, D. D., Rouse, J., Van Laarhoven, T. R. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455.
<https://doi.org/10.1177/0022487107306803>

Branfield, B. (1999). The Disability Movement: A movement of disabled people - A response to Paul S. Duckett. *Disability & Society*, 17, 825-843.

Burgstahler, S. (2007). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. DO-IT, University of Washington, pp. 1-6.

Burgstahler S. (2009). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. DO-IT, University of Washington, 1-4.

Burgstahler, S. (2015). Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities. *Social Inclusion*, 3 (6), 69-79. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>

Bury, M. (2005). Sulla malattia cronica e la disabilità. *Salute e società*, 4(1), 147-164.

Byerley, S. L., & Chambers, M. B. (2002). Accessibility and usability of web-based library databases for non-visual user. *Library Hi Tech*, 20(2), 169-178.

Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. New York, NY: Palgrave MacMillan.

Campbell, F. (2015) Ability. In R. Adams, B. Reiss, & D. Serlin (A cura di), *Keywords for Disability Studies* (pp. 46–51.). London: New York University Press.

Campelli, E. (1991). *Il metodo e il suo contrario. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia*. Milano: FrancoAngeli.

Canevaro, A., Ianes, D. (2003). *Diversabilità: storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.

Cantoni, G., & Panetta, U. (2006). *Handicap, Scuola, Lavoro*. Roma: Risi.

Carballo, R., Morgado, B. & Cortés-Vega, M. D. (2019). Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education through a Training Programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>

Cardano, M. (et al.) (2021). L'inclusione sociale di giovani studenti dislessici: da pionieri a esperti. Il caso dell'Università di Torino. In M. Terraneo, M. Tognetti Bordogna (A cura di), *Disabilità e società. Inclusione, autonomia, aspirazioni* (pp. 77-97). Milano: Franco Angeli.

- CE. (2008). *Accessibility to ICT Products and services by Disabled and Elderly People*. European Commission.
- Cesareni, D., & Pascucci, M. (2011). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci editore.
- Cherney, J. (2011). The rhetoric of ableism. *Disability Studies Quarterly*, 31(3).
- Chiang E. S. (2019). Disability cultural centers: How colleges can move beyond access to inclusion, in *Disability & Society*, Volume 35, Issue 7. <https://10.1080/09687599.2019.1679536>
- Chiwandire, D. & Vincent, L., 2019, 'Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities', *African Journal of Disability* 8(0), a336.
- Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando
- Cigman, R. (2007) *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. London and New York: Routledge.
- Ciucci, F. (2008). *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*. Milano: Franco Angeli.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson A. & Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?. *International journal of inclusive education*, 15 (5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Collins, A., Azmat F., & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44 (8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Connell, R. W. (2002). *Questioni di genere*. Edizione italiana, il Mulino, Bologna, 2006.
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 84-96.

- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cullen, R. (2003). The digital divide: A global and national call to action. *The Electronic Library*, 21, 313-334. <http://dx.doi.org/10.1108/02640470310480506>
- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing?. *Research in Comparative and International Education*, 4 (3), 233-249.
- Datta, P., Halder, S., Talukdar, J., & Aspland, T. (2019). Barriers and Enablers to Inclusion of University Students with Disabilities in India and Australia: Insights from Educators across World. In S. Halder (et al.) (A cura di), *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities* (pp. 525-553).
- Davies, P. L., Schelly, C. L. & Spooner, C. L (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3) 2013, 195-220.
- De Picker, M. (2020). Rethinking inclusion and disability activism at academic conferences: strategies proposed by a PhD student with a physical disability, Londra, Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1619234>
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York, Henry Holt and CoM; tr. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1973.
- Di Franco, G. (2005). *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Di Franco, G. (2011). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: Franco Angeli.
- Di Santo R. (2013), *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori, istituzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Dipartimento della funzione pubblica (1995). *Cento progetti al servizio dei cittadini*.

Come migliorare gli uffici pubblici, Roma.

Dobransky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication and Society*, 9, 313-334.

<http://dx.doi.org/10.1080/13691180600751298>

Dobransky, K. & Hargittai, E. (2016). Unrealized Potential : Exploring the Digital Disability Divide, *Poetics*, 58, 18-28.

Donati, P. (1987). *Manuale di sociologia sanitaria*. Roma: NIS.

Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2013). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 121–132.

Durkheim, E. (1895). *Le regole del metodo sociologico*. Edizione italiana, Il Mulino, Bologna, 2003.

Dutta, A., Scguri-Geist, C., & Kundu, M. (2009). Coordination of Postsecondary Transition Services for Students with Disability. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10–17.

Dyson, A. (1999) Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (A cura di) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.

Easton, C. (2013). An examination of the Internet's development as a disabling environment in the context of the social model of disability and anti-discrimination legislation in the UK and USA. *Universal Access in the Information Society*, 12, 105-144.

Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), pp. 1-8.

Eistermeier, W. (A cura di) (2004). *Dizionario medico*. Bologna: Zanichelli.

Evans. N. J. (2008). Theoretical Foundations of Universal Instructional Design. In J. L. Higbee & E. Goff (A cura di), *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 11-24).

Minneapolis: University of Minnesota.

Fasanella, A., Lo Presti, V., & Parziale, F. (2020). L'esperienza della Didattica a Distanza (DaD). Lombardo. In C. Lombardo, & S. Mauceri (A cura di). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19* (pp. 95-116). Milano: Franco Angeli.

Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Fill, M. (2002). Contributo delle nuove tecnologie al miglioramento della vita dei disabili. In P.M. Fiocco, M. Martinati (A cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 227-240). Milano: Franco Angeli.

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco, CA: Wiley & Sons, Inc.

Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Valuing the voices of young disabled people: Exploring experience of physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 8(2), 175–200.

Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., & Manning, E. (2001). Characteristics, Academic and Post-university Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 313–325. <https://doi.org/10.1080/07294360120108386>

Friend, M., & Bursuck, W. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455-468. <http://dx.doi.org/10.1080/0968759042000235307>

Galán-Mañas, A. (2015). Guidance to disabled students in Spanish universities. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 26, 83-99.

Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., & Dukes, L. (2015). College Students with Physical Disabilities: Common on Campus, Uncommon in

- the Literature. *Physical Disabilities: Education and Related Service*, 34 (2), 14-31.
- Gladhart, M. A. (2010). Determining faculty needs for delivering accessible electronically delivered instruction in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 185-196.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. L'identità negata*. Edizione italiana, Giuffrè editore, Milano, 1983.
- Goggin, G., & Newell, C. (2003). *Digital disability. The social construction of disability in new media*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Grammenos, S. (2015). *European comparative data on Europe 2020 & people with disabilities*. Centre for European Social and Economic Policy on behalf of the Academic Network of European Disability Experts.
- Griful-Freixenet, J. (2010). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32 (10), 1627-1649.
- Hammer, S., Werth, S., & Dunn, P. (2009). Tertiary students with a disability or chronic illness: Stigma and study. *Paper presented at the 3rd National Conference of Enabling Educators, University of Southern Queensland, Australia*.
- Hargittai, E. (2001). *Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills*. arXivpreprintcs/0109068.
- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2013). Mixed Methods Research Synthesis: Definition, Framework, and Potential. *Quality and Quantity*, 47 (2), 659-676.
- Hockings, C. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33 (2), 237-252. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336>
- House, E.R. & Howe, K.R. (1999) *Values in Evaluation and Social Research*.

Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2012). Voices of “Disabled” Post Secondary Students: Examining Higher Education “Disability” Policy Using an Ableism Lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1-10.

Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2013). Deconstructing the Resilience Concept Using an Ableism Lens: Implications for People with Diverse Abilities. *Dilemata*, 5, 235-252. <https://doi.org/10.1037/a0027002>

Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*. Trento: Erickson.

Imrie, R. (2014). Designing inclusive environments: rehabilitating the body and the relevance of universal design. *Disability and Rehabilitation*, 36 (16), 1315-1319.

Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21 (2), 60-72.

Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2010). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266.

Jung, K. E. (2003). Chronic Illness and Academic Accommodation: Meeting Disabled Unique Needs and Preserving the Institutional Order of the University. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30(1), 91-112.

Kelly, M., Field, D. (1992). Medial Sociology, chronic Illness and the body. *Sociology of Health and Illness*, 18(2).

Kim-Rupnow, W. S., Dowrick, P. W., & Burke, L. S. (2001). Implications for improving access and outcomes for individuals with disabilities in postsecondary distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 37-41.

Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. S. (2004). A review of 2000–2003 literature at the intersection of online learning and disability. *American Journal of*

Distance Education, 18(1), 5-19.

Kovács K. (2019), *Empowerment of Students with Disabilities in University Setting*, in Halder S. & Argyropoulos V. (2019), *Inclusion, equity and access for individuals with disabilities*, Singapore, Palgrave Macmillan.

Kuhn, T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press; tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

Lanterman, C. S., & Applequist, K. (2018). Pre-service Teachers' Beliefs: Impact of Training in Universal Design for Learning. *Exceptionality Education International* 28 (3), 102-121.

Lascioli, A. (2002). La ricerca della "qualità" tra bisogni e disgregazioni: quali prospettive di intervento?. In P.M. Fiocco, M. Martinati (A cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 212-226). Milano: Franco Angeli.

Lazarsfeld, P.F. (1944). The Controversy over Detailed Interviews. An Offer for Negotiation, *Public Opinion Quarterly*, 8 (1), 38-60.

Leonardi, M. (2005). *Salute, disabilità, ICF e politiche sociosanitarie*. In F. Ferrucci (A cura di), *Disabilità e politiche sociali*. Sociologia e politiche sociali, 8(3), 73-95.

Levine, S. & Lilienfeld, A. M. (1987). *Epidemiology and Health Policy*. Routledge Library Editions: Health, Disease and Society.

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes Toward Accommodations Over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174.

Liani S., & Martire, F. (2017). *Pretest. Un approccio cognitivo*. Milano: Franco Angeli.

Limbach-Reich, A. L. & Powell, J. (2016). Studieren und Barrierefreiheit. *Forum 366 Dossier*, 34-37.

Lipka, O. Baruch, A. F., Meer, Y. (2018) Academic support model for post-

secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (2), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>

Loiodice, I. (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.

Lonardi, C. (2005). "Handicap" in «Salute e società» a. IV, n. 1:185.

Lombardi, A. (2016). Higher Education and Disability: A Systematic Review of Assessment Instruments Designed for Students, Faculty, and Staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1-18.

Lombardi, A., Murray, C. & Gerdes, H. (2011). College Faculty and Inclusive Instruction: Self-Reported Attitudes and Actions Pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4 (4), 250-261. [10.1037/a0024961](https://doi.org/10.1037/a0024961)

Lombardi A., Murray, C., Dallas, B. (2013), University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 221-232.

Lombardo, C. & Mauceri, S. (A cura di) (2020). *La società catastrofica: vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*. Milano: Franco Angeli.

López, J. L. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: The CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process. *Cultura y Educación*, 32 (6), 108-170.

Lopez-Gavira, R., Moriña, A., Melero-Aguilar, N., & Perera- Rodríguez, V. H. (2016). Proposals for the Improvement of University Classrooms: The Perspective of Students with Disabilities". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 175-182.

Lourens, H. Swartz, L. (2016) It's better if someone can see me for who I am': Stories of (In)visibility for Students with a visual impairment within South African Universities. *Disability Society*, 31 (2), 210-222.

Love, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M. E., Kim, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M (2015) STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a

- Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies* 3 (1), 27-38.
- Macdonald, S. J., & Clayton, J. (2013). Back to the future, disability and the digital divide. *Disability & Society*, 8 (5) 702-718.
- Madaus, J., W., Scott, S., S., & Mcguire, J., M. (2003a). Addressing student diversity in the classroom: The approaches of outstanding university professors. University of Connecticut: *Center on Postsecondary Education and Disability*, 2.
- Marradi, A. (1988). *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), 1-17.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes Towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 527-542.
- Marx, K. (1875). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Edizione italiana, Netwon Roma, 1996.
- Maturo, A. (2004). I precedenti nella storia del pensiero sociologico. In C. Cipolla (A cura di), *Manuale di sociologia della salute. Teoria*. Milano: Franco Angeli.
- Mauceri, S. (2003). *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Mauceri, S. (2017). L'avvento dell'era dei mixed methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito?. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 113, 39-61.
- <http://doi.org/10.3280/SR2017-113002>
- Mauceri, S. (2019). *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*. Milano: Franco Angeli.
- Mcguire, J. M. (2014) Universally Accessible Instruction: Oxymoron or

Opportunity?. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27 (4), 387-398.

Mcguire, J. M, Scott, S. S., Shaw, S.F. (2006) Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors Predicting Academic Performance in First Year Australian University Students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21–23.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S, Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63-80.

Merton, R. K., Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557; ed. it., C. Lombardo (2012). *L'intervista focalizzata*. Calimera (Le): Kurumuny.

MIDEPLAN (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC*. Edición Gobierno de Chile.

Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62-86. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62>

Moreno, M.T. (2006). Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. In UNESCO Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Venezuela: UNESCO Edición.

Morgado C. B., Beatriz Lopez-Gavira, R. & Moriña, A. D. (2017). The Ideal University Classroom: Stories by Students with Disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148–156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.013>

Morillas, M. A., Álvarez-Pérez, P. R., & Castro de Paz, J. F. (2008). Apoyo a la

integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y diversidad*, 2, 129-150.

Moriña, A. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities, *Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98.

Moriña, A. (2017). "We Aren't Heroes, We're Survivors": Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (2), 215-226.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *Plos One*, 14 (5), 1-15.

Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29 (1), 44-57. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>

Moriña A., Cortés-Vega, M. D., & Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (2), 161-175.

Moriña, A., Lopez, G. R., & Molina, V. R. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>

Moriña A., & Perera-Rodríguez, V. H. (2015) ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 599-614.

Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university?. *Disability &*

Society, 32 (10), 1608-1626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>

Moriña, A., & Carnenero, F. (2020). Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 33 (1), 1-14.

Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>

Mortier, K., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Van Hove, G (2010). *Inclusief Onderwijs in de Praktijk [Inclusive Education in Practice]*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Mpofu, E., & Wilson, K. (2004). Opportunity Structure and Transition Practices with Students with Disabilities: Te Role of Family, Culture, and Community. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35(2), 9–16.

National Centre for Promotion of Employment for Disabled People (NCPEDP) (2004). *Research Study on Present Education Scenario*. Delhi: NCPEDP.

Newman, I., Ridenour, C.S-, Newman, C., De Marco, G.M.P. Jr. (2003). A Typology of Research Purposes and Its Relationship to Mixed Methods. In A. Tashakkori, C. Teddlie (A cura di), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 167-168). Thousand Oaks: Sage.

Nocera, S. (2016). “Disabilità”. In A. Campanini (A cura di). *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Roma: Carocci Editore.

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: University Press.

NTIA. (2013). *Exploring the Digital Nation: America’s Emerging Online Experience*. Washington, DC: National Telecommunications and Information Administration and Economic and Statistics Administration, US Department of Commerce.

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Oliver M. and Barnes C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), p. 547-560.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>

Onwuegbuzie, J. (2007). Mixed Methods Research in Sociology and Beyond. In G. Ritzer (A cura di), *Encyclopedia of Sociology*, vol. VI., Oxford: Blackwell.

OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

OMS (2011). *World report on Disability 2011*. Geneva.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1999). *Inclusive Education at Work: students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD.

Orr, A. C., & Hamming, S. (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32 (3), 181-196.

Pace, D., & Schwartz, D. (2008). Accessibility in Post-Secondary Education: Application of UDL to College Curriculum. *US-China Education Review*, 5, 20-26.

Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.

Palumbo, M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.

Palumbo, M. (2016). "Valutazione dei servizi". In A. Campanini (A cura di). *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Roma: Carocci Editore.

Palumbo, M., e Torrigiani, C. (A cura di) (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: Franco Angeli.

Parsons, T. (1951). *Il sistema sociale*. Edizione italiana, Einaudi, Torino, 1996.

Parsons, T. (1962). *La struttura dell'azione sociale*. Edizione italiana, Il Mulino, Bologna, 1962.

Pawson, R. e Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: SAGE.

Peters, S. J. (2003), *Inclusive Education: Achieving Education for all by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. Prepared for the Disability Group the World Bank.

Pfeiffer, D. (2001). The conceptualization of disability. In S. N. Barnatt e B. M. Altman (A cura di), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go*. Oxford: JAI Press.

Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., & Schneweis, C. (2012). Online Disability Accommodations: Faculty Experiences at One Public University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 331-344.

Piccone Stella, S. (2003). *Esperienze multiculturali*. Roma: Carocci editore.

Powell, J. J. W., & Pfahl, L. (2018). Disability Studies in the Universal Design University. In S.K Gertz., B. Huang, L. Cyr (A cura di), *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts*. Berlino: Springer International Publishing.

Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2005): Beyond resilience, blending wellness and liberation in the helping professions. *Handbook for working with children and youth pathways to resilience across cultures and contexts*.

Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. New York: Routledge.

Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (2013). *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective*. London and New York: Routledge.

Rauscher, L., & McClintock, M. (1997). Ableism curriculum design. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (A cura di), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 198-229). New York: Routledge.

Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2004). Disabled students in higher education, University of Edimburgh. *Centre for Educational Sociology*.

Roberts, J. B., Crittenden L.A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: a cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *Internet & Higher Education*, 14, 242-250.

Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.

Robles, T. Á. (2016). Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Derecho del Estado*, 36, 3-39.

Rodríguez, A., Díaz, A., León, A., Real Castela, S., González González, M., & Rueda Ruiz, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 3, 7-18.

Rose, D., Harbour, W., Johnston, C. S., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 17.

Rossi, P.H., Freeman, H.E., Lipsey, M.W. (1999). Evaluation. A systematic approach. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Rowland, C., Mariger, H., Siegel, P. M., & Whiting, J. (2010). Universal design for the digital environment: Transforming the institution. *Educause Review*, 45(6), 14-28.

Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandía, G., Sala Bars, I., & Datsira Gallifa, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de educación*, 359, 413-430. [10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100)

Sala-Bars, I., Castellana, M. (2006) *Estudiantes con discapacidad en la universidad: cómo atender esta diversidad en el aula*, Barcellona: Mallorca.

Sartori, P. (2016). "Empowerment". In A. Campanini (A cura di). *Nuovo dizionario*

di servizio sociale. Roma: Carocci Editore.

Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Córcega: Editorial Ariel S.A.

Scholz, F., Yalcin, B., & Priestley, M. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. *Cyberpsychology*, 11 (1), 2-14.

Scott, S. S., Mcguire, J. M. & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24 (6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>

Seale, J. K. (2014a). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. London: Routledge, Taylor & Francis.

Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128.

Segalen, V. (1994). Essai sur l'exotisme. In M. Kilani, *L'invenzione dell'altro: Saggi sul discorso antropologico*. Edizione italiana, Dedalo, Bari, 1997.

Selleri, G. (1978). Per una psico-sociologia dell'handicap. *Quaderni della riabilitazione*, 4.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>

Sen, A. (1993). Capabilities and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. Sen (A cura di) *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.

Sevron, L. J. (2002). *Bridging the digital divide: Technology, community and public policy*. Malden: Blackwell.

Sharpe, M. N., Johnson, D. R., Izzo, M., & Murray, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 3-11.

Singh, D. K. (2003). Students with disabilities and higher education. *College Student*

Journal, 37(3), 367-375.

Skinner, M. E. (2004). College Students with Learning Disabilities Speak Out: What It Takes to Be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91-104.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ876005>

Smith, S. A., Woodhead E., & Chin-Newman, C. (2019). Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (12), 1358-1374.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.

Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1080-1095.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>

Sullivan, M. (2005). Teaching mathematics to college students with mathematics-related learning disabilities: Report from the classroom. *Learning Disability Quarterly*, 28, 205-220.

Swain, K., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E.(2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75 - 78.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-11.

Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. In M. Shah, A. Bennett & E. (A cura di), *Widening Higher Education Participation* (pp. 135-159)

USA: Waltham.

Tobias, J. (2003) 'Universal design: is it really about design?', *Information Technology and Disabilities (ejournal)*, 9 (2).

Tomei, G. (2004). *La valutazione partecipata della qualità*. Milano: Franco Angeli.

Tomei, G. (2010) (ed.). Valutazione, cittadinanza e partecipazione, numero monografico in *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n.1.

Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the manufacturing of inability*. New York: Routledge Kegan & Paul.

Trani, J.F., Bakhshi, P., Bellanca, N., Biggeri, M., Marchetta, F. (2011). Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies. *Elsevier*, 5(3), 143-157.

Troiani, M. (2002). La qualità dei servizi per i disabili: una proposta di definizione di criteri. In P.M. Fiocco, M. Martinati (A cura di), *Qualità sociale dei servizi sociali* (pp. 193-205). Milano: Franco Angeli.

Tsatsou, P. (2020). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. *Disability & Society*, 36 (5), 702-729. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749563>

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain.

UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: a challenge and a vision. Conceptual paper. Paris: Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division – UNESCO.

UNESCO (2009). *Second Collection of Good Practices. Education for Sustainable Development*. Parigi: UNESCO.

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.

Valentini, E. (2008). *Università nella rete-mondo. Modelli teorici e casi di e-learning nelle università straniere*. Milano: Franco Angeli.

Van Aswegen, J., Shevlin, M. (2019). Disabling discourses and ableist assumptions: Reimagining social justice through education for disabled people through a critical discourse analysis approach. *Police Features in Education*, 17(5), 634-656.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16, 507-526.
<http://dx.doi.org/10.1177/1461444813487959>

Van Jaarsveldt, D. E., & Ndeya-Ndereya, C. N. (2015). 'It's not my problem': exploring lecturers' distancing behavior towards students with disabilities. *Disability & Society*, 30 (2), 199-212.

Vandervieren, E., & Struyf, E. (2019). Facing social reality together: investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (13), 1524-1539.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625451>

Vickerman, P., & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.

Vincente, M. R., & Lopez, A. J. (2010). A multidimensional analysis of the disability digital divide: Some evidence for Internet use. *The Information Society*, 26, 48-64.
<http://dx.doi.org/10.1080/01615440903423245>

Volonté, P., Mora, E. Lunghi, C. & Magatti, M. (2000). *Concetti, metodi, temi di sociologia: 12 moduli di scienze sociali*. Torino: Einaudi scuola.

Wallace, R. A., Wolf, A. (1980). *La teoria sociologica contemporanea*. Edizione italiana, Il Mulino, Bologna, 1994.

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge and London: MIT press.

Weber, M. (1922). *Economia e società*. , Edizione italiana, Zanichelli, Bologna, 1971.

Williams, W. M., & Ceci, S. J. (1999). Accommodating learning disabilities can bestow advantages. *The Chronicle of Higher Education*, B4-B5.

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiologia. La nuova sintesi*. Edizione italiana, Zanichelli, Bologna, 1979.

Wolbring, G. (2008b). The politics of ableism. *Development*, 51, 252–258.

<https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>

Wolman, C., McCrink, C. S., Rodríguez, S. F., & Harris-Looby, J. (2004). The Accommodation of University Students with Disabilities Inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican Faculty Attitudes Toward Students with Disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3, 284–295.

<https://doi.org/10.1177/1538192704265985>

Yarza, V. A., López, D., Rojas, H. A. (2014). Disability and higher education: the struggles for participation and citizenship in the neoliberal reforms of the university and higher education in Colombia, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 35-49.

Young, A., Green, L., & Rogers, K (2008). Resilience and deaf children: A literature review. *Deafness & Education International*, 10(1), 40-55.

Zingarelli, S. (2015). "Welfare". In *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Riferimenti normativi

Commissione europea (2021). *Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030*.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>

Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Roma: Airipa.

https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc_disturbi_apprendimento_2011-1.pdf

Costituzione italiana (1947). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

D. Lgs. 68/2012. *Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall'articolo 5, comma 1, lettere a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6.* (GU Serie Generale n.126 del 31-05-2012)

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/05/31/012G0088/sg

D.M. 5669/2011. Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.

<https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-5669-del-12-luglio-2011-linee-guida-disturbi-specifici-di-apprendimento.flc>

D.P.C.M. 8 Marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* (GU Serie Generale n.59 del 08-03-2020).

Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e*

sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (GU Serie Generale n.224 del 18-08-1977).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>

Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg

Legge 28 gennaio 1999, n. 17. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU Serie Generale n.26 del 02-02-1999).

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/02/02/099G0057/sg

Legge-quadro 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* (G.U. 265 del 13/11/2000).

Legge 9 gennaio 2004, n. 4. *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici* (GU Serie Generale n.13 del 17-01-2004).

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/01/17/004G0015/sg

Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.

(GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010).

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

Linee guida CNUDD 2014.

<https://www.cru.it/documenti-pubblici.html>

ONU (1948), Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.

ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Università degli Studi "Roma Tre". *Vademecum per promuovere il processo di inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA.*

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

Università degli Studi "Tor Vergata" (2020). *Vademecum CARIS: commissione dell'ateneo Roma "Tor Vergata" per l'inclusione degli Studenti con disabilità e DSA.*

http://caris.uniroma2.it/?page_id=108

Università di Roma "La Sapienza" (2019). *Linee Guida per i docenti in favore degli studenti con disabilità e con DSA.*

<https://www.uniroma1.it/it/documento/studenti-con-disabilita-e-dsa-linee-guida-i-docenti>

Riferimenti sitografici – Sitografia

Berners-Lee, T. (n.d.). W3C Web accessibility initiative. (online)
<http://www.w3.org/WAI>

Bissonnette, L. (2006). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for university students with disabilities. (online)
<http://spectrum.library.concordia.ca/8741>

CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. <https://udlguidelines.cast.org/>

CERMI (2005). *Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso*. En Seminario Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales. CRUE-CERMI. <https://www.cermi.es/es/cermi>

Eurostat (2016b). Disability statistics - prevalence and demographics. (Online)
Available at: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability statistics - prevalence and demographics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_prevalence_and_demographics)

Johnson, A. L. (2006). Students with Disabilities in Postsecondary Education: Barriers to Success and Implications for Professionals. *Vistas Online*.
<https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas06online-only/Johnson.pdf>

Parliament of Australia. (2004). Completed Inquiries 2002–04. Chapter 6 – Disabilities and Post-secondary Education.
https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Education_Employment_and_Workplace_Relations/Completed_inquiries/2002-04/ed_students_withdisabilities/report/c06

Patete, A., La lunga marcia delle parole sulla disabilità. Intervista a Tullio De Mauro, SuperAbile, online, https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/news-ed-eventi/news/p647806556_la_lunga_marcia_delle_parole.html, 2012.

Raising the Floor. (2011). GPII. <http://gpii.net>

Ruddock, P. (2005). Disability Standards for Education
<https://www.legislation.gov.au/Details/F2005L00767>

WAI. Web Accessibility Initiative (online). <https://w3c.github.io/wai-website/>

World Bank. (2007). People with Disabilities in India: From Commitments to Outcomes. New Delhi: Human Development Unit. South Asia Region.
<https://www.worldbank.org/en/home>

Appendice

1. Interviste focalizzate agli addetti

Intervista 1

Io: La informa che l'intervista verrà registrata soltanto per agevolare la sbobinatura della traccia, ma l'intervista rimarrà anonima per motivi di privacy per tutto il personale coinvolto. La traccia servirà per il progetto di tesi dottorale "Universitabile. Indagine sull'inclusione sociale degli studenti con disabilità e Dsa nel contesto universitario romano", università quali La Sapienza, Roma Tre e Torvergata. Iniziamo con le domande se lei è d'accordo. Iniziamo con le domande, se lei è d'accordo.

G: Bene bene.

Io: Mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'Ateneo La Sapienza?

G: Mi sono occupata dal 2002 al 2017 dell'inserimento delle persone con disabilità, studenti e studentesse, nel contesto universitario. E dal 2017 mi occupo del rilievo di barriere architettoniche e di progetti innovativi sempre all'interno dell'Ateneo.

Io: Allora, sulla base della sua esperienza concreta quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance di Ateneo e da parte degli studenti? (docenti, personale amministrativo, studenti) Ovviamente nel suo lavoro quotidiano di ufficio soprattutto da parte degli studenti quali sono le problematiche che arrivano al suo ufficio?

G: Io non mi occupo più dei servizi relativi alle persone disabili, nell'accoglimento, quindi nel seguirli nel percorso universitario. Quello che le posso dire è il cambiamento che è avvenuto dall'inizio perché nel 2002 c'erano 50 iscritti. Nel corso degli anni, a supporto del fatto che come è ovvio immaginare i servizi per le persone disabili erano essenziali affinché le persone disabili si iscrivessero, sono arrivati dopo qualche anno a 1.000. Questo sottolinea quella che era l'esigenza delle persone disabili di accedere agli studi universitari. Scandendo le varie figure. Da parte dei docenti non ho mai visto nessuna perplessità, dovevano solo essere informati e onestamente erano tutti tutti favorevoli e ben predisposti a fare proprie quelle

che erano le misure necessarie, le cosiddette dispensative e compensative. Non per agevolare, non si trattava di agevolazioni, ma per permettere alle persone disabili di essere al pari di un'altra persona. Per cui è ovvio, se una persona è lenta a scrivere o a leggere, perché legato alla sua problematica doveva avere e deve avere più tempo per poter sostenere l'esame. Quando la governance era aperta ai cambiamenti, ripeto per gli anni in cui sono stata, poi dipende tutto dalla sensibilità di chi ricopre determinati luoghi.

Io: Mi può descrivere nello svolgimento del suo ruolo istituzionale attuale, con quali attori dell'Ateneo interagisce? Esistono di tavoli di confronto, luoghi e momenti di scambio di informazioni e pratiche messe in atto? Ovviamente per quanto concerne l'Ufficio per le barriere architettoniche?

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

Io: Diciamo questo, forse non stata chiara nelle domande precedenti. Mi interesserebbe sapere di che cosa si occupa nel completo l'ufficio?

G: Io mi occupo del rilievo delle barriere architettoniche presenti nell'ateneo. Questo rilievo è stato fatto nell'ambito della città universitaria, era previsto anche per le sedi esterne ovviamente e ho fatto solo quelle raggiungibili tramite i mezzi di trasporto di cui dispongo. Poi, è complicato raggiungere le altre sedi per la mia persona ovviamente. I rilievi sono stati effettuati anche dal punto di vista fotografico, per cui alla fine del lavoro ho presentato a chi di competenza il complesso del lavoro fatto che consta di tre documenti. Tutti i rilievi fotografici sono circa 800 foto. Ovviamente, è stato evidenziato tutto quello che non funziona e anche tutto quello che è accessibile per le persone disabili. Devo dire che è più alta la percezione di quelle che sono le barriere piuttosto che quelle presenti. Faccio un esempio. Ci sono delle sedi che di primo acchito sono inaccessibili perché in effetti

all'entrata principale ci sono dei gradini e quindi tali sono. Però poco dopo, dietro o di lato, c'è invece l'accessibilità nella cosiddetta entrata secondaria. E quindi, siccome oltre al rilievo dovevo fare proposte che dovevano essere valutate dall'area edilizia, come giusto che sia, risolvere il problema. E quindi, in questo caso, ho proposto di mettere dei cartelli informativi per informare l'utenza su quella che sia, l'entrata, l'accesso accessibili. Mi sono occupata di questo. Faccio un esempio, se uno va in bagno, tutto quello che può servire a una persona disabile, tenendo conto anche della disabilità sensoriale, tutto quello che può servire e deve essere presente per una persona disabile. Tutto questo è il ruolo principale. In questo momento mi sto occupando di rendere accessibili le mappe presenti sul sito. Ho redatto dei progetti cosiddetti innovativi sulla disabilità

Io: In realtà mi ha già risposto alla prossima domanda.

G: Scusi, devo aggiungere una cosa. Ho parlato di tre documenti. Oltre al rilievo, ho presentato anche tutte le norme che sono ancora vigenti per quanto riguarda l'abbattimento delle barriere architettoniche e poi una relazione scritta su quello che è stato compiuto.

Io: In realtà, come le dicevo, mi ha già risposto a quella che doveva essere la domanda 5. Ovvero, se allo stato attuale esistono modalità di mappatura concrete dei servizi erogati sia per ciò che concerne l'accessibilità sia per ciò che concerne la fruizione dei servizi (chi se ne occupa, a chi è destinata questa mappatura...). Passerei alla domanda successiva. Allora le modalità dell'erogazione dei servizi, tornando un attimino indietro, hanno degli interventi destinati alle persone con disabilità e DSA, hanno subito, come già aveva accennava prima, una modifica nel tempo?

G: Però, onestamente non l'ho campita. Se ci sono stati dei cambiamenti rispetto alle?

Io: Le modalità di erogazione dei servizi per le persone con disabilità e DSA e perché?

G: Ma io di questo onestamente non mi occupo più, non sono in grado di essere utile. Posso dirle che quando sono arrivata, i servizi che La Sapienza offriva era l'interpretariato e il servizio di registrazione dei testi. Per cui per quanto riguarda persone con disabilità, non era previsto nulla. Quindi, la persona che ha progettato lo sportello per i diritti delle persone disabili – perché secondo me è un diritto – sono io. E l'ho fatto sulla base di quella che era stata la mia esperienza da studentessa disabile, che non aveva trovato un sopporto per la

sua carriera universitaria. Quindi sulla base di questo, sono stati previsti quelli che secondo me dovrebbero essere essenziale. Abbiamo anche, per quanto riguarda i DSA, per la prima volta anche se non previsto dalla normativa deciso che era necessario il tutorato alla pari per le persone con disabilità.

Io: Direi che è stata una decisione lungimirante. Per quanto concerne ovviamente il suo ruolo attuale sono attivi interventi innovativi o quanto meno sono in cantiere interventi innovativi per l'accessibilità alle strutture degli studenti?

G: Ovviamente parliamo sempre di accessibilità architettonica perché... guardi al momento per esempio siamo in contatto perché l'ufficio di competenza installi un nuovo serbo scala però non servono interventi innovativi perché in questo caso bisogna solo rendere accessibile quello che tale non è. A volte siamo anche noi uomini che nel cercare di agevolare la persona disabile rischiamo di creare qualche piccolo barriera. Faccio un esempio anche banale che però può rendere l'idea. Si fa un bagno dedicato, come è giusto che sia, quindi con le misure dedicate, e intendo proprio le misure metriche di spazio, tutti gli accorgimenti e poi per esempio lo specchio viene collocato in alto non tenendo conto che la persona in carrozzina sta seduta. Ho fatto questo esempio come ce ne potrebbero essere degli altri.

Io: Quini, però, le mi sta dicendo che non c'è un progetto diciamo di ateneo su larga scala per rendere accessibili l'ateneo in proprio, ma si ragiona in piccoli interventi...

G: No, no, il progetto è già quello di cui le ho parlato. Nel senso che tutta l'aria interna, ma anche quella esterna come il Sant'Andrea, Psicologia, Economia, sono state visionate quindi sono stati fatti dei rilievi ed è stato proposto proprio a livello globale quello che era necessario perché le poche barriere rilevate fossero abbattute e quindi superate.

Io: Bene, allora, le prossime saranno domande di carattere più generale. A suo parere quanto conta...

G: Scusi, c'è un progetto che stanno realizzando. Io l'ho proposto l'ho fatta nel 2018, però ora sta diventando operativa, di fare una app che possa guidare le persone disabili nel muoversi nell'ateneo. Mentre io ho proposto e tra poco dovrebbe essere attuata, una segnaletica informativa per guidare le persone nei luoghi dove devono andare perché

insomma la città universitaria è molto vasta. E quindi, credo che anche quello serviva. Comprese quindi le sedi accessibili, ovvero gli accessi secondari.

Io: è un bel progetto in realizzazione.

G: Questo sì. Ripeto, il mio ruolo si ferma nel dire “c’è questo da fare”.

Io: E già mi sembra una cosa buona e giusta. E allora, come le dicevo le prossime saranno domande più di carattere generale, ma saranno anche un po’ più personali tra virgolette. A Suo parere, quanto conta la comunicazione per l’inclusione sociale? (sono state realizzate delle iniziative in questa direzione?).

G: Per comunicazione che cosa intende? Cioè comunicazione per informare?

Io: per “comunicare” intendo iniziative di informazione per gli studenti, sensibilizzazione degli studenti.

G: Secondo me è indispensabile. Perché se tu crei un servizio e poi le persone non lo conoscono e come se non lo avessi creato: a chi serve? È come fare una bella stanza in una casa già di per sé accogliente e poi mettere un muro davanti per entrare. È essenziale, è essenziale che le persone disabili siano informate, è essenziale che la comunicazione sia a 360 gradi, quindi e qui mi riferisco al web, ci vuole un web che sia accessibile a tutti e a tutte, quindi alle persone disabili, tenendo conto delle singole, ovviamente generalizzando, quindi alle persone con disabilità sensoriale (vista e udito), le disabilità cognitive e le disabilità fisiche. Quindi, chiara come l’amministrazione sempre si raccomanda con specifiche circolari. Deve essere chiara. Chiara e adatta a tutti. Questo secondo me è essenziale.

Io: Se Lei dovesse dare una definizione del concetto di inclusione, come la intenderebbe?

G: Lontano.

Io: Se posso incalzare questa risposta: perché?

G: Obiettivamente io l’ho inteso in senso generico. All’interno dell’ateneo, e mi dispiace che resterà ma come giusto sarà anonima, ma chi mi conosce sa che dico la verità, all’interno dell’ateneo credo che si siano fatti grandi passi. Forse, però, sono i più piccoli quelli e che però sono i più necessari, che stanno richiedendo un po’ troppo tempo per quello che concerne il mio concetto di celerità. Però se invece ci allarghiamo all’esterno io credo che è

più che lontano, sono stata generosa. Io credo che ci sia stato un regresso nel corso degli anni perché trovo che tutto quello che è stato fatto è partito dagli anni '90 e mi sembra che a un certo punto si sia arenato. Se il trend di crescita per quanto riguarda l'accessibilità fosse aumentato oggi credo che non si parlerebbe più di questo, ma credo che sia ancora lontano.

Io: Grazie per questa definizione completa e puntuale. Mi permetto di nuovo di fare una piccola digressione, ovviamente, per quanto concerne la sua esperienza a questo punto anche passato. A Suo parere, quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di servizi di qualità in favore degli studenti con disabilità e con DSA?

G: Io credo, la sorprenderà la mia risposta. Di qualità ora ci sono, perché si cerca di andare incontro, si è cercato di andare incontro alle persone disabili. Perché non ci dimentichiamo che non sono un pacchetto standard, ecco il servizio deve essere personalizzato. Nel senso che un servizio può andare bene per una persona ma non per un'altra. Però, anche se non me lo ha chiesto, che bisogna cercare di andare incontro per quanto possibile, ma bisogna saper dire di no anche quando è necessario. Ovviamente se proprio non si può andare incontro. Perché siano proprio di qualità serve anche poter dire se una persona addetta a garantire un servizio non è in grado di farlo, o meglio, non è proprio come ci si aspetta poterlo dire. Ecco, avere anche questa libertà

Io: Mi sembra anche questa una risposta puntuale e sincera.

G: Sì, sì, fin troppo forse mi sono spinto, però, è la vita. La dignità ci rende liberi.

Io: La libertà in certi contesti è fondamentale, un segno di grande intelligenza, se posso permettermi.

G: Grazie.

Io: Allora, tornando sempre alle persone con disabilità e DSA su cui si focalizza l'indagine, Lei è a conoscenza dell'esistenza di uno spazio di ascolto e di partecipazione attiva degli studenti con disabilità e con DSA per il miglioramento della qualità dei servizi? Mi può descrivere le modalità?

G: Guardi, io posso dirle che nei progetti che io ho scritto la presenza delle persone disabili è stata sempre contemplata perché ritengo che chi più vive una determinata situazione possa, perché gli studi sono importanti, la volontà è importante, dare i servizi che servono

è essenziale, però poi le persone disabili sono quelli che ne sanno di più. Quando è nata la commissione che si occupa delle persone con disabilità, sono state previste e ci sono rappresentanti che abbiano una disabilità visiva, uditiva, fisica. Queste sono le cose, altrimenti non so che dire.

Io: No no, sicuramente è stata molto puntuale anche su questi aspetti, tenendo presente che il suo ruolo non è più quello di direzione dello sportello per i diritti delle persone con disabilità, ecco. Mi permetto di porle alcune altre piccole domande a conclusione, alle quali non so se potrà rispondermi, ma comunque sia proviamo. Per quanto di sua competenza è a conoscenza di strumenti per la valutazione dei servizi interna?

G: Ad oggi no, però, quando io sono stata la responsabile, sì. Per parecchi anni abbiamo sottoposto alle persone disabili dei questionari anonimi per la valutazione dei servizi.

Io: Quindi mi sta dicendo che c'era uno spazio per la rilevazione per la qualità dei servizi erogati agli studenti in cui, appunto, veniva chiesto direttamente il parere agli studenti...

G: Però, era un questionario da redigere quindi non è che lo chiedevamo noi. Noi lo mandavamo anche a casa per e-mail ma poi poteva essere consegnato soltanto a mano. Devo essere onesta, le risposte erano sempre positive, però, non so se lei conosce qualcuno che lo ha frequentato, si muovevano là dentro come in una grande famiglia. Quindi è possibile che fossero condizionata dall'affetto che le legava all'ufficio, perché mi permetto di dire che a quei tempi, l'ufficio era aperto dalla mattina alle 9.00 alla sera alle 18.00 tutti i giorni, dal lunedì al venerdì.

Io: Questo credo che sia un aspetto del servizio all'utenza non trascurabile e che sicuramente viene ricordato e apprezzato dagli studenti che hanno vissuto quel periodo. Sicuramente perché sono a conoscenza di persona che hanno vissuto quel periodo e non posso fare a meno di notare che sia così, ma ritengo, mi permetto di dire che probabilmente le risposte siano state reali e sentite. E per quanto ovviamente ne è a conoscenza, ad oggi lei mi ha detto che lei non è a conoscenza dell'esistenza di questo questionario, quantomeno se viene sottoposto agli studenti, ma ogni quanto avveniva la rilevazione, poi vedrò se avviene ancora questa rilevazione.

G: No no, durava parecchi mesi dell'anno. Ed è stato somministrato per parecchi anni. Mi ricordo però che una volta, questo fa un po' sorridere, disse "Sì, però, queste risposte non possono essere talebane, non è possibile che piaccia a tutti". Al tempo piaceva, anche perché al tempo se qualcosa non piaceva a uno studente lo poteva dire apertamente. Si cercava, sicuramente ci sarà stato qualche malcontento, può succedere, però quando è accaduto nella maggior parte dei casi si trattava di persone che non avevano diritto a un certo tipo di servizio.

Io: Questo è un aspetto che è sicuramente può portare un po' di malcontento.

G: Io lo so che è più facile dire tanti sì. Ma se un servizio è limitato porta a dire dei no a chi invece ne ha diritto. Però, questa è solo una mia opinione.

Io: Va bene. Io a questo punto la ringrazio molto.

G: Di nulla.

Io: Per la disponibilità a partecipare a questa indagine.

G: è stato un onore.

Io: Sarà mia cura tenerla informata su questo aspetto e perciò: a risentirci presto.

G: Grazie mille, molto cortese, e un augurio per il proseguo del lavoro. Sarà sicuramente molto utile agli studenti e agli atenei.

Intervista 2

Io: La ringrazio per aver scelto di partecipare a questa serie di interviste che serviranno per la tesi dottorale "Universitabile: indagine sull'inclusione degli studenti con disabilità nel contesto universitario romano". Mi corre l'obbligo di ricordarle che le interviste saranno anonime e verranno registrate soltanto per facilitare le operazioni di sbobinatura e trascrizione. Pertanto se lei è d'accordo, ringraziandola, inizierei con le domande.

R: ok.

Io: Allora vediamo... mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'Ateneo,

R: ok.

Io: ... principalmente per quanto riguarda i servizi...

R: io ti ho perso un attimo Carlotta, non so se è un problema di connessione... mi dicevi in merito ai servizi?

Io: mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'Ateneo in merito ai servizi che eroga, principalmente per quanto riguarda le persone con disabilità e DSA?

R: ok sì, allora io all'interno del settore mi occupo della... più nello specifico della parte relativa agli studenti con disabilità e insieme alle colleghe coordiniamo tutti quelli che sono i servizi principali, ad esempio: il tutorato alla pari che forse più di una ad esempio si può dire che il servizio per eccellenza del nostro settore, in quanto è uno di quei servizi che viene... maggiormente richiesti dagli studenti, quindi il tutorato alla pari sia per le lezioni che per lo studio, per accompagnamenti a esami, in questo periodo durante l'emergenza diciamo, durante l'emergenza in corso l'attività di tutorato non è stata in presenza quindi magari gli accompagnamenti quelli più prettamente fisici non ci sono stati visto che era anche, l'accesso all'Ateneo non era quello di una volta, diciamo così, però si è svolto devo dire con grande soddisfazione a distanza il servizio di tutorato e gli studenti si sono trovati anche molto bene. Oltre al servizio di tutorato ci occupiamo anche delle comunicazioni esami avvisando i docenti della presenza dello studente e ovviamente avvisandoli, avvisando i docenti dell'avvalersi, cioè come posso dire della ...degli ausili... ecco non mi veniva.

Io:...della possibilità di avvalersi degli ausili.

R: degli ausili che questi studenti debbono ricevere, quindi sia strumenti compensativi che misure dispensative... ehm che devono ricevere durante gli esami, in quanto previsti dalla normativa vigente, quindi questa è una cosa che devo dire i docenti sono sempre molto collaborativi e nel caso in cui ci siano delle problematiche che lì per lì diciamo non riescono ad affrontare sono sempre molto disponibili a venirci incontro chiedendoci anche come essere più mh, ehm acc... accoglienti, inclusivi ecco nei confronti dello studente in modo tale da poter fare tutto quello che è previsto appunto dalla legge. Comunicazioni esami e tutor alla pari e insieme anche al servizio di interpretariato della lingua dei segni italiana sono i servizi che tutti i giorni ci impegnano e mi impegnano insieme alle colleghe ehm...quindi insomma ci impegnano tutti i giorni e portiamo avanti quotidianamente. Il

servizio di interpretariato LIS è a favore degli studenti sordi come sai e noi abbiamo diversi studenti che richiedono il servizio per le lezioni e anche per gli esami, per i ricevimenti con i docenti o comunque per quelle che sono tutte le attività inerenti la didattica, quindi anche seminari, eventi che organizzano l'università, soprattutto in questo ultimo periodo mh, abbiamo visto che c'è tanto interesse da parte di mh non lo so, da parte di ad esempio organizzazioni studentesche, iniziative culturali che vengono portate avanti nel nostro ateneo e...mh molto interessati nell'inclusione appunto anche dei propri colleghi e tutti gli studenti sordi e quindi cercano di...ecco di garantire il servizio passando anche tramite noi ehm, altri... allora i servizi che il nostro, nostro settore, ehm come sai, diciamo così, ecco offre agli studenti sono anche i testi digitali per le persone cieche, per le persone insomma... gli studenti ipovedenti; abbiamo diversi servizi che il nostro ateneo insomma offre agli studenti passando sempre tramite il nostro settore. Questa è a larga, come posso dire, in linea generale quello che offriamo e quelli che i servizi più, poi se hai una cosa più, cioè se hai una domanda più specifica.

Io: sì...

R: se mi sono dimenticata qualcosa...

Io: nonono...assolutamente, però diciamo allora, il tuo ruolo è quello di coordinare un po' tutto questo?

R: sì...

Io: Cioè coordinare l'erogazione di tutto quello che avviene e viene dato alle persone con disabilità e DSA, se ho capito...

R: sì, all'interno sì, all'interno del nostro ateneo sì. Eh, scusami all'interno del nostro settore, perdonami, sì. Insieme alle mie colleghe mi occupo di questo, coordinando, ehm e organizzando i vari servizi... noi abbiamo anche due bandi: quello dei buoni taxi e quello del contributo monetario e.. della parte che è prettamente amministrativa se ne occupa la collega, non me ne occupo direttamente io però questi sono anche servizi che il nostro settore offre, di cui magari se ci chiedono informazioni, se vogliono mm avere delucidazioni sui bandi possono insomma chiedere anche in collaborazione con la collega che se ne

occupa, abbiamo, diamo insomma tutte le risposte possibili e immaginabili... ehm cosa altro ti posso dire...

Io: diciamo che questa domanda apre la strada direttamente ...

R: esatto

Io: alla prossima che sarà

R: immaginavo

Io: mi può descrivere i servizi all'interno dei quali opera soprattutto per quanto riguarda i criteri d'accesso e i diritti riconosciuti agli utenti nelle pratiche ehm, che compongono il servizio... quindi abbiamo

R: certo

Io: già fatto una carrellata di quello che il servizio offre ma iscrivendosi allo sportello, lo studente, concretamente, a cosa ha diritto e come può esercitare questo diritto ecco.

R: allora... allora i destinatari insomma del... dei nostri servizi come sai sono persone con disabilità o le persone col disturbo, con i disturbi specifici dell'apprendimento e per poter accedere ai nostri servizi è necessario ehm... presentare delle certificazioni idonee: per quanto riguarda gli studenti con disabilità la certificazione richiesta è quella dell'invalidità pari o superiore al 66% o la legge 104, articolo 3, comma 1 e 3 e per gli studenti invece con disturbi specifici dell'apprendimento viene richiesto, viene richiesta una certificazione di DSA che è rilasciata dal da dal Sistema Sanitario Nazionale o comunque da strutture che sono accreditate a quest'ultimo. Eh, l'accesso ai nostri servizi è disciplinato da un regolamento che proprio in questo periodo noi stiamo cercando di completare ed è al vaglio poi, andrà poi al vaglio di una commissione della commissione handicap che decreterà insomma se tutto, come possiamo dire la sua mh... oddio...

Io: i suoi criteri di validità

R: ecco, mi so persa le parole e da lì poi andrà in vigore questo regolamento, eh la, questo regolamento come ti dicevo previsto...cioè c'è proprio scritto tutto: la modalità di fruizione dei servizi, l'orientamento in entrata e a supporto per l'ammissione ai corsi di studio, perché questo. Perché è molto importante supportare i nostri, noi facciamo anche questo durante i colloqui con gli studenti che approcciano per la prima volta con noi, diciamo così,

soprattutto durante le giornate di orientamento, come sai la Sapienza mh, inaugura tutti gli anni una manifestazione che è quella di Porte Aperte alla Sapienza. Durante queste tre giornate di solito nel mese di luglio, anche noi come settore studenti con disabilità e DSA siamo presenti e forniamo il nostro supporto soprattutto come diciamo primo colloquio di orientamento no allo studente, uno studente che arriva e magari è più convinto del percorso che vuole iniziare ma ci sono tanti altri studenti che magari venendo dalle scuole hanno un po' di quelle insicurezze, incertezze dell'inizio di un nuovo percorso e quindi hanno bisogno un po' di ecco, supporto nell'orientamento e noi, anche questo facciamo noi. Il nostro supporto è anche durante le prove di accesso e ovviamente durante le prove di accesso vengono assegnati tutti quelli che sono i servizi idonei agli studenti mmm quindi non so appunto tutor alla pari, se c'è bisogno di uno studente alla pari che affianchi il proprio compagno nella semplice scrittura no, del del del testo oppure un video ingranditore per chi ha problemi visivi, cioè organizziamo tutti quelli che possono essere i servizi che mh possono supportare lo studente anche durante proprio la prova di accesso, ok? Una volta superata la prova d'accesso poi lo studente si iscriverà all'università alla Sapienza al corso di laurea prescelto e poi si registrerà presso di noi. Abbiamo presso il nostro ufficio in modo tale da assegnare i servizi, secondo, inerenti diciamo, considerata la sua certificazione; abbiamo noi a disposizione anche un servizio di tutorato specializzato che mh ha l'obiettivo proprio, l'obiettivo del tutorato specializzato è proprio quello di favorire il successo formativo degli studenti attraverso proprio un sostegno personalizzato e lo studente con il tutor specializzato individua quelle che sono le le le ri le i servizi più adeguati in relazione alla sua disabilità e quindi il tutor specializzato pianifica una serie di colloqui con lo studente per individuare appunto come ti dicevo i supporti, i sostegni di cui lo studente necessita e facilita la frequenza delle lezioni attraverso ehm appunto, non so, interlocuzioni con le strutture didattiche specifiche con lo studente, supporta lo studente anche durante le il superamento proprio per il superamento degli esami, se ci sono difficoltà nell'organizzazione e nel metodo di studio dello studente, insomma è un'off ehm diciamo è un servizio appunto offerto nell'ambito di di del nostro settore che secondo me è molto importante.

Io: quindi

R: scusami io stavo divagando

Io: nono tranquilla, mi interessava quindi capire per quanto riguarda questa cosa dei criteri d'accesso mh e tu hai fatto riferimento al alla possibilità del, all'esistenza del tutor specializzato e di, e alla possibilità di tarare se vogliamo il il l'intervento sulle necessità dello studente ma questa cosa viene fatta, diciamo per tutti gli studenti una volta all'accesso o o soltanto per esempio appunto per le persone che usufruiscono del del tutor specializzato?

R: no allora guarda il tutor specializzato è una figura che proprio lavora con noi magari anche tu ti sei interfacciato con le mie colleghe e il settore proprio si avvale di otto figure, di otto tutor specializzati a partire cioè, proprio adesso è terminato il concorso di queste dottoresse e inizieranno a breve in questi giorni. Noi cioè ci siamo sempre avvalsi di questi tutor specializzati e lo studente anche se magari è già iscritto all'università e non si è approcciato con noi, con noi settore intendo la prima volta quando è entrato all'università proprio per l'immatricolazione ma non ci conosceva, facciamo finta, facciamo un esempio non ci conosceva a un certo punto dopo uno due anni ci contatta e insomma chiede informazioni e può può essere appunto poi a ehm una delle tutor specializzate ecco può prendere in carico questo studente e anche se già immatricolato può iniziare con lui un percorso per appunto individualizzare quelli che sono i sostegni e i supporti di cui lui necessita, non necessariamente diciamo così, proprio a partire dal primo approccio, poi, come ti dicevo, si inizia, io sono partita proprio dalle basi, ovvero dagli albori si può dire cioè sono partita da porte aperte o comunque dal periodo in cui lo studente esce dalla scuola superiore e accede all'università, come lo fa, magari tramite il sito controlla, vede che sapienza organizza queste giornate di orientamento oppure semplicemente vede che esiste un servizio ad hoc, ok? Offerto per le persone con disabilità e DSA e quindi ci contatta, noi lo prendiamo in carico, il tutor specializzato, io da lì perciò sono partita, diciamo dalle giornate dell'orientamento perché magari chi si approccia per la prima volta all'università ci contatta, viene preso in carico e da lì vien mh viene costruito, cioè si costruisce insieme un percorso no, fino alla laurea, fino al raggiungimento della laurea...

Io: ok

R: durante il quale il tutor specializzato e lo studente insieme in sinergia portano avanti, diciamo cioè proprio il percorso per il raggiungimento dell'obiettivo dello studente che è quello della laurea come dicevamo.

Io: ehm sì, abbastanza chiaro questo aspetto, mi interessava appunto capire diciamo per concludere questa domanda se mh se questa personalizzazione se vogliamo dell'intervento è prevista e in quale misura anche per coloro mh che non fruiscono del del tutor specializzato.

R: eh allora ehm, cioè i servizi intendi, cioè nel senso se questi studenti se tutti, ma guarda la maggior parte dei nostri studenti comunque viene seguito da un tutor specializzato, tutor specializzato per intenderci sono le mie colleghe che è diverso non lo confondiamo con il tutor alla pari eh, perché il tutor alla pari è uno studente che partecipa a un bando per una borsa di collaborazione ed è uno studente, invece il tutor specializzato è un libero professionista laureato che collabora con noi ok? Quindi tutti gli studenti che magari si avvicinano a noi magari per la prima volta o comunque ci scrivono una mail o ci contattano per telefono non so o quando venivano qui in presenza sono magari vengono seguiti da un tutor specializzato anche se magari... cosa ti posso dire...io Rosaria per esempio non contatto sempre lo sportello, facciamo finta no, mm mi rivolgo allo sportello quando devo fare gli esami e chiedo

Io: ok

R: scusate potete avvisare il professore? Io voglio i tempi aggiuntivi, devo fare l'esame il dieci maggio, scritto, il professore è Tal dei tali. Il nostro tutor specializzato ovvero le mie colleghe prenderanno in carico quella mail e scriveranno al docente entro i tempi, capito è questo

Io: ma

R: io appunto come ti dicevo io Rosaria posso anche decidere di contattare solo per le comunicazioni d'esame, non so, magari le nostre tutor specializzate mi possono dire "Rosaria guarda c'è anche altro se vuoi, ti va ne parliamo insieme, ti va, se hai problemi con una materia, ti faccio un esempio, c'è il nostro tutor, che ne pensi, oppure se vuoi posso

scrivere al professore ti può dare materiale da studiare, delle slides, hai bisogno di qualcosa?" questo è costruire insieme un percorso.

Io: sisi è stato mh, è molto chiaro questo questa

R: ok per capire la cosa perché magari potevi, io immagino, scusami se non mi sono spiegata bene però...

Io: no no, sono io che ho necessità di andare in profondità

R: è giusto, è giusto

Io: dato il discorso che comunque ehm tendenzialmente da da ciò che dici mh emerge appunto una personalizzazione a tutti i livelli del servizio che poi si esplica secondo appunto quelle che sono le esigenze dello studente

R: si si, esatto, il nostro tutor tutorato specializzato, le mie colleghe, è proprio questo, cioè cercano proprio di fornire il sostegno durante tutto il percorso di studi dello studente no, mmh, noi abbiamo anche, non so se tu sai, abbiamo una sala multimediale

Io: ehm

R: sai che c'è una sala multimediale dove, non so se ti è mai capitato di vederla qui all'interno del settore, nel nuovo, nei nuovi spazi...

Io: io personalmente no

R: e si è dotata di tutti i supporti, supporti hardware, software specifici anche proprio per il tipo di disabilità ed è proprio nei locali all'interno del settore, può essere utilizzata previa prenotazione, noi eeh, lì è, ovviamente prima del covid, adesso un po' meno perché ehm, diciamo ci sono meno studenti che stanno venendo a studiare per esempio in presenza qui e prima era utilizzata tantissimo dai nostri studenti insieme ai loro tutor alla pari quando dovevano studiare ed era molto utilizzata, anche quello, cioè quindi il ehm il consiglio che noi possiamo dare a uno studente anche rispetto ai software di cui può usufruire come una sintesi vocale per gli studenti che hanno problemi visivi o anche il s... lo studente con DSA no, che ha comunque le sue problematiche appunto che ne so, alla lettura, quindi molto spesso i nostri studenti con DSA si avvalgono delle sintesi vocali. C'abbiamo tantissimi studenti che si avvalgono anche ad esempio proprio del registratore vocale, per dirti la cosa più semplice, un registratore vocale che noi abbiamo adesso anche su tutti i nostri cellulari

perché vogliono registrare e sbobinare le lezioni perché vien.. oppure vogliono ascoltare la voce del docente anche dopo aver seguito la lezione proprio perché magari dopo può servire come da ripasso no, ci possono varie ehm, secondo me vari metodi no, che poi con lo studente a secondo proprio della sua necessità, della sua esigenza, mh, può essere idoneo o meno.

Io: visto che ne hai parlato, mi puoi descrivere mh la dotazione di questa aula multimediale presente nell'ateneo?

R: la dotazione dici?

Io: sì, la dotazione, le strumentazioni..

R: allora, c'è guarda, c'è tantis, ci sono tante, ci sono veramente tanti, tante mmh diciamo tanti strumenti mmh ti posso dire partendo veramente a parte i singoli pc che hanno sintesi vocale, non so alla tastiera braille, dalla barra braille, ai puntatori mouse per le persone con difficoltà motoria ehm, c'è, c'è veramente tanto che appunto lo studente nel caso in cui si trova qui all'interno dell'università e ha bisogno di mh, di non lo so studiare in una sala specifica con degli strumenti specifici può venire, scusami, può, può utilizzare, ne può usufruire come ti dicevo prima previa prenotazione, soprattutto adesso, anche prima quando c'erano diversi ragazzi con i propri tutor che volevano studiare come sai parlando è un po' difficile stare in una stanza, non è grandissima, quindi alla fine della fiera parla uno, parla l'altro, è normale no che ci può essere una piccola nota di disturbo e quindi però davvero è, diciamo che noi, anche per la scansione dei testi qualora le case editrici non abbiano il testo digitale no per una persona. Quando uno studente ci chiede un testo digitale, no, noi dopo una serie di passaggi burocratici, di autorizzazione che non sto qui a dirti, perché immagino che non sia che non siano neanche funzionali a quello che tu devi fare, chiediamo alla casa editrice di inviare allo studente il testo digitale per la lettura con sintesi vocale e quant'altro. Nel caso in cui una casa editrice non abbia, non abbia più a disposizione più il testo digitale perché magari quel testo è andato in disuso, perché magari la casa editrice, non lo so, è fallita, mi viene da dire, noi possiamo scannerizzare il testo, no? E qui abbiamo in dotazione gli scanner dotati di ocr proprio per la lettura con sintesi vocale, cioè c'è tutto, quello che possiamo dare ovviamente.

Io: Che può servire allo studente. Ecco, per concludere questo discorso sulla stanza multimediale che accennavi prima...

R: Sì...

Io: La stanza multimediale...

R: Sì...

Io: E' accessibile a tutti gli studenti o è accessibile solo allo studente con disabilità con il proprio tutor?

R: No, no no, assolutamente, è accessibile a tutti gli studenti, come no. Io prima ti parlavo degli studenti con il tutor perché magari, ehm, come come sai perché tu ormai sei una dottoranda, conosci benissimo la Sapienza, gli spazi in Sapienza non sono tantissimi. A volte ti devi mettere a cercare un posto per studiare, no? E quindi diventa anche faticoso, eee, per questo spesso la sala multimediale prima veniva utilizzata dagli studenti con i propri tutor, perché avevano un luogo dove poter studiare senza andarselo a cercare in giro per Sapienza, per la città universitaria. Poi, uhhh, è stata cioè ti posso dire è stata utilizzata da studenti non per forza con i tutor, questo te lo posso dire. Anzi, se se se hai bisogno sei dei nostri, Carlottina. Quando vuoi ce lo fai sapere...

Io: Ahaha grazie.

R: Ti metti sulla, ti metti a una scrivania e tic tic tic, ahaha

Io: Ahahaha ce ne sarà di scrivere.

R: Brava, appunto.

Io: E allora, ehm, diciamo, ehm, tornando all'intervista, ehm, mi uhm mi può descrivere nello svolgimento del del, cioè, mi può descrivere ehm sulla base dell'esperienza concreta che ha vissuto, ovviamente, quali sono le maggiori problematiche che che ha incontrato a tutti i livelli con docenti, studenti, ehm, personale amministrativo? Quali sono le maggiori problematiche che vengono sollevate nel concreto del vostro lavoro? Cioè...

R: Secondo me, ovviamente secondo me, ehm, immagino secondo me, o in senso generale le problematiche che ci possono...

Io: Le problematiche che vengono sollevate da studenti, docenti, tendenzialmente le problematiche che vivete tutti i giorni nello svolgimento del vostro lavoro, cioè.

R: Allora, ehm ti posso dire, ehm, io nello specifico come tutto il Settore, in realtà. Noi offriamo l'inclusione dei nostri studenti, no, iscritti presso il nostro settore. Eeh, soprattutto nell'ultimo periodo, quello dell'emergenza in corso, cioè nel periodo emergenziale che stiamo vivendo adesso diciamo così, personalmente mi sono battuta molto per la sottotitolazione. Questa è una delle problematiche, secondo me, che un ateneo come Sapienza dovrebbe risolvere. Cerchiamo in tutti i modi di, ehm, poter farci sentire, si può dire?

Io: Sì...

R: In merito a questa problematica, io ho incontrato diverse aziende che si occupano di sottotitolazione e conseguentemente di trascrizione, ma non solo per gli studenti sordi non segnanti, che quindi non conoscono la lis, e vogli- oppure anche solo anche gli studenti sordi segnanti che vogliono gli appunti, perché io per poter guardare l'interprete che mi segna e mi sta di fronte non riesco a prendere appunti. Molto spesso è questa la cosa che sollevano molti studenti. Oltre allo studente sordo e alla problematica che ha nel prendere appunti, parlo anche di tantissimi altri studenti,

Io: Uhm

R: Studenti ciechi che vogliono la trascrizione così la possono sentire con la sintesi vocale, studenti con Dsa che vorrebbero la sottotitolazione perché poi restano, poi resta la trascrizione, quindi gli appunti. Tralasciando il fatto che noi offriamo il servizio di tutorato per le lezioni, questo, quest'ultimo no, potrebbe anche, diciamo così, essere alleggerito, se posso dirlo. A livello proprio pratico, di ore, perché tu con la sottotitolazione non avresti più bisogno dell'amanuense che ti prende gli appunti alla vecchia maniera, no? Allora, io, proprio nello specifico, soprattutto perché con la didattica a distanza che abbiamo fatto ormai da un anno, si può dire? Ormai un anno e due mesi...

Io: Di più...

R: Ummm, a marzo dell'anno scorso

Io: Sì, sì

R: Penso che sia necessaria, idonea, ma abbiamo sempre problematiche di, non so, burocrazie, budget, tutta una serie di cose che purtroppo non riuscivano a, uhmmm, hanno

fatto sì che questa cosa vada avanti. Continuerò a battermi quindi anche per l'anno accademico prossimo, perché ormai l'anno accademico 2020-21 è terminato, mia cara Carlottina, adesso finiscono le lezioni a fine maggio, ci sarà qualche lezione di recupero forse, ma poi ci sono gli esami della sessione estiva, è terminato l'anno accademico in corso. Per l'anno accademico prossimo 21-22, tornerò a bomba con la sottotitolazione, nel caso in cui la didattica continui così, abbiamo una didattica a blending, distanza- presenza contemporaneamente, non si sa, ancora non lo sappiamo, però secondo me sì anche quando torneremo in presenza, quella situazione della sottotitolazione potrebbe essere una tematica, cioè, ehm, cioè insomma una situazione che debba essere portata avanti, a compimento, sicuramente. Questa è una cosa, per quanto riguarda i docenti, uhhh, soprattutto in questo periodo ehm, ti posso dire che alcuni di loro spess-, cioè alcune volte, non tutti ti devo dire, anzi come ti dicevo prima, grazie comunque alla collaborazione, alla condivisione di informazioni con i docenti in sede di esame, cioè, a prossimità di esami, perdonami, o in prossimità di qualsiasi evento o questione, tu debba chiedere ai docenti, diciamo così, si sono sempre rivelati molto disponibili. Alcune volte, magari alcuni docenti hanno delle remore perché non riescono a capire il motivo, perché i tempi aggiuntivi se quello studente non ha un problema nello scrivere, non ha problemi motori, può scrivere. I tempi aggiuntivi sono previsti dalla normativa vigente, la 104 sancisce questo diritto, non cioè la disabilità, non è che lo studente li deve avere solo perché non può scrivere perché non può muovere le mani. A volte, a volte, siamo ancora a questi livelli, a volte, perché poi per il resto esistono anche delle linee guida per i docenti e che possono, e appunto,

Io: Sì

R: Che ne so, vengono, vengono a loro inviati, che leggono, devo dire poi. È soltanto una questione secondo me di sensibilizzazione a volte sul tema perché purtroppo molti docenti si possono incorrere la prima volta in uno studente con disabilità e vedono, ah ho uno studente con disabilità il prossimo giovedì mi hanno chiesto questa cosa, per esempio eh, ed è proprio la prima volta dopo anni e anni di servizio che si ritrovano ahh, in una situazione del genere perché non era mai capitato fino ad allora e quindi magari hanno, sono anche un po' preoccupati come per dire c'è qualcosa che posso fare di più, cioè e lì ti

chiedono, di chiamarli ti chiedono di sentirli telefonicamente, hanno bisogno magari di un consiglio, hanno bisogno di capire proprio cosa devono fare in concreto perché poi in realtà non devono fare niente, lo studente con disabilità è navigato, fa tutto da solo avrà fatto esami così no, quindi non c'è problema però a volte c'è bisogno no, di avere anche il nostro sostegno. C'è bisogno di una sensibilizzazione in più, magari sai a volte ti ripeto anche uhm la semplice informazione magari non c'è perché non hai mai vissuto una problematica, non hanno mai incontrato uno studente con disabilità, quindi ehm secondo loro non avevano mai avuto una problematica del genere, che poi problematica non è.

IO: Probabilmente, come suggerisci c'è bisogno appunto di normalizzare il discorso disabilità, cioè...

R: Sì, sì, ma forse, scusami ehm che c'era un moscerino. Semplicemente secondo me a volte, per alcuni docenti, ti ripeto, veramente sono state minuzie eh, rispetto a veramente un oceano di professori che qui abbiamo in Sapienza, che ti ripeto, super disponibili e collaborativi e veramente disponibili e collaborativi, devo dirti. Quei pochi, magari cioè a volte, sai, in Sapienza si potrebbero organizzare delle degli eventi, delle iniziative culturali no, per sensibilizzare la comunità universitaria ehm, tutti compresi studenti, docenti, personale tecnico-collaborative, collaboratori esterni no? Perché no?

Io: Sì...

R: Un bell'evento per spiegare, una bella cosa, cioè sarebbe una bella cosa.

Io: Potrebbe essere una buona idea. Ci avete pensato, sono in cantiere?

R: Allora, abbiamo, allo stiamo portando avanti un progetto su, un'iniziativa con ehm, insomma sulla tematica sensibilizzazione della comunità sorda e della lis perché per esempio, per quanto riguarda la comunità sorda, e soprattutto la comunità sorda segnante, se ne sa veramente troppo poco. Molto spesso magari to ritrovi, incontri un collega in Sapienza, oppure, uno studente, un docente incontra uno studente e non sa come approcciarsi. Ehh dici al docente, guardi lo studente è affiancato da un interprete. Sì, ma che cosa significa? L'interprete che è semplicemente un mezzo, è un libero professionista che non deve fare altro che tradurre dall'italiano nel nostro caso, e dalla lis all'italiano, non ha altre competenze, il ruolo è quello, le sue competenze sono appunto cioè sono competenze

professionali di una traduzione, okay? Il contenuto è quello e basta. Molto spesso, a volte i docenti possono pensare: eh, ma questo interprete che fa? Ma in che cosa è laureato? Magari cioè suggerisce: non esiste. Anche perché l'interprete ehm è ehm è, come si dice, legato al segreto professionale, è una figura...

Io: è chiaro, è una figura professionale.

R: Esatto è una figura chiave, è un ruolo, come qualsiasi altro professionista di cui si avvale questo ateneo ehm però ehm sicuramente uhm c'è bisogno di una maggiore sensibilizzazione. Infatti, adesso stiamo cercando di organizzare, appunto, questo progetto questa iniziativa ehm sui sordi, in modo tale da appunto fornire, possiamo dire così, una una base di tra virgolette informativa sulla comunità e la cultura sorda. E vorremmo anche che magari una persona sorda insegni, dia un po' di segni quelli che sono frasi utili, inerenti all'ambito accademico con cui noi, personali tecnico-amministrativo, studenti, docenti e collaboratori con cui possiamo approcciare, possiamo no comunicare con i nostri colleghi, con gli studenti sordi.

Io: Okay, d'accordo. Ehm, non abbiamo sollevato invece l'altra faccia della medaglia, cioè gli studenti. Quali sono le maggiori problematiche che sollevano ehm gli studenti che sollevano nel nel nel loro concreto percorso di studio e quali sono, se ci sono, le problematiche che sollevano gli studenti nei confronti dello sportello che li tutela?

R: Allora, posso dirti, nell'ultimo periodo... allora gli studenti a noi, molto spesso, si a- cioè se possono avere delle piccole problematiche magari sono legate all'iter di studi, ho questo problema con questo docente, ho questo problema con questo esame tot, un esempio no. Un esame tipo non riesco a superarlo, non riesco, non mi entrano le nozioni in testa potete chiedere ai docenti di agevolarmi nel programma? No. Lo studente con disabilità è come lo studente che non ha disabilità, nel senso, per quanto riguarda, io intendo ovviamente, uhm non, la disabilità c'è non ti dico questo, però a livello cognitivo, ehm, perché uno studente con disabilità dovrebbe essere ritenuto inferiore rispetto a un altro studente? Capisci, prendi con le pinze questa mia frase.

Io: sì, sì, no è chiaro.

R: Perché lo studente, perché il docente dovrebbe ridurti il programma? O agevolarti l'esame perché tu non è, cioè siamo stati, siamo stati tutti studenti, anche io sono stata studente, neanche a me non andava di studiare delle materie, ma l'agevolazione del programma, non stiamo alle elementari. Non so se...

Io: Sì sì...

R: Allora, a volte succede questo e magari gli studenti possono pensare: ah, perché non volete fare questa cosa? Ma il docente non può agevolarti nell'esame, non è il suo lavoro. Esistono però tante altre misure che possiamo prendere. Una suddivisione del programma: Io, Rosaria, posso decidere ho difficoltà a fare l'esame di economia, faccio la prima parte dell'esame il 20 maggio, la seconda parte dell'esame lo faccio il 30 giugno, si può fare? Chiediamo al docente. È ovvio che è sempre il docente che ha piena autonomia per quanto riguarda, no, tutta la parte accademica, quindi esami, lezioni, cosa deve decidere? Noi forniamo supporto, noi forniamo quello che è il giusto cioè diamo le giuste informazioni, poi il docente è autonomo e ha piena decisione di tutto quello che bisognerà fare. Questo potrebbe essere, no, questa potrebbe essere una, mi sento di dirti, potrebbe essere una delle problematiche che a volte sollevano gli studenti...

Io: Okay...

R: Poi si parla, okay, una difficoltà dell'esame, perché non posso non farlo, perché mi può essere stato agevolato, però sono pochi i casi ovviamente. Ci mettiamo d'accordo con lo studente, ci mettiamo d'accordo con il docente, e cerchiamo di capire qual è il metodo migliore per poter arrivare al superamento dell'esame stesso. Ehm, problematiche che sono state sollevate al nostro settore, ehm, a livello pratico, ti dico la verità, Carlottina, non ne ho, non ne ho, cerchiamo sempre di rispondere sempre entro le 24 h alle mail. Cioè, ci deve essere qualcosa che non va, cioè sì appunto non ho ricevuto riscontro a una mail e ho urgenza, quindi ti riscrivo nuovamente, ehm, però si risolve tutto in poco tempo, capito? Ehm, veri e proprio richiami al Settore forse lo puoi chiedere a Fabio...

Io: Uhm...

R: Se li ha mai ricevuti, agli uffici competenti. Ahahaha

Io: No, no.

R: No, no, perché sto pensando, sto proprio pensando se potrebbe esserci, se c'è qualcosa che è a noi pervenuto. Ehm, a volte può succedere che magari uno studente, un tutor non si trovino bene. Allora lo studente viene da me, sempre che ti faccio un esempio, mi dicono: Rosà, non mi trovo con quello, cambiamelo. Cerchiamo di capire cosa sta succedendo, cerchiamo di capire che cos'è che ti ha dato fastidio? Quali sono le tue esigenze, quali sono le esigenze del tutor alla pari? Non dimentichiamoci che il tutor alla pari non ha competenze di un docente. Quindi che cosa sta succedendo? Vediamo insieme. Magari queste possono essere le problematiche.

Io: D'accordo. Bah...

R: Reclami, o richiamai tra virgolette che possono essere più più cogenti, più pesanti, sì ti dico, chiedilo a Fabio, magari li saprà. Aspetto, che chiudo la porta.

Io: Ahahahaha, no va beh, era interessante capire, diciamo...

R: Eh sì, ma è interessante, no no...

Io: Se c'è stato qualche, non per forza diciamo, di reclami se vogliamo scritti, se c'è stato magari ehm nel fruire concreto del servizio un ehm la, non ti dico, la lamentela fine a sé stessa, ma un punto di ehm che vi possa aver aiutato magari nel miglioramento, ecco, una critica costruttiva sollevata dallo studente rispetto al servizio erogato.

R: Uhm, una critica costruttiva...

Io: Non per forza...

R: In riferimento alla didattica, in quello che mi dici, no?

Io: Uhmhm no, riferimenti proprio al servizio erogato per esempio da voi sportello o...

R: Eh, sto pensando, infatti, non so, non me ne vengono tante in mente. Allora per quanto riguarda sicuramente, come ti posso dire, l'inizio ehm di l'inizio della didattica a distanza per alcuni studenti è stata, per alcuni studenti è stata problematica, poi dopo, si sono, perché secondo me il cambiamento è stato un po' difficile per tutti. Anche, anche dovuto al fatto che un ateneo così grande come Sapienza si è dovuto organizzare in in, che posso dire, ehm, su due piedi in pochissimo tempo e organizzare una didattica a distanza non deve essere stato facile, anche perché noi abbiamo dei docenti anche belli navigati, no, dire a un docente: fai la lezione su meet, oh my god.

Io: Beh, ne so qualcosa, da dottoranda, ne so qualcosa.

R: Esatto, esatto, abbiamo avuto, ehm, non lo so, ragazzi, studenti che ci hanno detto: oddio, il professore non riesce a collegarsi, siamo da tre ore ad aspettare che dica qualcosa. All'inizio non è stato semplice, e magari erano queste le problematiche che potevano sollevarsi, dicendo: dovete avvisare quel prof- perché non sta a fa questo, voi dovete garantire la frequenza alle lezio- e invece proprio perché magari c'erano problemi tecnici, che non erano dovuti a nessuno, ma che purtroppo semplicemente a questa situazione ahahaha che è venuta così all'improvviso in cui ci siamo ritrovati tutti. Oh mio dio, dalla classe seduti a davanti a uno schermo come stiamo facendo io e te adesso. Eh, non è facile eh, e quindi anche all'inizio: no perché voi, voi dello sportello dovete garantirci ehm l'inclusione, che ti devo dire, che poi noi la garantiamo, però ora per darti un termine generale in cui inserire dentro tutto. Le lezioni, la sottotitolazione, io voglio gli appunti e non ce li ho, all'inizio è stata tipo bah, tutti che si sono ritrovati così, boom, ahaha, e adesso che facciamo, che diciamo, che cosa sta succedendo. Ah, però dopo, ti dico che c'abbiamo e-mail di studenti che chiedono se per favore la didattica può restare così, perché sono andati a casa, perché hanno capito che così possono fare tutto: sto a casa, seguo la lezione mentre seguo la lezione faccio la lavatrice, ahahaha, capito? Mo', per dire una cretinata, oppure, per dire: posso andare a fare le terapie, non mi devo muovere per andare dall'altra parte della città... con tutti i problemi di Roma, no? Ahahah quindi del traffico romano.

Io: Ecco.

R: Allora sai...

Io: Ahahaha che è la piaga della società.

R: Capito? Quindi, insomma è questo.

Io: Allora, diciamo che ogni volta che parliamo mi suggerisci nuovi spunti.

R: Okay...

Io: E quindi, grazie e posso, posso chiederti il servizio di tutoraggio ehm a distanza...

R: Sì...

Io: Come, come, ecco appunto, come si è svolto?

R: Okay. Allora, alcuni nostri studenti, magari uhm alcuni studenti che hanno uhm hanno una disabilità motoria diciamo sì importante, già utilizzavano il servizio di tutorato a distanza, il servizio di tutoraggio alla pari a distanza, magari anche semplicemente non per una questione ehm che ne so, ho problemi motori quindi non riesco a venire all'università ehm ma non perché chi ha problemi motori non venga all'università, è la questione che molto spesso gli studenti: c'ho da fare le terapie, c'ho da fa' questo, devo veni' là con il trasporto, devo piglia' il tassì, devo piglia' il trasporto della Lazio Disco, devo piglia', cioè lo sai no, anche tu essendo stata studentessa, sai bene che cosa significa. E quindi preferivano studiare a casa e utilizzavano il nostro tutorato ehm a distanza, studiavano col tutor su skype. Ma erano pochi casi, questa situazione, ti dico che c'ha portato, noi, i tutor, gli studenti che appunto hanno partecipato al bando e adesso sono i nostri tutor e gli studenti che richiedevano questo, questo servizio, ci siamo ritrovati a essere degli esperti informatici, mia cara Carlottina. Quasi come se adesso non possiamo fare a meno di tutto questo. Ah ma perché tu non usi questo, ah ma perché tu non usi quest'altro, ah ma tu lo sai che se usi Zoom puoi mettere in primo piano una persona e vedere lo schermo del docente contemporaneamente. Eh su Meet, su Meet non lo puoi fare perché se il docente condivide il suo schermo non puoi vedere tutte le persone, non le puoi vedere in grande, ma le vedi piccole piccole. Cioè, siamo diventati degli esperti. Allora, che cosa succede? Abbiamo gente gent- cioè ragazzi ragazzi che hanno studiato e hanno terminato la propria tesi con il tutor da casa, condividendo in drive il file Word della tesi e modificandolo in tempo reale, contemporaneamente. Persone che stanno a casa e devono prendere gli appunti, lo sai che faccio devo prendere gli appunti tanto poi li devo rimettere, ti devo manda' le foto, non mi piace la tua scrittura, ah va beh lo sai che c'è, li prendo su Word, li prendeva contemporaneamente. Lo studente a casa no, e il tutor alla pari invece a casa sua, condividendo un file su Google Drive il tutor magari pre-ehm erano capaci di seguire insieme la lezione, perché il tutor dopo aver condiviso il file su Google Drive, scriveva in contemporanea quello che diceva lo student-ehm il professore e lo studente da casa sua, accedendo al Drive aveva il file davanti che gli si modificava in tempo reale e quindi leggeva quasi come fosse stata una sottotitolazione, cioè, ovvio questo è i tutor bravi che si mettono

lì e scrivono a manetta, pa-pa-pa come i pazzi quindi ahahaha immagina come ci siamo ridotti, ormai cioè abbiamo questo qui, è diventata la nostra appendice...

Io: La tecnologia come facilitatore...

R: Esatto, è diventata la nostra appendice. Spesso, magari poi ci sono cose che informatiche, questioni informatiche che sono un po' più incresciose ehh che la tecnologia può essere bella ma può essere anche no può portarti anche a dei problemi d'altra parte, che ti devo dire, non lo so. Ehm, m'è caduta la connessione, abbiamo perso tutto, stavamo a fa' un lavoro ehm oppure, la professoressa non riesce a collegarsi, non riesco a entrare nell'aula virtuale, uhh quante volte, non puoi capi'. Anche questo è i pro e i contro della tecnologia, no?

Io: Eh beh, per forza, ogni cosa ha i suoi pro e i suoi contro.

R: Però noi quest'anno, ci sono stati diversi ragazzi che si sono laureati e ti posso dire che ah hanno chiesto il supporto per tesi e hanno portato a compimento il loro il loro, insomma, il loro lavoro e hanno raggiunto l'obiettivo e ti posso di' anche una cosa come la tesi, no, così particolare, un lavoro bello impegnativo ci si è riusciti e i tutor alla pari stanno facendo un ottimo lavoro, è difficile eh, perché complicato. A distanza ci sono delle cose che comunque tu, io penso Carlo' è normale, da vicino il feedback che puoi avere da vicino non è la stessa cosa che a distanza, no, ci sta con tutte quelle che sono queste piccole problematiche alla fine della fiera, cioè davvero davvero ci è andata bene, secondo me. Siamo riusciti in poco tempo, eh ma non l'avresti mai potuto dire se non succedeva un una una pandemia avremo mai fatto tutto questo?

Io: Beh queste sono le incertezze della vita...

R: Esatto, ahahaha...

Io: Se consideriamo che comunque un ateneo come Sapienza per ehm uhm da statuto poteva diciamo erogare soltanto il 10% delle delle delle lezioni a distanza, e invece poi ci siamo ritrovati a tenere diciamo lezioni intere a distanza, quindi, possiamo dire prova superata ehm...

R: Sì, dai...

Io: La tecnologia come facilitatore.

R: dai, infatti, dai...

Io: Allora, tornando ahh a una nuova domanda dell'intervista ehm mi può descrivere ehm mi può descrivere ah nel nel tuo ruolo con quali ehm attori dell'ateneo interagisci nel tuo ruolo istituzionale? Esistono, appunto, tavoli di confronto, momenti di scambio informazioni, pratiche messe in atto e...

R: Sì...

Io: per lo studente con disabilità?

R: Tu lo sai che il nostro ateneo come ehmm tutti gli atenei ehm c'è il Referente per la Disabilità e poi ci sono i Referenti per la Disabilità per le singole Facoltà, lo sai no, questo? Facendo...

Io: Sì sì...

R: Facendo una tesi del genere, ne avevamo già parlato. Questi già sono docenti che quando prima ehm, scusami, allacciandomi al discorso che abbiamo fatto prima magari con le nostre comunicazioni ai docenti oppure le piccole problematiche che ci possono essere con i docenti, la collaborazione che abbiamo con loro, ehm, è molto mediata anche dai nostri Referenti. I Referenti fanno un grande lavoro, soprattutto per quanto riguarda gli studenti con disabilità, devono avvisare tutti i loro colleghi della presenza di uno studente degli studenti con disabilità a-agli esami, alle lezioni, se hanno difficoltà, se hanno bisogno di materiale, di qualsiasi cosa. Devo dire che i Referenti hanno davvero un ruolo chiave ehm all'interno della nostra università. E poi noi, io, il mio ruolo come quello delle mie colleghe, ci troviamo a collaborare anche con tutti gli altri uffici ehm di Sapienza come che sono all'interno dell'Amministrazione Centrale, all'interno delle facoltà, quindi amministrativi e didattici, di qualsiasi genere e specie. Per poter, non lo so, portare avanti dei lavori, oppure, proprio scambiarci consigli, che ti devo dire, ehm, per quanto riguarda ehm, facendo un esempio molto semplice, i test di accesso, ehm la scelta di un'aula per studenti con disabilità in modo da inserire tutti insieme gli studenti che hanno diritto al tempo aggiuntivo, collaborare appunto con i Responsabili, no, delle aule, del reperimento appunto dei luoghi per poter fare questi test. Oppure, semplicemente, un altro esempio semplice che mi viene, ehm, Ufficio Erasmus. Prima di partire per l'Erasmus ehm l'Erasmus gli studenti devono svolgere un test, un test di lingua. Questo test in lingua per gli studenti con disabilità ehm

studenti con disabilità sono esonerati, fanno un semplice colloquio orale, oppure possono farlo e avere diritto ai tempi aggiuntivi, come gli studenti con DSA. Collaborare con i colleghi di questi uffici, perché? Perché loro ricevono domanda e chiedono a noi: questo studente ha la certificazione, a cosa gli serve, cosa è necessario, cosa dice la normativa, cosa dobbiamo fare? Cioè, è una collaborazione comu-continua. Forse, potrebbe anche essere più accresciuta, ti dico la verità. Ci sono tantissimi eventi qui in Sapienza che organizzano, che possono essere anche accessibili, anche più inclusivi, a mio parere, però a volte dimentichiamo che c'è una piccola realtà che ha bisogno di questa piccola attenzione. Ehm, però, si collabora, devo dire, sì, devo dire che... per quanto riguarda per quanto mi riguarda, anche molto spesso.

Io: Bene. Allora, allo stadio attuale esistono modalità di mappatura concreta dei servizi erogati, ehm, sia per ciò che concerne l'accessibilità sia la fruizione dei servizi stessi e chi si occupa, diciamo, di svolgere questa mappatura? Cioè...

R: Allora, la mappatura dei servizi proprio che sia ehm ovviamente accessibile a... Scusami un attimo, Carlot'...

Io: Sì, sì...

R: Ila', Ila', sono, sto facendo l'intervista con Carlotta, ti posso richiamare? Eh, ciao, ciao. No, no, sì, infatti, tra poco, penso... terminiamo e ti chiamo, okay? Ciao, ciao. Scusami, avevo detto alla collega che avremmo fatto più o meno in un'ora e giustamente voleva sapere che fine avessi fatto... ahahahah... Scusa, allora, ehm parlavamo di mappatura dei servizi che poi ovviamente sia accessibile agli studenti e che tutti possono sapere che cos'è che facciamo, giusto?

Io: Sì.

R: Come ti dicevo, il Regolamento, okay? Il Regolamento è ehm in questi giorni ehm come ti dicevo, è al vaglio ed entrerà presto in vigore. Sicuramente, la prima cosa in assoluto che ehm che richiama i nostri servizi e spiega tutto ciò che facciamo è la nostra pagina dedicata sul nostro sito di ateneo, Disabilità e DSA di Sapienza. Lì c'è tutto ehm e infatti molto spesso gli studenti ci scrivono dicendo "ho letto questo sulla vostra pagina, c'è questo come posso fare? Qui c'è dobbiamo compilare un modulo, c'è scritto, come dobbiamo fare?" Questo

perché proprio la nostra pagina dedicata che viene da noi curata continuamente, ci sono anche le last news, le notizie, quelle più evidenti, quelle che devono essere più rilevanti, che devono essere su una homepage, e le notizie precedenti ehh, che ne so, che ti posso dire, i bandi dei contributi, dei buoni taxi, delle borse di collaborazione, dei premi tesi, come stai facendo tu, premi tesi sulla disabilità, premi tesi su di dottorato, di scuole di specializzazione sulla disabilità, questo è sicuramente sulla nostra pagina dedicata sul sito dell'ateneo. Ti posso dire che è veramente una pagina ric-cioè, piena di informazioni. Anche perché adesso oramai, come dicevamo, la tecnologia è everywhere, tutti hanno un sito, tutti hanno profilo, tutti ehm anche sui social. Mi piacerebbe tanto portare il Settore anche sui social, però lì c'è un impegno, ci deve essere un impegno soprattutto uno che ne deve essere capace, che ne deve sape-che lodeve saper fare perché i social network hanno bisogno di aggiornamenti continui, eh, non è una cosa che tu puoi apri' un profilo, lo lasci là e arrivederci al secchio. No. Mi piacerebbe, però, tanto portare sui social network anche la nostra pagina perché il il nostro ateneo ha i profili social e ne usufruisce, come tante associazioni...

Io: Sì...

R: Come Sapienza in Movimento, no, che pensi tu conosci...

Io: Uhm... sì sì

R: Quindi mi piacerebbe anche lì, perché anche lì potrebbe essere interessante perché potrebbe ehm potresti ehm allargare il bacino di utenza, nel senso che ormai tutti noi siamo social, no, e quindi a mio avviso potrebbe essere veramente, veramente una delle, forse l'ultimo tassello, puoi dire: va beh, facciamo anche questa cosa perché secondo me prendiamo qualcun altro, acchiappiamo qualcun altro studente che magari dice "non ci voglio anda' a, non vi voglio scrive un'e-mail... come faccio a sape'? Oltre alla pagina sul sito ateneo del tuo settore, ce l'hai Facebook?"

Io: Ho capito...

R: Eh, potrebbe essere interessante questo. È un lavoro, è un lavoro impegnativo, però, come dicevamo.

Io: E invece, per quanto riguarda la mappatura degli spazi accessibili e...

R: Quella è campo Lancia, campo Dottoressa Lancia che sta facendo, io so che sta facendo la mappatura sull'accessibilità, le barriere architettoniche, fantastico. Quando abbiamo bisogno di richiedere l'accessibilità di un'aula per uno studente che magari deve raggiungere quell'aula per e è in carrozzina, no, e ha bisogno di sapere come accedere in quell'aula in tre quattro otto la Lancia subito ti dice è accessibile, non è accessibile, da dove può passare se non è accessibile quella parte principale, da dove può arrivare lo studente in modo tale da entrare ehh, ehm, si sta occupando, cioè fa un ottimo lavoro.

Io: Uhm uhm... ehm, diciamo, per la tua esperienza l'erogazione dei servizi e degli interventi hanno subito modifiche nel tempo? Se sì, quali e perché?

R: Sì, allora, quando c'ero io non esisteva il tutorato specializzato come figura, perché noi lavoravamo lì, come co-co-co, non so se ti ricordi, c'era Antonella anche, ehm. È cambiato ehm, va beh, ovviamente ci sono, c'è questa nuova figura che collabora con il settore e quindi lavora per il settore, anche perché è la legge che prevede ehm questa figura, e servizi ehm per esempio anche di tutorato alla pari ehm vengono vengono assegnato, ehm, il servizio di tutorato alla pari adesso viene assegnato anche con un criterio ehm, come posso dire, si-si cerca di capire in collaborazione con lo studente che ha bisogno del tutorato alla pari, di che cosa ha bisogno, di che cosa realmente devi fare con il tutor, sia a lezione che per studio. Quindi l'erogazione di questo servizio è cambiato perché magari se prima uno studente aveva diritto a nove ore settimanale di studio, così, forfait, così cioè i risultati c'erano? Gli esami venivano superati? O avevi usato nove ore di tutorato e poi basta? Questo era un tipo di controllo che veniva effettuato, un monitoraggio che veniva effettuato, però, adesso non è più la la semplice questione "ti assegno nove ore settimanali, ciao". No, adesso le ore vanno ehh calibrate, calibrate a secondo delle esigenze degli studenti e a seconda delle risorse a nostra disposizione. Non si finiscono 150 h di tutorato così. 150 h sono ehm, le ore della borsa di collaborazione del tutor...

Io: Sì...

R: Ehm, non è una roba così, cioè vengono strutturate, organizzate con una cognizione di causa. Perché questo? Come ti dicevo primo, c'è il tutorato specializzato che insieme allo studente cerca di ehm di capire quali sono i supporto ehm i supporti più idonei allo studente

per tutto il percorso, per tutto l'iter universitario. Quindi, anche quella del tutor alla pari, anche quella del servizio del tutor alla pari è stato calibrato in questo modo. Secondo me, questa è una cosa ehm davvero illuminante, se possiamo dire così.

Io: Okay, è l'unico aspetto che ha subito cambiamento?

R: Ehm, guarda non, forse ci potrebbe essere anche qualche altra cosa però ci sto pensand-proprio proprio cambiamento, come ti dicevo, il tutorato alla pari ha bisogno di tantissimo monitoraggio, quindi magari prima, sì, era fatto, però ehm, serviva quel tassello di-di calibrare le ore, come ti dicevo, quindi un vero e proprio cambiamento, cioè sì nel tempo c'è stato in positivo, con calma, ahaha, diciamo così. Lento, ma rilevante. E altri servizi, uhm, sto-ah tutta la parte amministrativa è di competenza delle segreterie, no? Quindi una domanda per quanto riguarda, non lo so, un trasferimento, un ricongiungimento, proprio la parte prettamente amministrativa, burocratica, quella è di competenza delle segreterie. Noi prima, con, quando, cioè tempo addietro, se-se cioè, anche con i tutor alla pari cercavamo anche di fornire questo servizio andando proprio in segreteria con il tutor, ti ricordi? Non so se ti ricordi... adesso è di competenza della segreteria nello specifico e anche perché seguiamo ora tanti tanti studenti in più e sarebbe impossibile. E poi, ognuno ha le sue competenze. La segreteria amministrativa, quella didattica per un piano di studi, un problema, che ne so, di codice d'esame, sto dicendo proprio una roba, no? Ahaha ha del fantascientifico, ma esiste, sicuramente queste sono più di competenza di-di alcune aree, di-di alcuni uffici, di alcuni colleghi che si occupano proprio di questo quotidianamente.

Io: Allora, sono attivi dei progetti innovativi per gli studenti con disabilità e DSA? Se sì, sono me li può descrivere? Ad oggi sono attivi?

R: Come ti dicevo prima c'è, stiamo cercando di portare avanti il progetto quello della sordità, di sensibilizzazione sulla cultura e comunità sorda e sensibilizzazione alla lis e che stiamo, speriamo si-si riesca a portare a termini quest'anno, ma quasi sicuramente. Ehm, siamo stati contattati dall'Unione Italiana Ciechi, dovremmo fare un collab-ci hanno chiesto una collaborazione ehm per quanto riguarda studenti ciechi, ipovedenti e iscritti al nostro ateneo. Una collaborazione, appunto, non lo so per semplici informazioni o supporti da offrire a questi stu-a a questa categoria di studenti. Eh siamo stati da loro contattati e forse

non non so entro quanto ci dovrebbero dire se il progetto va in porto oppure no perché sono loro che hanno, stanno mettendo appunto la situazione perché è una loro cosa personale. È il comitato giovani all'interno dell'Unione Italiana Ciechi che lo vuole portare avanti. Però siamo stati contattati, noi abbiamo dato la nostra la nostra adesione, cioè saremo felici di poter collaborare con loro, ma non saprei dirti entro quando e se viene confermato perché ehm siamo stati semplicemente contattati e poi ci dovranno ehm dare ovviamente informazioni più precise, proprio ehm consegnare il progetto, capire di che cosa si tratta.

Io: Beh, a questo punto, speriamo che verrete contattati e che questo progetto vada in porto...

R: Sì sì, perché erano molto interessati come-come i giovani per i giovani, volevano dare un loro contributo, no?

Io: Esatto. Allora...

R: Poi...

Io: Dimmi...

R: No, no, stavo pensando a cos'altro ehm, a cos'altro mi poteva venire in mente. Se mi viene in mente te lo farò sapere, se c'è altro. Magari pure questo poi lo puoi chiedere a Fabio.

Io: Allora...

R: Se c'è altro nell'aria...

Io: Bene, ma già abbiamo parlato di alcuni progetti interessanti per quanto riguarda, appunto, i ragazzi sordi ed anche ed anche gli ipovedenti, quindi mi sembra un buon punto di partenza.

R: Sì...

Io: A suo parere, quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di servizi di qualità a favore degli studenti con disabilità e DSA?

R: Ehm, quindi servizi imprescindibili?

Io: No, a tuo parere quali sono ehm gli aspetti di un servizio di qualità?

R: Ah sì, scusami...

Io: Per gli studenti con disabilità e Dsa? Ah, no scusami tu.

R: No, no, no ehm...

Io: è una domanda molto personale, quindi puoi...

R: In effetti, è che sto pensando. C'è un aspetto molto importante, io, io, guarda, ehm proprio prima ne parlavo con il mio capo-settore. Cioè, abbiamo tantissimi studenti iscritti, seguiamo tantissimi studenti, sia con disabilità che con DSA e... portare avanti un lavoro di qualità, io penso davvero che sia davvero molto importante, che sia molto complicato, essendoci tantissimi, no, persone, studenti, magari alcuni ci conoscono, altri non ci conoscono-cioè, a volte diventa anche un po' difficile arrivare a tutti. È imprescindibile secondo me un lavoro di equipe sicuramente, ma con tutto l'ateneo, e come ti dicevo prima, organizzare ehm delle iniziative per sensibilizzare la comunità accademica al tema della disabilità è secondo me molto importante. Questa potrebbe essere una cosa... cioè sì, un'idea, un progetto su cui si deve lavorare, che però sul concreto, capisco è anche difficile da portare avanti perché a noi servono, diciamo, i risultati da dare allo studente, quindi il concreto alla fine della fiera si lavora tanto quotidianamente anche per ehm, insomma, anche a lungo termine, per cercare di portare alla laurea lo studente, perché è giusto che sia così, e come tutti gli studenti, no, che vogliono arrivare alla laurea, è il loro obiettivo principale ehm... la qualità la facciamo sicuramente noi che lavoriamo all'interno del settore-cioè, la dobbiamo portare avanti noi insieme allo studente, eh-è fondamentale. Noi del settore, adesso ti parlo di me, no, come Rosaria Sansone, il suo lavoro deve essere un lavoro che a 360 gradi, no, perché comunque deve cercare di apportare qualità al servizio in modo tale che lo studente ne sia giovato. E quindi, anche io insieme allo studente, io, ora ehm io, ora ti parlo di io-operatore- settore dallo studente devo capire che cosa è più congeniale per lo studente. Poi ce ne sono tanti, magari alcuni non si rivolgono per niente a noi perché non hanno bisogno, però, io penso che ehm anche un incontro, no, come stiamo facendo noi adesso, per spiegare tutti quelli che sono i nostri, tutto quello che l'ateneo può fare e può dare è importante. Ecco perché ehm la sensibilizzazione, parlare di disabilità è necessario, cioè continuamente. No, perché nel nostro ateneo ci sono tantissimi disabili iscritti e con Dsa, insomma siamo un grande ateneo, uno dei più grandi di Europa, quindi è naturale che ci sono più iscritti da noi che in un'università di, non lo so, di un'altra città italiana.

Io: Okay...

R: Non so se ho risposto alla domanda. Poi in effetti è un po' particolare, non saprei...
ahahaha

Io: è personale.

R: Eh, è molto personale.

Io: Mi hai dato la tua definizione di qualità, penso che tu abbia risposto nel migliore dei modi possibili. Allora, stiamo arrivando verso la fine... lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto e di partecipazione per gli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento dei servizi? Cioè è stato previsto uno spazio di ascolto...

R: Sì, esiste un un un supporto, uno sportello counseling, oddio non mi ricordo se, scusami che mi sta venendo in mente il nome, ehm... il servizio di counseling psicologico sia per gli studenti con disabilità, che con DSA, è previsto dall'ateneo e offre proprio un'attività di counseling attraverso praticamente il coinvolgimento di psicologi che sono allievi di scuole di specializzazione dell'area psicologica eh eh, eh niente, ehm forniscono appunto il loro, il loro supporto e ehm, come posso dirti, che cosa fanno, cercano di migliorare lo stato di benessere dello studente, promuovono la loro la loro ehm cioè, è un vero e proprio counseling psicologico... ahahah

Io: psicologico... sì sì, questo l'ho capito...

R: Okay...

Io: no volevo, volevo capire se esiste, invece, uno spazio in cui lo studente viene ehm ascoltato sui servizi sulla disabilità, se esiste uno spazio in cui lo studente viene interrogato sui servizi di cui fruisce...

R: Ah, ehm, no, uno spazio specifico no dove, no, dove dove possono ehm parlare dei servizi, no, a meno che non ne parlano con noi... scusami un attimo.

M: C'è la riunione... ah, c'è la riunione, scusa. Ho un'altra riunione, mi stanno venendo a bacchettare... ahahahah... abbiamo terminato, abbiamo terminato ehm, a meno che non ne parlano con noi, Carlottina, ehm, tu parli di uno spazio tra di loro? Cioè tra studenti con disabilità?

Io: No, no, di uno spazio previsto dall'ateneo per interrogare gli studenti sui servizi per la disabilità di cui fruiscono.

R: No, ci siamo noi, ci siamo noi. Cioè possono venire qua e parlarne con noi e insomma, uno spazio specifico vero e proprio no, ci siamo noi e parlano dei servizi di cui fruiscono e se gli servono qualcosa.

Io: Okay quindi, invece, ci sono strumenti per la vostra valutazione interna?

R: Sì, sicuramente. Sicuramente ci sono dei servizi, questo lo devi chiedere al capo-settore, magari i Dirigenti e i Capi hanno degli strumenti per valutarci. Credo di sì. Però, nello specifico, uhm, penso che devi chiedere a lui. Ehm, fa parte la mia valutazione, non saprei...

Io: Comunque, ehm, diciamo, viene fatta una valutazione, magari del servizio, se sì ogni quanto? Questo...

R: Ehm, non lo so. Se una valutazione del servizio da parte degli studenti prima si faceva con un questionario, lo facevamo, mi ricordo, quando lavoravo con la Lancia nel nell'ufficietto quello più piccolo, non so se ti ricordi...

Io: Sì...

R: Sì, la facevamo anche un questionario di customer satisfaction. Adesso, lo studente con disabilità, se deve valutarci, ehm, penso che oltre alle mail o a scriverci qualcosa ehm. Per ora uno strumento per la valutazione non c'è io credo...

Io: Okay...

R: Però, per quanto riguarda i capi sulla valutazione nostra sicuramente ci sarà e questa forse è una domanda che potresti rivolgere al capo-settore direttamente...

Io: Gli verrà posta, grazie per il suggerimento. Allora, ehh siamo alle ultime due domande, quindi ti libererò prestissimo.

R: Vai...

Io: A suo parere, quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale degli studenti con disabilità e DSA?

R: Fondamentale, fondamentale. Sono laureata in psicologia della comunicazione e per questo ti parlavo, uhm, penso di averti fatto una testa così in tutto questo in questo nostro incontro di iniziative di sensibilizzazione perché parlare, comunicare, con-di-vi-dere è fondamentale. Più se ne parla di un cavolo di problema, più si conosce e più e più facilmente si affronta quel problema. Io ritengo necessario condividere, condividere...

Io: Okay...

R: Comunicare, sicuramente comunicare. Ahahahah...

Io: Arriviamo all'ultima domanda che è la più personale...

R: Ancora più de prima... ahahaha

Io: Di tutte quelle che sono state poste. Se tu dovessi dare una definizione del concetto di inclusione come lo intenderesti.

R: Proprio spicciola, così te la dico...

Io: Sì...

R: Ah, nuotare tutti nello stesso mare. Nuotare tutti insieme in un unico calderone. Vogliamo sta tutti insieme, cora-cora, vicini vicini.

Io: Ahahah, cosa intendi?

R: Nel senso che, non, cioè nessuno escluso, nessuno fuori, eh, ho un termine ormai blasonato, si può dire, no un po' pleonastico quello dell'inclusione per quanto viene viene ormai vomitato da chiunque in qualsiasi situazione, però io ritengo che almeno anche grazie all'educazione ricevuta che dai miei anche da, oppure, che ti devo dire, anche quello che è stata la società, no, io quando mi mi sono buttata nel mondo, ch'ho dovuto camminare da sola, posso dire che grazie a tutto, a quelle che sono le mie esperienze, ritengo che, ehm, è fondamentale essere tutti insieme, come ti dicevo prima, nuotare tutti in questo grande mare senza senza nessuna esclusione-perché? Perché alla fine della fiera il gli strumenti, le-le-le possibilità, le possibilità, ecco, per poter tenere tutti insieme ci sono, ce l'abbiamo. Cioè, dipende solo da noi, è la nostra volontà, la nostra motivazione.

Io: Bene, allora, io ti ringrazio e...

R: Grazie a te, Carlotti', non ti vedo più, vedo sempre la fronte 'nata vota...

Io: Mi vedi?

R: Ti devo proprio lascia' che me, mi hanno già richiamato di nuovo.

Io: Ti ringrazio molto per questa intervista che è stata ricca, ricchissima, di spunti...

R: Anche per me. Scusa se a volte sono stata un po' ridondante e...

Io: No, no...

R: Poi io mi vergogno, non so, non so una che sta settata dritta, non ce riesce...

Io: No, siamo andati veramente in profondità, questo è quello che serviva e quindi ti ringrazio, ti ringrazio...

R: Prego, a te...

Io: Veramente con il cuore perché sarà sarà molto utile per la mia tesi, grazie per tutti gli spunti...

R: E ci sentiamo presto...

Io: Ci sentiamo prestissimo, ti abbraccio, buona riunione e...

R: Arrivo, arrivo, devo scappare, Carlotti'. Ciao, ciao.

Io: Ciao, grazie.

Intervista 3

Io: Allora, come le dicevo, la ringrazio per aver accettato di partecipare a questa serie di interviste che comporranno il progetto di tesi dottorare "Universitabile. Indagine sull'inclusione degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano", se lei è d'accordo, a questo punto partirei con la prima domanda.

M: Certo.

Io: Mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

M: Allora il mio ruolo è di Responsabile delle relazioni con studenti con DSA e disabilità. È all'interno ehm del, dell'Arof, che è l'area dei diciamo l'aria che si occupa del del diritto allo studio anche e dei servizi agli studenti. E insieme, in questa area in questa area ci sono anche altri servizi sempre dedicati agli studenti che sono il Placement, l'orientamento, e il tirocini e-e per cui è un lavoro che noi facciamo anche in equipe a, tra settori, anche in relazione agli studenti con disabilità.

Io: Nel suo concreto, però, lei di preciso di che cosa si occupa?

M: Io mi occupo di coordinare tutti i servizi, tutti i servizi, relativi agli studenti con disabilità e con DSA, che sono i servizi che rientrano dall'inizio, dall'orientamento in entrata, alle prove di accesso, fino all'orientamento al lavoro in uscita, per quanto riguardo soprattutto le categorie protette.

Io: Okay. In base alla sua esperienza concreta quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance di ateneo e da parte degli studenti? Quindi parliamo di problematiche ehm poste al settore da studenti, docenti, personale amministrativo, quali sono le maggiori problematiche concrete con cui lei ha che fare tutti i giorni?

M: Bah, allora, una delle problematiche più grandi che stiamo affrontando anche a livello di governance è anche quella delle infrastrutture, delle barriere architettoniche, perché comunque l'università è un'università grande ed è stata costruita ormai un bel po' di tempo fa, per cui alcune volte l'accessibilità anche fisica è è difficoltosa. Un altro degli elementi di criticità è l'accessibilità dal punto di vista della didattica per quanto riguarda il funzionamento di ehm di alcuni servizi, un esempio su tutti, quello dei testi digitali. Molte volte abbiamo difficoltà a reperire i testi digitali, questo è un po' una problematica nazionale, perché c'è tutto un problema con le case editrici, però insomma, questo è un problema che stiamo tentando anche con le biblioteche di ateneo di cercare di risolvere. Un terzo elemento di criticità, è un po' la difficoltà che abbiamo ancora con alcuni docenti per quanto riguarda alcuni strumenti compensativi e dispensativi riguardo gli esami, perché alcuni hanno un po' la difficoltà a venire incontro agli studenti con disabilità e DSA che richiedono, giustamente, a norma di legge, alcuni accomodamenti, diciamo, ragionevoli. Ecco questi sono i tre ambienti, i tre settori in cui ci sono delle problematiche e su cui stiamo lavorando, perché stiamo lavorando ormai da qualche anno, diciamo così, per tentare di risolverle.

Io: Okay. Invece, gli studenti hanno mai posto, diciamo, delle problematiche al settore anche per il miglioramento del servizio di cui fruiscono?

M: Bah, sì, diciamo che le-le indicazioni maggiori sono per quanto riguarda la didattica, le indicazioni maggiori sono per la didattica. Devo dire che, ehm, abbiamo avuto un grandissimo successo con la didattica a distanza. Nel senso, abbiamo accorciato i tempi e funziona benissimo, diciamo, il nostro servizio perché i colloqui su meet funzionano molto bene e gli studenti sono seguiti quasi h 24 perché prima erano ridotti dal punto di vista dell'apertura dello sportello fisico, adesso uhm in qualsiasi momento lo studente può fare

riferimento a noi. Eh, la problematica loro più grande sicuramente è il discorso della capacità di poter dialogare con i docenti in modo funzionale, nel modo più funzionale possibile. Per cui stiamo anche con la nuova Delegata del Rettore, la Professoressa Caterina Lombardo, cercando di far comprendere ai docenti quanto sia importante l'utilizzo di-di strumenti a disposizione per gli studenti. Uno su tutto, uno su tutti, le lezioni registrate.

Io: Okay, quindi non...

M: Quella è una delle esigenze forse maggiori degli studenti, cioè avere a disposizione le lezioni registrate.

Io: Quindi, invece, non è stata posta nessuna problematica al servizio erogato agli studenti da voi Sportello? Non ne è a conoscenza...

M: Guarda, qualche criticità sicuramente c'è, però così, così evidente da dire dovete porre mano a questa cosa no, devo dire...

Io: No, no...

M: Devo dire la verità, dal punto di vista del nostro servizio, del servizio del mio settore, eh penso che abbiamo assolto e stiamo assolvendo in maniera egregia, ecco.

Io: Sì, ma non, non parlavo per forza di-di criticità di quale tipo, anche ehm un punto che potesse essere una critica costruttiva presentata dagli studenti per il miglioramento del servizio. Ecco, non per forza chissà quale tipo di criticità.

M: No, no, da questo punto di vista no. Forse, forse una critica c'è e potrebbe... al di là della questione della dei docenti, della didattica, del miglioramento della didattica a distanza e della registrazione delle lezioni, forse potrebbe essere quella dell'aumento del numero dei tutor alla pari. Cioè, la richiesta dei tutor alla pari è maggiore di quello che noi possiamo mettere a disposizione, attualmente. Però, abbiamo già messo mano su questo perché per il prossimo anno aumentiamo di venti unità di tutor alla pari. Passeremo dagli attuali 85 a circa 115.

Io: è un buon punto di partenza.

M: Sì, questo sì.

Io: Allora, grazie per essere stato così puntuale alla risposta a questa domanda. Ehm, non è mai facile ammettere dei punti di criticità...

M: No, no, è chiaro, lo so. Questo sicuramente. Il problema è che questo non dipende dal nostro sforzo. Questa è stata, come dire, una richiesta che io ho fatto a-alla governance, dicendo guardate che dobbiamo perché l'aumento dei tutor alla pari significa anche risorse in più da mettere in campo. Però, devo dire che, avendo aumentato anche la qualità del servizio e ne è dimostrazione i laureati degli ultimi anni che sono aumentati, cioè è chiaro che anche la governance ha, come dire, su questa base della richiesta di aumento della qualità ehm si trova concordia anche nell'aumentare le risorse.

Io: Okay. Allora, mi può descrivere sempre nello svolgimento del suo ruolo istituzionale con quali attori dell'ateneo interagisce? Se c'è l'esistenza di tavoli di confronto, di momenti di scambio di informazioni, di pratiche messe in atto?

M: Sì, allora, io ho un interlocutore principale che è chiaramente il mio Direttore di Area, la dottoressa Giulietta Capacchione, dopo di che per quanto riguarda la governance in generale e gli altri ambienti dell'università, l'interlocuzione maggiore è proprio quella con la commissione, la commissione per le iniziative a favore degli studenti con disabilità e DSA. La Commissione è stata nominata da poco perché la Commissione decade quando decade il Rettore, ed è stata istituita nuovamente dalla nuova Rettrice, la professoressa Polimeni. Attualmente la Commissione è risieduta dalla nuova Delegata della Rettrice per quanto riguarda gli studenti con disabilità e DSA, che è la professoressa Caterina Lombardo, e nella commissione ci sono vari esperti e docenti ehm e alcuni funzionari dell'università ehm che ricoprono ruoli ehm utili al servizio del-del settore, che possono essere rappresentanti dell'area Gestione Edilizia e o per esempio il medico che si occupa delle certificazioni, o l'esperto ehm in psicologia e via dicendo. Per cui, una delle realtà con cui mi confronto e ci confrontiamo come settore è sicuramente la Commissione. Dopodiché, c'è, ci sono i Referenti di Facoltà che sono dei docenti individuati dagli stessi Presidi che fanno proprio da raccordo tra il mio settore e le facoltà didattiche. Ogni facoltà ne ha uno o più docenti referenti per gli studenti con disabilità e DSA. In ultimo, è stata creata il Comitato Tecnico-Scientifico su diversità e inclusione, voluto fortemente dalla nuova Rettrice e in questo Comitato tecnico-scientifico è a maggioranza fatto da esperti docenti, ci sono due figure anche dell'Amministrazione Centrale, tra cui io, per cui è stato un passaggio anche questo

molto importante, dove possiamo portare anche a livello centrale tutte le questioni relative agli studenti con disabilità e DSA.

Io: Ho avuto modo anche di leggere che si occupava anche di questo, sì. Ehm...

M: Ahimè...

Io: Ahahaha beh, non è, non è un demerito, anzi...

M: No, no, no, è una cosa sicuramente positiva ma aumenta il carico di lavoro...

Io: Di responsabilità, sì, lo immagino...

M: Eh sì, sì...

Io: Ehm, invece mi può descrivere, sempre per quanto riguarda il suo ruolo, con quali attori esterni interagisce e se anche con gli attori esterni all'ateneo ci sono dei tavoli di confronto attivi?

M: Allora, noi abbiamo ehm un ehm una corsia di rapporto preferenziale con alcune scuole superiori, per quanto riguarda l'orientamento in entrata. Per cui facciamo annualmente incontri con le scuole, presso le scuole, alcune volte in collaborazione con il nostro settore dell'orientamento, altre volte in maniera molto specifica, solo con gli studenti con disabilità e DSA. Per cui, sicuramente le scuole superiori sono delle, sono delle realtà con cui dialogare e dialogare di continuo. E le famiglie sono delle realtà, specialmente per l'orientamento ehm con cui abbiamo contatti, ehm, e poi le associazioni. Le associazioni che possono essere le associazioni dei ciechi, dei sordi, dei ehm Lens, L'Ente Nazionale Sordi, le associazioni che si occupano di-di disabilità. Ehm, durante gli anni sono confronti, io personalmente anche abbastanza, con le federazioni, la Fish per esempio, riguardanti argomenti e tematiche di carattere più generale. Insomma per cui questo tipo di rapporto ehmm, è abbastanza di consuetudine, insomma.

Io: Sono attivi con loro dei progetti? Sono in cantiere?

M: Beh, sì, abbiamo per esempio con loro, con la federazione dei ciechi e ipovedenti abbiamo fatto il progetto per quanto riguarda la mappatura, ehh, la nuova segnaletica-segnaletica. La nuova segnaletica è stata fatta proprio con loro e dal progetto loro, ehm, insieme in collaborazione con l'Age, l'aria gestione Edilizia. Poi abbiamo dei progetti fatti per esempio con gli studenti sordi, con le associazioni, in merito a dei progetti per l'inclusione degli

studenti sordi all'università. Sì, cerchiamo, riusciamo anche a mettere in campo questo. Così, ahah...

Io: Sì, è, sono buone iniziative, quindi ben vengono. Allo stato attuale esistono modalità di mappatura concreta dei servizi erogati da un lato, e dall'altro esiste una mappatura dei luoghi accessibili e di come funzionano i servizi? Chi se ne occupa?

M: Allora, per la mappatura dei servizi, ehm ce ne occupiamo noi direttamente c'è, esiste, ehm aspetti che intanto le faccio il sito della ehh eh abbiamo anche sul nostro sito eh, sono riportati: vari servizi, descritti, divisi tra disabilità e DSA, a chi rivolgersi, come rivolgersi, abbiamo dei vademecum che riguardano le prove di accesso, dei vademecum per quanto riguarda la richiesta dei servizi e sono monitorati diciamo annualmente perché facciamo la relazione al nucleo di valutazione dell'ateneo, ogni anno eeh... Mentre per ehm, il monitoraggio dell'accessibilità architettonica e sensoriale abbiamo una responsabile che è la dottoressa Germana Lancia che c'è un sito ad hoc proprio sempre all'interno della nostra pagina che sta collaborando in maniera eh concreta anche con sempre l'area gestione edilizia per completare entro l'anno se ce la fanno il monitoraggio degli spazi e delle barriere, delle barriere architettoniche. Dovrebbe essere un lavoro ormai iniziato da quasi due anni, complesso, difficile perché come tu puoi pensare eh, insomma è un'area vastissima però penso che per fine anno possiamo avere ee il monitoraggio delle barriere architettoniche e pubblicarlo anche con una mappa.

Io: Bene, quindi sarà presente poi sul sito, giusto?

M: sìsìsì, assolutamente.

Io: Allora, eehm, le modalità di erogazione dei servizi e degli interventi hanno subito modifiche nel tempo? Se sì, perché? Le modalità dei servizi erogati dal settore...

M: Beh, sì sì sì, sicuramente, ehm, diciamo negli ultimi anni ehm, è cambiato il paradigma proprio de del processo e della de del nostro atteggiamento nel senso che ehm, precedentemente anche considerato le poche risorse a disposizione eh, lo sportello, si chiamava "sportello" precedentemente, era un po' mm, diciamo un punto di riferimento anche sociale: cioè nel senso che lo studente se iscriveva, poi col fatto che non pagava le tasse, col fatto che c'erano dei servizi, mh un po' il tema della didattica, il tema principale

che era quello di, della laurea, di conseguire la laurea, si perdeva un po', per cui negli ultimi anni abbiamo messo invece a fuoco che alla pari di tutti gli altri studenti, lo studente con disabilità ha un unico obiettivo, quello di laurearsi e di entrare anche nel mondo del lavoro. Per cui mmh, abbiamo fatto un grande passo in avanti cercando di rendere i servizi eeh, in maniera più qualitativa e renderli eeh, efficaci per quanto riguarda la laurea, per cui il tutor specializzato che è questa figura nuova che è stata istituita eeh, segue tutti i miglioramenti che possono essere attuati per quanto riguarda la didattica, la metodologia di studio (noi facciamo degli incontri sulle metodologie di studio, per cui...), sull'orientamento fondamentale, abbiamo investito tantissimo sull'orientamento perché la scelta della del corso di laurea è fondamentale, è fondamentale proprio per il successo accademico dello studente, per cui... e i dati ci danno ragione: dal 2013 al 2019 abbiamo duplicato gli studenti che si sono laureati con disabilità ed è un grande successo.

Io: Bene, ehm quindi eh, a suo parere quali sono state, per chiudere la domanda, le maggiori modifiche del servizio e in che direzione si è andati per specificare meglio eh questa domanda.

M: Il servizio in assoluto mh su cui abbiamo potenziato molto e abbiamo messo qualche risorsa, è cambiato proprio la struttura, è sul tutorato specializzato eeh, noi seguiamo con delle schede individuali dove c'è tutto il processo e tutta la storia dello studente e affidandolo a una tutor specializzata che ogni anno tramite un concorso o un avviso pubblico vengono reclutate nella sapienza e questo ha aumentato significativamente la performance degli studenti con disabilità, questo è un aspetto importante che ha eh, aumentato la qualità eeh, mmh... precedentemente non esisteva perché la tutor precedentemente si occupava prettamente di questioni amministrative ehm, e un altro aspetto su cui abbiamo lavorato moltissimo è stato sul ruolo dell'interprete della lingua dei segni che, eeh a cui abbiamo affiancato anche mh diciamo un ruolo da tutor didattico non si limitano solamente ha aa così diciamo un ruolo da traduttrice ma cercano anche lì di accompagnare nella didattica, nel percorso scolastico dello studente e questo ha fatto sì che mhh si fermasse un po' ehm diminuisse l'abbandono da parte degli studenti sordi c'era una criticità forte eeh, eh anche lì abbiamo aumentato il successo dal punto di vista del della

laurea diciamo che in una parola la personalizzazione del percorso scolastico universitario è stata la chiave di svolta insomma.

Io: allora, alla prossima domanda ehm, mi ha già ehm in parte ehm risposto, però ehm la porrò comunque per capire se ci sono appunto mh progetti e interventi attivi in favore delle persone con disabilità e DSA a parte quelli che ha già descritto e che sono in cantiere e se me li può descrivere.

M: allora, oltre quello che già le ho descritto sicuramente ci sono due aspetti importanti: uno è la possibilità di lavoro di gruppo, nel senso che noi abbiamo individuato in alcuni corsi di laurea la possibilità per gli studenti di lavorare in gruppo sia con i tutor, sia tra di loro, questo aumenta la capacità di, soprattutto in un periodo in cui la socializzazione è diminuita perché la presenza non c'è stata, lavorare tramite, a distanza ma insieme sulla metodologia di studio e sulla, e sul, ehh sull'approccio nei confronti degli esami, è stato una, un'innovazione insomma, lo studente ehm ha percepito positivamente questa possibilità di lavorare in gruppo per magari preparare esami simili; e l'altra è, spero, l'avevamo lanciata con molto ehh, con molto entusiasmo, poi si è bloccata ma adesso la stiamo riprendendo aa, ha pieno... è l'uso della sala studio. Noi abbiamo una sala studio con tutti hardware e software a disposizione degli studenti che veniva utilizzata molto, molto bene perché è, diciamo una sala studio dedicata agli studenti con disabilità in cui non c'è possibilità di disturbare altri, come nelle biblioteche eeh, ehm e a loro volta di essere disturbati, dove ci sono tutti hardware e software a disposizione per gli studenti per cui era un ricchezza che ehm durante il periodo di pandemia abbiamo dovuto interrompere e che abbiamo da pochi giorni riattivato.

Io: ehm questa sala studio viene utilizzata soltanto dalla persona con disabilità e DSA affiancata dal proprio tutor o una persona con disabilità può comunque prenotare mhh...

M: sì sì può prenotare anche autonomamente, alcuni studenti con disabilità che non hanno problematiche particolari la prenotano autonomamente, studiano autonomamente con l'ausilio a loro, che necessita: può essere un ingrandit... un video ingranditore digitale, può essere ehm, una sintesi vocale e qualsiasi cosa insomma.

Io: d'accordo, la ringrazio per questa ulteriore precisazione. Ehm, a suo parere quali sono mm, gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di un servizio di qualità in favore delle persone con disabilità e DSA?

M: mah, un aspetto sicuramente imprescindibile ee, le risorse, le risorse umane perché, perché le risorse umane sono fondamentali cioè nel senso ehm, dall'inizio, dall'orientamento alla presentazione delle certificazioni che vanno valutate in maniera... tra virgolette professionale e abbiamo necessità di professionisti che sappiamo capire e comprendere, all'adattamento ehm didattico. Per cui io penso che, questa ehm, è un elemento indispensabile: il personale, il personale qualificato, d'altronde lo, lo indica anche la legge, la 17/99 che integra la legge 104 quando parla di personale specifico eeh, poi noi come università, siamo una delle poche università che esternalizza niente quasi, cioè questo è importante non esternalizziamo alle cooperative o a altri i servizi, li coordiniamo noi e li gestiamo noi per cui questo è un passo sicuramente importantissimo.

Io: allora, lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto e partecipazione attiva per gli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità dei servizi? Me lo può descrivere? Mi può descrivere le modalità?... Se esiste.

M: bah, intanto esiste eeh la nostra piattaforma internet, il nostra, la nostra posta elettronica in cui dialoghiamo giornalmente noi giornalmente abbiamo a che fare tra le 250 e 350 mail al giorno per cui il dialogo eh è aperto in continuazione eehm... dopodichè ci sono i social che sono, che ultimamente sono stati implementati eeh, per cui queste sono le le risorse che abbiamo messo a disposizione eh, durante l'anno partecipiamo anche a porte aperte per quanto riguarda l'orientamento e siamo presenti tutti i giorni con un nostro mh, con un nostro un nostro spazio mh, personale eeh... Per cui non so che cosa intendi per altro...

Io: però non c'è uno spazio di ascolto specifico per gli studenti su mh, sulla qualità, sul miglioramento dei servizi di cui fruiscono? Cioè sulle problematiche non c'è uno spazio d'ascolto, una finestra precisa, giusto?

M: no, precisa no c'era un, ci sarà il counseling appena si sarà ristabilito, per ora il counseling è chiuso, stanno in ammodernamento. Ehm ci sarà il counseling...

Io: questo però diciamo è uno spazio di affiancamento psicologico sulle problematiche dello studente, invece io parlavo proprio di una finestra di...di ascolto per lo studente rispetto al al servizio che riceve dal settore, non c'è...?

M: lo spazio sono le mail, noi dialoghiamo tramite mail per cui giornalmente lo studente ci propone e ci indica quali sono le problematiche.

Io: ok, d'accordo. Mhh ci sono strumenti di valutazione interna dei servizi che voi fornite? Me li potrebbe descrivere?

M: mah, noi facciamo la relazione al nucleo di valutazione, ogni anno. Per cui quella è la nostra valutazione interna per quanto riguarda i servizi e poi ci sono gli obiettivi...diciamo così interni dell'amministrazione su cui sono valutati i funzionari.

Io: ok..quindi non

M: il lavoro, il mio lavoro in particolare.

Io: ehm quindi è una rilevazione a quanto ho capito di ateneo...

M: dei servizi sì sì sì...

Io: ma voi non avete una, un sistema di valutazione interno aah, per capire voi che, che tipo di servizio erogate?

M: noi abbiamo fatto un questionario, eeh, che dovrebbe essere stato anche già pubblicato sul sito, eeh ogni anno tentiamo di fare un questionario ai nostri studenti

Io: su?

M: sui servizi, un questionario di soddisfazione, sulla soddisfazione dei servizi.

Io: su...ok! Quindi ogni anno avviene la rilevazione mmh, aah, quindi eeh a suo parere mmh sempre un'un'ultima domanda su diciamo gli strumenti eeh di rilevazione della qualità: se ci sono strumenti della rilevazione della qualità appunto erogata agli studenti ehh, cioè mi scusi, il questionario è già stato somministrato una volta mm

M: sì sì sì quello è stato già, il primo è stato già somministrato mmh, a cavallo tra 2019 e 2020...

Io: ok.. questo

M: eh ne stiamo predisponendo un altro

Io: perfetto, mmh stiamo giungendo verso la fine...

M: bene

Io: a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale.

M: scusa ripetimi

Io: a suo parere

M: sì

Io: quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale?

M: beh, ha un grande valore, nel senso che la trasparenza eh e la possibilità per gli studenti di essere a conoscenza di come funziona l'università, di come funzionano i servizi, di come richiedere i servizi eeh, è essenziale. Noi abbiamo uno spazio tutto nostro, un sito tutto nostro su cui gli studenti possono avere, in cui comunichiamo e possono avere qualsiasi tipo di informazione anche in tempo reale, per esempio se oggi lei va sulla nostra pagina può trovare ehm che le posso dire la news che domani ci sarà un evento importante organizzato da una delle associazioni dell'università dal titolo ehm

Io: sapienza in movimento?

M: sì sì sì

Io: l'evento di sapienza in movimento a cui parteciperà anche il pro rettore Caterina Lombardo?

M: esattamente, esattamente, per cui io penso che questo, che questa relazione, questa capacità di essere trasparenti e di comunicare un po' tutto quello che il settore mette in campo dal punto di vista sia dei servizi ma anche dal punto di vista culturale, no, nell'iniziativa importantissima, avere un nostro spazio specifico... è stata una grande conquista.

Io: ok, eeh per quanto riguarda appunto la comunicazione sociale che lei ha appena definito come imprescindibile in qualche modo, sono state realizzate iniziative da voi sportello in questa... voi settore, in questa direzione?

M: beh sì sono state fatte. Per esempio in occasione della presentazione di porte aperte noi facciamo un video eeh, con anche la mmh la possibilità in lingua LIS dove presentiamo i nostri servizi, ogni anno, spero si faccia anche quest'anno eeh, e poi ecco proprio nella prossima commissione abbiamo all'ordine del giorno questa mh bellissima possibilità di

fare un video di presentazione di quelle che sono le attività in sapienza e delle opportunità per gli studenti con disabilità, un video a cui... chiederemo anche agli, ai nostri studenti magari di partecipare, speriamo di farlo presto, di farlo entro l'anno. Un video che dovrebbe essere molto... simpatico eeh, e che dia molte notizie importanti.

Io: un'iniziativa social...

M: sì sì, sì una bella iniziativa social e poi noi sono un paio di anni che stiamo su tutti i social di sapienza: da twitter, aa instagram, a facebook, cioè tutte le nostre iniziative ormai, il rapporto con il nostro ufficio della comunicazione è quasi costante.

Io: ok, se lei dovesse dare una definizione del concetto di inclusione, come la intenderebbe?

M: mah, io penso che l'inclusioneee ehm sia una parola da, che vada riferita a tutti, a tutte le persone che, in relazione all'università partecipano alla vita dell'ateneo dal docente a al dipendente allo studente al visitatore, chi visita i nostri musei, l'orto botanico, chi visita la nostra aula magna, i concerti ehm, quello è il tema dell'inclusione, cioè l'inclusione è per tutti, non è per una categoria di persone eeh, rendere un'università inclusiva significa renderla inclusiva per tutti, cioè sentirsi liberi e sentirsi accolti, eeh sentirsi non discriminati... questo è.

Io: d'accordo ehm la ringrazio ehm

M: grazie a te.

Io: l'ultima domanda è soltanto, lascio a lei la parola se ritiene che in questa intervista non siano stati toccati dei temi eh o delle iniziative che mmh di cui insomma sente la necessità di parlarmi eeh, quindi lascio l'ultima parola a lei mmh, altrimenti la ringrazio molto insomma.

M: Carlotta sei stata esauriente, io penso che io personalmente non potevo fare meglio con le domande, per cui aahah, grazie...

Io: ok

M: grazie, anzi se chiudi la registrazione poi ti dico una cosa...

Io: d'accordo e in, in registrazione intanto le dico questo, forse ho dimenticato di, di fare accenno a questo, l'intervista sarà totalmente anonima sia per lei che per tutte le persone che parteciperanno a tutela dei dipendenti e del servizio, quindi mm

M: Carlotta io non ho problemi comunque, noi non abbiamo problemi nel senso...essere intervistati

Io: nono

M: e citati nella, l'ho già fatto nelle tesi eh per cui...

Io: no no l'anonimato, l'anonimato per me ehm è previsto da tesi insomma

M: ah perfetto

Io: quindi

M: però insomma che hai fatto riferimento alle figure all'interno dell'università di sembra normale eh non

Io: no, io le dico che spiegherò insomma tutte le interviste a quali figure istituzionali sono state fatte ma non hanno nomi, cognomi e tutto questo vale anche per gli utenti che si sottoporranno poi alla rilevazione.

M: va bene.

Io: quindi la ringrazio molto e mi appresto a chiudere la registrazione, allora.

Intervista 4

Io: grazie per aver accettato di partecipare

M: mhmh

Io: questa... questa intervista insieme a tutta un'altra serie di interviste sarà una parte del corpo della tesi dottorale mmh Disabilità e inclusione sociale all'interno del contesto universitario romano. Ehm, l'intervista ovviamente sarà anonima a tutela di tutto il personale coinvolto e partirò con la registrazione soltanto per agevolare le operazioni mh di sbobinatura e trascrizione del testo. Se lei è d'accordo partirei ehm con le domande.

M: Perfetto, dai iniziamo.

Io: La ringrazio molto, allora eehm, mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'Ateneo per quanto riguarda i servizi alle persone con disabilità e DSA?

M: Io sono un'impiegata, ok? Quindi mi occupo appunto di accogliere, orientare, organizzare, erogare i servizi per gli studenti disabili. Eh, nel momento stesso che il ragazzo

arriva quindi noi diamo: a. le informazioni eeh generiche di base e poi in base alle richieste che loro fanno noi procediamo non soltanto con l'informazione ma anche a erogare i vari servizi, quindi questo è il mio ruolo all'interno dell'ufficio.

Io: ok, quindi mi potrebbe descrivere più concretamente il servizio all'interno del quale opera, i criteri di accesso, i diritti riconosciuti agli utenti, le pratiche e le procedure mh del servizio?

M: mh, allora faccio una descrizione breve ma completa: allora lo studente accede per la prima volta da noi quando si iscrive all'università, ok? Lo studente deve seguire tutte le identiche pratiche che fanno tutti gli altri studenti, va bene? Poi ovviamente per gli studenti disabili ci sono delle cosine in più, quindi loro quando si iscrivono fanno tutte le pratiche online che sono già previste all'interno del nostro sito, ok? Fanno tutte le varie domande e richieste come gli altri, poi accedono con la dichiarazione della disabilità, va bene? C'è una prassi

Io: la certificazione d'invalidità?

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

Io: ok

M: quando lo studente si iscrive all'università allora, faccio un piccolo esempio, non tutti i disabili si rivolgono al nostro ufficio, ci sono degli studenti che si iscrivono, consegnano la certificazione però fanno il loro percorso universitario in modo individuale, ok? Poi ci sono alcuni studenti che fanno il proprio percorso in modo individuale senza chiedere mai niente

però a un certo punto della loro carriera per qualche motivo, per la tesi oppure un esame molto un po' più complesso un po' più particolare vengono da noi e poi ci sono quelli che invece iniziano l'università chiedendo servizi, fino alla fine della laurea. Per questi ragazzi noi facciamo a. un orientamento iniziale, cioè se lui viene e non sa ancora che che studi fare noi gli diamo un orientamento generale poi in base al tipo di disabilità e in base al tipo di esigenze perché le disabilità potrebbero essere che ne so tutti quanti studenti sordi? Però ogni studente sordo ha delle realtà diverse, quindi ogni studente ha ovviamente delle richieste diverse e noi vediamo cosa riusciamo a fare. Di base offriamo i servizi che sono la LIS per gli studenti sordi, ehm il servizio di accompagnamento all'interno delle sedi per chi ha delle difficoltà motorie, quindi non è indipendente, non è autonomo, poi supportiamo gli studenti con problemi di vista con i materiali didattici accessibili, non li produciamo noi, cioè alcune piccole cose le riusciamo a produrre perché abbiamo degli scanner, oppure ci sono dei tirocini e quindi registriamo dei libri, ok? Oppure abbiamo gli ingranditori e quindi possono utilizzare quello, però non abbiamo una produzione attiva di testi, poi non abbiamo, casomai se mi farà altre domande successivamente, abbiamo delle convenzioni con delle case editrici e quindi eventualmente si chiede il PDF e noi come ufficio facilitiamo queste procedure, ok? Poi abbiamo un altro servizio che è il servizio eeh, la comunicazione facilitata eeh è rivolta a quegli studenti che tendenzialmente sono privi di parola, ma non privi di parola perché siano sordi, privi di parola perché sono ragazzi autistici e sindrome di down con deficit del linguaggio e eh questo insomma anche per altri diciamo situazioni meno gravi però abbiamo anche questo servizio, però noi che cosa facciamo, esplicitiamo e descriviamo tutti i vari servizi che sono già scritti sul sito, rispondiamo a tutte le varie domande poi ovviamente ogni, ogni studente quando arriva da noi ha più punti di riferimento, cioè nel senso come per tutti gli studenti c'è la segreteria didattica, c'è la segreteria studenti, c'è l'ufficio erasmus, c'è la mensa, c'è la DISU, quindi insomma la DISCO anzi perché ha cambiato nome... tutti questi servizi che sono ovviamente accessibili a tutti gli studenti e agli studenti disabili, ok? Poi noi andiamo mm a a inserirci dove diciamo la routine non riesce a scorrere facilmente, ok? E quindi che succede che i nostri servizi, quelli che ho elencati prima o anche qualcosa di diverso, basta alcune volte una mail, alcune volte

basta una telefonata e noi interveniamo su queste cose qui, quindi spieghiamo ai ragazzi tutto quanto e anche la modalità di richiesta perché i servizi di cui t'ho parlato prima hanno tutta una procedura online quindi il ragazzo che si registra al nostro ufficio, quindi prima si registra alla segreteria studenti come tutti e la cosa importante e indispensabile. Poi di quei ragazzi, chi vuole il servizio si deve iscrivere al nostro ufficio su una piccola piattaforma in base a che tipo di servizio lui richiede, noi gli diamo una password perché qualsiasi richiesta lui deve fare, ok? La deve fare online, avrà un codice, ok e queste richieste, perché noi abbiamo delle cooperative esterne con cui abbiamo degli appalti, organizzano il servizio e quindi diciamo poi il lavoro è a tre perché il ragazzo fa la richiesta, la richiesta arriva a noi che monitoriamo e alla cooperativa che eroga il servizio. Se poi c'è qualcosa che non va il la cooperativa comunica a noi, lo studente comunica a noi e noi interveniamo dove c'è un problema. I servizi che noi offriamo coprono tutte le attività didattiche (esami, ricevimento, lezioni, ricerche bibliografiche), ok? Questi sono i servizi. Ovviamente ci sono dei limiti perché non so, ehh noi abbiamo i fondi ministeriali quindi noi, il nostro ufficio lavora con quei fondi e quei fondi vengono distribuiti un po' a tutti quanti, quindi non è che è un pozzo senza fondo dove si attinge in modo continuo a livello economico

Io: immagino

M: quindi noi a monte facciamo una piccola suddivisione dove cerchiamo di ehh offrire più se, poco a tutti, il giusto a tutti. Alcune volte ci riusciamo, altre volte no, però insomma gli inconvenienti capitano un po' dappertutto

Io: questo è nell'ordine delle cose

M: eh certo, è esaustiva come risposta oppure vuoi sapere qualcos'altro in più?

Io: mmm no, è abbastanza esaustiva

M: ok

Io: ehm mi incuriosiva il il fatto di cui parlava all'inizio cioè una differenziazione rispetto ai servizi per quanto riguarda la percentuale di invalidità mm

M: sì perché praticamente il ministero eeh, ti dà i fondi in base ai disabili con percentuale di disabilità 66-100%

Io: ok...

M: quindi noi eeh in base ai numeri che diamo al ministero poi dobbiamo lavorare su quei numeri

Io: in quel caso voi come fate a coprire ii

M: guarda sinceramente non riusciamo mai a coprire tutte quante le richieste, cioè nel senso alcune cose. Allora i servizi quelli esternalizzati li copriamo diciamo tutti quanti perché noi facciamo un, una programmazione, cioè noi sappiamo quanti studenti hanno fatto richiesta nel 2019? 10, perfetto, allora per il 2020 ne prevediamo che se ne iscrivono 15...

Io: ok

M: così noi sappiamo che abbiamo un tot di budget, di monte ore da distribuire più o meno a tutti quanti, in linea di massima ce la facciamo... è capitato qualche piccolo inconveniente che purtroppo le richieste che ci sono state fatte erano di più, di più perché sono aumentati molto di più gli studenti o perché faccio un esempio quello che è capitato quest'anno mm si è iscritto uno studente disabile in ingegneria e hanno la frequenza obbligatoria con molte lezioni, molti laboratori, quindi che succede che quello studente invece di fare, adesso dico un numero a caso eh, invece di fare 30 ore ne ha fatte 60 e quindi lì noi non siamo riusciti a coprire tutto, abbiamo avvisato lo studente, in alcuni casi siamo riusciti a compensare con altri servizi, ok? In altri casi è capitato che lo studente invece di fare tre esami ne ha fatti due e poi li ha recuperati nella sessione dopo, alcuni si sono organizzati privatamente, ma ecco diciamo che noi cerchiamo, ribadisco di rispondere a più richieste possibili e nel modo più adeguato, però se devo stare qui a dire che fila sempre tutto quanto liscio e riusciamo a coprire tutto non sarebbe la verità

Io: ok la ringrazio per essere stata così sincera e puntuale, eehm le volevo chiedere aveva accennato mmh nel nel rispondere alla domanda principale al fatto che appunto i servizi sono anche differenziati se vogliamo tra chi ha il 66, tra il 66 e il 100% e dal 66 in giù

M: mmh

Io: quali sono le principali differenze?

M: allora mhh ai disabili diciamo meno gravi, ok? Offriamo dei supporti che non sono proprio strutturati dalla cooperativa ma sono di supporto tramite i borsisti.

Io: ok

M: ok? Quindi che succede, obiettivamente la disabilità è meno grave, quindi essendo meno grave hanno delle richieste diverse e sono molto più abordabili perché anche se hanno una difficoltà motoria non è , non è proprio non autonomo, quindi può raggiungere le sedi, ok? Però può darsi che ha delle difficoltà nello studio, allora a quel punto se abbiamo il borsista dello stesso dipartimento o di studio affine, se lo studente ha delle difficoltà nella parte di non so apprendimento oppure di ripetere, insomma di uno studio alla pari, ok? Allora offriamo quell'altro servizio, però tutte le informazioni di base, cioè l'orientamento, come comportarsi con i vari uffici, come procedere, come contattare i docenti, questo qua ovviamente viene detto a tutti, tutti vengono supportati in tutto su questo, quindi tutta la parte informativa, di assistenza e di accompagnamento, delle informazioni su come muoversi, ehm supportarli con un docente, con una parte di amministrazione, quello lo si fa per tutti. Non è che quello che ha il 33%, ok? Però non viene erogato il servizio in più perché già da legge diciamo non è necessario e quindi noi li supportiamo sempre con queste informazioni di base, con l'orientamento però non eroghiamo il servizio in più ma diciamo che è raro che ce lo vengono a chiedere, sono rari i disabili che hanno una percentuale dal 65 in giù ci chiedono qualcosa, sono veramente 4/5 , ok? Mh.

Io: allora, passiamo alla prossima domanda, mmh sulla base della sua esperienza concreta quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli, cioè da studenti, docenti e lo stesso personale amministrativo?

M: sapersi relazionare con la disabilità?

Io: eh sì

M: allora il problema grande alcune volte è che non si sa come comportarsi, cioè nel senso che ehh l'impatto con la disabilità non è sempre semplice, ok? Quindi alcune volte non si pensa che c'è lo studente davanti si pensa che c'è il disabile davanti, invece uno si deve comportare come se fosse uno studente, ok? Quindi diciamo che, tendenzialmente guarda adesso non è che voglio portare eehm parole buone o cose buone però a roma tre ci sono veramente persone che siano docenti, amministrativi, i ragazzi della portineria, di una disponibilità incredibile per tutti quanti, ok? Quindi diciamo che lo studente salvo rari casi è ben accolto, sono tutti quanti disponibili, quindi le informazioni arrivano, ok? Però che

succede, quando c'è l'intoppo, chiamiamolo così o il problema è perché alcune volte non si percepisce la difficoltà nello specifico, ok? Perché ci sono alcune situazioni dove comunque la persona, l'operatore, ehm l'amministrativo, il docente è una bravissima persona però non si rende conto della problematica del disabile perché non tutti siamo qualificati eh in tutte le disabilità possibili e immaginabili, va bene? E quindi può capitare, non so, che un docente non capisce "ah, perché servono le mappe concettuali? Ci sono io che lo aiuto! Oppure perché deve venire per forza l'interprete? Non può, non riusciamo a comunicare direttamente io e lui? E a quel punto gli si spiega che il ragazzo sordo non ha una buona lettura da oralista e quindi c'è bisogno dell'interprete, ok? Oppure perché la mappa, lo studente ha problemi di memoria e quant'altro e ha bisogno della mappa, certe volte capitano i professori "ma su queste mappe ci sono cose strane" ma tu devi soltanto fare la domanda al ragazzo sulla materia poi come lui ha mappato per semplificarsi perché se non aveva difficoltà la mappa probabilmente non la usava

Io: va bene

M: quindi che succede, ehm quando diciamo che ci si, si incappa in qualcosa che non va è perché o dall'amministrativo o dal docente non è ben chiara la disabilità e qual è il metodo compensativo o la necessità del servizio specifico, però veramente in linea di massima sono tutte cose che, riusciamo ad arginare perché ci siamo noi come ufficio, abbiamo fatto, sono stati organizzati dei corsi di formazione per gli studenti, sono stati fatti dei vademecum, delle informazioni per i docenti, abbiamo i referenti che sono i docenti referenti per ogni dipartimento, quindi diciamo che è abbastanza capillare cioè è una rete che funziona abbastanza bene, quindi quando capita l'inconveniente il professore per dire o l'amministrativo sa a chi chiedere e poi si muove tutto quanto un processo per dare la spiegazione. Normalmente ecco è questo non si sa bene la disabilità, non si sa bene cosa si deve offrire al ragazzo, quindi certe volte questo può essere l'intoppo, capito? Oppure è ovvio che ci sono delle regole per tutti gli studenti e quelle regole vanno seguite, va bene? Però poi che succede che lo studente disabile c'ha qualche piccolo inconveniente in più, quindi deve uscire fuori da quelle regole, ok? Allora a quel punto si deve capire come aggirare il problema però seguendo la regola e piano piano comunque l'esperienza aiuta,

cioè se un mese fa è successo un problema e sappiamo come l'abbiamo risolto, fra un mese quel problema già sappiamo come l'abbiamo risolto e quindi l'affrontiamo con la stessa modalità e allora quello diventa funzionale.

Io: le chiedo troppo, se le chiedo un esempio concreto di...?

M: adesso non mi viene in mente, eheh un esempio concreto di un problema?

Io: un esempio che c'è stato, sì in cui magari avete aggirato la problematica, se ne ha memoria...

M: ma guarda adesso non mi viene, non mi viene in mente, sicuramente c'è stato ma adesso così, se poi mentre parliamo che finisce l'intervista mi viene qualcosa in mente glielo dico volentieri...

Io: ok

M: ok?

Io: per quanto riguarda lo studente

M: sì

Io: lo studente ha mai sollevato, mmh un aspetto problematico oppure ha mai dato un suggerimento...

M: rispetto a cosa?

Io: il miglioramento del servizio, un aspetto problematico rispetto all'erogazione...

M: mmh allora, certo le lamentele ci sono, ci sono dappertutto quindi insomma è normale che ci sono state anche per noi, cioè normalmente ad esempio loro mmh chiedono più ore, chiedono più servizi, eeh pure io lo farei però purtroppo abbiamo dei limiti, non è che uno non vuole, non è che l'ufficio non vuole dare

Io: no

M: fa quello che può, quindi che succede, che loro non so, ecco l'esempio lo posso fare, noi c'abbiamo due giorni di ricevimento al pubblico e loro ne vogliono cinque eeh, hanno che ne so, hanno sei ore al giorno di servizio? E loro ne vogliono dieci eeh, ok? Cioè nel senso, per esempio, ecco ti faccio un esempio, all'inizio, all'inizio, perché io sono vent'anni che lavoro in quell'ufficio, all'inizio noi non avevamo il servizio di trasporto, ok? A quel punto c'è stata una studentessa che ne ha fatta richiesta molto concreta, insomma si è fatta sentire

e noi ci siamo resi conto che erav che siamo una città molto grande perché Roma è grande e gli studenti arrivano da tutte le parti quindi non è che si può fare un servizio perché... non si poteva fare, però poi alla fine ci siamo resi conto che l'amministrazione insomma, ha studiato delle possibilità ed è stato creato il servizio di trasporto, quindi che succede? Che loro lo volevano, all'inizio non è stato fatto, poi abbiamo è stato studiato bene come si poteva fare ed è stato erogato, capito? Quindi ecco, mmh loro fanno delle osservazioni ed è corretto, glielo chiediamo anche noi, poi dove possiamo sopperire, migliorare, modificare ci si prova anche perché io ti dico, lavorando lì da vent'anni, le richieste, le esigenze sono cambiate perché prima richiedevano soltanto un'assistenza alla persona che lo portava, la ragazza in carrozzina, lo studente in carrozzina da un'aula all'altra, poi è subentrato l'interpretariato, poi hanno fatto il, la sottotitolazione, poi la sottotitolazione è stata tolta. Diciamo che tante cose si sono modificate in funzione delle richieste purtroppo abbiamo questo limite economico non indifferente, ok? Quindi ecco è questo.

Io: grazie mille anche per questa risposta molto esaustiva eehm, mi può descrivere nel sempre nel suo ruolo istituzionale con quali attori dell'ateneo interagisce e se esistono tavoli di confronto, luoghi e momenti di scambio prestabiliti, di informazione anche tra di voi sulle pratiche messe in atto?

M: mmh, allora il mio primo confronto mh è con il mio collega d'ufficio, noi siamo due e quindi noi ehm., essendo in due è facile comunicare perché io e lui, quindi ci vediamo, ci incontriamo, parliamo, quindi il confronto primario e con il mio collega perché essendo noi quelli che si rapportano direttamente con gli utenti, il le prime cose siamo io e lui, ok? Poi ovviamente, e questo è giornaliero, poi dove ci dobbiamo confrontare un pochettino di più però sentendoci tutti i giorni anche organizzare una riunione per due sembra un po' sciocco, quando c'abbiamo un problema, una cosa da risolvere ci confrontiamo, poi abbiamo il nostro responsabile di ufficio che attualmente ee è l'architetto Scacchi e quindi noi una volta, lì sempre è una cosa giornaliera, poi una volta al mese, una volta ogni due mesi, a necessità, quindi può capitare che ci si con riunioni più ravvicinate o un po' più allontanate, dipende pure da dalle situazioni che stiamo affrontando nel mm in quel periodo dell'anno, ok? Però diciamo che una volta al mese, una volta ogni due mesi facciamo questa riunione con lui,

poi noi come responsabili abbiamo anche la professoressa Cajola che è il delegato del rettore per la disabilità. Lei sempre cose giornaliere perché se abbiamo un problema non è che stiamo aspettando, aspettiamo la riunione del fine mese eeh, ci si sente in continuazione anche per le cose quotidiane. E poi facciamo degli incontri insieme anche ai docenti referenti perché mmh, ogni dipartimento ha un referente, un docente referente per la disabilità ok? E noi due o tre volte l'anno, abbiamo, facciamo delle riunioni, riunioni per sapere che problemi sono stati affrontati, come sono stati risolti, se dobbiamo non so, organizzare un convegno, se dobbiamo potenziare un servizio, e se vogliamo applicare qualcosa in un dipartimento piuttosto che in un altro ok? E si fanno due o tre incontri, sempre questi tutti quanti insieme, poi come prima il quotidiano ok? Ci si sente anche una volta a settimana con i referenti o con chi di dovere. Quindi diciamo che a necessità, capita che non so che io un referente lo sento anche tutti i giorni, finché non abbiamo risolto il problema, ok? Oppure eeh un po' più a lungo se la situazione, non c'è niente di particolare da affrontare. Quindi io mi relaziono con il mio collega, con il mio responsabile, con la delegata del rettore, con i referenti, poi ovviamente a necessità della situazione dello studente mi posso relazionare con i colleghi amministrativi di altri uffici, con i docenti di riferimento della materia e con ovviamente le cooperative che hanno i contratti di appalto, quindi forniscono i servizi e con gli studenti, studenti che sono di due tipi: ovviamente gli studenti disabili, ok? E poi con gli studenti tutor

Io: ok

M:ok, questo è, mi sembra di aver detto tutto, ah non voglio escludere i genitori degli studenti disabili

Io: ahah

M: eh anche quello va nel..

Io: neel

M: nel pacchetto diciamo

Io: va contato eh

M: sì, assolutamente

Io: mi può descrivere invece se ci sono altri attori esterni all'ateneo con cui lei di fatto si relaziona nello svolgimento del suo ruolo istituzionale...

M: sì certo con le cooperative esterne

Io: ok

M: noi ci relazioniamo con le cooperative esterne oppure ecco faccio l'esempio di quest'ultima settimana c'hanno contattato delle società che si occupano di inserimento lavorativo, quindi che succede che loro ci chiamano per avere delle informazioni e poi tutto quello che ha a che vedere con l'inserimento lavorativo dei disabili; ci possono contattare come esterni i genitori, lo psicologo dello studente, l'insegnante di sostegno che ha accompagnato lo studente nella scuola superiore e vuole avere informazioni per l'iscrizione al nuovo anno, ci può chiamare la ASL perché per esempio alcuni studenti che hanno dei tutori legali può capitare che ci chiama la ASL per avere informazioni di sorta, ci può chiamare per esempio lo studente, il collega, le università sono tutte quante collegate, quindi non so può darsi che un collega di Bolzano che sta nello ste, in un ufficio come il mio ma a Bolzano mi chiama per dire "come avete affrontato voi il problema per gli studenti sordi?" e quindi questo è il tipo di collegamento che ci può essere anche con le altre università e queste sono le persone esterne all'università.

Io: Perfetto, grazie mille. Uhm, allo stato attuale, che lei sappia, esistono modalità di mappatura sia dei servizi uhm erogati dall'ateneo, sia a livello dell'accessibilità dell'ateneo: esiste una mappatura e se sì, chi se ne occupa?

M: Allora mappatura dell'ateneo e accessibilità, tu intendi le barriere architettoniche e quant'altro?

Io: Sì.

M: Okay, allora quelle lì le facciamo noi. Cioè nel senso che, qualche anno, forse dieci anni, dieci anni fa abbiamo fatto una prima mappatura delle strutture, delle barriere architettoniche, di ciò che funzionava o non funzionava. E nell'arco dei vari anni, questa mappatura è stata ovviamente aggiornata. Okay? Quindi a distanza, di non so, due-tre anni lo abbiamo fatto, ai tempi era proprio un libricino, abbiamo stampato un libricino, okay, abbiamo fatto proprio una pubblicazione. Poi in seguito questa pubblicazione non è stata

più stampata, ma è stata aggiornata sul sito. Infatti, tu sul nostro sito la trovi, se vuoi andarla a vedere, okay?

Io: Grazie.

M: Poi, che succede, che Roma Tre negli ultimi anni è stata un po' un continuo cambiamento perché prima alcune sedi erano in affitto, poi piano piano ha acquistato sedi, ha ristrutturato sedi, va bene? Quindi adesso c'è un'ultima grande costruzione, tant'è che anche il nostro ufficio deve subire l'ennesimo trasloco, quindi quando a breve saremo tutti più o meno posizionati, sappiamo bene quali strutture sono, quelle corrette, quelle dove sono stati spostati i dipartimenti e quant'altro, faremo una nuova ricognizione di tutto ciò che è accessibile. Considera che c'è un continuo aggiornamento, comunque, della situazione perché se lo studente uhm diciamo si imbatte in una barriera architettonica, lo fa presente o all'ufficio o al referente, o alla segreteria didattica e poi noi insieme anche a chi di dovere, perché noi abbiamo anche un ufficio che si occupa del, dei locali di Roma Tre, okay, quindi a seconda poi di che tipo di problematica è consultiamo l'ufficio di competenza e vediamo che tipo di problema è e se si può risolvere in qualche modo. Faccio un esempio: anche un ascensore che non funziona può essere un problema, okay, non è che aspettiamo quattro anni. Quando capita il ragazzo lo fa presente, anche alla portineria, va bene, e poi chi di dovere interviene. Se invece stiamo parlando sì, non so, pedane per salire o cose del genere, okay, lì si interviene, c'è proprio un ufficio tecnico e dov'è necessario si vanno a inserire pedane o altre necessità. Può capitare anche all'insegna di un convegno, adesso siamo stati il Covid, non lo abbiamo fatto, però a seconda anche di dove viene organizzato un convegno, l'aula dove normalmente non so, sulla cattedra dove normalmente salgono soltanto i docenti, se sappiamo che deve accedere un disabile e la pedana non è adeguata, a quel punto ci si organizza per tempo e si mette la pedana per far accedere anche la persona in carrozzina sulla cattedra, perché deve fare il discorso, ecco questo è un esempio.

Io: La pedana mobile, per esempio.

M: Sì, anche la pedana mobile.

Io: Bene, allora, a questa domanda avevamo in realtà già accennato, uhm sulle modalità di erogazione di servizi e interventi, se hanno subito modifiche nel tempo e se sì, ecco, perché? Avevamo, mi aveva già...

M: Allora, diciamo che negli anni il numero degli studenti è aumentato e il numero dei servizi è aumentato. Quindi che succede, che finché erano due studenti a chiedere un servizio era facile gestire anche internamente. E infatti all'inizio i servizi era erano organizzati, gestiti e organizzati proprio da noi ufficio. Quando poi gli studenti non erano più due, ma sono diventati 15, 20, sono diventati 30, sono cambiate una serie di cose. Intanto non c'era più la possibilità di fornire i servizi nel modo, diciamo, adeguato, perché le richieste erano troppo alte e all'interno non riuscivamo neanche a fare le sostituzioni, quindi capitava, che ne so, che l'operatore s'ammalava? Noi il giorno dopo non potevamo fare la sostituzione. Quindi quando si sono venute a creare delle difficoltà, okay, queste difficoltà si sono venute a creare anche per il numero, il numeroso aumento degli studenti, okay, allora a quel punto sono state valutate delle var- delle soluzioni. Per questo è stato poi esternalizzato il servizio. Okay? E quindi nell'arco degli anni è cambiato. Per esempio il servizio dei trasporti, che ti ho detto prima, allora prima non c'era, poi lo abbiamo attivato, poi è stato sospeso. A quel punto è stato modificato e noi davamo ehm delle, dei soldini, facevamo dei bandi a seconda delle domande che venivano fatte, della disabilità, all'isee e quant'altro e invece dei servizi davamo soldini e loro li spendevano per il trasporto. Adesso il trasporto non lo facciamo più noi e lo fa Lazio Disco. Quindi i ragazzi contattano la Lazio Disco e fanno il servizio di trasporto tramite loro. Ecco, questo è un esempio del come si è modificato un servizio nell'arco degli anni.

Io: Invece, altri servizi che magari sono nati e che inizialmente non erano previsti, a parte...

M: Guarda, per esempio negli ultimi quattro-cinque anni facciamo il tutorato alla pari. Prima non c'era il tutorato alla pari. Lo facciamo ovviamente con i borsisti, con i volontari del servizio civile, con i tirocinanti. Era un servizio che veniva erogato soltanto nel Dipartimento di Scienze della Formazione perché all'interno del dipartimento di scienze della formazione c'erano i tirocinanti. Poi, questo servizio piano piano è aumentato ed è andato a coprire anche gli altri dipartimenti. Quindi era un servizio che non c'era che adesso

c'è. È ovvio che non comprende proprio tutto tutto tutto, okay, perché poi le richieste variano. Però, cerchiamo di fare il più possibile, il meglio. Comunque i risultati si vedono, i ragazzi e i ragazzi. Quindi vuol dire che quel poco che facciamo funziona.

Io: E questa è sempre una buona risposta.

M: E certo.

Io: Allora, ehm sono attivi dei progetti ehm allo stato attuale dei progetti innovati, degli interventi, per gli studenti con disabilità e DSA? Me li può descrivere?

M: Guardi, uno dei progetti che è attivo, che è in continuo cambiamento e la, sono i materiali accessibili. Accedere con facilità ai materiali accessibili di tutti i dipartimenti. Ehm è un progetto che ehm ovviamente negli anni c'è sempre stato, però è sempre stato risolto con modalità diverse, okay? Prima facevamo fare i testi ahm all'Unione Italiana Ciechi, poi richiedevamo il testo al Sant'Alessio, non so se conosci?

Io: Sì...

M: Okay, poi, cioè ogni volta trovavamo la soluzione che era, risultava più ottimale, diaciamo, per quello che dovevamo affrontare. Poi, una decina di anni fa, la Referente di Giurisprudenza, la professoressa Mezzinger, ha iniziato a rendere accessibile quasi tutti i testi, quasi tutti quanti i corsi del dipartimento di Giurisprudenza, facendo le convenzioni con le case editrici, mettendosi d'accordo con i colleghi okay? E adesso questo è un progetto che sta accumulando tutti quanti i dipartimenti. Lo sta facendo Ingegneria, lo sta facendo Studi Umanistici e questo è un qualcosa che andrà avanti con tutti i dipartimenti, per fare in modo che sia più semplice per i ragazzi tendenzialmente con problemi visivi, okay, ma anche per i DSA, oppure per quei disabili che hanno delle limitazioni negli arti superiori, quindi non possono girare da soli un foglio di un libro, però possono da soli cliccare con un mouse e girare la pagina dal pc, okay? Quindi, ecco questo è uno dei progetti attualmente attivo.

Io: Okay. A suo parere, questa forse è una domanda un po' personale però, a suo parere quali aspetti sono imprescindibili per l'erogazione di un servizio di qualità agli studenti con disabilità e DSA?

M: Deve essere, cioè, uhm, devo farti un esempio per risponderti. Se tu mi chiedi un paio di occhiali bianchi e io ti do un paio di occhiali neri, forse non ho risposto alla tua richiesta, okay? Quindi che succede che se lo studente arriva e ti chiede un servizio che tu non hai, o è soltanto in parte quello che lui richiede, penso che si dovrebbe un po' adeguare alle esigenze del ragazzo che arriva, non so se mi sono spiegata. E se è una risposta adeguata alla domanda.

Io: Sì. Guardi questa domanda è molto ehm diciamo se vogliamo personale. Cioè è come è come lei intenderebbe un servizio di qualità...

M: Certo. Il servizio di qualità è dare la possibilità al ragazzo, metterlo, rispettare la legge. La legge cosa dice? Significa mettere lo studente in posizione di esprimere le proprie possibilità e le proprie competenze. Se il servizio ti mette in questa condizione allora il servizio è buono. Se il servizio ti dà ma senza darti, ehh, lascia il tempo che trova.

Io: Ehm, lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto, di partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA? Per il miglioramento della qualità dei servizi, cioè è stato previsto uno spazio di ascolto degli studenti per il miglioramento della qualità dei servizi?

M: Allora, non c'è un ufficio particolare, okay? Però loro possono andare all'urp, possono andare dal rappresentante degli studenti, possono andare dal referente, possono venire dal nostro ufficio. E tu dici: eh, se si devono lamentare di voi o dei vostri servizi non vengono da voi. Noi pensiamo sempre che se hanno un problema ce lo devono dire perché se noi non ce ne rendiamo conto o se c'è qualcosa da migliorare bisogna dirlo e non dirlo dopo uno, due, tre anni. Uno, due, tre, mesi, poi se noi riusciamo a risolverlo lo risolviamo insieme o lo risolve l'ufficio. Però no, non hanno uno spazio definito dove andare e dire, possiamo fare questo questo e questo. Lo possono fare direttamente tramite noi, però no, non c'è un servizio specifico. A meno che a me risulti, eh...

Io: Va be', è chiaro che, insomma, è lo stato attuale se lei non ne è a conoscenza, significa che non c'è. Ma penso che l'importante sia che gli studenti possano in qualche modo dire la loro. Ehm, a volte non è necessario...

M: Ah, no, no, io spesso e volentieri, nell'attività quotidiana che faccio, è se c'è un problema arriva subito. Se c'è una lamentela, se c'è un problema, se c'è qualcosa che non va o ti arriva

un'email, o t'arriva una telefonata, o t'arrivano in ufficio. Invece, se tutto fila liscio, se tutto è rose e fiori, tutto stupendo, anche grazie ai servizi che eroghiamo, nessuno dice niente.

Io: Eh be', sì...

M: Eh-eh... puoi aspettare un secondo in linea? Un attimo che...

Io: Sì...

M: Un attimo solo, eh. Perdonami, soltanto che era uno dei ragazzi che segue gli studenti. Era urgente, dovevo rispondere.

Io: Non c'è problema...

M: Okay, dimmi...

Io: Allora, ehm ci sono invece degli strumenti di valutazione interna dei servizi? Una valutazione interna che avete previsto rispetto ai servizi che erogate?

M: Fammi un esempio.

Io: Ehm, non so, questionari rispetto alla qualità dei servizi che erogate, momenti di valutazione del servizio, ogni quanto avvengono magari tra voi dipendenti...

M: No, noi facciamo... no, noi, allora non è qualcosa di strutturato. Però noi ogni bimestre, trimestre poi dipende dall'attività, vediamo sappiamo quanto servizi erogato, quanti studenti abbiamo seguito. Okay? Quindi noi sappiamo se siamo riusciti a soddisfare tutte le richieste, se sono andate tutte quante a buon fine. E poi, una volta l'anno, abbiamo delle schede che sono proprio di ateneo dove ci dicono: quanti utenti avete avuto, quanti servizi avete erogato, okay? Quindi noi poi vediamo, facciamo riferimento questi numeri, okay, chiamiamoli così. Quindi se noi un anno abbiamo erogato 10 servizi, un anno 15, un altro 7 noi sappiamo la quantità, okay? Quindi su questo facciamo una cosa di ateneo, che non è propria dell'ufficio. Poi noi quando ci incontriamo nelle riunioni, dove ci incontriamo, facciamo sempre il punto della situazione per capire: abbiamo fatt-abbiamo soddisfatto tutte le richieste? C'è stato qualcosa che non è andato bene? Ehh, per esempio per la parte del tutorato che seguo io, io so che quanti studenti ho seguito, quante ore sono state erogate, quanti esami sono stati superati, quanti tesi sono state scritte. Questo noi facciamo. La qualità, diciamo che, è se lo studente non si lamenta o il servizio esterno-interno che abbiamo, non fanno insomma, comunicazioni particolari significa che i parametri sono stati

seguiti. Anche perché tutti questi appalti esterni che abbiamo +, hanno delle regole. Cioè, loro devono erogare un tipo di servizio in un determinato modo, determinate tempistiche, lo studente lo sa. Quindi diciamo che, come ho detto prima, se c'è qualcosa che non va ce lo comunicano e quindi noi lo veniamo a sapere. Se non arrivano comunicazioni di questo tipo vuol dire che il servizio è stato erogato bene. Okay?

Io: Okay, ehm, invece, ehm ci sono, posto che non c'è uno spazio come ha detto lei per la valutazione della qualità, ma ci sono strumenti per la qualità dei servizi erogati, me li potrebbe descrivere? Cioè, per- faccio un esempio. Ehm, lo studente potrebbe trovarsi a compilare un questionario, per la rilevazione del servizio ricevuto?

M: Allora, lo abbiamo fatto in passato, in passato è stato fatto un questionario ehh, dove appunto di chiedeva: frequenti/non frequenti? Utilizzi i servizi, quali servizi? In questi servizi, il servizio è stato erogato in modo adeguato per permetterti di raggiungere i tuoi obiettivi? Okay? Allora, questo questionario è stato fatto, si parla sempre di una decina di anni fa. Noi però andiamo sempre di pari passo con le richieste di ateneo. Perché noi abbiamo l'ufficio interno della valutazione che si occupa di tutta Roma Tre. Quindi che succede? Che ogni tanto, questo se ne occupa più un mio collega, quindi la mia risposta potrebbe non essere completa, okay? Ci danno delle modulistiche, ci fanno delle domande e noi sempre in base ai numeri tendenzialmente mmh, diamo una risposta sui servizi erogati perché diciamo che tendenzialmente se riusciamo a rispondere a tutte le richieste il servizio è stato bene erogato, se invece su dieci richieste ne soddisfiamo soltanto otto, allora il servizio non è stato bene erogato. Non so se questa risposta è corretta rispetto alla domanda e se, se può andare bene...

Io: no no va bene...

M: io non so darle, darle, darti insomma una risposta diversa o più più completa...

Io: no no va bene, va bene questa risposta

M: mhh...

Io: eh mmmh

M: ribadisco perché sono dei dati generici, cioè l'università annualmente o semestralmente deve eeh, fare delle comunicazioni generali che riguardano non so, l'erasmus, posti alloggi,

servizi ai disabili, eehm non lo so, mensa ee o altre cose, va bene? Quindi che succede che noi andiamo a fare una dichiarazione sul cosa è stato fatto e quindi va poi all'interno della relazione generale. Non c'è una relazione specifica solo per i disabili...

Io: ok... quindi è una relazione generale di ateneo...

M: ...annuale, mi sembra...

Io:... e comunque magari su quello vengono inserite anche i servizi alla disabilità per quel che mi sembra di aver capito...

M: sì sì assolutamente.

Io: eehm, a suo parere, quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale?

M: il 100%?

Io: sono state... sì eehh...

M: cioè più comunicazione c'è e meglio è, perché se c'è qualcosa che va bene e la pubblicizzi tutti la sanno, tutti la applicano e funziona ancora di più; se c'è qualcosa che non va e viene comunicato si può trovare una soluzione e se si trova una soluzione adeguata e la si comunica, la si applica dappertutto, quindi per me la comunicazione è il 100%!

Io: sono state realizzate eh iniziative in questo

M: sì

Io: questa direzione? Me le può descrivere?

M: allora, a livello di comunicazione?

Io: sì.

M: ah sì, allora considera che intanto è stato fatto un vademecum di informazioni legislative sulle buone prassi, buone regole per tutti quanti i docenti, è stato inviato a tutti i dipartimenti, a tutti i direttori, a tutti i docenti, è stato messo online, ogni referente sul proprio dipartimento almeno una volta l'anno, una volta ogni sei mesi affronta argomenti che riguardano la disabilità; abbiamo fatto, due anni fa è stato fatto anche un corso della lingua dei segni per i dipendenti, per alcuni, non è stato fatto su tutti i dipendenti ma su due gruppi da 20 persone, quindi su 40 persone, ok? Quindi questo è un buon passo, cioè noi siamo una comunità molto grande, quindi anche fare una formazione, una comunicazione uno a uno non è pensabile, però le varie cose che sono state fatte a parti... che sono partite

dal delegato del rettore dai referenti dall'ufficio, ok? Sono arrivati a vari livelli... poi ti dico se io mando un'e-mail a 10 studenti, in otto la ricevono, in cinque la leggono, ok? La stessa cosa vale per gli amministrativi e per i docenti. Quindi diciamo che le base per mettere una buona comunicazione, una conoscenza delle realtà di Roma Tre che riguardano disabilità e DSA è stato fatto. Cosa che in questi due, ultimi tre anni è stata molto più intensa, ok? Forse prima un po' meno, però piano piano, visto quali erano le difficoltà e le problematiche che molti professori sapevano e non sapevano determinate cose e stessa cosa gli amministrativi, eeh è stato organizzato queste cose qua. Quindi diciamo che non è il massimo, ci sono sempre obiettivi più alti e più completi da raggiungere, ok? Tant'è che ultimamente la delegata del rettore voleva organizzare una specie di convegno/seminario informativo di ampio raggio per andare a ampliare le cose già fatte: cioè è stato fatto il vademecum? Adesso facciamo un'altra cosa in più e poi ne facciamo un'altra in più perché se i famosi dieci studenti hanno ricevuto tutte le mail però solo due l'hanno, ehm solo cinque l'hanno letta, adesso dobbiamo arrivare anche agli altri cinque e quindi forse c'è una modalità diversa, il documento scritto non serve? Allora mandiamo il video, così alla fine copriamo tutto quanto.

Io: può essere una buona soluzione

M: sì, comunque sta funzionando, su alcune cose sta funzionando ecco, poi? Dimmi!

Io: se lei dovesse dare...

M: eh

Io: una definizione del concetto di inclusione, come la intenderebbe?

M: ehh... cioè un concetto devo dire?

Io: no.. la sua

M:... idea? La mia idea?

Io: la sua idea di inclusione

M: pensare che affianco non hai non è un disabile ma è uno studente? Che affianco non è un disabile ma è un collega? Che affianco non è un disabile ma è una persona? Che non ci devono essere cose particolari ma che devono essere col... complementari a quello chee che è la realtà? Non so se mi sono spiegata e se va bene come risposta...

Io: eehh...

M: ahah ti ho risposto?

Io: va benissimo, cioè nel senso che è la sua...

M: la mia idea, sì la questione è questa, che se io assegno, ti faccio un esempio, se io assegno un tutor a un ragazzo ok? E alla fine il tutor mi dice "ah che bello, ho studiato insieme con Francesco, ho imparato un sacco di cose, abbiamo fatto un sacco di esami", allora quello è un'inclusione, se invece il tutor mi dice "eh però lui senza di me non studia, però se non gli spiego le cose lui non fa e poi è difficile parlare con lui perché così e colà", mh boh forse in quel caso l'inclusione non c'è stata?

Io: probabilmente...

M: eh non lo so, poi per carità dipende da tanti fattori eh...

Io: probabilmente

M: la differenza la fa anche lo studente disabile, alcune volte gli studenti disabili non vogliono essere inclusi, capita, vogliono essere diversi dagli altri e vogliono essere trattati in modo diverso dagli altri

Io: beh, la gamma di posizioni è sempre differente

M: sì è diversa...

Io: c'è chi difende la propria diversità e chi in qualche modo cerca di magari mmh ehh cerca di...

M: annullarla?

Io: includersi e tentare di annullarla ma forse non di annullarla.. diii trovare le proprie ecco ehh strategie ee per per fare il meglio possibile eh

M: certo però la ques...

Io: però è ..differente

M: la questione è questa che comunque nel mondo della disabilità nelle varie disabilità il problema c'è quindi tu puoi fare di tutto e di più per includere ok? Però ci sono quelle piccole grandi cose che comunque fanno la differenza, va bene? Però se si riescono a compensare queste difficoltà, ok? Nel modo più equo possibile e naturale possibile allora c'è l'inclusione, cioè nel senso molte volte si usano terminologie diverse perché sono più

appropriate, carine, adeguate, le puoi chiamare come vuoi però è sempre una problematica che deve essere affrontata e risolta...

Io: sicuramente, ehh allora io la ringrazio molto ehm

M: abbiamo finito?

Io: sì, l'intervista è mm è terminata.

Intervista 5

Io: allora grazie per aver scelto di partecipare a questa serie di interviste che comporranno la tesi dottorale dal titolo Universitabile, mmh come le accennavo prima le interviste saranno anonime e il contenuto verrà registrato soltanto per agevolare le operazioni di sbobinatura pertanto se lei è d'accordo io partirei ehm, con la prima domanda...

IP: va bene prego...

Io: allora, mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

IP: allora io sono una tutor specializzata, questo eh è un ruolo istituito dalla 17 del 99 che è la legge del riferimento che va ad integrare la 104 del 92 e va a legiferare proprio in merito dell'accesso all'università e dei servizi. Se il tutorato specializzato sembrerebbe un ruolo di difficile definizione, diciamo così, questo perché sostanzialmente se la legge ci dice che il tutor specializzato è il ruolo di mediare tra l'università, tra gli studenti e i docenti, quindi assume un ruolo che si mette in qualche modo in mediazione, potremmo definirla no, in ciò che riguarda a livello poi pratico una mediazione non solo di accomodamento ragionevole ma anche di gestione, di programmazione, quindi parliamo di una programmazione, mi sente sì?

Io: sì e un secondo che chiudo la porta che a casa mia sta succedendo il delirio...

IP: ook, prego

Io: perdoni l'interruzione, mi stava dicendo...?

IP: si figuri... allora le stavo dicendo che come tutor specializzato se da una parte abbiamo l'obiettivo diciamo che è la mediazione, per effettuare questo in realtà c'è tutta una programmazione, un'individualizzazione dei servizi per gli studenti e automaticamente un

accomodamento ragionevole come ce lo dice la legge 18 del 2009 che ratifica appunto, il i diritti dell'ONU per le persone con disabilità, a quel punto parliamo di accomodamento ragionevole che è l'articolo 2 comma 2...

Io: sì...

IP: quindi sostanzialmente abbiamo un duplice ruolo: da una parte un ruolo per e con gli studenti attenzione a dire sia per che con perché partiamo da un presupposto, da un assioma che non è l'assioma dell'assistenzialismo bensì è l'assioma del fare insieme che sono due concetti che come saprà molto bene...sono due concetti proprio radicalmente differenti, no?

Io: sì...

IP: da una parte quello di dire "tu hai bisogno di...", da un'altra parte invece di dire "che cosa hai bisogno...? Quale è la difficoltà?" e quindi lì progettare tutto quanto. Nella fase della progettazione io mi occupo, quindi ho attualmente trentacinque persone in carico che seguo costantemente sia dalla presa in carico, quindi da una fase di orientamento iniziale, presa in carico con colloquio di supervisione e monitoraggio ma anche con colloqui di reindirizzamento, quindi riprogrammazione fino poi a giungere, attualmente quest'anno si sono laureati tre miei studenti, per arrivare fino, fino alla parte della tesi di laurea e quant'altro. Detto questo, in tutto ciò io mi occupo anche del tutorato alla pari perché la sapienza fa un radicale differenziazione tra il tutorato specializzato che sono delle figure professioniste, questo lo dobbiamo sottolineare, perché assume un'identificazione che è ben diversa da altre realtà, proprio perché si assu.. il tutorato specializzato sono persone laureate, competenti in merito e che svolgono un bando, che questo bando per l'appunto va a valutare proprio le competenze della persona in merito, che appunto fanno parte di competenza ma anche di skills e quant'altro. Successivamente a questa fase appunto mi occupo anche del tutorato alla pari che invece sono degli studenti che scelgono di fare una collaborazione con il settore e che mettono quindi diciamo a disposizione per un massimo di cento ore quest'anno eehm, mettono a disposizione diciamo del tempo, ovviamente c'è retribuzione, ovviamente il tutorato alla pari si sviluppa, mi occupo sia dell'assegnazione, quindi di fare un match diciamo, un'assegnazione vuol dire cercare di capire il profilo dello

studente e assegnargli mediante l'analisi del profilo del tutor alla pari. Quindi c'è un'analisi di profilazione della persona, c'è un'analisi delle competenze, c'è un bilancio delle risorse ovvero in che modo, perché appunto, noi sappiamo bene che "competenze" racchiude tutta una serie di cose, no? Non è soltanto la competenza la laurea, è una skills, un'attitudine, è un comportamento ma è anche un atteggiamento. Quindi parliamo di un'analisi di tutta una serie di cose fattoriali. L'assegn... quindi questo qua per dire l'assegnazione, ma l'assegnazione viene...mi occupo anche del monitoraggio del tutorato, quindi se procede bene, se procede male, come procede, tutto quanto e mi occupo anche appunto di fare una parte soprattutto in vista della differenza degli anni passati, quest'anno mi occupo anche della parte di monitoraggio del tutor alla pari, che vuol dire? E perché? Si domanderà...

Io: infatti

IP: e io le rispondo, il tutorato alla pari, come abbiamo detto, è uno studente, abbiamo detto che non per forza debba avere un'attinenza con il mondo della disabilità e premettiamo che il mondo della disabilità è un mondo talmente ampio...

Io: e vario sì

IP: sì, e vario che è difficile e io dico, quando si parla, dico sempre no perché mi chiedono, ma che cos'è la disabilità eeh, è una bella domanda...

Io: è un mondo... è un mondo

IP: è un mondo dinamico, come ogni mondo, come ogni processo, ha delle caratteristiche che è dinamico e flessibile quantomeno no? E su queste due caratteristiche si va poi a fondare tutto quello che sono i servizi ma anche le esigenze quindi è chiaro che dobbiamo sempre stare al passo. Immaginatoci un'altra situazione, noi ci immaginiamo che il tutor alla pari è una persona che affianca uno studente con disabilità, previo quello che abbiamo detto prima, quindi l'analisi delle competenze, l'analisi delle risorse no, quindi tutta la parte di profilazione. Fatto quello però non è che abbiamo risolto, perché il profilo non è detto che sia perfettamente idoneo, oppure le variabili in un processo a due sono talmente tante che è impossibile gestirle tutte e coniarle tutte quante. Quindi che cosa si fa, si fa un monitoraggio

proprio perché, anche quest'anno soprattutto, i tutor alla pari non hanno più quel rapporto diretto con gli studenti.

Io: mmh, per questione Covid?

IP: esattamente, perché per esempio il tutorato si sviluppa in tutorato per lezioni, quindi è lo studente che accompagna per esempio, è il tutor alla pari che accompagna lo studente a lezione e prende appunti, faccio un esempio, ma nel prendere appunti si crea una relazione con quello studente? Assolutamente, assolutamente e io parlo anche per esperienza personale perché anche io sono stata tutor alla pari, ok?

Io: sì sì

IP: io ho fatto dal 2016 a oggi, ho switchato in questi due ruoli quindi dal tutor alla pari al tutor specializzato, che cosa è successo però quindi perdiamo tutta la parte relazionale, perdiamo la parte relazionale anche nel tutorato di studio e perdiamo la parte relazionale anche per l'accompagnamento all'esame. Sappiamo tutti quanti che nell'esame, nel momento dell'esame è una situazione no, anche che ci crea un po' d'agitazione, un po' di imbarazzo, tutta una serie di emozioni, quelle emozioni però se condivise in due in presenza si condividono, c'è tutto un progresso no, una condivisione molto bella; fatta online, come stiamo facendo noi adesso vede da se che è meno coinvolgente...

Io: eh sì è vero...

IP: quindi automaticamente per non "abbandonare", mi passi il termine, il tutor alla pari che è comunque uno studente, che non è detto che abbia competenze in materia, che non è detto che si, che si sia mai relazionato con la des, con la disabilità negli anni passati e quindi è chiaro che è una persona che va tutelata, tutelata da chi e da cosa, da se stesso sostanzialmente.

Io: in che... in che senso può eeh può ampliare...

IP: in che senso?

Io: può ampliare questa definizione della...

IP: certo, noi immaginiamoci quanto sia... Marx ci dice l'alienazione, no? Parliamo dell'alienazione sul lavoro, lei si figuri entrare in una chat meet e in una classroom, in una

lezione e prendere appunti per una persona che si è vista magari una volta soltanto su zoom, su meet e passargli gli appunti...

Io: eh sì potrebbe essere...

IP: dov'è l'alienazione?

Io: è un po' straniante...

IP: ok... e quindi su questo ci siamo e partendo da questo presupposto, da questo concetto possiamo capirne bene come verrà, gli effetti che potrebbero avere.

Io: è chiaro, ehm, durante il suo discorso, soprattutto all'inizio, si è parlato appunto del... delle diciamo della mmh, della dotazione di ore del mmh dei borsisti diciamo eh dei tutor alla pari ...

IP: mh

Io: che sono diventate quest'anno cento ore, prima erano 150, quindi c'è stata una riduzione

IP: ehm allora sono due da 75 in realtà, sono due trance da 75 con 88 tutor al momento...

Io: eh ok...

IP: ok...

Io: eeh per quanto riguarda ehh diciamo tutto questo discorso eehm, sulla base della sua esperienza concreta mmm quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance e principalmente da parte degli studenti che lei si trova a vivere nel suo eeh, lavoro quotidiano...

IP: allora, più di governance parlerei di government perché è un assetto differente. Perché la governance è qualcosa dall'alto, la government è qualcosa di organizzativo e gestionale, quindi parlerei più di government, il l'assetto qual è, lei dice i punti di debolezza sostanzialmente mi sta chiedendo.

Io: sì, quali sono le maggiori problematiche che lei vive tutti i giorni sia che le vengono presentate eeh da studenti, docenti o personale amministrativo sia che lei vive rapportandosi concretamente con gli studenti o con il personale.

IP: allora per risponderle, innanzitutto le dico che è una domanda molto bella e interessante ma molto ampia. Quindi le vado a categorizzare a seconda quattro target ok? Ci sono quattro tipologie di questione: la prima rispetto agli studenti, gli studenti sicuramente

hanno diritto di una presa in carico, una presa in carico che possa essere globale il più possibile laddove viene richiesto, senza forzature, senza altro. Perché è importante una presa in carico? Perché molte volte si creano rapporti ambigui o più che ambigui forse ambivalenti? Di difficile connotazione successivamente? In cui molto spesso la maggior parte degli studenti negli ultimi anni riesce a entrare direttamente dal settore e a essere presa in carico, eeh negli anni passati oppure comunque eeh, parlo del 2016 per esempio molti studenti non avevano le prese in carico quindi molti studenti si rivolgevano direttamente ai docenti facendo delle richieste che poi il docente rigirava a noi e non sapendo però il progresso ci rimaneva un po' difficile quindi sicuramente una maggior collaborazione, sicuramente questo già c'è ma quella ovviamente la collaborazione è un qualcosa che va sempre ricercato e va sempre migliorato, no? Non è un tassello che si ha e non si ha, non è un computer, è un processo, quindi è chiaro che va sempre reinvestito e rivisto. Allora sicuramente un punto di debolezza per esempio è la continuità perché lei sa che noi tutor specializzati per esempio siamo in carica soltanto un anno e facciamo borse di f, collaborazione, facciamo dei bandi che hanno scadenza di un anno...

Io: mhmh

IP: quindi è chiaro che io per esempio che seguo 35 studenti non so se io li posso portare fino alla laurea, no?

Io: è chiaro, sì sì

IP: quindi per esempio magari sarebbe interessante fare dei bandi almeno triennali in modo tale da dare l'opportunità di prendere un ciclo completo.

Io: ok, questo

IP: non so se rendo...

Io: sì, no no questo sicuramente è un aspetto di problematica nel senso che magari lei è fortunata perché è riuscita comunque a vincere nuovamente il concorso ma può capitare

IP: certo...

Io: un altro, che un altro tutor specializzato non possa e a questo punto le persone che aveva in carico dovranno cambiare tutor specializzato

IP: esatto

Io: quindi è chiaro che è anche destabilizzante per lo studente in questione...

IP: esattamente, per lo studente dopodichè non parliamo di un settore che vive sulle relazioni eh sia per lo studente ma anche per il professionista, io glielo assicuro.

Io: mh

IP: anche perché poi cambiare per lo studente, cambiare il professionista è difficile no? Come abbiamo detto all'inizio la disabilità è un mondo e non tutti lo accettano, riescono ad accettarlo, per alcuni può diventare un trauma, per alcuni può diventare una frustrazione. Quindi è chiaro che come prima cosa sicuramente le posso identificare questo come punto negativo.

Io:mhnh

IP: successivamente, una un lavoro che ci è stato intavolato ma che è bene comunque profilarsi, sempre in ottica maggiore è proprio la parte delle relazioni tra il settore e tutte le varie facoltà. Mi spiego: noi siamo dei tutor specializzati ma probabilmente sarebbe utile in un'ottica anche di riorganizzazione forse, in virtù di quello che ci dice la legge 17 del 99 che i tutor specializzati devono fare mediazione con i docenti sarebbe utile avere un confronto diretto anche con supervisioni periodiche, con i docenti.

Io: questo non avviene con i referenti?

IP: con i referenti avviene, non con i tutor specializzati.

Io: in che senso mi perdoni

IP: nel settore esiste

Io: mi scusi, con chi si relazionano?

IP: allora nel settore esiste per esempio vabbè, il referente per la disabilità che è la professoressa Lombardo, esiste il caposettore e esistono gli amministrativi tra cui un'amministrativa psicologa e una no, esistono gli amministrativi dopodiché esistono altre persone tra cui due psicologhe e una giurista. E poi ci siamo noi, che al momento dovremmo essere otto tutor specializzate, okay? Generalmente le relazioni che intercorrono vengono mediate tramite il referente i referenti della facoltà spesso si incontrano con il capo settore e la Delegata...

Io: uhm uhm

IP: Okay? Quindi invece sarebbe com-noi invece abbiamo, io personalmente ho numerosi contatti con gli studenti, perché mi è capitato con i miei studenti e che quindi poi è chiaro che si crea un momento di intavolamento, di contatto, di colloquio, di di contatto...

Io: Una condivisione di intenti, sì, è chiaro...

IP: Però personale. Invece, secondo me sarebbe utile strutturarli. Strutturalizzazione che cosa significa? Significa andare a sistematizzare e a standardizzare tutta una serie di interventi. Poniamo l'esempio di fare un attimo di supervisione per esempio una volta l'anno per facoltà, per dipartimento? Non sarebbe una mole di lavoro eccessiva, ma sarebbe sicuramente coniabibile e utile per tutta un'azione di prevenzione e di accoglienza. L'inclusione come sappiamo, no, non è che ce lo dobbiamo ridire sempre, ma sappiamo come best friend, proprio come come parolina di tutto, che è l'inclusione passa per tutti, non può passare per un settore.

Io: Sì, è chiaro.

IP: Quindi, promuovere la cultura dell'inclusione vuol dire fare anche colloqui con i portieri, tutti il il personale Sapienza. Dal portiere al presidente della facoltà. Questo perché? Perché può succedere, può succedere di tutto, ragazzi, in questi anni che sono stata qui al settore mi è successo di tutto. Quindi promuovere la cultura per l'inclusione deve passare per tutti i ruoli di ogni ordine. Non possiamo limitarci a parlare con i docenti quando parliamo di università come Sapienza che è enorme.

Io: è chiaro.

IP: Non crede che una cosa del genere sarebbe discriminatoria al contrario?

Io: Ehm, sì potrebbe. Ehm, io ho ho qualche aspetto di perplessità rispetto anche all'eccessiva personalizzazione, ma sicuramente non non sta a me giudicare in questa in questa veste. Stavamo parlando ehm di altre ehm di altri aspetti problematici che le hanno che le sono capitati o con cui si è trovata ad avere a che fare. Ce ne sono altri?

IP: Allora di aspetti problematici no. Non ehm non posso definire problematico qualcosa che non, ehm, no, sinceramente sono queste due le cose importanti.

Io: Nessun aspetto, neanche sollevato, ecco, dal dallo studente nel nel rapportarsi concreto con lei, con il servizio?

IP: Che intende?

Io: EH, qualche aspetto di... qualche richiesta problematica, o diciamo, qualche problematica portata o a lei o o al settore...

IP: Definiamo però problematica, che intende per problematica?

Io: Una critica anche se vogliamo anche una critica costruttiva che è stata fatta o a lei o al settore per il miglioramento del servizio o, comunque, un altro livello di problematica che lei vive nel rapportarsi concreto agli studenti...

IP: Allora, guardi, noi generalmente intavoliamo dei discorsi di grande collaborazione e profili di alta professionalità con delle colleghe molto molto, come dice a Roma? Quindi è molto bello considerare che spesso quelle che sono le problematiche che ci arrivano dagli studenti, noi in maniera preventiva li abbiamo già analizzati e siamo già alla ricerca della risoluzione. Le faccio un esempio: la sottotitolazione, noi abbiamo già intavolato lo stesso dibattito nell'aprile del 2020. E abbiamo già fatto delle proposte ai dipartimenti per l'acquisto della sottotitolazione. Ma le dirò di più, non solo la sottotitolazione, noi abbiamo fatto degli incontri con case produttrici. Quindi non è che stiamo parlando di "l'hai visto un attimo su Google e ti è venuto in mente", no. Noi abbiamo fatto degli incontri, dei colloqui, abbiamo cercato di capire per esempio il software migliore da offrire. Quindi per esempio non solo la sottotitolazione ma anche la trascrizione.

Io: uhm uhm

IP: Okay? Quindi è come se in questo momento lei sotto vedesse le parole che io dico. Alla chiusura della chiamata lei avrebbe tutto il file word.

Io: Okay.

IP: Quindi per esempio noi questo software lo abbiamo già proposto e lo abbiamo messo, abbiamo fatto tutte le nostre proposte. Ovviamente, poi, la Sapienza ha ehm, lei sicuramente poi farà una ricerca, dove ahm andrà a ponderare quanti iscritti ci sono sul totale, quanto è grande l'università e via discorrendo. Quindi è chiaro che in un'università come Sapienza per mettere in bilancio, per mettere nel budget le spese e tutto quanto ha degli iter complessi e differenti. Però per quanto riguarda professionalmente e come settore, posso dire che sono cose che noi abbiamo già individuato nel maggio-nell'aprile del 2020. Quindi io...

Io: Uhm sì...

IP: Non posso dire che come settore se ne sia disinteressato o abbia, no, creato una problematicità. Noi abbiamo cercato, le dirò di più, in alcuni studenti non abbiamo solo detto, noi abbiamo il contributo monetario, no, lei lo sa?

Io: Sì...

IP: Noi abbiamo il contributo monetario e noi abbiamo suggerito di acquistarlo per esempio con il contributo monetario perché quello poi è un un software che lo studente può utilizzare sempre e comunque e con chiunque. In questo caso, anche in questo momento qui. Se lei avesse avuto questo software non andrebbe poi a fare la sbobinatura, la cosiddetta sbobinatura, ma aveva già tutto quanto. Quindi non è coniabibile soltanto per la lezione o per lo studio, ma è coniabibile come un software, come un qualcosa da da mettere nella borsetta degli strumenti, no?

Io: Sì, è chiaro.

IP: Abbiamo cercato, quindi, lei, per questo io le richiedo, no, cosa si intende per problematicità. Perché questo che è è un problema, noi abbiamo cercato di risolverlo operativamente ma soprattutto creando delle relazioni che prima non c'erano.

Io: Sicuramente questo di di macro-problematica da da un certo punto di vista, che voi avete provato a risolvere, come siete riusciti a questo punto a risolvere come settore. Io parlavo da da una parte di problemi come questi che che sicuramente si presentano a un determinato livello se si lavora concretamente tutti i giorni, e dall'altra alcune problematiche ehm che appunto possono avvenire o essere presentate dallo studente quando si lavora a questo, a un altro livello che è quello appunto della personalizzazione del servizio di cui parlava, quindi nel rapporto uno a uno.

IP: Sì, nel rapporto uno a uno è chiaro che, lei parlava prima di, faceva un commento prima, no, e ha commentato "io sono un po' contro l'eccessiva personalizzazione", no, questo lei diceva prima in qualche modo... ehm l'eccessivo, come si dice, il troppo non va mai bene, no? Quindi è chiaro che l'eccessiva personalizzazione non deve esserci. Cosa intende per eccessiva standardizzazione, cioè per eccessiva standardizzazione, oppure al paradosso, eccessiva personalizzazione. È chiaro che non sussiste, perché? Perché siamo in un'ottica,

innanzi tutto il contesto deve essere un contesto che il professionista deve avere sempre a mente: non siamo nella scuola dell'obbligo, siamo nel diritto alla formazione, non stiamo nel diritto all'istruzione, stiamo in un ateneo, no, stiamo parlando con persone di maggiore età, cioè stiamo parlando di adulti, non stiamo parlando di bambini. Non facciamo il sostegno.

Io: Va be', questo penso che lo, che lo diamo per assodato.

IP: Eh, no, perché quello è l'eccessiva personalizzazione. Perché altrimenti, se io ho un'esigenza che venga, che oltretutto, noi le richieste che facciamo, non sono richieste che a seconda di quello che ti dice, viene a colloquio, viene al colloquio lo studente e ti dice "guarda, oggi me serve una mappa concettuale, domani mi serve...", no? Non funziona così, ovviamente. Certo, tutta una parte di analisi, di codifica della diagnosi piuttosto che del trattamento, c'è tutta una parte di colloqui che viene effettuato, di colloqui che anche molto lunghi che nel corso del tempo. Quindi ciò che viene considerato come un compenso, cioè che viene considerato come un materiale compensativo, dispensativo, viene comunque analizzato in relazione a un'analisi multi-fattoriale.

Io: Okay...

IP: Quindi poi, la personalizzazione non viene eccessiva, ma parliamo di un punto di vista di diritto e di individualizzazione. È chiaro che è molto difficile coniare questi due aspetti nella stessa frase. È chiaro che è molto difficile a livello operativo, ma anche per questo c'è un'equipe, un gruppo.

Io: è chiaro...

IP: Perché altrimenti è chiaro che il singolo professionista potrebbe eccedere o nella parte del diritto o nella nella parte della personalizzazione, no, e a quel punto, come abbiamo detto, non è mai, non è mai giusto. Mi perdoni un attimo, mi aspetti, eh?

Io: Sì, sì...

IP: Eccoci, mi sente?

Io: Sì, allora... ehm , le volevo chiedere, mi può mi può descrivere sempre all'interno del servizio, appunto, quali sono i criteri d'accesso per lo studente e i diritti riconosciuti allo

studente una volta all'accesso, le pratiche che compongono proprio il servizio nel suo insieme?

IP: Allora, il criterio, diciamo il criterio d'accesso quello che lei definisce criterio d'accesso è la certificazione, sostanzialmente. Una certificazione che deve essere superiore al 66% per quanto riguarda l'invalidità civile, oppure, la legge 104 comma sia 1 che 3, okay? Quindi abbiamo un bacino di utenza che è davvero grande, ma non solo che è grande, sappiamo che è... mi scusi, eh? Ma io ho un cagnolino che si sta mordendo le mie scarpe, quindi mi perdoni un momento... okay, ci siamo.

Io: Ahahaha okay...

IP: Allora, quindi le stavo dicendo... l'invalidità civile al 66% e la 104. Come sa, le commissioni sono due commissioni che valutano, fanno un'analisi al fine di rilasciare la certificazione che sono differenti. Motivo per il quale differente è il bacino di utenza. Successivamente a questo momento, a questo si aggiunge, si aggiunge, appunto, l'iscrizione al corso di laurea che viene dichiarato nel modulo 1 e lo studente invia un documento di riconoscimento, perché ovviamente, no, per la questione della certificazione che deve essere riconosciuta. Quindi, queste qui sono più la parte di amministrativo, prendiamola così. Da questo momento però, c'è un colloquio che si fa appunto con un tutor specializzato. Si va a cercare di capire, attraverso una scheda ovviamente, quali sono le necessità della persona, che cosa, un'ultima piccola osservazione. Laddove per esempio, lei come saprà, le certificazioni con diagnosi e certificazioni con omissis. Questo mi riallego a quello che lei diceva del diritto. Le certificazioni con l'omissis come la legge 104 del 92, l'articolo 16, ci dice che a lo studente ha diritto anche senza, in realtà il diritto sorge dal in base alla persona, quindi parliamo di un diritto soggettivo, parliamo di un diritto che viene pone viene porsi in essere indistintamente da qualsiasi altra situazione, okay, questo ce lo dice la legge, non lo diciamo né io né lei.

Io: No, questo è chiaro, sì...

IP: E su questo ci siamo. Quindi secondo quella legge e l'articolo 16 non solo per quanto riguarda tutte le persone con 104 o con invalidità civile hanno diritto ai tempi aggiuntivi che può arrivare fino al 50% secondo la legge. Questa percentuale, quindi, generalmente si

avvale dal 30 al 50% in relazione alla certificazione. Successivamente, quindi è lì anche la parte di comprendere qual è la necessità dello studente, no? Immaginatoci, anche perché nella 100-molti studenti anche con DSA hanno la 104, no?

Io: Sì...

IP: Quindi...

Io: In realtà, ehm, dai dai dati in mio possesso, molti, ehm, molti studenti che però non sono la maggioranza degli studenti con DSA hanno la 104 all'interno...

IP: No, assolutamente, non ho detto però che sono la maggioranza...

Io: No, no, dicevo sicuramente, tra l'altro sono una piccola parte...

IP: Però ci sono...

Io: Dei DSA con 104...

IP: Sicuramente ci sono e sicuramente, questo non è che facciamo il paragone con i DSA, non è che facciamo il paragone, non si fanno paragoni...

Io: No, no...

IP: Però a livello statistico, sebbene sia un dato inferiore, che mi sembra si avvalga intorno al 3-4%, arriviamo comunque a parlare di una differenziazione di diagnosi rispetto a chi ha la 104, ha l'invalidità civile per poniamo Asperger, per poniamo...

Io: Sì, è chiaro...

IP: Quindi sì, è chiaro che sebbene entrambi o tutti quanti abbiano la 104, automaticamente l'effetto di quella certificazione coniato nel diritto e coniato negli ausili deve essere differente perché non possiamo pensare che quello che serve a un sordo può servire a un Asperger o...

Io: No, no, ma è chiaro...

IP: è chiaro che c'è questa parte di diritto con tempi aggiuntivi, o riduzione quantitativa ma non qualitativa. Qual è la percentuale? Sempre la percentuale indicata nel tempo che l'ottica è o aumento il tempo per dare alla persona la possibilità di rispondere. O lo diminuisco ma nella stessa percentuale...

Io: è chiaro...

IP: No, no, questo non è da sottovalutare perché è chiaro per lei, ma le assicuro che dopo anni, anni ancora non è chiaro in tanti studenti e in tanti docenti. Quindi mi fa piacere che per lei è chiaro...

Io: Dico che è abbastanza chiaro perché a parte essere una studentessa con disabilità che conosce abbastanza bene i propri diritti, sono anche un assistente sociale di professione. Quindi ho a che fare con le certificazioni giornalmente e so cosa c'è dietro una certificazione. Ho imparato a leggerle e a prenderle in carico. Sono un assistente sociale quindi...

IP: Anch'io sono laureata anche come assistente sociale, quindi capisco bene di che parliamo. Quindi, è un piacere così parliamo quasi la stessa lingua. È chiaro però, che a tutto ciò, oltre alla parte del diritto, oltre ai tempi aggiuntivi, riduzione quantitativa-non qualitativa, tutto ciò viene ovviamente tutelato con la legge della privacy. Per quanto riguarda successivamente, abbiamo la 170 del 2010 che invece introduce i materiali compensativi e dispensativi, successivamente affiancata dalle linee guida 1549 del 2011, che invece ci dice che quelli lì, gli ausili compensativi e dispensativi possono essere ampliati a soggetti con disabilità. Quindi che cosa ci dice tutto questo? Che in realtà gli ausili, se di diritto tout court, con omissis, si dà il tempo aggiuntivo, okay, o la riduzione quantitativa, questo perché? Perché non conoscendo la diagnosi, ci basiamo su quello che dice la legge, okay?

Io: Sì...

IP: Non ce potemo sbaglia', come si dice a Roma, non ci possiamo sbagliare. Dopodiché, invece, se la certificazione è con diagnosi, se la persona vuole o richiede il colloquio, a quel punto noi andiamo a parlare di una progettazione e programmazione degli ausili e dei servizi, che è sia compensativi che dispensativi.

Io: Uhm uhm...

IP: Okay? Però questa programmazione viene effettuata, lei è assistente sociale, con tutte le caratteristiche del processo d'aiuto...

Io: è chiaro. No, questo discorso mi è abbastanza chiaro. Ehm, allora, mi può ehm, sempre all'interno del suo ruolo istituzionale, mi potrebbe descrivere con quali attori dell'ateneo

interagisce, anche se, diciamo, ehm nelle domande precedenti questa cosa è già un po' emersa... con quali attori dell'ateneo ha un interazione quotidiana...

IP: Allora...

Io: E se esistono luoghi, tavoli di confronto, ehm, momenti di scambio, e quali sono le pratiche che le regolano?

IP: Allora questa è una bella domanda, alla quale da assistente sociale si lavora in rete, con la rete, ma anche con la rete esterna, non in rete ma per rete. Quindi è chiaro che per il progetto, per il lavoro di rete, mi interfaccio quotidianamente con il capo-settore, con tutto il personale amministrativo del nostro settore, perché non con la Referente. Attualmente la Referente è in carica da poco. In precedenza, quella progressa Referente per la Disabilità...

Io: Era la dottoressa Mitterofer...

IP: Esattamente. Con tutti i docenti dell'ateneo, ma anche con le segreterie amministrative, ma anche con il personale per esempio, laddove per esempio ci sia, con l'ufficio contrassegni, guardi con tutte, i casi sono i più disparati. Quindi noi siamo un polo che è completamente in rete con tutti, con tutti- le segreterie-io non faccio un'esagerazione se le dico che conosco quasi tutte le segreterie dell'ateneo. Perché ovviamente ci interfacciamo, nel momento, il settore non è un, è forse l'unico ufficio, dopo anni di riflessione, posso affermare che è l'unico ufficio che effettua un lavoro tutti i giorni, 12 mesi l'anno, perché? Perché noi siamo impiegati dalle prove d'accesso, alle comunicazioni per gli esami di cui abbiamo parlato prima quindi relazioni con i professori, orientamento in ingresso relazione con tutta l'amministrazione, relazione con tutte le facoltà che ci chiamano per dire "venite a fare l'orientamento?", relazioni con le interpreti, noi abbiamo le interpreti lis. Quindi è, fa parte del nostro settore. Certo, relazioni con i tutor alla pari? Certo fa parte del nostro settore. Quindi comunicazioni per gli esami, comunicazione con i docenti, comunicazione per le lezioni, programmazione per gli esami. Quindi noi siamo uno dei settori che 12 mesi l'anno ha veramente un grande flusso di lavoro, perché prendiamo gli studenti da che sono matricole a che sono dottorati o devono fare l'esame del dottorato, no? Quindi in tanti richiedono il tutor per lo studio per fare l'esame da dottorato, del dottorato, gli esami di stato, insomma sono tante le situazioni in cui noi ci muoviamo. Quindi automaticamente

comporta un insieme di stake holders che sono tutti gli stake holders della rete e che sono veramente tanti.

Io: Uhm sì

IP: Non hanno, non possiamo fare una discriminazione perché a questo io le posso aggiungere che probabilmente siamo l'unico ufficio della Sapienza che ha relazione con le ASL, con il CISM, con il TRSME che ha relazioni con le scuole del territorio, capito?

Io: Eh be'. Uhm diciamo che il primo aspetto è abbastanza, come dire, chiaro in sé trattandosi di persone con fragilità e invece il secondo aspetto è sicuramente un aspetto di pregio e riguarda appunto, concerne l'aiuto nella scelta ehm e nella presa in carico futura.

IP: Esatto, perché poi è un a presa in carico, da assistente sociale lo dico, uhm è una cosa che ci piace tanto come professionisti. Cioè quella di parlare di un'ottica di condivisione e di un processo d'aiuto condiviso, quindi è chiaro che le relazioni con l'esterno e con gli altri servizi sono delle relazioni che devono essere effettuate, maturate, combinate, cioè non è qualcosa che noi tentiamo di fare sporadicamente. Noi abbiamo tante relazioni con case-famiglia, questi sono aspetti fondamentali nel nostro lavoro. Che ci sbilancia, vede, e qui torniamo alla domanda che lei faceva prima, no, le diceva "cos'è il tutor specializzato?". Allora lo vede che tutta questa parte qui fuoriesce dalla parte amministrativa e probabilmente fuoriesce anche dalla parte del lavoro del docente per entrare nell'ottica di aiuto che è un processo che può essere molto più complesso e molto più relazionale.

Io: Chiaramente, chiaramente globale...

IP: Bravissima, come dicevo prima, nell'ottica della globalità. Potenziare queste risorse potrebbe essere per l'ateneo Sapienza un, anzi io poi sarò curiosa, perché lei diceva che questa ricerca sarà fatta su tutte le università romane, quindi sarò veramente curiosa di leggere il suo elaborato anche proprio per capire gli altri come stanno messi, no? Per capire anche come potenziare, come migliorare perché no, le occasioni di confronto, una delle domande che faceva lei prima era quali sono i momenti a livello istituzionale c'è la CNUDD, okay?

Io: Sì...

IP: Però non siamo noi tutor specializzati...

Io: Eh no, è chiaro.

IP: Anche perché tutte le università che io sappia, molte uni-parliamo di Italia, non parliamo di Roma, però molte università non hanno proprio la figura del tutor specializzato.

Io: Sì, questo poi ovviamente dipende dall'interpretazione che si dà della legge...

IP: Bravissima...

Io: E dipende ovviamente da come un'università decide di spendere i fondi che le vengono dati perché...

IP: Bravissima...

Io: Per quanto riguarda la disabilità, perché sappiamo, o almeno posso dire con certezza di sapere che appunto ehm la scelta di come spendere i fondi che vengono ehm dati sta all'ateneo.

IP: Okay, e in virtù di questo però possiamo dedurre quanti sia difficile avere dei momenti di confronto nazionali, cioè ambisco a questo, andiamo un po' in alto, perché ultimamente stiamo andando un po' troppo in basso, dobbiamo ambire in alto è difficile immaginare dei tavoli per tutor specializzati a livello nazionale se non ci sono tutor specializzati, no? Cioè, va da sé...

Io: No, no, questo...

IP: Automaticamente...

Io: è chiaro...

IP: No, però aspetti finisco. Automaticamente noi stiamo, noi cerchiamo di fare in un'ottica quotidiana un lavoro di supervisione tra colleghi, un lavoro di confronto, nell'ottica del, fortunatamente le varie professioniste del settore sono professioniste che con differenti profili, io per esempio sono sia assistente sociale, magistrale e triennale, ma anche psicologa quindi mi combino bene con per esempio psicologi che hanno sempre lavorato sulla teoria dell'apprendimento e quant'altro, con altri che invece hanno un profilo più metodologico con altre invece che hanno, che sono più profili clinici. Quindi questi profili combinati assieme automaticamente danno una differenziazione di profili. Altra, quindi è per questo che le dico, il tavolo, i momenti non sono protocollati, ma sono quotidiani.

Io: Sì, è chiaro, questo poi fa parte del del lavoro, del lavoro quotidiano.

IP: No, no questo non fa parte del lavoro quotidiano, facciamo attenzione perché noi siamo dei liberi professionisti, noi non abbiamo un contratto a ore, non abbiamo un contratto dipendente...

Io: No, no...

IP: dipendente Sapienza, quindi essendo liberi professionisti, questa cosa poteva non esserci perché ovviamente da libera professionista io ti faccio la prestazione e me ne vado.

Io: no...no intendevo, intendevo a livello di mhh di scelta no nel senso che poi alla fine si si finisce per per lavorare in una in una certa direzione e quindi si creano anche un po' quei momenti di scambio tra i professionisti che sono mmh la base diciamo di un mmh di un lavoro costruito per lo studente, intendevo questo. Non intendevo un qualcosa di stabilito.

IP: anche qui perché ritorniamo purtroppo al fatto che poi effettivamente avendo un contratto da libere professioniste non sempre è possibile perché puoi trovare la professionista che lo vuole fare, che lo reputa buono, giusto non lo so, o il professionista che non vuole farlo.

Io: questo è comunque uno spazio di scelta all'interno del contratto e delle proprie

IP: beh ma a priori...

Io: ci auspichiamo, ci si auspica sempre che si vada mmh...

IP: no a priori è una scelta, a priori è una scelta che l'ateneo effettua, l'ateneo effettua il bando di un anno a priori e a priori si sceglie di fare un contratto piuttosto che un altro.

Io: sì sì no no questo è...

IP: quindi automaticamente è una scelta sistemica e organizzativa che va ad eludere un po' quello che è l'abilità del professionista, no?

Io: ne parlavamo all'inizio ovviamente...

IP: esatto, esatto

Io: sarebbe auspicabile fare una tipologia di contratto che permetta a tutti i tutor specializzati di prendersi cura mhh del dello studente per il proprio percorso quindi o a tempo indeterminato o pensare delle forme contrattuali a tempo indeterminato o pensare delle forme contrattuali che consentano un minimo di progettualità serena, ma questo dipende purtroppo dall'ateneo...

Io: eh magari anche, sì però nell'ottica del del diceva prima cosa migliorare, magari nell'ottica del contemplare nei contratti no una supervisione sia per i professionisti sia per, ma anche come dicevo prima per tutto quanto l'ateneo perché sarebbe veramente un potenziare le risorse che già ci sono. Cioè capisce io credo che nel mondo non ci sia cosa più brutta dello spreco, è d'accordo con me?

Io: sì.. sì

IP: è d'accordo, siamo d'accordo!

Io: sì

IP: sullo spreco alimentare, sullo spreco e delle volte purtroppo si vede uno spreco di risorse ed è un po' un peccato, io penso, no?

Io: sì

IP: perché magari lavorare affinché, non lo so è poi uno parla anche come si dice Carlotta, parla un po' in progettualità, un po' magari sognando, da bravi sognatori forse

Io: eh questo, questo è un aspetto nella, in questo tipo di professioni che eehm che ci che ci contraddistingue, è normale.

IP: ooh, e quindi sull'ottica di questa contraddi... come si dice sull'ottica di questa proprio peculiarità eh beh sarebbe bello avere per esempio un tutor specializzato che si occupasse di una facoltà specifica, che in qualche modo possa diventare il referente di quella facoltà, no?

Io: sì, sì sì potrebbero...

IP: anche

Io: si potrebbe

IP: magari non soltanto per cose, tra virgolette eh, burocratiche ma proprio per cose operative perché i problemi non sono del diritto, son...i problemi sono operativi, cioè lo studente deve studiare, se non può studiare è un problema, ma è un problema di diritto? No è un problema operativo perché il tavolo deve essere accessibile, perché l'aula è bla bla bla bla, giusto? Cioè deve esserci qualcosa di più, di più, tempestivo in qualche modo, non so se mi sono spiegata?...

Io: sì...

IP: è un po' complesso forse

Io: no no, sì sicuramente ehm, è chiaro eehm il discorso che ehm stai ponendo eehm, eh proseguendo ehm diciamo nelle domande: eeh, mi può descrivere invece con quali attori esterni

IP: ahah

Io: all'ateneo ti rapporti nello svolgimento del tuo lavoro e se anche in questo caso ci sono momenti di scambio istituzionalizzati o meno e quali sono le pratiche che vengono messe in atto?

IP: allora, mh, come abbiamo detto: l'ASL nella fattispecie DSM quindi CSM ma anche TSMRE, per quanto rig... case famiglie, servizi sociali del comune delle volte, psicoterapeute che possono essere sia private che mmmh provenienti da studi pubblici, quindi sia privati che accreditati; mmm case famiglie le abbiamo dette, educatori, compagni adulti...

Io: mmmh

IP: e mi sembra di aver, vabbè ovviamente eh mh genitori piuttosto che scuole, insegnanti, docenti di sostegno.

Io: ok...

IP: e mi sembra di aver racchiuso un po' tutto quanto, mi perdonassero chi magari mi so dimenticata però mi sembra che grosso modo dal territorio ci arriva questo, no? E fermo restando appunto tutto la parte aziendale, cioè tutto quello che è orientamento in uscita quindi le aziende, i disabili manager che ci scrivono, i colloqui che facciamo con le aziende per il job soul, per il diversity day. Quindi anche quello ultimamente mi sto occupando anche di quello e che cosa dire su, in merito ehm, lei dice, ah e c'è poi un altro aspetto che è la cooperativa EUREKA che facciamo, che ha una collaborazione con noi esclusivamente per la comunicazione voce che è una comunicazione differenziata in relazione a una tipologia ehm, di disabilità specifica.

Io: ok

IP: quindi anche una cooperativa che effettua questo tipologia, la cooperativa che effettua il progetto voce eh, per dei nostri studenti.

Io: mmh

IP: quindi è limitato, tavoli di concertazione ci sono, c'è il tavolo di supervisione ci sono, c'è il tavolo di monitoraggio soprattutto con VOCE, mentre per quanto riguarda gli altri attori precedentemente espressi ovviamente è chiaro che la scuola è un agente di invio, cioè ci segnala soltanto, quindi è chiaro che noi faremo il primo colloquio dopodiché è lo studente che passa con noi, non abbiamo poi altri grandi monitoraggi proprio in virtù della privacy e quant'altro. Differente invece per psicoterapeuti, case famiglie, educatori, compagni adulti, DSM e CSM perché delle volte veniamo interpellati sia per quanto riguarda la progettazione ma dei servizi, ehm ok? Fermorestando che nella tutela della privacy, ok?

Io: ok

IP: quindi entro nel vivo della situazione molto spesso, molti miei studenti mi hanno detto "Ilaria posso venire con il mio compagno adulto? Ilaria posso venire..." ah anche metta insieme a tutto quello che le ho detto anche per esempio mm il terzo settore cooperative della SAICH, perché? Perché noi ci integriamo con questi servizi già attivi per lo studente... quindi è chiaro che in qualche modo ci entriamo in relazione. Ehm SAICH ma anche Sant'Alessio che un'associazione proprio per ciechi eccetera eccetera. Quindi entriamo in relazione con loro, in relazione alla volontà espressa dello studente.

Io: ok, è chiaro. Questo discorso è abbastanza chiaro ehm, lei ha parlato prima, hai parlato prima della mmh, del progetto EUREKA mm

IP: no, del progetto VOCE cooperativa EUREKA

Io: ehm scusami, del progetto VOCE cooperativa EUREKA

IP: sì

Io: ehm, me lo puoi descrivere così sommamente, eehm a grandi linee eehm...

IP: ehm allora, innanzitutto ehm voce per quanto riguarda eh, guarda leggerei direttamente la definizione perché noi abbiamo una definizione proprio perché si fa un bando insomma è una cosa che ehm non facciamo noi come tutor specializzato ovviamente ma lo fa eh tutto una serie ehm come dire cioè lo fa la Sapienza, ehm ok?

Io: ok

IP: quindi, metodologia d'intervento del progetto VOCE è la comunicazione aumentativa e alternativa.

Io: ok

IP: ok? Tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare la comunicazione di tutte le persone che hanno difficoltà ad utilizzare i più comuni mezzi di comunicazione, perdoni il gioco di parole, ok? Quindi per esempio: parliamo di persone che hanno difficoltà nell'esprimersi sia verbalmente che in maniera di scrittura...

Io: mhmh

IP: ok? Quindi parliamo di situazioni altamente complesse.

Io: sì

IP: che cosa prevede questo progetto? Prevede supervisione ehm per quanto riguarda il centro appunto, quindi sia da loro che da noi perché eh assistenti specialistici individualizzati proprio per la situazione...

Io: ok.

IP: questo progetto come si integra? Facciamo la, per esempio, dato che è una mia studentessa posso dirlo io: la studentessa nel momento dell'iscrizione abbiamo fatto l'orientamento in ingresso, ha avuto appunto, data la diagnosi, data la certificazione, dato il colloquio con lo studente e con la famiglia perché ovviamente la famiglia in alcuni casi è fondamentale, ok?

Io: mhmh, sì.

IP: si è scelto di inserirla in questo progetto, quindi comunicazione aumentativa, proprio perché la studentessa doveva esser messa nel diritto allo studio, ok?

Io: ok.

IP: perché senza questo mezzo di comunicazione aumentativa, automaticamente non potrebbe comunicare quindi sarebbe esclusa da tutto quello che è l'iter di studi, quindi automaticamente si è fatto un progetto d'intervento, quindi la presa in carico, il progetto di intervento, nel progetto d'intervento c'è il monitoraggio che si fa direttamente...spesso lo facciamo io, l'assistente specialistico che è una psicoterapeuta e la studentessa...

Io: ok.

IP: e quindi sono dei colloqui di monitoraggio generalmente ehm si fanno ogni tre mesi; in pratica ho degli studenti che seguo ogni quindici giorni, dipende dalla situazione.

Io: torniamo al discorso della, della personalizzazione ovviamente...

IP: esattamente...

Io: mmh, grazie per questa ulteriore ehm precisazione rispetto a questo progetto. Ehm, mi può descrivere mmh ehm se esistono modalità di mappatura concreta da una parte rispetto ai servizi che erogate...

IP: mhmh...

Io: come, come settore...e dall'altra rispetto all'accessibilità, le famose barriere di cui parlavamo prima e chi se ne occupa.

IP: allora le barriere c'è un ufficio apposito, un settore apposito, insomma c'è la dott.essa Lancia e questo sicuramente lei la conoscerà, quindi è chiaro che non mi metto a parlare di un settore, di un ufficio apposito preposto insomma che si occupa proprio di ciò che è le barriere architettoniche e mi permetto di dire che Lancia ha esperienza e modo di poterne parlare sostanzialmente, quindi è chiaro che magari va a lei si pone la domanda, quindi per quanto mi riguarda le dico c'è un ufficio preposto quindi noi chiediamo all'ufficio preposto. Dopodiché, "accessibilità" ragazzi miei dal '92 che è uscita la legge eh, è paradossale l'accessibilità è un qualcosa che tutte le facoltà, che tutte le persone, che tutti i professionisti su ogni ordine e grado debbano tenerne conto...

Io: ok.

IP: non è un problema di un settore, è un problema di ogni singolo studente ed è un problema di ogni singolo professionista, dal portiere al rettore, alla rettrice anzi mi perdoni..

Io: alla rettrice

IP: alla rettrice... è un problema che è di tutti, quindi se vogliamo parlare di inclusione dobbiamo dire che è di tutti.

Io: d'accordo, eh invece appunto, per quanto riguarda le mmh, le mmh i servizi erogati...

IP: ah giusto...

Io: dalla dal vostro settore ehm qual è diciamo, come sono resi accessibili agli studenti, c'è una mappatura dei servizi che erogate?

IP: allora, certo, allora innanzitutto, tutti i servizi sono pubblicati sul sito...

Io: mhmh.

IP: quindi ogni studente, può vederlo, dai testi digitali, al tutorato alla pari, a tutto quanto. Nel regolamento degli studenti c'è inserita la nostra mail, l'articolo 23, ok?

Io: ok.

IP: del regolamento studenti, quindi sostanzialmente anche se so che molti studenti me tr...me compresa quando ero studente, nessuno legge il regolamento degli studenti.

Io: il manifesto degli studenti...

IP: esatto, eh quello dai diciamo celo che da ex studentessa entrambi, nessuno delle due lo ha mai letto probabilmente. Quindi è pubblicato ma è di difficile utilizzo, mentre la nostra pagina web che si accede facilmente perché una volta che si entra su uniroma1, si va su studenti, si scende un pochino... è proprio scritto lì.

Io: sì.

IP: disabilità e DSA, cliccandoci c'è proprio un box, quindi una pagina dedicata soltanto agli ausili

Io: ok

IP: come richiederli, come richiederlo, quando richiederlo e tutto quanto, quindi noi l'abbiamo pubblicato in modo tale che tutta quanta la popolazione possa essere informata. Mentre per quanto ci riguarda a noi come mappatura, facciamo una mappatura interna: quindi io che mi occupo del tutorato alla pari, mi occupo anche di una rendicontazione di tutte le ore effettuate e di una rendicontazione del monitoraggio, cioè sia per macro aeree quante ore abbiamo dato per tutorato per lezione e tutorato per studio da dicembre a oggi ma faccio anche un conteggio più scrupoloso e minuzioso: ogni singolo studente, cioè io faccio un'analisi metodologica durante la quale vado a vedere quante ore sono state assegnate a una singola studentessa o studente. Questo perché? Perché cerchiamo di garantire, siccome il nostro servizio di tutorato alla pari è un servizio gratuito e come abbiamo detto prima nell'ottica dell'efficacia, lei è assistente sociale ripeto la 328, nell'ottica dell'efficacia, efficienza...

Io: efficienza, economicità e qualità...

IP: esatto, devono essere integrati con gli altri servizi perché è chiaro che il tutorato per studio con un tutorato alla pari non è che lo studente riesce ad assolvere tutto lo studio in due, tre, quattro, cinque ore settimanali, è chiaro, no? Quindi è altresì chiaro che vanno cercate di integrare altre risorse quindi faccio anche un conteggio di singola. Chiudo dicendo che un'altra collega invece si occupa eehm, noi abbiamo anche un file dove ogni mese andiamo ad inserire ciò che abbiamo fatto per quel singolo studente (se ha una scheda, testi in digitale, tutorato per lezione, tutorato per esame, testi di comunicazione, comunicazioni esami, quanti esami ha sostenuto lo studente), facciamo veramente un lavoro molto articolato.

Io: ok, questo lo fate per la rendicontazione di ateneo che...

IP: no...

Io: è prevista, o per voi interno...

IP: allora...

Io: per avere, diciamo, la situazione sotto mano e ogni quanto viene fatto, annualmente?

IP: no, assolutamente, mensilmente...

Io: ok, mensilmente.

IP: eh beh certo, altrimenti...

Io: ed è, ed è comunque per una vostra valutazione interna, non viene...

IP: non si chiama valutazione ma si chiama integrazione

Io: ok...

IP: delle risorse

Io: programmazione, programmazione interna...

IP: bravissima

Io: chiaramente, sì sì, ci intendiamo avevo...

IP: bravissima

Io: avevo sbagliato il termine

IP: sì sì, semplicemente perché ovviamente programmare ciò che è un tutorato alla pari eh, io devo garantire il tutorato alla pari a tutti gli studenti. Non posso garantire a una persona tremila ore e a un'altra zero, quindi capisce bene che il monitoraggio, la parsimonia in certi

casi è necessaria, il progetto di integrazione che le dicevo prima è necessaria. Parliamo di testi digitali: i testi digitali è necessario, ecco stakeholders di cui ci siamo dimenticati prima sono le case editrici, sono le biblioteche, sono l'università di Pisa con i testi digitali per ciechi per esempio, quindi capisci che fare un monitoraggio a noi ci serve per capire dove è la rotta, per capire dove stiamo andando, non ci serve per testimoniare ad altri, è una cartina tornasole per noi.

Io: ok, perfetto, grazie è stata molto puntuale nell'espore questa pratica... eh le modalità di erogazione dei servizi hanno subito una modifica nel tempo, se sì perché, ovviamente a questa domanda mi ha già in parte risposto perché la la la sua figura è stata istituzionalizzata in seguito, però mmh...

IP: no no no la mia figura è stata istituzionalizzata in seguito...

Io: mm, il tutorato specializzato prima all'interno...

IP: è sempre esisto...

Io: non era

IP: sì sì sì, no no no in ateneo era previsto, assolutamente, assolutamente...

Io: Sì...

IP: Il tutorato specializzato era già previsto, già-prima del 2010. No, no, no, io ho fatto prima il tutor alla pari, mentre facevo la magistrale, poi ho fatto dei master, ho fatto delle ricerche all'estero, poi dopodiché sono passata al tutor specializzato ma perché ho vinto il bando di concorso.

Io: Sì...

IP: Okay? Quindi l-il tutorato specializzato c'è da molti anni, da molti molti molti anni in Sapienza. Cioè, ormai è radicato. Automaticamente è cambiato molte volte perché, lei sicuramente conoscerà Alessandra e Giulia?

Io: Ehm, sì...

IP: Personalmente, loro sono tutor specializzate.

Io: Uhm uhm...

IP: Okay? Questo perché, comunque c'è da molti anni quindi l'istituzionalizzazione del tutorato alla pari c'è da molti anni in Sapienza. Ormai ha una cultura più che decennale.

Che cosa cambia invece nell'offerta dei servizi? Con la pandemia è cambiato tutto. Già dallo scorso anno è cambiato tutto, con prese in carico degli studenti, con schede di programmazione degli studenti, con un metodo di analisi più standardizzato per l'assegnazione del tutorato, con la valutazione che sta in continuazione in evoluzione e che andremo a cercare di definire nei prossimi anni, nei prossimi mesi. È cambiato tutto perché? Perché l'esigenza è quella di garantire a tutti lo stesso diritto. Gli studenti sono in continua crescita, è in continua evoluzione la modalità di erogazione del servizio, quindi automaticamente si profilano differenziazioni di necessità, quindi è chiaro che dare un servizio è completamente differente nel corso del tempo.

Io: Okay, però, cioè, proprio a livello pratico com'è cambiato il servizio? Perché per esempio prima io so che lo sportello era unico, mentre adesso c'è un percorso ehm differenziato per per disabilità e DSA. Sono stati previsti percorsi differenziati...

IP: Allora...

Io: Per esempio una mail apposita, com'è cambiato nella...

IP: Allora, sì dal 2000 e 15 e 16, se non vado errato, insomma abbiamo questo cambiamento, no 16-17, mi sembra di ricordare ma sicuramente il capo-settore saprà dirglielo meglio come annata. Allora, il settore è unico.

Io: Sì, il settore è unico però...

IP: Ci sono, ci sono state, perché anche quest'anno siamo in continua evoluzione, quindi ci saranno già da quello che le dico io adesso cambierà di qui a poco, cambierà quanto e non so come, ma so sicura che cambierà, ehmm io per esempio, le faccio l'esempio, io lo scorso anno, eravamo sei tutor specializzati per la disabilità e due invece per il counseling per i DSA, come funziona? Le leggi di accesso ovviamente sono differenti, le certificazioni sono differenti, bisogni e necessità differenti, quindi automaticamente c'è la necessità di andare a suddividere le questioni perché, è chiaro che, come dicevamo prima, alcune questioni vanno suddivise e altre invece vanno in comune. DSA con 104, è diventato un caso integrato, si dice. Un una sorta di simultaneas causa, per intenderci. Che cosa succede però? Come le dicevo, in un primo momento non era neanche in auge la la certificazione del DSA, anche

perché la legge è molto recente, perché la legge le linee guida attuative sono del 2011, quindi...

Io: Sì...

IP: Sono molto recenti, sono passati a malapena dieci anni. Quindi che cosa successe, che appunto viene a instituirsi il counseling DSA che è un servizio dedito e dedicato soltanto agli studenti con DSA o con DSA e certificazione. Per quanto riguarda noi, invece, abbiamo cambiato completamente perché in precedenza non si facevano delle vere e proprie prese in carico dello studente, quindi un tutor specializzato che seguiva la persona.

Io: Uhm, uhm

IP: E quindi questo è già un gran cambiamento. Perché? Perché da costanza sia allo studente sia al professionista. Perché l'evoluzione dei bisogni, delle esigenze, dei problemi ehhh so quotidiane. Se immaginiam-quando uno studente non supera l'esame e lo rifa' e lo rifa', e prima tenta un ausilio e poi un altro, poi un altro, cioè a un certo punto diciamo "Scusate ma stiamo facendo a un gratta e vinci?". No, se parliamo di studio è una cosa seria. Ci sediamo a tavolino e parliamo di metodologia di studio, parliamo di programmazione. Quindi, è chiaro che parliamo di una strutturalizzazione che prima già questo è fonte di evoluzione. Presa in carico degli studenti, monitoraggio e supervisione, altra fonte di innovazione. Adesso con la dad abbiamo cambiato di nuovo. Pensiamo per esempio al tutorato online, no? Il tutorato per studio fatto tramite meet. Quanti studenti hanno difficoltà ad andare all'università? E quanto può esser comodo un tutorato fatto così in questo modo? Quindi probabilmente abbiamo sdoganato una nuova modalità. Le dirò di più, ad oggi per esempio anche la richiesta per tutorato per studio si fa attraverso dei moduli, ehm dei moduli online che a noi danno subito la percezione, io adesso seduto qui in questo istante le posso dire qual è la percentuale degli studenti che richiedono il tutorato.

Io: Uhm uhm...

IP: Proprio per dirle quanto sia andata avanti, ecco ora glielo dico, per esempio perché il tutorato per studio è una delle macroaree del servizio...

Io: Uhm uhm...

IP: Io le dico che noi abbiamo lavorato da gennaio a oggi 141 richieste degli studenti, cioè 141 studenti, è chiaro? Quindi vuol dire che uno studente può aver fatto 1, 2, 3, 4, 5 richieste.

Io: D'accordo. Comunque a livello di richieste stiamo a 141 richieste...

IP: No, no richieste, 141 studenti...

Io: Eh, 141, mi perdoni, 141 studenti che hanno richiesto...

IP: Che hanno fatto le richieste, questo vuol dire almeno il doppio.

Io: Sì sì, no, ho sbagliato io.

IP: è chiaro che è significativo come dato. Vuol dire anche che per noi è un lavoro molto complesso. Conviene con me?

Io: Eh sì, sicuramente, non non metto in dubbio.

IP: Per esempio di queste 141 il trent-quasi il 30% sono DSA.

Io: Okay. Grazie per questo ehm ulteriore dato, mi sarà molto utile. Aldilà di quello di cui mi ha appena parlato, sono attivi ehm dei progetti e degli interventi innovativi per gli studenti con disabilità e DSA? Se sì, me li può descrivere?

IP: Che in intende per innovativi?

Io: Progetti... nuovi, in cantiere, per le persone con disabilità e DSA, se sono stati previsti, quali sono le nuove iniziative aldilà del servizio che offrite anche nell'ateneo.

IP: Ce ne sono tante di novità, ma non so se posso sbilanciarmi, diciamo così, perché comunque sono ancora in fase di cantiere, quindi fino a che non diventano pubbliche l'ateneo non può assumersi un... non possiamo dire qualche cosa che l'ateneo ancora non ha pubblicato. Le posso dire che sicuramente abbiamo delle news per quanto riguarda l'organizzazione tra del servizio proprio di disabilità e DSA eh... quindi delle news strutturali, le posso dire che anche per quanto riguarda il tuto- il tutorato alla pari sarà strutturalizzato in maniera maggiore, ehm, che ci sarà un aumento auspicabile, preponderante di tutto quello che è la situazione, altro da dire... che abbiamo ipotizzato delle nuove visioni sull'orientamento in entrata e l'orientamento in uscita. Quindi in cantiere abbiamo moltissime cose, speriamo che vengano approvate dal... da chi di competenza.

Io: Ecco, invece progetti innovati per quanto riguarda specifiche categorie, per esempio per le persone ipovedenti o i ragazzi con con sordità, ehm...

IP: Cosa intende per progetti, però?

Io: Ehm...

IP: Perché noi non facciamo dei progetti per tra virgolette categorie, okay? Noi, anche perché non sarebbe neanche inclusivo per niente...

Io: No, no, no, che che che, qui sull'inclusività potremmo stare a-a parlare diciamo per ore...

IP: Ahaha e per giorni...

Io: Per giorni senza trarne un capo preciso, però ecco aldilà del servizio erogato come ehm come come settore, avete attivato ehm delle partnership per dire con le associazioni o messo in cantiere dei progetti ehm innovativi, che magari avete patrocinato come settore. Se ci sono, me li può descrivere? Altrimenti se sono ancora in cantiere e volete mantenere il segreto, lo comprendo.

IP: E semplicemente che lei lo sta chiedendo a una tutor specializzata, non faccio parte del, io faccio una collaborazione con Sapienza...

Io: Sì, sì...

IP: Non posso parlare per Sapienza, ecco.

Io: No, no, questo lo capisco, quindi...

IP: Non posso dire nulla...

Io: Ripeto, io pongo la domanda...

IP: Posso dirti che assolutamente... eh, certo... è una domanda interessante, ovviamente, ci mancherebbe altro, ed è bella. Il problema è che non ricopro un ruolo istituzionale per poter parlare...

Io: Sì, sì, ma è giusto così...

IP: Quindi, sicuramente ti posso dire per esempio che una mia proposta, posso parlare delle mie proposte?

Io: Sì, ovviamente...

IP: Uhm. Allora, una mia proposta è stata quella di... mi perdoni un attimo, mi perdoni... eccoci, scusami.

Io: Non ti preoccupare...

IP: Che ti stavo dicendo...

Io: Stavamo parlando delle tue...

IP: Le mie proposte. Allora, prima proposta: un orientamento in ingresso da parte degli studenti che già stanno vivendo qui l'università...

Io: Okay...

IP: Mi piacerebbe molto come idea intavolarla, okay? Proprio perché sarebbe una parte un po' più comunitaria forse della Sapienza, no? Piuttosto che una relazione up-down. Seconda proposta, va bene, per quanto riguarda il tutorato alla pari: standardizzazione sia dell'accesso in modo tale con una tabella di valutazione stringente e con un un monitoraggio e una supervisione sia del tutor alla pari, sia del tutor e studente. Non è sempre possibile fare, perché sono 141 persone e di queste 141 persone noi siamo in sei con i nostri studenti alle spalle. Quindi capisce bene che la mole di lavoro, compreso tutto quello che le ho detto, predispongo voce, mi occupo del tutoraggio alla pari, mi occupo di 35 studenti, eh capisce che è una mole di lavoro non indifferente.

Io: Sì...

IP: E questo ma anche un orientamento in ingresso, con un bilancio delle competenze con il settore tirocini, per esempio. Quindi, fare tutte delle convenzioni con le strutture, un'organizzazione più stringente di quello che è la realtà dei fatti e di un'integrazione tra le parti.

Io: Okay...

IP: Ce ne sarebbero anche altre...

Io: Eh, non lo so, se...

IP: Sottotitolazione che è il nostro best-friend...

Io: Se ritieni...

IP: Sottotitolazione, perché no... io ho ricevuto molti molte molte mail, lettere dalla parte dei miei studenti che mi scrivono perché me lo dicono prima per telefono, poi me lo scrivono. E mi dicono: "Ilaria, ti prego, fai in modo che la università DAD resista.

Io: Sì...

IP: Allora io mi faccio carico di questa cosa, ovviamente per quel piccolo ruolo che ricopro io all'interno della Sapienza, ovviamente ne ho già dato voce al capo-settore, alla Delegata, proprio perché è un'ulteriore risorsa e dico che è una risorsa non solo per, per tutti gli studenti, i ragazzi, perché una risorsa anche per lo studente lavoratore, è una risorsa anche per uno studente che ha dei figli e poraccio, andare all'università gli costa davvero tanto.

Io: Okay, sicuramente è una risorsa e si potrebbe pensare più che a mantenerla interamente a distanza...

IP: No, certo...

Io: L'inclusione passa soprattutto per la partecipazione, si potrebbe pensare a una didattica blended per le persone ehm che ne necessitano e ehm lo richiedono.

IP: Esattamente, esattamente...

Io: Ehm...

IP: Cioè non eliminare, ma integrare, no?

Io: è chiaro. Ovviamente non bisognerebbe mai perdere, diciamo, ehm quello che si è imparato da un'esperienza pandemia come questa però...

IP: Speriamo...

Io: Però non bisogna, ecco, sostituire...

IP: Bravissima...

Io: Semmai integrare, anche perché la letteratura ci dice che l'informatica può essere un facilitatore e non la panacea di tutti i mali...

IP: Esatto, esatto...

Io: Uhm, allora, uhm, a suo parere quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione del servizio di qualità in favore degli studenti con disabilità e DSA?

IP: Non ho capito, me la può ripetere, per favore?

Io: a suo parere quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione del servizio di qualità in favore degli studenti con disabilità e DSA?

IP: Che domandona!

Io: Può esprimersi liberamente, chiaramente...

IP: Flessibilità, dinamicità, disponibilità, tanta eh, pazienza tantissima eh, lavoro di rete, integrazione e maggior comunicazione. Una comunicazione, parliamo di una comunicazione, oserei dire, pro-sociale...

Io: Okay, allora grazie per questa definizione, se vogliamo, anche molto personale. Eh, lei è a conoscenza di spazi di ascolto e partecipazione degli studenti con disabilità e DSA, per il miglioramento della qualità dei servizi di cui usufruiscono? Se sì, se esistono, me li può descrivere?

IP: Allora, io posso dirle che secondo la mia esperienza io ho ricevuto tantissimi suggerimenti, comunicazioni, come le dicevo prima, direttamente dagli studenti, proprio perché abbiamo un rapporto talmente che che non abbiamo bisogno di mediazione, quindi nel bene e nel male, cerchiamo sempre di trovare una soluzione e migliorarci. Anche se un problema è irrisolto cerco di appuntarmelo e dirlo al capo-settore e alla Delegata in modo tale che poi provvedano. Anche perché il problema di uno potrebbe essere il problema di domani di altre cento persone. Quindi risolverlo subito e tempestivamente sicuramente è meglio per tutti. Quindi, in realtà degli spazi di ascolto li vedrei proprio nel settore per la disabilità.

Io: Okay, quindi gli spazi di ascolto siete voi. Cioè...

IP: Poi per carità, lei ha partecipato anche a Sapienza e Movimento, ci sono comunque degli altri momenti di confronto, però, non sono dei confronti... cioè il confronto per la maggior parte al 99% viene proprio dagli studenti che vengono al settore o che ci scrivono, o che ci chiamano...

Io: No, no, io parlavo proprio di uno spazio di ascolto istituzionalizzato magari proprio all'interno del settore non c'è, quindi ah...

IP: Uno spazio d'ascolto c'è, è il settore con degli orari ben predefiniti...

Io: Sì, no, sto parlando di uno spazio di ascolto a prescindere dal settore, all'interno del settore. Voi chiaramente siete un settore che ascolta le problematiche, ma è ovvio, però uno spazio preciso preciso siete voi. Cioè, non c'è uno spazio istituzionalizzato all'interno del settore in cui, che le posso dire, con cadenza lo studente ehm dice "questa è la finestra, io vi porto questa problematica", chiaramente si rivolge a voi...

IP: No, è allora mi perdoni, lei sta pensando a un mutuo aiuto o a un rapporto di ascolto?

Io: No, no, io sto pensando proprio a uno spazio di ascolto, una finestra di ascolto, al di là del rapporto con il professionista ehm in cui lo studente possa dire “ah, c’è questo, questo, questo...”

IP: Sì, lo spazio di ascolto è l’orario di turno dello sportello...

Io: Okay, no, forse non sono stata...

IP: Indistintamente dal professionista. Cioè, se lei mi parla di un momento di ascolto istituzionalizzato, è quello.

Io: è quello, quindi chiaramente c’è un rapporto con il professionista e con lo sportello, ma non c’è all’interno dello sportello, che posso dire, una finestra specifica per portare una problematica...

IP: Che è l’orario dello sportello.

Io: Okay, e sì...

IP: Cioè, lo sportello vive sempre, non è che, noi sempre nell’orario di apertura è un orario di ascolto...

Io: No, no, questo discorso mi è chiaro. Volevo capire se al di là dell’orario di apertura e forse anche all’interno fosse stato previsto uno spazio di ascolto specifico per portare la problematica al di là dell’apertura dello sportello che poi ahm lo studente può utilizzare per dire “mi serve il tutor e blah blah”, uhm non so se mi sono spiegata... comunque sì, mi ha risposto...

IP: Nel senso che per quanto mi riguarda se lei mi chiede un momento di ascolto istituzionale è il settore. Se poi mi chiede un momento di ascolto non istituzionale allora mi risulta un mutuo aiuto e comunque non è nella cornice... non parliamo di un servizio, questo, parliamo di un ateneo.

Io: Sì, sì...

IP: è chiaro che non è un servizio sociale che possiamo immaginare come un gruppo di mutuo aiuto, che possiamo immaginare come una serie di offerte. Parlando sempre di una coniazione di ateneo, è chiaro che alcune dinamiche vengono meno, vengono a sdoganarsi.

Perché altrimenti sarebbe un servizio territoriale. E quindi è chiaro che deve restare nella natura della 17/99.

Io: No, no...

IP: Non può diventare un centro ascolto, per esempio.

Io: No, no, ma comunque, mi ha risposto alla domanda, ma non era ehm cioè non è ehm né un'accezione negativa, né un'accezione positiva. È dire: all'interno del servizio aldilà del fatto che i professionisti a tutti i livelli, nel proprio orario di lavoro rispondono allo studente, c'è se c'era uno spazio specifico, una finestra in cui gli studenti venissero proprio interrogati o-o avessero la possibilità di dire la loro o sollevare una problematica, una finestra di spazio specifica rispetto al servizio di cui fruiscono.

IP: è l'orario di apertura del servizio.

Io: Okay, perfetto, mi ha risposto...

IP: Con degli orari e dei giorni specifici...

Io: Mi ha risposto... ehm, allora, sugli strumenti di rilevazione della qualità più o meno mi ha, mi ha risposto diciamo prima. Però se ce ne sono altri, me li vuole di nuovo descrivere...

IP: No, sostanzialmente ci sono le schede, poi ci sono tutta la parte del-c'è comunque la valutazione dell'Anvur, con delle delle regioni molto specifiche, insomma.

Io: Okay, ehm, quindi aldilà della vostra valutazione e pianificazione di cui mi ha parlato prima ehm

IP: Esattamente...

Io: Ci sono appunto le-le schede di valutazione che consegnate all'ateneo, giusto?

IP: No, i criteri Anvur però sono dei criteri proprio specifici del Ministero.

Io: No, sì sì, no, i criteri Anvur okay, ma c'è una rendicontazione che svolgete al...

IP: Il monitoraggio, il monitoraggio non è una rendicontazione.

Io: Comunque, diciamo, ehm la ehm se no, poi ci perdiamo, forse sono io che le sto ponendo male la domanda. Ehm, esistono, ci sono degli strumenti di rilevazione della qualità dei servizi erogata agli studenti? Se me li può descrivere aldilà di quelli che ha già descritto e...

IP: Non, oltre quelli ci sono quelli ministeriali.

Io: Ogni quanto avviene la rilevazione?

IP: La rilevazione è periodica, le scadenze sono ministeriali.

Io: Okay. Allora, a suo parere, quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale e sono state realizzate delle iniziative in tal senso?

IP: La comunicazione conta al 100%, le iniziative possiamo pensare anche semplicemente al progetto voci che diciamo di una comunicazione aumentativa, no? Quindi comunicazione di tutti i tipi, dall'interprete lis, dall'aula multimediale con una serie di software con cui è possibile scrivere, dettare, insomma tutta una serie di cose... dove praticamente, a una comunicazione tramite video. Io veramente, la comunicazione, è difficile non comunicare nel settore. Poi se parliamo di qualità è un altro discorso.

Io: No, in questa domanda si parlava specificatamente di comunicazione. Arriviamo alla domanda che forse è più personale ed è l'ultima.

IP: Uhm uhm...

Io: Se lei dovesse dare una personale definizione del concetto di inclusione come la intenderebbe?

IP: Ah... personale mi chiede eh, quindi, mi estraneo da tutto ciò che sono le definizioni teoriche e direi che è un processo mediante il quale il singolo individuo viene posto nella relazione con l'altro e con il sistema in un'ottica libera e di facile accesso.

Io: Okay, può... volendo può andare anche un po' più nel dettaglio.

IP: Credo che l'inclusione abbia la necessità di essere libera come definizione. Questo perché? Perché l'inclusione non parla, non parla, non ha un volto, l'inclusione è di tutti. L'inclusione è della donna nel mondo del lavoro maschilista, l'inclusione è del della persona disabile, ma l'inclusione è del lo studente lavoratore che perché ha un disagio economico va a lavorare ma vuole continuare per il proprio benessere gli studi, l'inclusione è di tutti. Non ha volti, è un modus operandi, direi. Sbagliamo là dove andiamo a coniare a qualcuno o l'andiamo ad affibbiare a qualcosa. L'inclusione è per tutti ed è di tutti. Non possiamo pensare che l'inclusione sia per i disabili, non possiamo pensare che l'inclusione sia per donne, che significa donna?

Io: Okay, è una definizione insomma ampia e molto personale di cui ti ringrazio. Lascio a te l'ultima parola per dirmi se secondo te ci sono aspetti che in quest'intervista non sono stati trattati di cui mi vuoi parlare.

IP: No, secondo me sei stata molto brava, mi è piaciuta molto questa intervista. Ovviamente mi piacerà leggerla, sono molto curiosa di questo, lo sai? Di leggera perché credo che, e anche qui no, quando ti parlavo dello spreco delle risorse, cerchiamo di non metterla nel cassetto, cerchiamo di dargli vita, no? Perché molto spesso le ricerche vengono prese e lasciate nei cassette per anni. E invece no, va cercato di svilupparle perché se no, altrimenti è quello spreco di cui ti dicevo prima.

Io: No, non è, non è il mio caso. Quindi sicuramente non verrà sprecata e sicuramente non resterà in un cassetto. E sicuramente avrete modo, avrai modo di leggere appunto gli output.

IP: Bene, bene perché fa veramente piacere, no, per esempio. Anche perché io devo essere sincera io non lo so se a Roma Tre, questo magari me lo potrai dire tu, se a Roma Tre ci sono dei tutor specializzati come da noi, ci sono?

Io: Ogni, ogni realtà diciamo ha...

IP: Sì, sì

Io: ha il proprio modo di programmazione eh sì ci sono... p strutturato in maniera sicuramente diversa

IP: No, dico, ci sono dei professionisti come funziona da noi?

Io: Ci sono, ci sono, dei professionisti. Ogni ogni realtà poi li gestisce in maniera differente. Comunque questo posso assicurare.

IP: Eh no, perché magari sarebbe bello magari anche fare un tavolo di confronto.

Io: Guarda ti dico, la mia tesi nell'ultima fase prevede dei focus group.

IP: Ah, bene...

Io: Il mio sogno, il mio sogno è mettervi tutti in un tavolo di confronto a-a ragionare sulle pratiche che vengono...

IP: Bello...

Io: Portate avanti da ogni singola ateneo. Questo ovviamente dipenderà dalla disponibilità che ognuno mi lascia, cioè, nel senso...

IP: Certo, bello però...

Io: è chiaro, l'ultima fase...

IP: Fammi sapere...

Io: Della mia tesi prevede un focus group differenziato per studenti, docenti e personale universitario e comunque personale Sapienza per per per ragionare su questi aspetti e sul servizio erogato. E la stessa cosa avverrà per Tor Vergata e Roma Tre, quindi...

IP: Bello...

Io: Io sogno in grande...

IP: Dai, come abbiamo detto, è una nostra peculiarità.

Io: E vorrei veramente, diciamo, accendere un faro su questi servizi e su come vengono portati avanti dalle singole università e...

IP: Bene...

Io: Tramite questo, portare avanti una proposta di miglioramento.

IP: Cara, scusami io ti devo lasciare...

Io: Cara, io ti saluto...

IP: Io sono disponibile, fammi sapere, ti auguro un grande in bocca al lupo. D'accordo?

Io: Grazie mille, ti saluto.

IP: Ciao, cara, grazie di tutto.

Io: Ciao.

Intervista 6

Io: Come detto, ti ringrazio per aver deciso di partecipare a questa indagine che comporrà con tutta un'altra serie di interviste ehm la prima fase ehm della mia tesi dottorale dal titolo "Universitabile. Indagine sull'inclusione degli studenti con disabilità nel contesto universitario romano". Ehm, se sei d'accordo, io partirei con la prima domanda.

V: Okay.

Io: Mi puoi descrivere il tuo ruolo concreto all'interno ehm dell'ateneo?

V: Sì, io ehm praticamente faccio da tutor, ehm sia a studenti con disabilità però è possibile che ci siano anche studenti con DSA. Eh, diciamo il ruolo dipende dai periodi, io posso sia

accompagnare gli studenti alle lezioni, quindi durante i periodi di lezione io li accompagno a lezione, e se loro lo desiderano la maggior parte delle volte prendo appunti per loro, ehh quindi durante le lezioni questo, oppure qualsiasi cosa loro mi chiedano. Oppure, posso esserci come nei momenti di studio e in quel caso posso svolgere varie mansioni. Nel caso di magari ehm di studenti con disabilità motorie magari posso dare un sostegno tra virgolette fisico, nel senso che magari loro mi chiedono di prendere il computer, oppure il quaderno, di scrivere al posto loro, sia a mano che al computer, cose di questo genere proprio più meccaniche, eh nel caso di studenti con disabilità fisica. Oppure mi possono, dipende insomma, posso anche uhm diciamo accompagnare lo studio. Ecco, magari, ehm nello studio posso essere un supporto per loro, in altri casi, questo accade più che altro con gli studenti con DSA però non solo, poi a seconda dell'esame che devono fare, delle cose che devono fare, magari mi chiedono cose diverse.

Io: Uhm uhm. A parte questo questo aspetto di differenziazione in quello che ti viene chiesto, ci sono percorsi proprio diversi per studenti con disabilità e DSA?

V: No, che io sappia no, perché si devono rivolgere, almeno da quello che ne so io, anche se appunto per la parte organizzativa, lo so più per sentito dire, perché a me è la cooperativa che mi dice, che mi assegna le ore, mi dà gli studenti, ecc. eh, però, da quello che ho sempre sentito dire a loro, loro si rivolgono al Caris che è l'ufficio di Tor Vergata facendolo le loro domande. E sia i DSA che i ragazzi con disabilità sempre al Caris si rivolgono. Il Caris poi smista le domande alla cooperativa, che a sua volta chiama noi, insomma.

Io: Okay. Quindi diciamo che mi hai già accennato un po', ma mi puoi descrivere, appunto, il il servizio ehm nel quale operi e se sei a conoscenza dei criteri di accesso e i diritti riconosciuti agli utenti una volta che accedono al servizio, le pratiche che che che compongono il servizio stesso che tu in parte eroghi?

V: Allora sul criterio di accesso non ho, non ne ho molte informazioni perché queste sono più cose che riguardano l'università. Cioè, lo studente si rivolge al Caris...

Io: Uhm uhm...

V: Quindi... credo, però su questo non ne sono sicura, credo che debbano fornire una documentazione, una certificazione di qualche tipo per andare al Caris e fare domanda

appunto e per avere dei servizi in questo senso. Penso che debbano fornire qualche tipo di certificazione, di questo ne sono abbastanza sicura, però non posso dirlo con certezza perché, diciamo, non mi è stato detto da nessuno, né dal Caris ecc. Semplicemente, sempre un po' per sentito dire. E per quanto riguarda diritti, io so che loro ehm, almeno fino a qualche tempo fa, hanno diritto a 14 ore durante i periodi di lezione, 14 ore di affiancamento per le lezioni, e invece durante i periodi di sessione hanno diritto a 8 ore. Quindi, diciamo, nella sessione d'esame quando non ci sono le lezioni loro hanno diritto a 8 ore per lo studio. Ehm, io so che loro possono fare anche richiesta per prendere in prestito i libri gratuitamente ehm, al Caris. Non so che modulistica devono utilizzare, però so che possono fare domanda per ricevere in prestito gratuitamente i libri chiesti dall'università e poi per quanto riguarda gli studenti con disabilità hanno anche diritto al servizio di trasporto per poter giungere in facoltà. E io sono una tutor, però a Tor Vergata c'è anche la possibilità qualora, diciamo, lo studente ne abbia necessità di un accompagnamento in bagno che però non possiamo svolgere noi tutor. Cioè, non è una mansione che ti, diciamo, che ci spetta. Ci sono due persone specifiche, uno per i maschi, spesso sono due persone presenti, uno per i maschi e uno per le donne, non so loro con che figura siano assunti, non lo so, però so che questa è una cosa che noi non possiamo fare e ci sono queste due figure preposte.

Io: Okay, invece proprio sulla base della tua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche emergenti in tutti i livelli da parte di studenti, docenti e personale amministrativo da una parte, e dall'altra quali sono le maggiori problematiche che tu ti ritrovi a vivere svolgendo questo lavoro tutti i giorni?

V: Ehm, allora, sulle problematiche ehm, be', spesso soprattutto durante i periodi di sessione, quando magari il fatto che ci sono solo 8 otto, magari gli studenti abbiano ragg, abbiano diritto soltanto a 8 ore, ehm magari quelle 8 ore non sono sufficienti o molti vorrebbero comunque più più disponibilità e più ore per poter per poter insomma stare in facoltà. Anche perché 8 ore, cioè, suddividendole in una settimana vuol dire che uno non viene nemmeno tutti i giorni all'università, magari viene quattro giorni per 2 ore. E quindi questo è un po' riduttivo. Uhm, per quanto riguarda problematiche particolari, mah. Allora da parte degli studenti forse più questa cosa della quantità di ore che diciamo è bassa. Per

il resto, uhm, più o meno non credo che ci siano grosse grosse criticità. C'è stato un periodo in cui magari c'erano, stavamo c'era una persona sola, quindi un tutor solo con due studenti e magari in quel caso magari si creavano delle difficoltà perché una persona sola per due persone ehm non è detto che possa venir incontro alle esigenze di entrambe le persone. Però questa cosa è stata fatta solo per un periodo e non sempre.

Io: Invece, ti è mai capitato di, magari che ne so, uno studente ti portasse una problematica che vive rispetto all'erogazione del servizio oppure...

V: Ecco una problematica, una criticità ora mi è venuta in mente che spesso si verificava, però avevo difficoltà a ricordarla perché ora essendo, diciamo, adesso stanno tornando i servizi anche in presenza, fino a poco fa per la questione covid era tutto bloccato, comunque la problematica che si verifica spesso era la non concordanza degli orari del servizio trasporto con quelli del tutoraggio. Magari poteva accadere che ehm il pulmino facesse ritardo per la ripresa dello studente e che quello studente si ritrovasse scoperto senza tutor, perché magari il tutor, cioè l'orario previsto per quella quella persona è, finiva mezz'ora prima. Quindi nel caso in cui il trasporto faccia ritardo, quello era un problema che, insomma, si è manifestato abbastanza spesso. E soprattutto quando poi è cambiata la situazione e l'altra cooperativa, cioè è cambiato il servizio di trasporto, ed è stato gestito da un'altra cooperativa e siccome c'era meno comunicazione tra l'attività di tutoraggio e l'attività di trasporto spesso questo ha creato più più disagio.

Io: Okay. Invece, magari proprio lo studente che ti ha portato qualche problematica, oppure...

V: Eh, per esempio una delle problematiche dette dagli studenti stessi era proprio questa perché loro erano i primi a rimanere da soli e quindi, diciamo, a volte cioè non erano d'accordo neanche loro su questo e poi cose che mi hanno riportato gli studenti stessi, soprattutto il fatto delle 8 ore che erano troppo poche nel periodo della sessione d'esami.

Io: Okay. Invece, non so, magari durante l'affiancamento con qualche studente, ti è capitato di rapportarti con un docente, con dei docenti che ti hanno portato qualche problematica ehm specifica o ehm o ehm a cui è servita la tua mediazione?

V: Ehm questo mi è capitato all'inizio, quando ho preso servizio che ehm cioè accompagnavo, diciamo così, nello studio un ragazzo che magari aveva qualcosa, mi pare faceva parte del disturbo dello spettro autistico, e lui aveva delle difficoltà comunque. Doveva dare l'esame di latino e sono andata anche io come tutor a parlare con il professore per chiedere se ci potessero essere degli adeguamenti, per chiedere se almeno l'esame potesse essere svolto in forma orale invece che scritta, oppure se si potesse venire incontro in qualche maniera allo studente e diciamo che in quel caso non è stato molto molto semplice perché effettivamente il professore faceva un po' di resistenza. Però se, con l'esclusione di quel caso, devo dire sinceramente non ho mai incontrato difficoltà particolari con gli insegnanti.

Io: Uhm uhm. Allora, uhm, mi puoi descrivere nel nello svolgimento del del tuo lavoro quotidiano ehm con quali ehm con quali attori interni all'ateneo o anche esterni interagisci?

V: Mah, ora, in questa situazione di pandemia eh praticamente interagisco quasi solo con gli studenti perché magari mi sento con loro, perché magari adesso il mio lavoro si è spostato online, quindi questo vuol dire che devo seguire le loro lezioni online, quindi ho quasi solamente contatto con loro e al massimo a volte, ho chiesto io ai professori di aggiungere il mio contatto tra quelli, insomma, accettati alla lezione, però più di questo non è capitato. Eh, quando andavamo in presenza, che ormai è quasi un anno e mezzo fa, per attori che ci si, che si intende?

Io: Nel senso, con chi ti rapporti concretamente nel nello svolgimento del tuo lavoro? Sia all'interno dell'ateneo sia all'esterno.

V: Ma all'esterno che si intende? Fuori dall'orario di lavoro? Oppure...

Io: No, sia, che ti posso dire, ehm sia di rapporto con tizio x dell'ateneo, o mi rapporto con con il mio capo di cooperativa, per dire, cioè...

V: No, eh, quando... cioè nel senso uhm, quando siamo in facoltà, alla fine cioè quasi sempre mi rapporto più che altro con gli studenti a cui sono stata assegnata oppure con gli altri colleghi. Capita di passare dei momenti insieme, magari a volte anche di convivialità, di pausa, studio, cose del genere, magari ci sono io, ci sono i ragazzi che seguo, e poi ci sono gli altri tutor, i miei colleghi, anche gli autisti. Questo quando siamo lì. Con i professori a

meno che non si faccia lezione o altro in realtà poco. Eh, con la cooperativa, sì, diciamo, c'è contatto settimanalmente perché comunque io ricevo direttamente i turni da loro. Per quanto riguarda l'ufficio dell'università non c'è quasi mai contatto con il Caris perché comunque a me contatta direttamente la cooperativa. Quindi mi è capitato avvolte di andare al Caris perché magari qualche studente aveva bisogno di fare delle richieste specifiche, o su dei libri da utilizzare o su altro e allora io li ho accompagnati nell'ufficio. Però, ecco, non era un contatto diretto nel senso che io sono andata a parlare per me con il Caris, ma era lo studente che aveva aveva bisogno di andare nell'ufficio e quindi io l'ho accompagnato.

Io: Okay. Che tu ehm che tu che tu sappia ehm esistono dei tavoli di confronto messi in campo dall'ateneo in favore degli studenti con disabilità? E chi chi ci partecipa?

V: Oddio, dei tavoli di confronto? Non credo che ci siano dei tavoli di confronto con gli studenti, almeno, non che io sappia. Cioè, non ne ho mai sentito parlare.

Io: né inte-quindi né interni a Tor Vergata, né voi, diciamo, con cooperativa esterna ci sono dei momenti prestabiliti, che tu sappia?

V: No, prestabiliti... almeno a me come tutor proprio no, cioè, nel senso, non c'ha mai chiamato nessuno a noi tutor in quanto per stabilir alcunché, né dall'ufficio del Caris, né tantomeno cioè... in nessun modo. Non so se c'è un rappresentante ehm per quanto riguarda la disabilità, un professore che si occupa con che si occupa di questo, però potrei dire una... cavolata, quindi magari ora controllo... volevo controllare questa cosa. Avevo sentito qualche volta di striscio, tipo parlare di una commissione... cioè non di una commissione, non lo so, aspetta, eh? Ecco ora l'ho trovata su internet c'è una sorta di Commissione di Ateneo per gli studenti con disabilità e DSA...

Io: Uhm uhm...

V: Però... la Commissione Caris, va be' qua dice che cos'è il Caris...

Io: Okay, quindi fa sempre parte, cioè in qualche modo...

V: Sì, penso che faccia sempre parte dell'ufficio Caris e che però se se ne occupa, parte avvolte anche dei professori con anche degli incarichi, però...

Io: Uhm uhm...

V: Però potrei dire delle cose che... cioè non ne sono sicura al 100%, comunque sì fa parte sempre del Caris.

Io: ok, grazie per questa informazione, magari se quando avrò modo di di intervistare diciamo uhm gli appartenenti al Caris chiederò...chiederò delucidazioni in merito...

V: sì

Io: uhm attualmente, che tu che tu sappia esistono modalità di mappatura da una parte per l'accessibilità dell'ateneo e dall'altra modalità di mappatura per quanto riguarda i servizi erogati, e se sì chi se ne occupa?

V: mappatura dei servizi erogati che si intende?

Io: cioè nel senso mh è... è accessibile allo studente una sorta per esempio di vademecum mh per dire mh c'è questo questo e questo da una parte e dall'altra Tor Vergata ehm è accessibile in questo, questo e quest'altro modo. Questa informazione è accessibile, reperibile allo studente, se sì come?

V: oddio, non so se loro possono consultare qualcosa per vedere quali sono le aree accessibili oppure no, io non ne ho mai sentito parlare di mappature, cioè tipo sul sito internet cose del gener...cioè sul sito internet ci sono che ne so: c'è il Caris coi servizi, diciamo proposte disponibili, quello sì.

Io: mhmh.

V: e però, cioè sono servizi di base che vengono garantiti un po' in tutti le sedi; poi se ci siano mappature dei luoghi accessibili o meno, io cioè non ne ho voce di questa cosa. Non l'ho mai sentita nominare che ci fosse una specie diiii... boh, un elenco di posti accessibili oppure no. Per quanto riguarda la mia esperienza io posso dire che io ho visto le facoltà di lettere, economia ee ingegneria e devo dire che sono tutte più o meno accessibili. Ho sentito però in realtà molte volte lamentarsi, i ragazzi perché, cioè nel senso perché comunque ci sono tipo dei... mmh nel momento in cui si esce o si entra. Tipo ad esempio nella porta posteriore e ci sono diciamo dei piccoli dislivelli di un centimetro tipo, o due.

Io: mh.

V: nel senso proprio dall'interno all'esterno, cioè dalla pavimentazione interna...

Io: mh ok.

V:...a quella esterna però sono più difetti non lo so di costruzione... perché comunque la struttura è tutta in piano terra, i bagni sono accessibili ehm... ci sono gli ascensori. Però ehm, c'è questo problema in alcuni ingressi...

Io: ok, ehm, sempre per...secondo la tua esperienza ovviamente eehm, come è ehm, è cambiata...è cambiata nel tempo mh l'erogazione dei servizi e se sì, perché?

V: allora, io cioè diciamo credo che la situazione sia cambiata tipo poco dopo che io ho iniziato a lavorare e quello che ho potuto notare è che a. si sono ridotte il numero di ore garantite per studente, non so nello specifico quante erano prima, so quelle che sono ora cioè quattordici ore negli orari di lezione e otto nei periodi di sessione ehm... però so oltre questo diciamo che c'è stata una diminuzione del monte ore concesso singolarmente; per di più diciamo si è diventati anche più rigidi nel mh nel concedere tali ore, cioè nel senso che magari mentre in passato mmh c'era sì un limite di ore, però diciamo che poteva essere tra virgolette "accordato" allo studente una mezzora in più in alcune situazioni, cioè nel senso non c'era una fiscalità molto rigida, ora invece è tutto controllato in maniera molto precisa. Cioè se allo studente spettano otto ore vengono concesse otto ore e la nona ora che io sappia non viene concessa mai, neanche se ci sono esigenze particolari. Non so se sia stata fatta qualche eccezione, ma che io sappia io, quindi è, diciamo è molto più fiscale la situazione.

Io: ok, ehm, sempre secondo ovviamente quello, quello che sai, sono attivi attualmente dei progetti in favore di studenti con disabilità e DSA, cioè il l'ateneo li ha attivati al di là dei dei servizi di base che eroga, e se sì quali sono, se me li puoi descrivere se li conosci.

V: mha, c'è tipo un laboratorio di scrittura creativa che è molto improntato sulla sulla mmh diciamo sull'inclusione che è tenuto dal professor Pierangeli ed è aperto a tutti ovviamente, non solo a ragazzi con disabilità, o con DSA. So che esiste questo laboratorio. Di altri progetti.. so che si voleva attivare ma io non idea se poi è stato fatto o no, tipo qualcosa per lo sport per i ragazzi con disabilità, avevo sentito dire questa cosa...

Io: mhmh.

V:però non ne sono, cioè non lo so poi, come, come è andata avanti la questione, se poi è stato fatto oppure no.

Io: comunque attualmente è attivo il laboratorio di scrittura creativa...

V: quello sì, da diversi anni e continua a essere attivo anche adesso insomma in pandemia...

Io: pensato ovviamente magari per le persone con disabilità ma accessibile a tutti, giusto?

V: sì, ma più che pensato per le persone con disabilità, è partito da un'esperienza del professore che organizza con una persona disabile e da lì poi hanno tirato su proprio il laboratorio.

Io: va bene, una bella iniziativa. A tuo parere, questa è una domanda molto personale quindi sentiti libera di dire ciò che vuoi: a tuo parere, quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di servizi di qualità in favore degli studenti con disabilità e DSA.

V: imprescindibili... vabbè, dovrebbero essere dovrebbe essere garantita sempre la copertura di tutte le ore di lezione, innanzitutto, questo che io sappia, insomma si prova a farlo. Mmh, ma oltre a quello che già si fa oppure anche in base a quello che già c'è...?

Io: no, proprio secondo te, come dovrebbe essere un servizio in favore di studenti con disabilità e DSA, per essere un buon servizio, a prescindere da quello che viene erogato o meno.

V: eeh, allora ripeto, dovrebbero, dovrebbe esserci una copertura per tutte le ore di lezione, sempre; poi una cosa che trovo anche mh, diciamo importante e il fatto che comunque sia garantita la possibilità di poter andare in bagno durante la permanenza all'università perché penso che questa cosa incida molto sulla libertà personale insomma, degli studenti e che altrimenti sarebbe molto limitante ecco non poterlo fare. Penso sia una cosa fondamentale. E poi penso che...probabilmente mm, questo magari anche per i ragazzi con DSA cioè otto ore solo per lo studio forse durante il periodo di sessione, forse sono poche perché non, cioè non bastano se qualcuno deve, cioè se bisogna preparare un esame ... otto ore settimanali boh, non credo che siano sufficienti...

Io: ook, eehm, che tu sappia c'è uno spazio di ascolto mmh, ehm e partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità dei servizi di cui fruiscono.

V: che io sappia no... comunque riguardo al discorso di prima che ora ci stavo pensando, io penso che mm, un'altra cosa che forse dovrebbe essere garantita anche se mi rendo conto diciamo della difficoltà forse pratica è che magari anche nei periodi di di lezione cioè io

capisco che purtroppo le risorse siano limitate però questo soprattutto per i ragazzi con disabilità magari di vario tipo e per i ragazzi con DSA che in questo senso sono più autonomi, però penso che dovrebbe essere dato anche un minimo spazio al fatto che magari uno possa stare in facoltà anche semplicemente a volte in maniera più conviviale e non per forza che tutto l'orario debba essere dedicato solo alle lezioni; perché magari nei periodi di studio è lo studente stesso che decide se studiare oppure anche passare dei momenti di convivialità. Però insomma, otto ore già sono poche però nei momenti di lezione cioè non è giusto, come ogni studenti magari è libero di andare all'università anche a volte per passare un'ora, cioè uno all'università studia, segue lezione però si può fare che un'ora sia di svago con i propri compagni di università e non trovo giusto che magari essendo disabile questo non sia sempre possibile perché in alcuni casi viene chiesta sempre la presenza di una persona e non trovo giusto che... credo che anche questa sia una limitazione della libertà personale...

Io: sì...

V: capisco come le risorse siano limitate e quindi non è che uno può garantire ore all'infinito però mi sembra anche riduttivo collegare per forza questo orario richiesto solo con le ore di studio o solo con le ore di lezione...

Io: sì ovviamente questa cosa magari impatta su, sulla libertà di scelta in questo caso può, può essere molto, molto forzata...

V: sì.

Io: che tu sappia, mmh, ci sono strumenti di valutazione interna dei servizi che voi erogate e se sì, ogni quanto mmh, avviene la rilevazione.

V: io sinceramente non ne ho mai sentito parlare, non so se fa qualcosa il Caris di suo, magari mandando qualche questionario però non lo so. Io come tutor non ne ho mai sentito parlare.

Io: ok, invece per contro magari lo studente compila, mmh un questionario di soddisfazione su, su sul servizio erogato? Se sì, ogni quanto...

V: che io sappia no, però ripeto magari è capitato, ma io non ne ho sentito parlare...

Io: ok... grazie. A tuo parere, quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale?

V: ma la comunicazione...con chi?

Io: la comunicazione... la comunicazione in generale, nel senso, perché ehm la domanda poi avrebbe chiesto se sono state realizzate iniziative di comunicazione per favorire l'inclusione sociale e se si appunto, quanto conta di fatto la comunicazione.

V: ma forse qualcosa per il laboratorio di scrittura di cui parlavamo prima proprio mirato che magari può aiutare insomma le finalità di inclusione, ma a parte questo sinceramente... vabbè capita a noi tutor magari di mediare a volte tra lo studente e i compagni, i compagni universitari magari per chiedere appunti, può accadere, però a parte questo, poco cioè per quello che ho visto io...

Io: quindi non ci sono per esempio grosse iniziative che tu sappia per ehm, favorire l'inclusione che siano state promosse da Tor Vergata a cui voi magari come tutor avete partecipato magari anche con gli studenti...

V: mh, allora, noi tutor che io sappia no, so che c'era stato un tentativo di fare delle giornate, ora non mi viene il termine, tipo delle giornate dimostrative in carrozzina, non come si chiamano...

Io: ook...

V: però, so anche che in realtà, non ero io presente in quei giorni... però i ragazzi in realtà non l'avevano presa neanche così bene, l'avevano presa quasi più come una presa in giro...

Io: vabbè questo può essere... nel senso che se poi... cioè ci può anche stare perché magari se l'obiettivo è semplicemente "scambiate la carrozzina" e uno ti dice "magari anche no"... arriviamo all'ultima domanda che è molto, molto personale, cioè se tu mi dovessi dare una definizione del concetto di inclusione, quale sarebbe?

V: è andato via un attimo l'audio e non ho sentito...

Io: dicevo... se tu mi dovessi dare una definizione del concetto di inclusione, la tua quale sarebbe?

V: eeh, non è così semplice... a me la prima parola così, tipo quasi brainstorming che mi viene in mente è partecipazione, nel senso che l'inclusione c'è nel momento in cui si partecipa attivamente però ehm è una cosa un po' scomoda da dire, nel senso che purtroppo devo dire cioè, in realtà a Tor Vergata per la mia esperienza si crea anche un bel clima, perché magari molti ragazzi che usufruiscono del servizio, si conoscono tra di loro e

diventano amici, noi tutor ci conosciamo, magari spesso ci mettiamo tutti nella stessa aula per lo studio quindi poi si fa amicizia, si mangia insieme. Però, ecco, si rimane sempre un po' separati dagli altri, questo è vero, ehm perché magari siamo tanti, noi tutor con i ragazzi che appunto sono affiancati e si crea quasi quella situazione in cui se stiamo tutti in un aula per studio, gli altri ragazzi della facoltà che vengono o se ne vanno e questo è brutto, cosa che è stata notata tra l'altro pure da ragazzi con cui sono stata a volte, oppure è un mondo un po' a se. Io non ho una soluzione a questa cosa, perché purtroppo io credo che ogni volta che ci siano delle comunità tra virgolette, quindi più di una persona che appartenga alla stessa comunità si tenda un po' in maniera quasi naturale a stare ognuno con il proprio simile tra virgolette... è brutto da dire però lo noto in tanti contesti. Penso che succede pure a Tor Vergata perché c'è poca inclusione tra ragazzo disabile e gli altri studenti. È vero pure che si creano dei bei rapporti tra i ragazzi con disabilità, con DSA e i tutor, questo sì, cioè è bello quando, cioè io mi diverto, mi diverto quando c'andavo, tant'è che nonostante io sia molto impegnata e spero che non mi chiamino in questo momento, ho altri impegni però in realtà un po' mi manca. Però è vero, io di inclusione ne ho vista veramente poca, però non so neanche se voglio farne una critica di questo eh... perché penso che molte volte sia facile mmh... scandalizzarsi o fare i discorsi sulle cose che non funzionano ma io penso che per l'inclusione ci serve veramente tanto impegno e non è facile, ci vorrebbe tanto impegno pure da parte dello stud... dello stesso studente disabile. A volte viene proprio naturale mescolarsi con gli altri ragazzi disabili o con gli altri tutor, cioè è proprio una cosa boh, così, che viene da se. Anche se ripeto ho sentito che alcuni ragazzi spav...lamentarsi del fatto che magari se eravamo tutti in una sala studio, magari poi gli altri studenti se ne andavano, però mi sento di spezzare una lancia in loro favore: in fondo se noi eravamo dieci e loro due, magari uno, il primo pensiero stupido che gli viene in mente "magari questa aula è occupata", non lo so, boh, però non è facile.

Io: o forse...o forse è che per includere bisogna conoscere e conoscersi...

V: eh ma poi, bisogna conoscersi però la domanda è "come?", è questa la domanda perché in teoria le lezioni, i ragazzi ci vanno. Cioè ci si va a lezione, però anche pure il fatto di avere il tutor, che per carità serve, però già si è in due e si tende a comunicare solo mmh, non lo

so come dire, già si è in due, già si è un piccolo gruppo, quindi non lo so, quindi diventa un po' difficile l'inclusione.

Io: paradossalmente includersi col resto...

V: no ma è vero è, cioè io lo ripeto ma non mi viene neanche di fare una critica in senso negativo su questa cosa, cioè penso che su alcune cose si potrebbe fare di più però le ho dette prima, magari consentire più ore di tutoraggio e essere un po' più elastici col dare le ore, questo sì, oppure sì è vero la facoltà potrebbe fare più iniziative, però ecco ci vorrebbe un po' più di comunicazione pure col basso "voi che volete fare?" perché per esempio delle iniziative come quelle della giornata in carrozzina non sono state prese bene. Oppure gli inviti a eventi sportivi di alcuni ragazzi disabili di cui non so i particolari, ricordo vagamente, ma non sono stati presi bene, perché magari erano squadre di pallanuoto di paraplegici però i ragazzi in questione erano, sono distrofici e l'hanno presa come una presa in giro perché loro dicevano ma è inutile che voi volete fare pubblicità per i disabili perché questo non è un servizio di cui posso usufruire. Detto ciò, io credo sinceramente che magari ci sia un po' di esagerazione pure tra i ragazzi stessi, capiscono che loro non ne possono usufruire di questi servizi però magari qualcun altro sì, con altre forme di disabilità, però è vero pure che queste cose imposte dall'alto senza un minimo di richiesta "a voi cosa vi serve" "voi che cosa vorreste fare", è normale che lasciano un po' il tempo che trovano, no?

Io: sì, è abbastanza mh, normale. Bene mm, grazie ehm... ti ringrazio molto ee e ovviamente ti ti terrò aggiornata su quello che questa, questa tesi dottorale porterà.

V: ok! Ne sarò molto curiosa.

Intervista 7

Intervistatore: Quindi, io la ringrazio anche a microfoni accesi per aver deciso di partecipare a questa serie di interviste che comporranno il progetto tesi dottorale "Universitabile. Indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA all'interno del contesto universitario romano". Se lei è d'accordo, io partirei, quindi, con la prima domanda...

Intervistato: Prego.

Intervistatore: Mi può descrivere ehm il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

Intervistato: Ah, mi sta chiedendo cosa faccio effettivamente? Nel senso...

Intervistatore: Sì, di che cosa...

Intervistato: Il mio incarico, il mio incarico è un incarico relativo a definire le politiche dell'ateneo o contribuire alla definizione delle poli-delle politiche dell'ateneo relativamente agli studenti con disabilità e DSA. Concretamente in cosa si traduce questo?

Intervistatore: Sì, esatto...

Intervistato: Concretamente questo si traduce ehm in qualcosa che è tutt'altro che politico, ovvero parto dal basso per poi arrivare al livello che invece è effettivamente più politico. Ehm, allora, partendo dal basso, diciamo, fra le varie cose che-fra le varie cose che ho fatto fino ad ora e che ragionevolmente continuerò a fare per i prossimi... finché dura il mio mandato, ehm c'è ehm il fatto di affrontare alcuni problemi specifici relativi a specifici studenti. Questo è un compito del Servizio e non mio, però, c'è una stretta relazione tra il servizio e me per cui alcuni problemi specifici li affrontiamo insieme. Loro consultano me, io consulto loro e-e troviamo il modo per dare risposte ai problemi che gli studenti propongono. Dopodiché, ehm diciamo, ho anche ehm, diciamo, per definire le politiche che sono più di livello generale, mi confronto anche ehm con una commissione che mi aiuta ehm a prendere delle decisioni collegiali, commissione che include diverse persone: un esperto, un professore esperto di DSA, un professore esperto di ehm di disabilità, un professore, un docente insomma, quando dico "professore" intendo un docente di Sapienza, esperto di tecnologie digitali, un docente di Sapienza esperto di ehm di ehm di architettura inclusiva, per intenderci, perché lavoriamo anche sulla promozione e sull'attivazione di progetti ehm inclusivi dal punto di vista delle barriere, ehm delle barriere architettoniche. Poi c'è un ehm, il dirigente dell'area formativa e il caposervizio del settore per la disabilità e la DSA, c'è un rappresentante dei..

Intervistatore: Degli studenti...

Intervistato: Dei professori dei referenti di facoltà, poi c'è un responsabile di Age che sarebbe la-la, insomma, la parte tecnica responsabile, che si occupa dell'edilizia di Sapienza

e poi chi, e poi c'è uno studente rapp-un rappresentante degli studenti. Spero di averli detti tutti, spero di non aver... no, c'è anche un medico, cioè un professore esperto in medicina legale, perché in alcuni casi è importante anche avere il supporto e anche la consulenza di un esperto in medicina legale. Mi pare di avere nominato tutte le persone che sono presenti nella commissione e se ne ho dimenticato qualcuno, me lo perdonerà...

Intervistatore: La perdonerò... la perdoneranno o comunque la perdonerò io...

Intervistato: No, comunque le manderò l'elenco per mail, così insomma...

Intervistatore: Non si preoccupi...

Intervistato: Così insomma è più semplice. Ora questa commissione essenzialmente si riunisce ogni tanto, non abbiamo un calendario fisso, essenzialmente di volta in volta fissiamo un appuntamento e lo scopo è quello di condividere le scelte e condividere le decisioni. Per esempio, tra le varie decisioni che abbiamo condiviso fino a ora c'è il fatto che abbiamo contribuito insieme con la Dottoressa Lancia che è responsabile delle barriere, della ehm mappature delle barriere architettoniche in Sapienza, insieme con ehm con ehm la Prorettrice Giovenale a definire un piano ehm, diciamo, una proposta che poi è stata presentata dal CTS che è il Comitato tecnico scientifico per ehm, appunto, una revisione completa di tutte le barriere architettoniche e la messa a punto di un sistema informativo ehm i-inclusivo che passa attraverso una app, una app che dovrebbe guidare tutti, quindi non solo le persone che hanno una disabilità, ma tutti: studenti, visitatori, dipendenti... ehm, per individuare i luoghi ehm e individuare i percorsi migliore per raggiungere i luoghi e così via. Quindi, diciamo, insomma è un progetto molto interessante che è stato proposto dalla Prorettrice Giovenale e a cui noi abbiamo contribuito. Altre cose che invece, diciamo, riguardano più nello specifico ehm mi sono confrontata con loro-la commissione varie volte e ripeto anche nella gestione di alcuni casi specifici, oppure, di alcune difficoltà specifiche, oppure ancora stiamo organizzando, revisionando alcuni servizi offerti agli studenti con disabilità. Quindi, concretamente, ecco, si tratta di affrontare problemi che vanno dal singolo all'istituzione e possibilmente anche proporre iniziative che-che siano migliorative della qualità della vita degli studenti in generale e in particolare degli studenti con disabilità e con DSA. Ehm la collega, la mia collega prima di me per esempio ha lavorato per mettere

appunto un-delle linee guida da ehm diffondere a tutti gli studenti ehm a tutti i docenti, scusi, i docenti insomma dell'ateneo e non so se ho risposto adeguatamente, per il momento, ecco. Un'altra cosa che ho fatto fin ad ora, per dire cose concrete in cosa consiste, che abbiamo iniziato una mappatura dei bisogni e degli ostacoli che incontrano nel loro percorso di studenti gli studenti con DSA e mi piacerebbe poter proseguire. So che lei, è quello che sta facendo essenzialmente...

Intervistatore: Sì...

Intervistato: Ehm, per cui sono contenta di poter parlare con lei anche di questi aspetti.

Intervistato: Vole-volentierissimo, poi se ce se ce ne sarà modo, insomma, io sono io sono sempre a disposizione, anche perché per me è anche un modo per crescere. Quindi, volentierissimo, confrontarsi su questi temi per me è fondamentale. Non soltanto per il mio progetto di tesi, ma anche per esperienza personale, quindi assolutamente sì. Ehm, sulla base della sua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche ehm emergenti a tutti i livelli della governance d'ateneo da parte degli studenti, da parte dei docenti e da parte, insomma, del personale amministrativo... quali sono le maggiori problematiche con cui si è confrontata dal ehm dal suo insediamento?

Intervistatore: Dunque, non, insomma non ho ricevuto l'incarico da tanto tempo, quindi, insomma ho ricevuto questo incarico da gennaio 2021, quindi non è passato moltissimo tempo, però alcune problematiche le ho affrontate fino ad ora. Essenzialmente, ecco, da parte degli studenti ehm con disabilità e DSA ho trovato da un alto persone molto contente dell'accoglienza, del servizio che Sapienza offre. Dall'altro però anche, perché le problematiche, parlando di problematiche, ci sono anche studenti che ehm non sono ehm non sono stati completamente soddisfatti. In questo caso non è tanto nei confronti del servizio, quanto secondo me, perché un po' ci confronta con gli stereotipi, nel senso, io credo che, ehm io credo che nell'interazione, quando nell'interazione prevale la-un aspetto che è più, non so come dire, di ruolo, o-o molto difensivo penso che si finisce con ehm non incontrarsi in maniera gratificante. Quindi che posso dire, lo studente che quasi non si sente compreso, non si sente accolto adeguatamente un po' per partito preso, e allo stesso modo quando parlo con i docenti, per esempio, in alcuni casi alcuni docenti fanno fatica a

comprendere. Soprattutto, non tanto nel caso della disabilità, quanto nel caso del DSA, perché, diciamo, l'attenzione verso la disabilità nell'ateneo c'è da molto tempo, mentre l'attenzione verso i DSA, non solo nell'ateneo, ma in generale è storicamente più recente. Quindi, siccome i cambiamenti culturali ritengo avvengano molto lentamente, mi capita qualche volta che il collega dica "Ah, ma io non so..." perché manca l'informazione su cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento e quindi si mettono in posizione difensiva dicendo "ma ci vogliono provare, ma ci stanno provando". Quindi il lavoro che si fa è più culturale, modificare gli stereotipi che secondo me ancora ci sono un po', sebbene, come posso dire sono veramente molto sorpresa positivamente di quanto invece io abbia trovato apertura ehm da parte di tutti, colleghi, amministrativi e-e personale amministrativo e anche gli studenti, un'apertura enorme verso questi temi. Quindi sono sempre di meno le difficoltà che trovo. I pochi casi complessi che ho dovuto affrontare riguardavano questo, cioè di persone che non venivano riconosciute come ehm che non ritenevano di essere che i loro diritti non erano riconosciuti adeguatamente e quindi ehm in questo caso come avviene, come normalmente avviene si entra dentro una relazione che è stereotipica e finisci per ehm ehm con l'assumere anche una comunicazione che non è ehm empatica e comprensiva reciprocamente.

Intervistatore: Sì, è normale, anche perché, insomma ehm come-come suggeriva lei, soprattutto per quanto riguarda i DSA la legge che li tutela è del 2010...

Intervistato: Esatto...

Intervistatore: A livello universitario, quindi è normale che ci voglia, diciamo, conoscenza, cioè per tutto ci vuole conoscenza, ma in questi casi bisogna anche, appunto, ritardare le proprie categorie di distanza prima di comprendere che alla fine ehm è un è un fenomeno che tra virgolette rientra nella-nella normalità, diversità.

Intervistato: Esattamente...

Intervistatore: Ecco... quindi insomma...

Intervistato: Sebbene, sebbene guardi i nostri studenti con DSA siano molto ehm molto ben ehm cioè il ehm la problematica che hanno dovuto affrontare, l'hanno affrontata e superata

con molto in maniera brillante perché sono tutti studenti, in gran parte insomma, molto brillanti come è giusto che sia.

Intervistatore: Sì, ho avuto ho avuto modo di vedere insomma anche rispetto ai dati che ho ricevuto che molte persone con DSA hanno ricevuto anche la borsa per studenti meritevoli, quindi...

Intervistato: Esatto...

Intervistatore: Quindi direi che può essere considerato un un grande successo.

Intervistato: Sì, perché in effetti al contrario degli studenti con DSA che non hanno non hanno avuto la stessa possibilità nel corso degli studi di affrontare il problema e superarlo in maniera adeguata finiscono per demotivarsi e non iscriversi all'università e questo è un peccato.

Intervistatore: Sì. Ehm, sicuramente. Quando c'è il rischio di perdita di cultura è sempre un peccato, ma per la società intera. Ecco, in parte forse a questa domanda aveva già iniziato a rispondermi, però, ehm mi-mi potrebbe, appunto, definire meglio nello svolgimento del suo ruolo istituzionale con quali attori dell'ateneo interagisce e se ci sono tavoli di confronto, momenti di scambio, e-e quali ehm in effetti, le pratiche messe in atto, più nello specifico?

Intervistato: Allora, con chi interagisco... ehm... stiamo parlando insomma di ehm referenti istituzionali?

Intervistatore: Sì...

Intervistato: Interagisco sicuramente con il personale settore relativo alla disabilità e DSA. Personale che è in parte, in minima parte personale fisso e poi c'è anche una parte di personale a contratto che viene reclutato ogni anno e abbiamo appena finito il reclutamento. Poi interagisco con il-la Delegata del diritto allo sport per le persone con disabilità, interagisco con i membri della commissione di cui le ho detto prima, interagisco con la-la direttrice del settore per il diritto allo stu-dell'area formativa di tutto l'ateneo, interagisco con gli altri Prorettori in particolare con il Prorettore Spinelli per il diritto allo studio, con la Prorettrice Pascucci per l'orientamento e il placement, con al prorettrice Barbato per la didattica, ehm ho interagito molto con la Delegata, con la Delegata alle tecnologie digitali nella fase in cui siamo passati dal dal primo lock-down alla riaperture e quando gli studenti

sono tornati in aula, perché ci sono stati problemi per garantire la prenotazione e la tracciabilità non solo dello studente con disabilità che si prenotava per seguire le lezioni in aula, ma anche dell'accompagnatore, cosa che non era ovvia e scontata. Il tutor alla pari che accompagna, oppure il il ehm il traduttore lis e così via. Quindi, diciamo, queste sono prevalentemente le mie interazioni. Interagisco anche con gli studenti perché ho parlato con molti studenti, interagisco molto con i Referenti di facoltà con cui abbiamo, diciamo, degli incontri anche questi non sono fissati, non hanno un calendario, ma insomma, il contatto è molto frequente con loro, perché ci incontriamo facciamo una riunione ehm ogni, non dico mese, però, diciamo, ogni tre mesi conto di fare una riunione ogni tre mesi. E con gli altri con cui ci sono, invece, delle richieste specifiche ci sentiamo quindi quotidianamente. Con chi altri, vediamo un po'... mi è stato... con la Prorettrice generale l'ho detto, per quanto riguarda le barriere, ho avuto modo di interagire anche con ehm con il Responsabile del ehm del Polo Museale...

Intervistatore: Uhm, uhm...

Intervistato: Con gli altri... ah, ho interagito molto con i membri del CTS. In particolare, stiamo lavorando con un gruppo del CTS che si occupa del linguaggio inclusivo e non ehm rispettoso e non ostile e stiamo lavorando a mettere appunto delle azione di promozione del del linguaggio inclusivo e rispettoso e quindi che possa essere rispettoso di tutte le diversità, quindi non solo della disabilità e dei DSA, ma anche rispetto al discorso di genere, all'orientamento sessuale, religioso e così via. Quindi, insomma, prevalentemente sono queste le figure con cui interagisco. Inclusi gli studenti con cui ho parlato molto, i rappresentanti degli studenti nelle varie commissioni di ateneo ehm alcuni studenti che ho incontrato che hanno organizzato a degli eventi a cui se non sbaglio anche lei ha partecipato. Quindi, queste sono prevalentemente... interagisco anche a livello nazionale con tutti i Delegati per la disabilità di tutti gli atenei, perché, come lei saprà, esiste un organismo che si chiama la CNUUD...

Intervistatore: Uhm, uhm...

Intervistato: Interagisco con loro, con alcuni di più e con altri di meno. Nel senso, con alcuni li conosco solo per averli visti all'unica assemblea che c'è stata, però con altri invece,

abbiamo già iniziato delle forme di collaborazione più stretta e dei progetti in favore degli studenti con disabilità interessanti-

Intervistatore: Grazie, insomma, ehm è stata molto chiara, è scesa nel dettaglio e la ringrazio molto per questo, insomma. Ehm, allo stesso modo ehm la-la prossima domanda è invece su-su sul rapporto con attori esterni all'ateneo, sempre a livello istituzionale. Le è capitato di nello svolgimento del suo ruolo istituzionale di ehm ehm avere a che fare con attori esterni ed anche in questo caso, con attori esterni all'ateneo, anche in questo caso esistono momenti e luoghi di confronto prestabiliti?

Intervistato: Allora, uno come dicevo e la CNUDD, le assemblee della CNUDD e che sono esterne all'ateneo dove io entro in qualità di rappresentate dell'ateneo e gli interlocutori sono tutti esterni. Oltre a questa ehm a questa interazione con i membri della CNUDD ho avuto modo di interagire con ehm con un'iniziativa specifica promossa ehm dall'ateneo... dall'Università della Tuscia che ha organizzato un grosso studio sulla ehm perché stanno mettendo appunto un ehm una piattaforma per l'uso delle tecnologie digitali per la riabilitazione per gli studenti con DSA e ci hanno chiesto una collaborazione e siccome noi stavamo facendo una mappatura, stavamo facendo un lavoro simile, abbiamo interagito insieme con loro nel fare questo lavoro. Ecco, l'altro organismo, organismo, diciamo, l'altro attore esterno con cui ho avuto modo di interagire proprio la settimana scorsa è il Comune di Roma, con cui alcuni colleghi dell'ateneo avevano fatto un progetto di formazione di formazione, insomma, e di-di ehm con Roma Capitale ehm di formazione del personale dell'amministrazione di Roma Capitale ed è stato organizzato un convegno dove ho partecipato come Delegato, come Delegato della Rettrice ho partecipato e lì c'è stato uno scambio, diciamo, però è stato contestuale a questo contesto specifico. Ragionevolmente nel futuro interagiranno anche ehm con ehm un'agenzia nazionale che si occupa di organizzare eventi ehm di placement e stiamo, perché organizzeremo per sett-per novembre una-giornata come è stato fatto per il 2019, una giornata di orientamento, di accompagnamento al mondo del lavoro, parliamo del...

Intervistatore: Diversity Day...

Intervistato: Esatto, contiamo di riorganizzarlo per anche quest'anno se ci riusciamo e quindi loro saranno i nostri interlocutori, ma io ancora di non ho avuto modo di interagire con loro. Ragionevolmente succederà, ma ancora...

Intervistatore: Speriamo che ce ne sia modo, perché quella anche è una grande iniziativa, quanto meno...

Intervistato: Sì...

Intervistatore: la possibilità di aprire una finestra sul mondo del lavoro per le categorie protette, quindi speriamo che avvenga.

Intervistato: Speriamo, infatti.

Intervistatore: Ehm, allora, emh, anche su, anche su questa domanda ehm è stata già toccata, diciamo-diciamo, nell'introduzione della nostra intervista con, insomma, con... abbiamo parlato di, abbiamo già parlato di accennato di un grande progetto, ma, appunto, le chiedo allo stato attuale esistono modalità di mappatura concrete dei servizi erogati da un lato, dei servizi erogati da Sapienza e dall'altro, modalità di mappatura concrete ehm dell'accessibilità e della fruizione dei servizi ehm quindi in questo caso, appunto, chi se ne occupa, come lo studente può raggiungere entrambe queste tipologie di mappatura?

Intervistato: Allora, io non sono sicura che parliamo della stessa cosa però miavrà modo di dirmelo lei se la risposta che le ho dato è... allora se parliamo dei servizi offerti dall'ateneo, diciamo non c'è una mappatura perché lo sappiamo quali sono i servizi che offriamo e sono ampiamente descritti sul sito. A questi servizi io sto cercando di aggiungere un servizio di counseling che però attualmente è in fase progettuale, che il servizio che attualmente c'è e si chiama di counseling DSA, in realtà non si occupa di counseling, ma tutti i servizi svolti dall'ateneo sono servizi di orientamento in entrata e in uscita e servizi di tutoraggio alla pari e specializzato. Scusi solo un attimo...

Intervistatore: Non si preoccupi...

Chiamata

Intervistato: Ehm, dunque, mi sono distratta, dicevo, attualmente, ci sono molti servizi che però, diciamo, prevalentemente si occupano dell'orientamento in ingresso e in uscita e del tutorato alla pari e del tutorato specializzato. Altri servizi che possono sussistere negli aiuti

economici, per quanto per-per tutti gli studenti che ne fanno richiesta e-e così via, tutti i servizi sono, che offriamo, sono adeguatamente descritti sul sito. Ehm, altri servizi, che io sappia, in ateneo non ce ne sono e se ci sono non ne ho conoscenza. Nel senso se ci sono specifiche iniziative di singole facoltà o di singoli colleghi, io non ne ho conoscenza. Ehm, l'altra cosa, com...

Intervistatore: Mentre, per quanto riguarda...

Intervistato: Le barriere mi aveva chiesto?

Intervistatore: L'accessibilità delle barriere avevamo già accennato a...

Intervistato: Per quello invece, per quello invece c'è un dossier molto grande, perché la dottoressa Lancia è una persona, diciamo, molto attenta a questi aspetti, nel tempo ha fatto tutta una collezione di barriere presenti in Sapienza e oggi la la Prorettrice Giovenale è proprio quello che sta per fare, cioè almeno partendo dalla ehm dalla città universitaria, è proprio quello che stiamo cercando di fare, cioè di avere una mappa precisa di quelle che sono le barriere e di come fare per fare in modo invece che l'ateneo diventi inclusivo. Mi scusi, ma sta entrando la mia collega di stanza, appena entra mi devo mettere la mascherina, mi dispiace.

Intervistatore: Non si preoccupi. Eh, sono gli inconvenienti di questo periodo pandemico.

Intervistato: Eh sì...

Intervistatore: Non si preoccupi assolutamente.

Intervistato: Aveva altre domande da farmi?

Intervistatore: Ah sì, sicuramente. Mi sono fermata perché non sapevo se ehm se aspettare ehm, insomma, il continuo della risposta o se potevo proseguire, mi scusi...

Intervistato: Non so se mi aveva chiesto altro...

Intervistatore: Ehm no, stavamo parlando di come come come le, il discorso della mappatura e mi aveva già, mi ha già detto appunto del lavoro della della professo-della dottoressa Lancia, ecco. Ehm, se ci sono ulteriori precisazioni, altrimenti sì, passo alla prossima domanda.

Intervistato: Prego, prego.

Intervistatore: Allora, ehm, le modalità ehm di erogazione dei dei servizi e degli interventi ahm hanno subito ehm, diciamo, una modifica nel tempo per quanto per quanto lei ne sappia e quali sono stati i fattori che che l'hanno determinata, se c'è stata?

Intervistato: Questa so-questa domanda non credo di poter essere in condizione di rispondere perché appunto ho l'incarico da poco e...

Intervistatore: Okay...

Intervistato: Non saprei dire...

Intervistatore: No, no, assolutamente...

Intervistato: Una cosa che ho osservato da fuori, quindi prima che io ehm avessi questo ruolo è che grazie alla collega che mi ha preceduto, ecco la collega che mi ha preceduto, è grazie a lei che noi abbiamo oggi servizi per i DSA perché prima non ce ne erano. Ma non perché l'ateneo non era attento, ma perché è solo dal 2010, quindi la mia collega ha avuto l'incarico più o meno diciamo ehm il cambiamento dal punto di vista della legge ha corrisposto con la la, insomma, con il mandato del del della Delegata precedente che mi ha preceduto e quindi è grazie a le che noi oggi abbiamo i servizi che abbiamo nei confronti degli studenti con DSA. Prima, ehm, per il resto non saprei cos'altro rispondere.

Intervistatore: No, no, va benissimo, va benissimo così. Cioè ero ero consapevole che a questa domanda, insomma, la la ehm la risposta poteva essere insomma più complessa dal dal suo punto di vista. Ah, ecco, ehm arriviamo a una domanda, insomma, ehm cru-cruciale da un certo punto di vista. Ehm quindi, sono attivi ehm interventi e progetti innovati per gli studenti con disabilità e DSA? E se sì ehm, insomma, me li può descrivere nel-nel dettaglio per quanto possibile?

Intervistato: Allora che siano innovativi o meno non sta a me, cioè non sono, non credo di poterlo dire, cioè dal mio o meglio dal mio punto di vista lo sono, però, ecco spero che poi veramente lo siano anche dal punto di vista esterno. Ehm, come lo posso dire, uno dei progetti innovativi è quello di cui ho appena, di cui avevo parlato prima, cioè stiamo facendo questa mappatura dei bisogni degli studenti con DSA e degli ostacoli che trovano lungo il loro percorso perché abbiamo in mente proprio questo, cioè di valutare in che modo agire per favorire il percorso di studi e-e la carriera accademica degli studenti con DSA. La

stessa cosa vale con gli studenti con disabilità. Ho iniziato partendo dai DSA perché per la ragione che le dicevo prima, cioè l'attenzione verso la disabilità c'è stata da tempo perché, diciamo, abbiamo tanti servizi che vengono offerti agli studenti con disabilità in da varie prospettive differenti. Diciamo, dal punto di vista economico, dal ehm, il taglio dalle tasse o l'esenzione delle tasse, e e il supporto economico, i buoni taxi, l'acquisto di materiale didattico e così via, ma anche il tutorato, ma anche ehh i dispositivi di protezione individuale. Cioè, sono tutte cose che sono che sono la routine, il traduttore lis, cioè sono tutte servizi che l'ateneo offre storicamente da sempre. Per quanto riguarda i DSA, invece, siamo più giovani e quindi abbiamo ehm bisogno di fare un po' di più. Quindi, diciamo, la mia collega prima di me ha fatto moltissimo perché ha fatto in modo che avessimo un servizio anche per gli studenti con DSA e ehm però c'è ancora un po' da fare, quindi noi stiamo cercando anche di offrire dei servizi di counseling che siano specifici per gli specifici bisogni degli studenti con disabilità e degli studenti con DSA. In particolarità, vorremmo ehm offrire ehm delle attività di ehm non di riabilitazione ma di potenziamento cognitivo per gli studenti con DSA in modo che possano, ecco, superare anche in maniera brillante le difficoltà che possono avere di fronte alle lezioni, allo studio, ai libri di testo e così via. Quindi vorremo essere molto più incisivi su questo. Ehm anche anche, come dire, il progetto sulle barriere architettoniche e sulla architettura inclusiva, sulla progettazione architettonica inclusiva, mi sembra che sia ehm un progetto molto innovativo, perché farà uso di app, farà uso delle tecnologie digitali, ehmm... attualmente non c'è un progetto, ma nelle mie intenzioni c'è anche quello di arrivare ad avere possibilmente ehm, insomma, sfruttare le tecnologie digitali per essere, per rispondere sempre di più ai bisogni dei nostri studenti, in particolare, per quello che riguarda me gli studenti con disabilità e DSA, però attualmente è solo un mio desiderio e non un progetto completo.

Intervistatore: beh, io intanto... per questo, per l'espressione di questo desiderio la ringrazio da studente con disabilità, mi svelo, quindi intanto mi sembrano degli ottimi progetti e ehm presupposti. Ehm, arriviamo forse a una domanda che può avere un aspetto che può essere considerata ehm sotto un certo aspetto anche personale. Quindi, a suo parere, quali sono gli

aspetti imprescindibili per l'erogazione di servizi di qualità in favore di studenti con disabilità e DSA?

Intervistato: Guardi, io parlo, diciamo, come deformazione professionale la mia provenienza, la mia origine professionale cioè ehm io non sono solo professoressa di questo ateneo, sono una psicologa fondamentalmente e quindi penso che ehm penso, ma probabilmente l'ho anche detto varie volte in vario modo nel corso di questa conversazione. Credo che l'aspetto importante ehm, gli aspetti imprescindibili siano due. Uno è l'accettazione e sono due risvolti dello stesso della stessa medaglia, cioè l'accettazione che ehm presuppone, l'accettazione nel senso che presuppone il fatto che si rinu-che non si, cioè che si mettano da parte gli stereotipi ehm invece si interagisca con l'altro in maniera empatica e accogliente. Questi sono i due presupposti, alla base secondo me di tutt-dei servizi efficaci ed efficienti. Poi è chiaro l'efficacia e l'efficienza la possiamo misurare in vari altri modi, in termini di numeri, di ehm di numeri di richieste ehm richieste soddisfatte eccetera, però secondo me ehm diciamo, i nostri, io credo che l'empatia ehm e una relazione diciamo accogliente nei confronti degli studenti, che tenga conto dei bisogni ehm è a monte, ecco.

Intervistatore: Sono d'accordo con lei, sono d'accordo con lei. Allora, passiamo quindi alla prossima domanda. Ehm, lei è a conoscenza dell'esistenza di uno spazio di ascolto e partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità dei servizi di cui usufruiscono?

Intervistato: Eh, non so se ci riferiamo alla stessa cosa, però nel momento in cui ehm ehm abbiamo deciso di includere all'interno della commissione che ehm, diciamo, con la quale io cerco di prendere ehm decisioni collegiali per una politica inclusiva dell'ateneo, la scelta di inserire anche un rappresentante degli studenti è stata proprio questo. Non a caso c'è uno studente, cioè un rappresentante degli studenti che porti la voce degli studenti e che faccia da ponte tra gli studenti con disabilità e i servizi dell'ateneo.

Intervistatore: Ehm, okay. Ehm, quindi, cioè, a parte questo, diciamo, questo spazio di ehm di rappresentanza studentesca però non non c'è uno spazio istituzionalizzato per per l'ascolto ehm dei bisogni degli studenti, mi mi riferisco per esempio a una finestra specifica

per per l'ascolto degli studenti che magari usufruiscono del del dello sportello o di altri altri servizi.

Intervistato: Però, forse, allora non non ho capito bene il senso della sua domanda, perché diciamo lì certamente c'è uno spazio di ascolto, diciamo, non è sistematico nel senso, cioè non è non è etichettato come spazio di ascolto "se vuoi vieni a parlarci e a dirci la tua". Nel senso, è uno spazio, cioè tutti i nostri servizi prima di dare, ascoltano le richieste degli studenti. Quindi, questo l'ho dato per scontato, nel senso. Ho dato per scontato il fatto che io non ti do soltanto il buono taxi, se tu mi scrivi, mi fai richiesta e mi porti i documenti. Non ti do soltanto ehm lo status di, ma per poterti dare lo status di ti ascolto. Però, questo, ecco, la fase di ascolto preliminare all'erogazione del servizio l'ho data per scontata, altri spazi di ascolto istituzionali, mi sembra che questa sia la sede istituzionale in cui ogni studente, cioè, chiaramente attraverso una rappresentanza si può far sentire... altri non ne conosco...

Intervistatore: No, no.

Intervistato: Poi magari ci sono, ma io non li conosco.

Intervistatore: No, no, sì, cioè la risposta che la risposta è chiarissima, insomma. Invece, sempre per quanto riguarda la ehm la valutazione, diciamo, ehm dei servizi che che lei sappia ci sono strumenti di valutazione interna dei servizi che come ateneo erogate?

Intervistato: Guardi, anche su questa mi fa una domanda su cui mi trova impreparata. Comunque, se non ci sono, ritengo, cioè non le so rispondere. Penso, penso che il dottor Mollicone le potrà rispondere meglio di me, però se non ci sono, ritengo che sia necessario che ci siano, quindi lo verificherò di persona e se non ci sono cercherò di introdurre una valutazione sistematica per il futuro.

Intervistatore: Va benissimo, insomma, va benissimo. Quindi, allora, quindi ehm a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale? E sono state realizzate iniziative, diciamo, in questa direzione? Mi pare di aver intuito già di sì da tutta la nostra conversazione, però se vuole scendere nel dettaglio questo è il momento giusto.

Intervistato: Ehm, dunque, nel dettaglio in realtà molti dettagli li ho già dati. Nel senso che, io credo che il cambiamento culturale sia fondamentale per per passare, diciamo, per avere

una inclusione vera, per avere, diciamo, un ateneo che si effettivamente inclusivo. A me sembra che la nuova Rettrice abbia fatto di questo tema dell'inclusione, da tutte le prospettive, visto da tutte le possibili prospettive abbia fatto addirittura la bandiera del suo ehm del suo mandato, nel senso, e su questo ha fatto la la prolusione al momento dell'inaugurazione dell'anno accademico, il ha creato, ha costituito un organismo che non esisteva prima, che è il CTS per l'inclusione e il CTS sta portando avanti tutta una serie di ehm azioni concrete, finalizzate proprio a questo. E meglio di me qualcuno del CTS le saprà dire esattamente che cosa stanno facendo per modificare le culture. Io le posso dire a cosa stiamo, a cosa sto collaborando io come Delegata e sto collaborando come le dicevo a a, diciamo, a dei progetti finalizzati a ehm a modificare il linguaggio, perché attraverso il linguaggio noi crediamo fortemente che si modifichi la cultura e che il cambiamento culturale passi anche attraverso l'uso del linguaggio appropriato e faremo anche una serie di iniziative come come commissione per le disabilità e i DSA, abbiamo già approvato per esempio di la la creazione di una ehm di un ehm, come posso dire, di un breve ehm ehm, come posso dire, oddio che non mi viene la parola...

Intervistatore: Corto?

Intervistato: Eh? Di un corto, di di un cortometraggio...

Intervistatore: Me ne aveva già...

Intervistato: Esatto, in cui in cui daremo voce agli studenti con disabilità e DSA del nostro ateneo per fare delle azioni di promozioni di una cultura inclusiva e questo e queste mi sembrano azioni concrete, molto concrete, nella direzione del cambiamento culturale.

Intervistatore: Ehm, okay. Arriviamo all'ultima domanda dell'intervista che forse è la più personale di tutte. Se lei dovesse dare una definizione del concetto di inclusione, come lo intenderebbe?

Intervistato: è una domanda difficilissima, più che una domanda personale. Eh eh eh non vorrei dirla in maniera sbagliata. Voglio fare, voglio fare un esempio che non riguarda la disabilità, che non riguarda la disabilità. Voglio fare un esempio, diciamo, delle differenze che tutt'ora ci sono tra maschi e femmine. Allora secondo me, il il arriveremo ad avere il l'inclusione vera, o comunque, diciamo, le le differenze tra maschi e femmine saranno

superate quando non avremo più bisogno di avere quote riservate, le le le cosiddette quote rosa. Cioè, a mio parere, l'inclusione vera passa attraverso il fatto che abbiamo superato la fase in cui per colmare un gap dobbiamo dare un vantaggio. E tutti partiamo da subito dallo stesso livello. Questo è per me il concetto di inclusione, ehm il fatto di che che le differenze siano soltanto differenze e non siano invece disuguaglianze. E questo è, cioè, finché avremo bisogno di colmare delle disuguaglianze attraverso dei supporti e dei sostegni esterni ehh, allora, dovremmo ancora lavorare molto per arrivare all'inclusione vera. Quando, invece, questo elemento sarà superato, se riusciamo a superare questo elemento e a poter dire "okay, siamo tutti uguali, non abbiamo bisogno di, cioè le differenze sono una ricchezza invece che un un limite, allora a quel punto quello è il mio concetto di inclusione. Però è molto personale, ecco. Spero che sia chiaro anche cosa intendo.

Intervistatore: Sì, è chiarissimo ed è una definizione molto umana. Sono d'accordo con lei, se posso permettermi. Eh, quindi io, l'intervista è terminata. Eh, la ringrazio molto, la ringrazio molto davvero per questa...

Intervistato: Si figuri, mi piacerebbe, siccome io per questa, diciamo, io parlo in maniera molto spontanea, cioè mi piacerebbe avere un feed-back per evitare di essere travisata, non so come dire, se mi potesse a un certo punto mandare un feed-back di come userà queste informazioni mi sarebbe anche molto utile per me, per la mia e per il mio lavoro.

Intervistatore: Guardi, no, no. Io sicuramente non non c'è pericolo, insomma, pericolo che l'intervista venga venga in qualsiasi modo travista. Eh, l'intervista, ripeto, verrà trattata anche tra l'altro in maniera anonima. Comunque non c'è nessun...

Intervistato: Oddio, anonima, l'unico Delegato cioè non è che...

Intervistatore: Nel senso, nel senso ehm sicura-cioè nel senso volevo tranquillizzarla semplicemente sul fatto che non non verrà assolutamente travisata, non verranno, diciamo, estrapolate parti ehm totalmente decontestualizzate. Comunque, io sono qui io sono a piena disposizione e se se lei ritiene, io posso anche mandarle il, insomma, il contenuto dell'intervista che lei stessa ha rilasciato senza alcun senza alcun problema, ecco.

Intervistato: La ringr-la ringrazio molto di questo e mi interessa anche, lo ripeto, capire ehm cosa emerge da questa sua ricerca perché può essere utile anche per me e per il futuro, insomma, delle politiche dell'ateneo nei confronti delle persone con disabilità e con DSA.

Intervistatore: Guardi, allora, questo glielo dico così, tranquillamente. L'obiettivo della tesi è proprio confrontare i servizi ehm dei vari atenei per trarre poi una una proposta di miglioramento ehm lì dove è possibile, o anche semplicemente dire che tendenzialmente può andare bene cos-cioè, può andar bene così. È dare un punto di vista su questi servizi che molto spesso non sono...

Intervistato: Scusi, un attimo, avanti!

Intervistatore: Molto spesso non sono conosciuti e non non vengono neanche non arrivano neanche alla alla conoscenza dei più soprattutto soprattutto nell'ambito accademico. Quindi diciamo che l'obiettivo è semplicemente il miglioramento nel caso del del servizio erogato, nulla di più.

Intervistato: Se ci sono, no, ma infatti, dico se ci sono, come posso dire, atenei che hanno delle prassi che sono più interessanti e che possono darci spunto per migliorare ben vengano. Infatti, sono molto contenta di questo.

Intervistatore: Sì, io questo non, cioè sono ancora, per tutta una serie di motivazione, sono ancora in fase di raccolta dati. Sicuramente, teniamoci, se lei lo ritiene, teniamoci aggiornati su questo. Ripeto, io sono sono a totale disposizione aldilà aldilà dell'intervista rilasciata, se lei ha piacere le manderò, io resto io resto a totale disposizione anche per confrontarsi su questo e sugli altri progetti di cui lei ha parlato, principalmente quello per, insomma, l'inclusione e il miglioramento per le persone della qualità della vita delle persone con DSA, ecco. Io sono, sono a totale disposizione e, insomma, per quanto possibile ehm mi farebbe anche piacere, ecco, ma lo dico dico seriamente anche con se vogliamo, anche con il cuore in mano, mantenere questo filo rosso aldilà del aldilà del ruolo istituzionale. Ecco.

Intervistato: Grazie.

Intervistatore: E quindi, io la ringrazio molto e per qualsiasi cosa ci risentiamo e io appena, se lei vuole, appena ho terminato le operazioni di sbobina gliela posso tranquillamente inviare.

Intervistato: La ringrazio molto, la ringrazio molto.

Intervistatore: E spero di risentirla presto.

Intervistato: Anche io. Intanto buon lavoro e in bocca al lupo.

Intervistatore: E grazie, buon lavoro buon lavoro anche a lei.

Intervistato: Grazie.

Intervistatore: Allora, arrivederci e a presto.

Intervistato: A presto a presto, arrivederci.

Intervista 8

Intervistatore: Allora, io intanto prima di procedere con le domande la ringrazio anche a microfoni accesi per aver deciso di partecipare a questa serie di interviste che comporranno il progetto di tesi dottorale "Universitabile. Indagine sull'inclusione ehm degli studenti con disabilità e DSA nel nel contesto universitario romano". Se lei è d'accordo io partirei a questo punto con la prima domanda.

Intervistato: Sono qua, grazie.

Intervistatore: Ehm, grazie a lei. Mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

Intervistato: Allora io sono il Delegato del Rettore per l'applicazione delle leggi 104/92 e per la legge Germini del del 2010, la 170 mi sembra e diciamo ehh sono anche il responsabile dell'inclusione degli studenti quindi con disabilità, con disturbi dell'apprendimento e poi man mano aggiungiamo altre ehm possibilità di fragilità, bisogni educativi speciali. Concretamente, perché è questo che mi chiedeva, oltre alla legge ecco il mio ruolo è coordinare una squadra di persone, uhm circa 25-30 solo però tre delle quali lavorano al cento per cento per il il per l'inclusione e le altre sono o docenti o dipendenti, quindi io le coordino e poi come forse saprà il Delegato ha potere di proposta e di firma del e di gestione dei fondi ehm ministeriali oltre che gestione dei fondi che eventualmente l'ateneo l'ateneo dovesse aggiungere oltre a quelli ministeriali. Quindi, sostanzialmente, coordinamento di risorse umane e coordinamento ehm di risorse economiche e poi un ruolo di raccordo e un ruolo di diplomazia, di contatto con i docenti e quindi va bé, non so se poi ci saranno altre

domande nel dettaglio successivamente, però, questo. Tanto per cominciare è questo, va bene?

Intervistatore: Okay, la ringrazio molto, magari ehm più avanti avremo modo di andare più nel dettaglio. Sulla base della sua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance di ateneo da parte di docenti, personale amministrativo o e studenti?

Intervistato: A livello della governance o o o non ho capito...

Intervistatore: Diciamo, quali sono le maggiori problematiche emergenti con cui lei si trova ehm che lei si trova ad affrontare durante lo svolgimento del suo lavoro quotidiano, quindi ehm poste a tutti i livelli della governance, ovviamente in ultima istanza magari anche dalla rappresentanza degli studenti...

Intervistato: Allora, ehm certamente non è sempre semplice spiegare a o fare accettare a tutti i docenti le richieste che riguardano le verifiche, le didattiche ehm diciamo, comunque l'affiancamento dei ragazzi anche in classe, quindi tutte le richieste che riguardano in particolare le verifiche. Nella maggior parte delle volte, non nella maggior parte delle volte, molte volte si incontrano dubbi, sospetti ehm richieste di chiarimento. Quindi in questo senso i docenti, soprattutto in questi ultimi anni in cui i numeri stanno esplodendo, direi che aumentano proprio le richieste di chiarimento. Vogliono, i docenti vogliono sapere, vogliono capire non perché siano convinti della malafede di chi chi fa la richiesta ma vogliono capire quel che accade e perché la legge prevede questo e perché dovrebbe prevedere qualcos'altro. Ehm, quindi, spesso e volentieri interveniamo nel far comprendere questo. Adesso, ehm, man mano che le cose mi vengono in mente le dico, sono sono diversi i punti di criticità. Ehm, quindi questo qua, richieste di chiarimento da parte dei docenti, poi da parte degli studenti ci sono richieste che spesso non possono essere accolte, che vanno aldilà di quello che la legge prevede e allora finché è possibile una certa morbidezza, una certa elasticità, bene, e poi ci sono richieste che veramente non possono essere accolte perché molti ragazzi soprattutto all'inizio arrivano dalle superiori in quella visione diversa ehm quindi non voglio dire che sia meglio o peggio, cioè è proprio diversa la gestione e del dell'erogazione dei servizi, del tempo concesso, no? Quindi anche qui, da parte de, dal lato

studenti c'è da considerare anche questo ehm aggiustamento successivo che poi va abbastanza sparendo nei nel corso degli anni, quindi dal secondo anno in poi... ehm un'altra criticità riguarda i trasporti, però non è una cosa di nostra competenza. So che da ateneo ad ateneo variano, no? Come saprete la il trasporto diciamo che è qualcosa a carico del, diciamo per per la massima parte, è a carico della regione, però, alcuni alcuni atenei hanno volontariamente accettato, diciamo, di ottenere dalla regione un fondo per poi gestire autonomamente i trasporti. Tor Vergata è rimasta nella vecchia maniera, perché s-sapevamo che c'erano delle criticità nel procedere come fanno altri atenei. Avere un fondo x dalla regione e poi gestirli autonomamente, no? Noi abbiamo sempre lasciato alla regione, però questo ehm è tutto a carico della regione, però la criticità rimane perché i fondi non sono sufficienti per quanto riguarda Roma, ma noi non possiamo fare niente. Talvolta aiutiamo alcuni ragazzi in ehm alcune cose molte specifiche perché la CNUDD, o meglio, il Ministero non permette ehm non permetteva fino a qualche anno fa di utilizzare i fondi per i trasporti. Adesso c'è una piccola percentuale che che è permessa...

Intervistatore: Uhm uhm....

Intervistato: Ehm, altre criticità... va bé, le criticità sono varie. Il numero che sta esplodendo dei ragazzi con DSA, quindi ritorno a quello che dicevamo prima. Vogliamo dare dei servizi buoni ed efficaci, con dei tutoraggi eh però, assicurare il tutoraggio uno a uno ai ragazzi con DSA non è semplice quindi ehm stiamo studiando dei servizi di aiuto ehm, di presa in carico dalla logopedista, di orientamento, talvolta di aiuto allo studio, però non c'è tutoraggio uno a uno perché i numeri stanno davvero esplodendo. Un'altra criticità riguarda, questa è proprio molto nota, ce l'ha anche Roma Tre, un po' meno la Sapienza, riguarda gli studenti con problemi di comunicazione, parliamo di disabilità un po' più grave, per esempio nella sfera autistica. Ehm, lì c'è un servizio che però è estremamente più costoso per noi del normale servizio di tutoraggio per accompagnare questi ragazzi, ma continuano a crescere anche lì, quindi insomma, è necessario capire anche come sostenere le famiglie in questo senso. Altre criticità, ehm, va bé, adesso non mi vengono in mente altre cose. Per quanto riguarda la tecnologia andiamo sempre meglio, insomma, non ci sono grosse criticità. Per esempio quella che emerge sempre, tra i miei colleghi della CNUDD, tra gli omologhi nelle

altre, negli altri atenei riguarda questa rigidità delle case editrici, no, il concedere là dove serve...

Intervistatore: Il materiale accessibile...

Intervistato: Esattamente, soprattutto per i ciechi o comunque il pdf per i formati accessibili, eh noi compriamo sempre la copia cartacea, però insomma, ma poi anche così alla fine è difficile. È una criticità minore perché comunque i numeri eh i numeri rispetto alle cose che dicevo prima sono numeri ehm un pochino minori. Con con il covid alcune criticità sono emerse di carattere psicologico ehm depressione, di mancanza di... va bé quelle che sappiamo tutti, sono quelle specifiche: mancanza di di relazioni, di contatti, insomma. Per quanto riguarda invece la Caris, se dovessi dire, siamo stati molto messi alla prova, lo accennavo nella mail, no, adesso abbiamo avuto un rinforzo, ma se ti ti dico Carlotta come siamo passati dai 200-300 ragazzi di 7-8 anni fa a quasi mille, no, mettendoci poi i numeri aumentati dei ragazzi con disabilità, dei ragazzi con DSA più che altro. Quindi vedi che la criticità c'è stata per quanto riguarda l'organico, la la le forze in gioco, ma questa se vuoi è una cosa specifica del momento, propria del momento, ma non è peculiare forse per la sua ricerca... e basta, per adesso non me ne vengono in mente altre. Se poi mi vengono in mente, te le dico dopo.

Intervistatore: Bene, grazie. Comunque sia, non è semplice ammettere che ci siano degli aspetti di criticità. Apprezzo molto ehm questa sincerità da cuor mio.

Intervistato: No, sai, va bé, non non non è che si tratta di ammissioni di cose, si tratta di, anzi, se vuoi guardiamo l'aspetto positivo, i numeri che aumentano in cascata si riportano. Quindi vuol dire semplicemente che i ragazzi sono consapevoli, più consci di potercela fare... sono tutte criticità che vengono fuori travirgolette dal dal lavoro...

Intervistatore: Bé...

Intervistato: Dimmi...

Intervistatore: Bé, sicuramente sono criticità che si portano dietro una positività nel senso che più aumenta il diritto allo studio per per per una categoria di persone e più più ci guadagna un'intera società.

Intervistato: Questo è quello che noi diciamo sempre di come cresce proprio la cultura della universitaria tutta, della comunità del campus ehm noi lo diciamo e ci crediamo. Non so quanto tutti ci credano in questo senso. Effettivamente, un piccolo, come dire, rallentamento in aula cioè non è neanche una questione di rallentamento, rallentamento del sistema apparente, ti ridà in dieci volte di più in crescita proprio dei ragazzi ehh dei ragazzi che oggi giorno vogliono andare a 100 all'ora e poi magari un giorno si renderanno conto, ti dico chi ha avuto esperienze, no, di crescita stando insieme a qualche ragazzo con delle criticità, con delle difficoltà fisiche si renderà conto un giorno di quanto siano stati importanti per la loro crescita. Credia-ci crediamo eh ma, guarda, nella maggior parte dei casi i docenti su questo ci vengono dietro molto bene. Su certi per la maggior parte dei casi sono molto sensibili ehm, evidentemente, parlo da docente, evidentemente molti di loro non sopportano il furbetto, dicevo prima, le certificazioni non le possiamo mostrare ai docenti. Eh, il furbetto dove sta se uno che è certificato, se hanno accettato, no, furbetto non è un termine giusto, direi colui che approfitta oltre, no, certi limiti in una situazione, purtroppo alcuni casi ci sono, senza neanche magari essere filtrati dalla Caris ehm, diciamo, chiedono cose che poi rovinano alla fine anche quelli più più onesti, no? Che vengono dopo di loro, i 999 che vengono dopo di loro, verranno... e quindi dobbiamo vegliare anche su questo perché bisogna anche essere giusti, equi nei confronti di tutta di tutti gli studenti, no, per non ehm rovinare un sistema che comunque sta procedendo bene, penso, ehm... dimmi.

Intervistatore: Bé, no, sì, cioè sicuramente nel senso, son d'accordo, comunque, perché un conto è avere, diciamo, una difficoltà che può essere, diciamo, come dire, anche anche risolta con l'aiuto della legge e un conto è approfittarsi oltremodo di una una situazione che in alcuni casi, non in tutti, può ehm non essere così così problematica. Anche perché l'inclusione cioè come dire l'inclusione e anche lo studio... ho potuto, ho avuto, anche perché ho avuto modo di vedere, diciamo, è foriero in alcuni casi soprattutto per le persone con disabilità a volte di eccellenza eh... l'approfittarsi, diciamo, di di di una difficoltà lieve può minare i percorsi di eccellenza degli altri.

Intervistato: Eh, brava. Si tratta sempre di trovare il giusto equilibrio tra...

Intervistatore: Ci vuole sempre il giusto equilibrio...

Intervistato: Perché...

Intervistatore: Posto che la legge...

Intervistato: Ecco un'altra criticità che spesso siamo, ehe, noi siamo a metà strada a fare da mediatori, giusto? Ehm, spesso gli studenti, soprattutto quando hanno dei genitori ansiosi pensano che noi siamo dalla parte dei docenti e i docenti pensano che noi siamo solo dalla parte degli studenti, e non capiscano quanto sia un'arte trovare, no, il giusto...

Intervistatore: Il giusto mezzo...

Intervistato: Strumento compensativo, insomma, un mezzo dispensativo ecc. quello che eh va bene. Però devo dire la verità, negli anni, a giudicare anche dal dalla risposta, a parte alcune cose da oliare che ci sono sempre, a giudicare dalla risposta dei ragazzi, siamo contenti di quello che sta accadendo, insomma, uhm?

Intervistatore: Questo è sempre una cosa positiva. Ehm, allora passando alla prossima domanda, entriamo più nel concreto rispetto alla prima domanda, ovvero se mi può descrivere nello svolgimento del suo ruolo istituzionale con quali attori dell'ateneo interagisce e se ci sono tavoli di confronto, luoghi, momenti di scambio e quali sono le pratiche messe in atto...

Intervistato: è una domanda che prevede dieci risposte, anche se poi ho perso un attimo l'audio... allora non so...

Intervistatore: Allora...

Intervistato: Se ho capito bene, con quali attori devo...

Intervistatore: Dell'ateneo interagisce o se ci sono in questo caso tavoli di confronto, le pratiche messe in atto ultimamente o magari più significative eh questo in sintesi...

Intervistato: Sì, okay. Eh, diciamo, interazioni con persone, tavoli di lavoro e-e pratiche significative, okay.

Intervistatore: Sì.

Intervistato: Naturalmente gli attori del confronto sono... io vado dal dal appunto dal Rettore, dal Prorettore vicario, dialogo con i senatori accademici che fanno che fanno se ci sono progetti da presentare, adesso adesso domani dovrei mandare un documento... ehm, tutti i dirigenti, sono 4-5 dirigenti, personale, studenti, gente che si occupa della parte

economica perché c'è sempre la parte economica. Poi, abbiamo tutti i direttori dei dipartimenti, sempre: i presidi o i direttori dei dipartimenti vengono coinvolti in questioni, talvolta mi hanno invitato ai consigli di dipartimento per spiegare perché c'è spesso l'idea, no, che i docenti cadano dalle nuvole "ah, ma non sappiamo niente, fateci capire". Quindi vado preventivamente io a spiegare il lavoro della Caris. Ecco, un conto come dicevamo prima, noi siamo in mezzo per trovare le giuste soluzioni, non perché siamo i buonisti che vogliono aiutare i ragazzi, no, per forza: no. Né viceversa, siamo quelli che dobbiamo, no, quindi vado a spiegare delle cose ai consigli di dipartimento. Molto spesso andiamo andati a parlare di questioni delicate con presidi e questo è un lavoro che faccio io, non le altre persone della squadra. Questo è più un lavoro di routine e front-office, anche se poi il front-office è ogni giorno diverso, ogni giorno hanno 50 mail per dire, o 50 visite quando si poteva fare diversamente, e sono tutte diverse, anche se hai un canovaccio, una linea guida, ma sono tutte diverse. I tavoli di lavoro sono tutti, ovviamente quella privilegiata sono tutte le riunioni con il front-off con la segreteria tecnica, ci sono delle adunanze, chiamiamole così, delle assemblee con la squadra della Caris ehheh nella quale io rendo noto, è proprio come un piccolo consiglio di dipartimento, non, con potere decisionale, ma non è non è, più che altro consultivo, arrivano suggerimenti, ti ho detto c'è questo tavolo di lavoro della Caris, ci sono essenzialmente le tre persone del front-office, poi ci sono almeno un docente per facoltà, se non due se non tre, almeno un tecnico amministrativo per facoltà, quindi immaginiamo le persone che vanno a parlare con il proprio collega di una certa questione, o trovano una cosa logistica e vanno a fare il sopralluogo, abbiamo esperti di accessibilità, la parte di servizio protezione e prevenzione, ufficio tecnico ecc., quindi una squadra molto variegata. C'è qualcuno della medicina del lavoro, c'è lo psichiatra, c'è la parte counseling e insomma, si crea questo tavolo di lavoro e l'assemblea plenaria è almeno una volta di quattro volte di media l'anno, adesso un pochino di meno anche se si può fare via Teams, ogni tanto facciamo delle sottocommissioni, quindi all'interno, no, di questo gruppo di 30 la sottocommissione che riguarda un certo progetto, ehm la sottocommissione che riguarda una questione spinosa, faccio un esempio... ehm, esenzione tasse, nei casi esenzione tasse nei casi che non sono previsti per legge che non sono obbligatori per legge,

faccio un esempio, oltre il 65% è previsto per legge, dal 66 in poi, abbiamo fatto una battaglia negli anni ehm per dare uno sconto che nessuno ci chiede, la legge non lo prevede, però l'ateneo ha accettato di avere uno sconto sulla seconda rata alla ai ragazzi tra i 45 ai 65, quella fascia intermedia che tra l'altro è nelle categorie protette per il lavoro, allora si crea la sottocommissione per le tasse, si va a dialogare con... ehh questa è una battaglia già vinta anni fa, per dire, oppure quando abbiamo ehm parlato, che ne so, di tecnologia, di la la la un gruppo di lavoro per i test d'ingresso, ecc., quindi di volta in volta nascono interlocutori tra i più disparati, ecco. L'accessibilità architettonica, dialoghiamo con l'ufficio tecnico, quindi abbiamo occhi e orecchie dappertutto, chiunque può essere un occhio o un orecchio per capire o percepire delle delle difficoltà delle barriere, anche se Tor Vergata è piuttosto nuova, però alla fine lo scalinetto, la barrierina c'è sempre, c'è sempre il maleducato che va... questo non sarebbe nostro compito, però lo facciamo lo stesso, il maleducato che posteggia lo stesso sul sui parcheggi riservati, ehh, quindi varie azioni o buone prassi... e per quanto riguarda l'ultima domanda, le azioni o le prassi, ecco, nello specifico facciamo un miliardo di cose, non ti riferivi a qualcosa di particolare o...

Intervistatore: Diciamo ehm...

Intervistato: Riferito a me, al mio lavoro proprio?

Intervistatore: Sì, nel senso, se questi tavoli di confronto hanno hanno hanno ehm portato in sé stessi delle prassi e vengono attuate e continuano a essere attuate, insomma...

Intervistato: Sì, sì, sì, ma ne abbiamo... almeno centinaia, centinaia di esempi. Uno ero quello che dicevo prima, le le le esenzioni, oppure, per esempio ehm spesso abbiamo dialogato su come ottenere degli spazi dedicati. Allora qui la questione è sempre molto delicata, perché inclusione non vuol dire ghettizzazione, non avere un una chiusura al resto del mondo, però talvolta, uno spazio dedicato, ehm, le faccio un esempio... ragazzi che hanno bisogno di un attimo di privacy per per un intervento para para-sanitario, no, faccio l'esempio dei ragazzi che hanno bisogno di aspirare, di aspirare catarro, perché tracheomizzati... no allora, non è che si può fare nei corridoi, allora dopo una discussione, un tavolo di lavoro, alcune facoltà hanno concesso un piccolo spazio attrezzato con, con qualcosa che ne so un lettino, eh eh allora si tratta di andare a parlare, a fare il sopralluogo.

Quindi, questo ripeto mai si fa la ghetizzazione ma in qualche maniera talvolta è pure una una una cortesia, una bella, una cioè è importante...

Intervistatore: è un'attenzione, è una battaglia di civiltà

Intervistato: brava, un'attenzione, una cura ripeto, solo in quel caso eeh, qualsiasi cosa dalla dall'interprete LIS agli stenotipisti eeh la, il giusto equilibrio tra ehm dare strumento tecnologico, dare l'interprete, sai ci sono gli oralisti, e tutte le volte le le dispute tra i segnanti eccetera. Quindi tutte le volte c'è... Altre buone prassi nelle pratiche, ripeto, intervengo io, stiamo parlando di me, no? La eehh, mmm, l'incontro con le associazioni, con con le associazioni, le ONLUS, questa è una cosa ehh, nella quale ho imparato tanto, nel senso di tante idee, tante b-buone prassi sono venute anche parlando con le associazioni comprese quelle dei genitori ehh oppureee tavoli di lavoro che poi portano a convegni, eventi per la sensibilizzazione...

Intervistatore: ci arriviamo, perché adesso le avrei chiesto eehm,

Intervistato: non ho capito Carlotta...

Intervistatore: ci arriviamo a questo perché le avrei chiesto appunto i tavoli di confronto eh gli attori esterni all'ateneo con cui lei ha avuto modo di interagire...

Intervistato: ok, allora faccio un passo indietro...

Intervistatore: sì.

Intervistato: ok, allora ormai nell'intervista ti troverai un pezzo di intervista però...

Intervistatore: nono

Intervistato: però diciamo tornando a quelli interni, tavoli di confronto... te l'ho detto a tutti i livelli compresi i rappresentanti degli studenti, adesso mh, un minuto fa parlavo con...ecco perché ho ritardato due/tre minuti, perché stavo parlando con il rappresentante degli studenti o con i senatori accademici sempre in rappresentanza degli studenti, quindi spesso e volentieri c'è qualcosa che arriva da quel fronte, eeh... per esempio la parte tecnica, no? La parte tecnica, la parte accessibilità, c'abbiamo la parte degli esperti di accessibilità proprio dal punto di vista architettonico. Ma c'è anche l'universal design, quindi andare aa, per gli edifici nuovi perché noi stiamo ancora costruendo, andare a vedere se le cose sono state fatte con, con criterio. Altre cose...mh, tavoli di lavoro guarda in continuazione, guarda

il mio lavoro è... sostanzialmente a questo livello qua. L'altro giorno siamo andati eeh, all'ufficio tecnico per capire sulla certificazione antincendio, le vie di fuga. Ecco sono coinvolto un po', anche se poi non sono un tecnico per... non posso essere un tuttologo. Proprio per questo mi affido, mi affido ai ai tecnici e quindi in questa e quest'altra cosa, eeh, che altro eh, un altro tavolo di lavoro riguarda i borsisti a 150 ore, cioè i ragazzi, le borse no, quelle eeh...

Intervistatore :... di collaborazione...

Intervistato: eeh, ecco

Intervistatore: quelle di tutorato alla pari.

intervistato: esatto, o un altro tavolo di lavoro riguarda il servizio civile che è stato reintrodotta eeh, recentemente a Tor Vergata, c'abbiamo lavorato tanto, ne siamo... stiamo per partire tra l'altro eeh, fra pochi giorni, ripartiamo dopo tanti anni di fermo. Eh, un altro tavolo di lavoro riguarda la l'uff il gruppo sostenibilità nel quale sono inserito quindi: l'agenda 20/30 e insomma sono... mmh, vanno... eh il dialogo con le altre le altre realtà, ti faccio un esempio importante eeh, il CUG che è il Comitato Unico di Garanzia che deve vigilare in materia di discriminazioni soprattutto di genere e non solo insomma, e quindi lì è delicato no, anche loro hanno una sorta di punto di ascolto, no? E talvolta le due cose si toccano, no perché c'è bul... ma bullismo è un termine che forse rimane ne rimane la scia dalle superiori, direi bullismo molto poco all'università, però certamente atti di emarginazione di...

Intervistatore: di discriminazione?

Intervistato: come?

Intervistatore: di discriminazione di vario genere, a volte anche sopita se vogliamo mh?

Intervistato: a volte anche dicevi?

Intervistatore: a volte anche sopita, nascosta, se vogliamo.

Intervistato: sì, nascosta o in qualche maniera velata sotto un'altra veste, no? Nascosta sotto un'altra veste. E poi sai Carlotta, all'amor non si comanda, io non posso comandare a nessuno di andarsi a prendere un cappuccino così come lo faresti con i tuoi compagnucci, col gruppetto dei quattro cinque che sono i tuoi compagni preferiti eh, non posso importi di

farti diventare preferito quel ragazzo perché così, ha una disabilità tale che mh, non te permette de corre al bar ee, e vabbè c'arrivi un po' più piano però, io non posso, all'amor non si comanda, io non posso, però certamente si può aiutare le persone che mm, non capiscono questa ricchezza che può venire umanamente, aiutarli aa, eehm a comprenderla, di sicuro non posso forzare nessuno, quindi quando mi arrivano alcuni ragazzi e mi dicono "sai, alla fine il cappuccino me lo sono andato a prendere col tutor, eeh, se non c'era tutor", quindi il tutor diventa molto amico, non posso far altro che ascoltare ed entrare se ci riesco in empatia, mi dispiace però non è che posso prendere per l'orecchio il suo compagno. Un'altra cosa che posso fare invece, eh, ma forse quello in un'altra domanda, c'abbiamo tutti i laboratori integrati, il teatro, il corso di pittura.

Intervistatore: sì.

Intervistato: ecco lì io non faccio niente, nel senso che organizziamo, c'è uno sforzo organizzativo, c'è uno sforzo economico, però non sono soldi miei sono sempre dell'ateneo, eh, sono soldi da gestire da da ... e a quel punto quando il laboratorio parte l'amicizia si crea, no? Nel gruppo di teatro, nel gruppo dell'orto botanico eeh si crea, quello è un bel risultato si crea, perché sono sempre gruppi integrati di estrazione tra i più disparati sia come facoltà, sia come tipologie di persone nel senso sono docenti, dipendenti, docenti quindi siamo, su quello siamo molto contenti. Anche se il covid c'ha stoppato alcune cose pensa che stiamo portando avanti comunque in maniera zoppicante ma ci siamo riusciti quest'anno a fare dei 10 12 laboratori che avevamo a portarne avanti eeh addirittura cinque credo, quindi siamo contenti.

Intervistatore: un bel risultato, nonostante il covid un bel risultato.

Intervistato: poi a settembre se dio vuole ripartiamo eh, alla a pieno ritmo, bene.

Intervistatore: tornando a noi...

Intervistato: dimmi.

Intervistatore: piccola digressione: attori esterni, pratiche e tavoli di confronto eehm e prassi.

Intervistato: allora attori esterni anche qua tutto quello che il territorio offre e parlo di territorio romano ma talvolta ci siamo spinti anche qualcosa, qualche confronto con un tavolo regionale che poi sempre a Roma sta la regione però, e quindi si va dagli uffici

scolastici regionali, al dicevamo, associazioni, anzi parto con quelle che stanno ancor di più nel mio cuore, sono le associazioni di genitori, le associazioni di ONLUS (non solo quelle che seguono ragazzi che sono iscritti eh, talvolta alcuni progetti anche appunto ONLUS con le quali facciamo insieme delle attività che sono in parte aperte ai nostri studenti, in parte aperti anche al territorio). Dopodiché si va a dialogare con il comune, per esempio siamo andati nel Campidoglio per discutere, del del diversity disability e management, del ruolo da definire, noi nel frattempo siamo partiti con un master quindi – ah, ho dimenticato prima, naturalmente i docenti che si occupano di master, no, che sono affini a quelle che sono le nostre tematiche, questo per tornare alla parte interna- tornando alla parte esterna, eeh, certamente i consiglieri comunali qua c'è Tor Bella Monaca, Torre Angela, quindi un territorio molto... non so se lo sai, abbastanza povero, difficile, con un alto tasso di di problematiche legate alla al...

Intervistatore: un territorio complesso, sono d'accordo.

Intervistato: complesso ma allo stesso tempo, sei d'accordo, eh, ma allo stesso tempo con un moltissimi giovani, un tasso di natalità molto grande, quindi capisci che... quanto sarebbe importante portarli allo studio piuttosto che alla strada, al allo spaccio, eccetera... quindi eeh, col territorio, attività culturali, ma anche siamo andati mh, banalmente no dai vigili del municipio per la questione traffico, la questione che ti dicevo prima del dei dei parcheggi eeh, perché sai il parcheggio non si sa mai di chi è la competenza, il parcheggio è...

Intervistatore: beh, quello...

Intervistato: è veramente un terreno un po' spinoso, oppure dicevo associazioni ONLUS le abbiamo dette, eeh, siamo aperti al territorio. A volte vado personalmente, l'altro giorno prima di venire qua sono andato a vedere le cose carine che facevano una ONLUS, altre volte eehm, veniamo invitati a spettacoli o li organizziamo qua con le le associazioni spettacoli di solidarietà, raccolta fondi, queste sono cose un pochino come vedi, un pochino oltre la la nostra mission principale che riguarda la didattica, però poi alla fine per creare quella cultura di cui dicevamo prima sono tutte importanti.

Intervistatore: sì, sono cose che comunque vuoi o non vuoi si intersecano.

Intervistato: sì, banalmente si intersecano eeh, creano opportunità di fare rete eeh, per quanto riguarda la didattica eeh, c'è la questione un po' dicevamo prima del mm, del dell'accompagnamento dei ragazzi con i casi un pochino più gravi insomma eeh, quindi avendo noi un tetto possibili per, di ore di tutoraggio possibili, sai, capisci bene che se prendi, se prendi il numero de, se prendi i fondi a disposizione e dividi per il numero viene un due briscolini per uno. Ehm, quindi vanno fatte delle scelte sul numero delle ore settimanali, a volte dolorose, a volte effettivamente è un limite abbastanza ampio di possibilità, no eeh ecco però in alcuni casi ci sarebbe bisogno di qualcosa in più, andare a dialogare per capire se ci sono progetti da seguire con, con figure specializzate, mm questi ragazzi un pochino eeh, con delle delle problematiche un pochino più delicate, no? Stiamo parlando della spa della sfera autistica, eeh, si va a parlare anche con le istituzioni, eeh che altro... fuori, fuori naturalmente la CNUD, e la CNUD è la Conferenza dei Delegati, questo è ovvio, facciamo delle riunioni, tre quattro riunioni l'anno eeh basta, mi sembra che siano queste le... e le azioni che vengono di conseguenza sono tutte quelle volte aah, a creare cultura e agevolare la, agevolare la eeh, i ser... l'erogazione dei servizi: ecco dimenticavo naturalmente i servizi particolari riguardanti i trasporti, trasporti particolari no, non so musei, fiere, quindi n... laddove la regione non copre talvolta eeh interveniamo ee che altro, fuori... insomma tutto quello che il territorio offre si diciamo è benvenuto se poi serve a fare rete, ci sono anche dei coordinamenti per la solidarietà nei vari municipi, quindi insomma, un po' di contatto anche con quelli ce li abbiamo.

Intervistatore: Bene, allora mm

Intervistato: fammi capire, quante domande mancano così mi regolo, forse sto andando lungo nelle risposte?

Intervistatore: non lo so, eeh, ne mancano eeh, un pochino, ee un po'

Intervistato: dimmi.

Intervistatore: però eh, ci proviamo e al massimo quando deve scappare provo a correre.

Eh, allora, mmh, parlando invece del del della questione dell'accessibilità,

Intervistato: mmh.

Intervistatore: allo stato attuale esistono modalità concrete di mappatura da un lato dei servizi erogati dall'ateneo, dall'altro dei luoghi accessibili dell'ateneo e se sì, chi se ne occupa?

Intervistato: più o meno ce ne occupiamo noi eeh, anche se ripeto eeh, le facoltà sono abbastanza giovani quindi le problematiche sono, sono poche, ci sono nascoste un po' qua e là eeh, allora c'è diciamo una parte che si chiama segnala la barriera per cui c'è un modulo per poter segnalare a noi le problematiche, altrimenti c'è tutta una squadra che va in giro camminando e le va a cercare con l'occhio critico, le va a cercare e vedere, dopodiché vengono segnalate a noi nella stragrande maggioranza dei casi ormai si è sparsa la voce no, e noi...

Intervistatore: ma è una squadra dell'ateneo?

Intervistato: eh? È una squadra dell'ateneo certo, sì sì sì. Eh dopodiché noi andiamo a fare il sopralluogo, foto ee, e facciamo facciamo il rapporto all'ufficio tecnico, facciamo fare i preventivi... insomma seguiamo un po' la vicenda, c'è un architetto che sta dietro la CARIS e poi ci sta la squadra dell'Ufficio Tecnico che fa questo lavoro tutti i giorni che ad esempio, devo scrivere una mail adesso che riguarda un, uno scivolo, diciamo, un vialetto che non è ormai, che non è adeguato insomma. Poi sa che cambia la normativa quindi quel quel tipo di di di mattonato che magari dieci anni fa andava bene adesso non è più adatto. Quindi c'è per concretamente rispondere alla domanda c'è questo "segnala la barriera", c'è ci.. c'è una modulistica, una la possibilità di segnalare a noi, poi noi segnaliamo all'ufficio tecnico.

Intervistatore: ok, invece per quanto riguarda i servizi erogati eeh dall'ateneo per la disabilità e le persone con DSA sono presenti sul sito, sono accessibili, come, come lo studente viene a conoscenza, chi se ne occupa?

Intervistato: sì, sono

Intervistatore: a parte il front office CARIS

sì sono, al 95% sono sul sito eeh, c'è anche una pagina per la modulistica. Il sito della CARIS non sarà all'ultimo grido in termini estetici dei siti web anche se adesso è previsto un adeguamento estetico perché sarà uniformato a tutto l'ateneo. Però nel sito si trova più o meno quello che quello che si deve trovare ci manca forse da fare una rigorosa carta dei

servizi eeh, come hanno fatto molti atenei, la stiamo scrivendo e però, però diciamo i vari pezzi di quelli che, di quello che sono i servizi offerti sono tutti già sul sito. Il sito lo aggiorniamo noi mm ripeto ci sono i PDF per la modulistica ee tutto il resto, sì.

Intervistatore: ok, allora, mh una domanda in base alla sua esperienza: le modalità di erogazione di interventi e servizi in favore di persone con disabilità e DSA, hanno subito una modifica nel tempo, se sì, perché?

Intervistato: beh, a parte la crisi covid che ha modificato completamente ee le modalità di accesso, di richiesta eccetera, andando tutto sul telematico. Mmh, togliendo quella che comunque in parte lascerà la sua eredità, mm, cosa si è modificato mm diciamo le modalità di erogazione dei servizi, lo scheletro è quello insomma sostanzialmente o accesso fisico e modulistica cartacea oppure diciamo richiesta con preventiva alla CARIS. Ecco quello che sottolineiamo di più di passare per la CARIS di non bypassarci ee, andando direttamente al docente, no per dire, quella è una pratica che va sconsigliata per vari motivi perché il docente poi, torniamo, come dicevamo prima si si fa mille domande e invece se le cose arrivano da noi è più semplice eeh, mm no. Diciamo l'approccio, la filosofia è sempre quella: consigliamo sempre una presa in carico personalizzata laddove il ragazzo la voglia fare, altrimenti potrebbe rimanere sempre tra virgolette nell'ombra e mandarci la certificazione, potremmo pure non vederlo mai anche se sembra paradossale, noi li vediamo tutti, se non altro per un contatto umano. Perché poi, prima o poi esce qualche questione, però molti potrebbero tranquillamente rimanere al livello di contatto digitale ee però spesso e volentieri consigliamo un colloquio di non chiamiamolo orientamento ma di presa in carico in cui capiamo i punti di forza e le, le criticità proprio per, nell'interesse del ragazzo quindi, ecco l'unica vera novità è il potenziamento di questo eeh, per il resto sono tecnicismi, sono cose tecniche di routine no. Invece l'unica vera novità, credo tra i primi insomma, ormai anni fa, abbiamo messo questo servizio uno a uno di, di presa in carico per capire questi punti di forza e criticità.

Intervistatore: mm, ok, sono attivi dei progetti e degli interventi innovativi per gli studenti con disabilità e DSA, me li può descrivere? Mmm, torniamo un po' alla domanda dell'inizio in cui mi diceva di parlare più nello specifico dei progetti, ecco questo è il momento.

Intervistato: ecco, intanto chiariamoci una cosa: progetti intendiamo per esempio possono essere anche autofinanziati o con piccole cifre...

Intervistatore: sì, progetti, laboratori eh...

Intervistato: sì, ne abbiamo tantissimi, poi ci sono anche quelli finanziati esternamente. Allora, abbiamo iniziato con, una decina di anni fa ormai con i progetti di inclusione attraverso lo sport, quindi la vela, la vela con particol... un protocollo proprio di mm parte teorica e parte pratica; poi siamo passati attraverso l'orto botanico; progetti di inclusione e quando dico integrazione intendo apertura anche al territorio, agli studenti tutti, fatti salvi i numeri.. acc della classe insomma e dal tiro con l'arco al laboratorio di orto terapia, mm il corso di pittura, no? Tantissimo, molta richiesta c'è per il laboratorio integrato, la dance ability; una cosa che è andato fortissimo che chiede molte risorse, però veramente ha avuto tantissime classi e tantissimi accessi è il corso LIS dal primo al quinto livello per cui alcuni ragazzi nei primi anni soprattutto con agevolazioni economiche, addirittura gratuità, abbiamo avuto nuovi accessi di migliaia di persone non solo ragazzi con disabilità, il corso LIS intendo, poi che altro, il dance ability l'ho detto e poi vabbè, ehm progetti anche scientifici diciamo che riguardano per esempio software per lo studio, lo studio dei ragazzi con DSA per, per la insomma i caratteri dei font ma anche delle modalità di grafiche e questo in collaborazione anche con aziende esterne e adesso stiamo pensando a cose che riguardano lo screening, i ragazzi con DSA, abbiamo fatto qualcosa nelle scuole e progetti grossi tipo europei, no, però ecco progetti con a livello della regione o con entità più piccole sì. Dunque con il CUS, quindi il centro universitario sportivo ee quello le cose riguardanti lo sport nel territorio stesso eh insomma però ci sono molte idee sono in fase di scrittura però ecco queste so quelle che più o meno sono andate... sto dimenticando qualcosa di sicuro però ecco se mi viene in mente te lo dico dopo.

Intervistatore: se lei vuole parlarmi di qualche progetto in particolare magari lo facciamo verso così, verso la fine eehm torniamo, arriviamo forse a una domanda forse un po' personale: a suo parere quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di servizi di qualità in favore di studenti con disabilità e DSA?

Intervistato: i servizi di qualità, eeh, gli aspetti imprescindibili, insom il lato...il lato ministero, il lato o proprio cioè riguardanti aspetti...

Intervistatore: lato secondo lei come dovrebbe essere un servizio di qualità per studenti con disabilità e DSA, è una definizione molto personale, se vogliamo, quali caratteristiche dovrebbe avere secondo, secondo lei...

Intervistato: le rispondo molto laconicamente mhh non si eroga un servizio ma si ascolta una persona, questo è è la cosa principale, poi andiamo tutti... siamo tutti sovraccarichi, siamo stanchi, andiamo tutti di fretta eccetera eccetera quindi non sempre si riesce a fare però se si riesce ad ascoltare una persona invece che fare sorgere una pratica...questo è il sogno no, questo è...di conseguenza viene la qualità, questo deve essere vero per tutti, non è che entra da quella porta il ragazzo...è ovvio che entri in empatia un pochino più facilmente però deve essere vero per tutti per cui eeh, e talvolta non è facile soprattutto quando entrano in gioco genitori arrabbiati però magari non sono arrabbiati con noi attenzione eh perché magari è la prima volta che ci vedono...

Intervistatore: magari ne hanno passate talmente tante che...

Intervistato: eh sai magari sono arrabbiati col sistema, sono arrabbiati con la, quello che hanno visto alle superiori e quindi ancora più difficile ma allo stesso tempo è anche più bello se ci riesci eeh ascoltando arrivare a capire dove è la... però le persone del front office sono molto sotto pressione, sono... da una parte è una cosa bella, vuol dire che... dall'altra bisogna sta pure attenti no, spesso abbiamo anche pensato di fare nella formazione, nella parte psicologica di fare per evitare burnout molte volte, no...qualcosa si dovrà pure avere per gli operatori, questo lo consigliano, noi stiamo diventando una piccola azienda praticamente, quando... non è che io posso esse esperto di tutto... ci vuole qualcuno che ci segua anche in questo senso, mh.

Intervistatore: mh, ok, lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto e partecipazione attiva pensato per gli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità dei servizi di cui fruiscono? Se sì, se esiste, me lo può descrivere?

Intervistato: è a conoscenza di? La le prime parole...

Intervistatore: di uno spazio di ascolto e partecipazione attiva pensato per gli studenti per il miglioramento dei servizi di cui fruiscono?

Intervistato: ma nostro o all'esterno?

Intervistatore: vostro, vostro, cioè l'ateneo ha pensato ad un momento specifico di ascolto mmm eh per gli studenti rispetto ai servizi...

Intervistato: allora sì, direi che la rete dell'ascolto come la chiamo io, non riguarda solo la parte nostra ma abbiamo un servizio di counseling, un ascolto un pochino più tecnico sulla parte eeh, sfiora, in realtà è tenuta da uno psichiatra neurologo però sfiora il contesto un po' più serio che è contesti familiari, disagio eccetera...poi c'è il counseling psicologico leggero, c'è la cappella universitaria che organizza dei punti di ascolto non a livello confessionale, cioè non è per necessariamente dei cattolici, anzi sono quasi tutti di religioni diverse anche perché sono fuori sede, abbiamo tre quattro docenti con delle peculiarità eeh particolari nelle varie facoltà, al di fuori dei canali... che da sempre organizzano dei punti di ascolto e di confronto ee poi c'è il CUG, lo sportello che le dicevo prima, delle pari opportunità che ti dicevo ee la cosa utile è quando riusciamo a parlare tra di noi, a dialogare tra di noi facendo questa rete su questo aspetto, è un aspetto che vorrei potenziare cioè mettere a sistema, cioè non è che lo posso mettere a sistema io – ci vuole la volontà di tutti quelli che partecipano -però certamente posso contribuire...

Intervistatore: ok...

Intervistato: ...a spingere perché ciò accada e a sperare perché ciò accada

Intervistatore: nono questo è chiaro però mi chiedevo se esiste proprio uno spazio di ascolto all'interno di CARIS...

Intervistato: sì sì

Intervistatore: per gli studenti...tipo una finestra per... in cui gli studenti possono dire "ho usufruito di questo servizio e questo non va"...

Intervistato: ah vuoi dire una sorta di p...di feedback

Intervistatore: sì...

Intervistato: su alcune cose, certo, è quello che facciamo tutti i giorni guarda...c'è c'è...

Intervistatore: ok...ma non è istituzionalizzato, cioè riguarda il front office di CARIS, giusto?

Intervistato: vuoi dire non è anonimo...che vuol dire non è istituzionalizzato...

Intervistatore: cioè nel senso CARIS è uno sportello di ascolto se ho capito...

Intervistato: sì...

Intervistatore: ascolta la problematica, però, all'interno dello sportello CARIS non c'è per dire la finestra di ascolto per dire dal lunedì alle ore 12 ti puoi, mi puoi dire se tot servizio non è stato eeh erogato...

Intervistato: ma ti ripeto eeh, è tutti i giorni e tutte le ore, adesso a parte il covid è così...eeh tu dici una finestra focus, vabbè ma perché metterla solo a quell'ora...il ragazzo viene da lontano e te la vuole dire alle nove piuttosto che alle 12, insomma...

Intervistatore: okok...

Intervistato: se poi tu intendi che la deve dire a una terza persona, a una terz...a un terzo attore che non è quello...da cui ha ricevuto il servizio cioè insomma ti vuoi lamentare perché il front office è andato male allora mmh a volte lo faccio io nel senso quando sapendo che io sono il responsabile quando qualcosa – ma molto raramente soprattutto per incomprensioni o perché qualcuno chiede cose- però se capita che qualcosa non è andato a buon fine, ripeto molto raramente, allora arrivano a me.

Intervistatore: ook, chiaramente si rivolgono alla figura istituzionale ma nell'istituzionale no non c'è una finestra così fortemente istituzionalizzata, ok d'accordo, va benissimo...

Intervistato: non so che cosa intendi, allora guarda io posso cogliere il suggerimento di mettere una specie di questionario anonimo – a volte lo abbiamo fatto – questionari anonimi li abbiamo fatti – eh se è questo che intendevi e se è no ti ripeto quello che tu hai detto avviene in continuazione...

Intervistatore: no no sì no non era, cioè non è una... mh come dire una una...

Intervistato: un puntare il dito su una mancanza si nono ma ho capito...

Intervistatore: non lo è... è semplicemente andare a guardare esiste un qualcosa di fortemente istituzionalizzato? Uno mi può dire tranquillamente no eeh non esiste perché si rivolgono a noi e non abbiamo, non abbiamo...

Intervistato: oltre noi...

Intervistatore: sì...

Intervistato: oltre noi?

Intervistatore: esatto

Intervistato: se qualcosa non va nella CARIS a chi lo posso dire? Certo lo vanno a dire...lo possono aver detto alla... mh c'è il Garante per gli studenti, come no! C'è lo stesso lettore, a volte lettera al lettore, io sono in copia eeh, "Caro rettore perché non posso avere venti ore di tutoraggio?", ti faccio un esempio...

Intervistatore: ok è chiaro...

Intervistato: la risposta è... nono i ragazzi possono...se tu intendi tra virgolette far presente qualcosa che non è andato bene con la CARIS a una terza persona lo possono fare con noi...

Intervistatore: no vabbè ma io intendevo semplicemente uno spaz...uno spazio di ascolto non per forza rispetto qualcosa che non andasse bene, cioè al di là del del del front office mmh Tor Vergata per dire ha pensato a uno spazio di ascolto anche per i ragazzi...

Intervistato: quello che ti ho detto prima. Sono assolutamente neutri e trasversali... stanno per tutte le facoltà...tra cui il counseling psicologico che rimane nella nella privacy e per cui le psicologhe accolgono, non è che fanno analisi o terapia, no? Fanno proprio questo tipo...questo spazio di ascolto che dicevi tu e spesso e volentieri quello che viene fuori noi non lo sappiamo.. anzi no, per la deontologia non lo possiamo sapere nel dettaglio...può dire guardate che c'è una difficoltà in questo, in quest'area, c'è una difficoltà di contesto, c'è una difficoltà in quella facoltà, ci sta una serie di docenti che so troppo – che ne so io, sto inventando – troppo cattivi, troppo severi, allora ci sono delle aree, delle aree di intervento, quindi ci sono degli spazi di ascolto ti ripeto eeh erogati dalla CARIS eee eeeh non, ok...?

Intervistatore: ook, ok...

Intervistato: quante ne mancano perché sono le tre...

Intervistatore: mmh allora ne mancano...mi mancano tre domande

Intervistato: dai facciamo...

Intervistatore: due di cui sono brevissime.. allora ci sono strumenti di valutazione interna dei servizi che voi erogate...

Intervistato: sì... ci sono... ecco a parte i questionari dei ragazzi, ci sono le valutazioni diciamo della performance, non so come si chiama, queste cose che sono obbligatorie anche...

Intervistatore: ma sono di ateneo?

Intervistato: sì, nucleo di valutazione della qualità... credo che questi siano obbligatori quindi ti dovrebbero rispondere tutti di sì...

Intervistatore: eh sì, no sì sì, eehm e invece

Intervistato: sulla quantità di cose fatte perché spesso chiedono anche la quantità ma anche in qualche maniera sul livello di soddisfazione e poi ci auto valutiamo talvolta...un paio di volte abbiamo fatto a parte delle tesi...devo dire sei una privilegiata perché noi ne riceviamo dieci l'anno di richieste così poi per le tesi eh Carlotta, quindi però se dovessimo dare retta a tutti quanti con i questionari... però talvolta lo facciamo.. stavolta perché ci stavi simpatica...però talvolta lo facciamo perché c'è un carattere di istituzionalità dietro, c'è un carattere scientifico ee perché ci serve per autovalutarci...quindi ma a parte queste tesi che capitano ogni anno...alcune ogni anno, abbiamo anche affidato a dei report di valutazione, una volta ce l'ha fatto il CENSIS, adesso ce la sta facendo l'ANVUR eeh insomma e poi c'abbiamo dei riscontri...non ci sono mai tra virgolette degli ispettori che arrivano e controllano...cioè non è la finanza è sempre a livello di essere costruttivi a capire dove c'hai i punti deboli, cioè io so i miei punti deboli...so...scusami che mi stanno chiamando...sono...è per quella cosa delle tre...eh [risponde al telefono]...scusa stanno facendo una specie di appello. Allora, le ultime due?

Intervistatore: alla undicesima mi ha già risposto ed era sulla qualità eh... dei servizi diciamo degli studenti, diciamo sulla rilevazione...

Intervistato: sì...

Intervistatore: per quanto riguarda gli studenti...soltanto ogni quanto avviene?

Intervistato: sì.. ogni quanto? Eeh alcune cose sono annuali sì...

Intervistatore: allora e poi siamo arrivati veramente verso la fine...cerchiamo di compattare queste due domande: a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale e se e le iniziative me ne aveva già parlato quindi un laconico a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione...

Intervistato: beh, l'inclusione dimmi...

Intervistatore: e se mi dovesse dare una definizione mmm del concetto di inclusione, la sua quale sarebbe?

Intervistato: il concetto di inclusione?

Intervistatore: la sua, la sua mm una sua definizione del concetto di inclusione e quanto conta la comunicazione per la comunicazione...

Intervistato: allora la comunicazione oggi giorno è fondamentale eeh non io non sono uno che desidera apparire però mi rendo conto che sia importante proprio per avere per creare un volano un circolo virtuoso per richiamare altre idee per richiamare altre persone eeh e altra buona volontà e l'esempio è quello di chi dice voglio fare un po' di ore del mio tempo, voglio aiutarvi e parlo di dipendenti di ateneo che si mettono a disposizione quindi eeh... insomma quindi...la com... e questo viene dalla comunicazione perché se nessuno sa... quindi è fondamentale e bisogna farla anche tecnicamente bene e accessibile pure quella e l'altra domanda era invece?

Intervistatore: eh l'ultima l'ultima domanda giuro la sua definizione personale del concetto di inclusione cioè cos'è l'inclusione per Gianni Medaglia...

Intervistato: mah...guarda io, io non vorrei apparire troppo retorico ma mmh...penso che se non c'è... l'inclusione nasce dall'ascolto, molte cose nascono dall'ascolto quindi se non c'è quello mm un vero ascolto non solo un prendere e scrivere i dati sul foglio con una penna...dopodichè tutti abbiamo bisogno di essere inclusi, questo è il punto, tutti abbiamo una disabilità un rallentamento, lo dico sempre eeh quindi io direi che è un atto di cura, un atto di amore non dovuto nel senso che io non non va fatto per legge va fatto per amore questo è il termine che volevo dire quindi non lo scrivere nella tua intervista perché fa ridere oggi giorno scrivere che...va fatto per tutti per non solo per chi appartiene a una categoria tutelata per legge e basta...ma comunque, poi su questo riparlamo Carlotta, ci facciamo due chiacchiere poi...

Intervistatore: va bene allora io la ringrazio molto la ringrazio molto...

Intervistato: mi puoi dare del tu eh

Intervistatore: ti ringrazio allora Gianni, ti ringrazio per il tuo tempo e non è assolutamente scontato, ti ti lascio tornare ai tuoi impegni istituzionali e ti ringrazio davvero...

Intervistato: ciao, saluta i professori eh

Intervistatore: ti saluto, a presto...!

Intervista 9

Intervistatore: Allora, anche a microfono accesi ti ringrazio per aver deciso di partecipare a questa a questa indagine mmhh.. indagine sull'inclusione delle persone con disabilità e DSA nel contesto universitario romano. Le interviste serviranno per la stesura della tesi dottorale ehm ehm, saranno totalmente anonime, per la prima fase della tesi dottorale saranno totalmente anonime ehm l'intervista verrà registrata soltanto per agevolare le operazioni di sbobinatura del materiale, se sei d'accordo ehm partirei con con la prima domanda, ovviamente se dovessi avere bisogno di chiarimenti, di riformulazioni della domanda non c'è nessun problema, fermami tranquillamente e vediamo ehm come riformulare.

Intervistato: Perfetto.

Intervistatore: Allora ... allora, ehm mi puoi descrivere il tuo ehm.. lavoro completo all'interno dell'ateneo?

Intervistato: Sì, allora per quanto riguarda la tua tesi di dottorato il mio lavoro completo, io sono una borsista sapienza, in questo caso io ho vinto una borsa di collaborazione come tutor per studenti disabili e con DSA, il mio ruolo fondamentale all'interno di questa borsa è aiutare e agevolare gli studenti nello studio in maniera molto pratica nel senso ehm ci sono 2 tipi di collaborazione che io posso fare all'interno di questo servizio, posso aiutare gli studenti a lezione e in questo caso li aiuto a prendere appunti, formulare mappe, qualsiasi cosa che sia più utile a memorizzare la lezione in se, e lo faccio mentre loro seguono, quindi io sono pari passo con loro, seguo effettivamente con loro, o un tutor da lezione, in questo caso è un tutor da lezione, oppure un tutor studio, quindi in questo caso non è un tutor da lezione come ti ho detto prima, ma io sono effettivamente con loro e li aiuto effettivamente a studiare sulla base di quelle che possono essere le loro disabilità o su quelle che potrebbero

essere i loro ehm diciamo i loro problemi nel memorizzare ... o nel nel nello scrivere o addirittura nel parlare, quindi nell'espone quello che potrebbe essere un eventuale esame orale.

Intervistatore: Ok, ok quindi questo è in pratica quello che fai. Sulla base della tua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche emergenti ehm nel tuo lavoro, sia da parte degli studenti che da parte magari ehm.. dei docenti e sia anche tue o anche all'interno del settore?

Intervistato: Allora, ti dirò, magari una delle difficoltà maggiori è proprio la coordinazione che c'è tra studenti, sportello disabili e professori. Su questo non è veloce, quindi in questo caso lo studente certe volte si sente un po' ehm allo sbando rispetto ad un eventuale richiesta che poi lo sportello è tenuto a fare al professore.

Intervistatore: Ok

Intervistato: Potrebbe essere un eventuale gap. Penso che in realtà tutti gli studenti che noi seguiamo in quanto sportello si sentano molto ehm.. protetti a livello di tutorato, perché noi veniamo formati prima di fare tutorato, diciamo che veniamo presi sulla base della nostra media, quindi sulla base degli esami che abbiamo fatto e di quello che .. anche perché noi non seguiamo delle persone che studiano le nostre stesse cose, noi seguiamo persone che studiano cose più svariate, di conseguenza non abbiamo tutte le conoscenze necessarie per aiutarli certe volte a livello proprio di conoscenze pratiche, però veniamo formati in modo tale da avere un qualcosa a cui appigliarci quando dobbiamo dare una mano a qualcuno, e io penso che in questo loro si sentano molto molto accolti, solo che a volte le comunicazioni sono un po' lente, causa il fatto che ci sono molti enti che in quel processo devono devono essere presi in considerazione.

Intervistatore: Ok, invece nessun nessun nessun problema magari riscontrato anche dagli utenti ooo cioè a parte questo qui di cui mi stai parlando che è un po' più se vogliamo burocratico però modelli..

Intervistato: Non penso ci siano problemi, o per lo meno io non li ho riscontrati, anche personalmente non ho avuto mai nessun tipo di problema nell'approcciarmi ad uno studente.

Intervistatore: Ok, ehm magari non lo so anche tu qualche ehm qualche qualche problema con ehm.. magari anche la la suddivisione del lavoro all'interno del settore?

Intervistato: Ti spiego, in pratica noi veniamo assegnati ehm Molto spesso veniamo assegnati per più studenti e le ore vengono decise ehm sulla base di determinati criteri dallo sportello, quindi ad esempio io una ragazza che seguo ultimamente la seguo per 4 ore settimanali .. la difficoltà che ho riscontrato di più inizialmente è entrare in questa modalità tutor che non è professore di ripetizione, sono 2 cose completamente diverse perché il professore di ripetizione ha già tutte delle conoscenze che tu devi apprendere per l'esame e te le spiega, quella non sono io, tutor è un qualcuno che ti aiuta, ti assiste e ti da gli strumenti laddove tu non riesci ad arrivare, sono due cose completamente diverse, magari inizialmente entrare in quest'ottica è un po difficile perché tu cerchi di fare il tuo massimo anche a volte andando oltre gli orari perché quando una persona ha bisogno di te che non sia nelle 4 ore settimanali che sono state assegnate tu ovviamente ci sei per un messaggio per una chiamata per un qualsiasi cosa, non ti limiti al "vediamoci da quell'ora a quell'ora", se ha bisogno ovviamente ci sei, quindi magari certe volte questo va un po' oltre ma penso che sia un rapporto perlopiù personale che si crea con gli studenti.

Intervistatore: Vabbè questo è anche bello no? Quando al di là di tutto si crea un un rapporto personale. Ehm ti è mai capitato nello svolgimento del del tuo ruolo di interagireee con altri attori dell'ateneo? A parte gli studenti del settore? Se si quali?

Intervistato: No non ho mai interagito direttamente con professori e non ho mai interagito con nessun altro tutor.

Intervistatore: Ok, neanche con i colleghi quindi?

Intervistato: No, nemmeno con loro.

Intervistatore: Uhhh.. mi eeee, immagino che tu non abbia potuto interagire neanche con attori esterni all'ateneo ovviamente se non hai interagito con persone interne ehm non hai interagito neanche con attori esterni?

Intervistato: No.

Intervistatore: Un attimo, scusami un attimo.

Intervistato: Vai tranquilla.

Intervistatore: Ok, scusami per l'interruzione, ehm ti volevo chiedere, allora a questo punto, se sai se allo stato attuale esistono modalità di mappatura concreta dei servizi che offrite come sportello da un lato e se sai se esistono modalità di mappatura per quanto riguarda invece l'accessibilità delle strutture.

Intervistato: Che io sappia, forse perché non sono informata, credo ci siano.... modalità di mappatura per accesso alle strutture, credo che questo dovesse, ehm.. credo che questo dovrebbe essere uno dei punti principali, dare modalità di accesso a persone con disabilità per poter anche sai a volte un accesso fisico viene anche considerato come un accesso metaforico della serie tu sai che puoi farcela e noi siamo qui per aiutarti perché sai che puoi farcela. Però non so se ci sono effettivamente queste mappature di cui tu mi dici, non mi sono mai informata ehm e non mi è mai stato detto.

Intervistatore: Ok, invece i servizi che sono offerti da voi come settore ehm ehm.. sono consultabili sul sito o comunque in quale modo sono accessibili per lo studente?

Intervistato: Io credo che siano, c'è un sito c'è una parte del sito Sapienza che è adibito a questa specifica mansione e in quel caso lo studente può contattare sia telefonicamente che tramite email che tramite un altro tutor, perché i nostri studenti non hanno solo un tutor come noi ma hanno 2 tipi di tutor, hanno sia noi che un tutor che ehm.. lo aiuta proprio a mantenersi in contatto con lo sportello in se. Quindi sono seguiti da ambe parti, coloro che li seguono nello studio, coloro che li seguono nel rapporto con lo sportello, quindi penso che ci sia una sezione del sito Sapienza adibita proprio a questo e che ehm diciamo dia le informazioni giuste per essere contattato poi non conosco i tempi... però sì.

Intervistatore: Ok, allora, ehm.. ehm.. secondo ovviamente ehh.. ehm.. la tua la tua esperienza, ehm.. ehm.. il il servizio chee ha erogato la ehm.. la Sapienza, quali sono le diciamo peculiarità, me ne parlavi un po' prima ehm ehm se sai se è cambiato diciamo se è cambiata nel tempo l'erogazione di questo servizio anche a livello di.. proprio pratico.

Intervistato: Non so perché come ti ho detto i nostri orari sono stabiliti dal bando, noi quando partecipiamo al bando sappiamo che sono 150 ore da svolgere, sappiamo tutti i dettagli anche sulla modalità in cui verremo pagati etc. quindi una volta partecipato al bando e una volta viste le graduatorie tu sai benissimo quello che ti spetta. Anche perché

come ti ho detto prima loro si aspettano una media molto alta da te, ma ehm non.. proprio perché in questo caso sei tu a dover aiutare gli altri. Non ti so dire se è un qualcosa che è cambiato nel corso del tempo, ma il mio personale parere credo di sì perché ehm soprattutto gli studenti con DSA sono in continuo sono sono in continua evoluzione, cioè ne escono sempre di nuove, ci sono sempre alcuni problemi che magari lo studente non sa nemmeno di avere nello scrivere, nel parlare o nell'esporsi, quindi in questo caso credo che si sia dovuto per forza evolvere nel corso del tempo sulla base di quelle che sono le specifiche disabilità e DSA. E appunto ti ho detto sono in continua evoluzione, ehm e credo che ehm non so se prima fosse da bando, cioè non so se prima le persone si applicavano la loro candidatura sulla base volontaria o se è sempre stato da bando di borsa di collaborazione, questo non te lo so dire.

Intervistatore: Ehm.. questo sinceramente ehm non non so neanche io però ti posso dire che sicuramente per quanto riguarda i DSA hai ragione tu perché ehm la legge che che che li tutela diciamo è da poco ehm da relativamente poco entrata in vigore, è entrata in vigore nel 2010, quindi ehm ci vuole ci è voluto il tempo per organizzarsi per l'ateneo e quindi è chiaro che sia una materia in evoluzione. Quindi penso che tu abbia ragione, ehm che tu sappia o che ne abbia magari sentito parlare, sono attivi progetti innovativi in favore delle persone con disabilità e DSA?

Intervistato: Che io sappia no, non sono a conoscenza di progetti del genere.

Intervistatore: Ok da parte dell'ateneo quindi. Ok, ehm questa è una domanda se vogliamo un pochino anche personale, cioè, a tuo parere, quali ehm dovrebbero essere gli aspetti imprescindibili per fornire servizi qualità in favore di studenti con disabilità e DSA?

Intervistato: Io credo che uno dei criteri più importanti da prendere in considerazione è che ogni studente è a sé, ogni studente a parte la propria disabilità e a parte la propria DSA ha un carattere, una personalità e una specifica propria. Credo che questo andrebbe, ehm non credo che questi progetti, questi servizi, questi aiuti andrebbero omologati sulla base semplicemente di una ehm disabilità non tenendo conto che appunto ogni studente è a se, ogni studente ha la propria sensibilità, ogni studente ha le proprie paure, e questo differisce da persona a persona. Ci sono persone che sono molto più sfacciate, molto più estroverse e

quindi ehm sono diverse da quelle persone che sono molto più sensibili e che vanno trattate in maniera diversa, perché hanno una sensibilità diversa, quindi penso questo in primis che non andrebbero omologati ma che andrebbero fatte su specifiche. E poi penso che ehm come ho detto prima, dare un accesso che sia anche fisico la la la possibilità di accedere fisicamente all'ateneo, la possibilità ehm di avere i propri strumenti a disposizione, la possibilità di non stare in ansia nel momento in cui non sai se l'ateneo nel momento dell'esame ti fornirà un supporto non ti fornirà un supporto, questa situazione è un po' vaga, penso che questo non dovrebbe proprio esserci, penso che lo studente debba essere tranquillo e sicuro nell'avere un supporto dall'università, perché non è né diverso e non è né diverso negativamente da nessun altro, noi ci sentiamo supportati perché sappiamo che andiamo a fare l'esame e sappiamo che abbiamo gli strumenti giusti per andare a fare l'esame e dare la nostra conoscenza, io penso che questo dovrebbe essere ampliato a tutti i tipi di studenti, anche a quelli con DSA, cioè io conosco persone o comunque ho sentito storie di persone che non riuscivano proprio fisicamente ad entrare all'università per svolgere un esame, e questo credo che sia.... Credo che sia indicibile, non dovrebbe non dovrebbe sorgere un problema del genere.

Intervistatore: Penso che tu abbia ragione, ehm, mhh, tu mhh, conosci ehm, o sei a conoscenza dell'esistenza di uno spazio di partecipazione attiva per gli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità dei servizi di cui fruiscono, magari ecco hai pensato dallo sportello, cioè ehm, c'è uno spazio specifico al di là dello sportello che è ovviamente uno spazio d'ascolto, in cui lo studente possa dire "ho fruito di questo servizio e non ho avuto questo" oppure "mi sono trovato bene" e c'è uno spazio specifico dove può dirlo?

Intervistato: Questo non lo so.

Intervistatore: Ok ehmm, per quanto riguarda invece voi tutor, avete ehm, mhh, modalità di valutazione interna? Oppure ehm, che ne so modalità di valutazione interna della performance, questionari, ehm cioè venire ehm venite valutati per quello che fate? Ogni quanto avviene la valutazione? Se avviene come avviene?

Intervistato: Ehm, fondamentalmente c'è una ricognizione del tutoraggio almeno una volta al mese eeee una ricognizione in cui noiii in quel momento diciamo aaa ai responsabili la persona che stiamo seguendo in cosa la stiamo seguendo, come sta andando, quante ore abbiamo svolto, soprattutto perché loro ci tengono molto perché molto spesso la borsa di collaborazione vale come tirocinio, quindi se non finisci la borsa di collaborazione non ti puoi lavorare, loro sono molto sensibile a questa valutazione perché ci tengono molto al fatto che il nostro lavoro viene ehm ahm gli viene data un'importanza ecco, mettiamola così. Ehm quindi ogni mese diciamo c'è una ricognizione del tutoraggio in cui noi appunto diciamo quello che è successo, come ci sentiamo ehm chi abbiamo in carico ecc.

Intervistatore: Ok, invece, che tu sappia lato studenti, ci sono magari questionari di valutazione rispetto al servizio di cui hanno fruito, ogni quanto avviene, ti è mai capitato di aiutare uno studente nella compilazione di questi questionari?

Intervistato: Che io sappia no, ma credo ci siano, cioè che io sappia no perché non sono dall'altra parte quindi non so come funziona quella parte, però credo ci siano perché loro hanno bisogno di sapere se il nostro lavoro sta andando a buon fine, se noi effettivamente stiamo studiando con loro o se li stiamo aiutando, anche perché in quel caso sarebbe spreco di risorse e di denaro, perché tu hai messo lì una persona che forse non sta facendo il suo lavoro e che quel posto poteva essere dato ad un'altra persona da bando, quindi io penso, non lo so con certezza, ma penso che anche loro siano tenuti a fare una ricognizione di quello che è il nostro lavoro.

Intervistatore: Ok, allora, a tuo parere, quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale? E seconda domanda, sono state realizzate da Sapienza iniziative per favorire la comunicazione sociale rispetto all'inclusione in questa direzione?

Intervistato: Allora, per la seconda domanda non ti so dire, però personalmente ti posso dire che la comunicazione è importantissima in questi casi, importantissima perché la maggior parte della gente non sa mettersi nei panni altrui e non riesce nemmeno a mettersi nei panni altrui se non gli è stata data l'occasione, quindi comunicare, far vedere, dimostrare alle persone che ci sono anche delle persone che hanno più difficoltà di noi a svolgere quello che facciamo noi magari senza nemmeno pensarci più di tanto. Questa è una comunicazione che

dovrebbe essere importantissima soprattutto all'interno di un ateneo grande come quello di Sapienza che include migliaia e migliaia e migliaia di operatori.

Intervistatore: Ok, grazie, arriviamo all'ultima domanda, anche questa è molto personale. Se tu mi dovessi dare una definizione del concetto di inclusione, la tua quale sarebbe?

Intervistato: Ok, ehm.. inclusione ok, se dovessi rifarmi al significato letterale includere significa far parte, quindi aiutare le persone a far parte di un sistema non sentendosi isolati, non sentendosi diversi, non sentendosi ehm.... Bullizzati, non sentendosi guardati male. Cioè far parte di un sistema come tutti gli elementi di un sistema.

Intervistatore: Ok, ehm... secondo te c'è qualche aspetto nell'intervista di cui non abbiamo parlato e di cui mi vuoi parlare sempre rispetto allo sportello, al lavoro che svolgi, o o o altro?

Intervistato: Nono, credo che l'intervista sia stata molto esaustiva, ti ringrazio perché mi hai dato l'opportunità di parlare di un lavoro di cui spesso non parlo mai, di cui non mi trovo a parlare mai fondamentalmente ehm e so contenta di averti dato uno spunto, una visione diversa della tua storia.

Intervistatore: Ok, ehm allora ehm io ti ringrazio eee, ovviamente ti ovviamente di terrò aggiornata sulle sui futuri sviluppi di questo lavoro eeee e grazie ancora.

Intervistato: Va bene, ciao Carlotta, grazie a te.

Intervistatore: Ciao.

Intervista 10

Io: Ehm, intanto anche a microfoni accesi vi ringrazio per aver deciso di partecipare a questa serie di interviste che insieme ad altri dati comporrà la tesi dottorale "Universitabile. Indagine sull'inclusione delle persone con disabilità nel contesto universitario romano". Ehm, se lei è d'accordo io partirei con ehm la prima domanda...

L: Sì...

Io: ehm, okay. Ehm, allora, vediamo un po', ehm, okay. Mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

L: io sono la responsabile del-di questo ufficio, che è l'ufficio servizio agli studenti per Caris, che è la commissione che si occupa dell'inclusione degli studenti con disabilità e disturbi dell'apprendimento.

Io: okay, ehm, nello specifico...

L: sì...

Io: il il suo ruolo in cosa, in cosa consiste ehm all'interno di Caris, quindi?

L: ehm, sì, diciamo che noi facciamo un po' tutti le stesse cose, quindi farò la stessa cosa che risponderà il collega. Noi ci occupiamo del della inclusione degli studenti dalla, a partire diciamo, dall'orientamento, cioè ci contattano quando ancora stanno a scuola e si devono ancora iscrivere e quindi li aiutiamo nell'impostare la scelta, nell'iscrizione ehm poi facciamo in modo amministrativamente che gli venga applicato l'esonero delle tasse e poi li aiutiamo durante il loro percorso in vario modo.

Io: sulla base della sua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance dell'ateneo da parte dei docenti, degli studenti o anche ehm con altri attori?

L: Scusi, quali sono i principali...

Io: quali sono le maggiori problematiche emergenti nello svolgimento di questo ruolo sia da parte degli studenti, sia da parte dei docenti, quali sono le problematiche emergenti...

L: allora, i docenti ehm allora probabilmente ehm la formazione e l'informazione che non è mai abbastanza. Ehm, non tutti diciamo conoscono a fondo le problematiche dei nostri ragazzi e forse ehm andrebbero formati meglio.

Io: okay...

L: Banalmente. Da parte di tutti gli studenti ehm non credo ci siano grosse criticità. Vengono seguiti abbastanza attentamente. Dovrebbe chiederlo a loro, in realtà.

Io: no, va be', sicuramente sicuramente questa sarà una domanda ehm che verrà posta agli studenti all'interno del questionario, ma è interessante capire il vostro punto di vista perché magari nel rapportarvi agli studenti ehm sono loro stessi che hanno portato magari una problematica da risolvere al vostro ufficio o-o qualsiasi cosa possa ehm aver aiutato anche

lo svolgimento del servizio stesso. Quindi sarebbe interessante sapere il vostro punto di vista.

L: per quanto riguarda noi, pensiamo di-di ehm assecondare tutte le richieste dei nostri ragazzi.

Io: okay. Ehm, mi potrebbe descrivere ehm nello svolgimento del suo ruolo concreto ehm ovvi-nello svolgimento del suo ruolo concreto con quali attori dell'ateneo interagisce e se ci sono tavoli di confronti, quali sono le pratiche messe in atto, a quali buone prassi si è arrivati con questi tavoli di confronto?

L: allora, gli attori con i quali ci confrontiamo sono gli studenti, i docenti principalmente, le famiglie degli studenti ehm e qualche volta i colleghi delle segreterie con i quali ci interfacciamo appunto per dare sempre supporto a tutti. Ehm, diciamo c'è una buona comunicazione per cui quando ci sono problemi comunichiamo abbastanza facilmente con le segreterie delle varie facoltà e cerchiamo di fare intermediazione. Ehm, per le misure da usare in sede di esame ehm, c'è, diciamo una buona interazione, una buona collaborazione.

Io: quindi a livello di attori interni all'ateneo, mi perdoni, le segreterie e i referenti ehm i referenti degli studenti sono i vostri...

L: no, no, gli studenti proprio, non i referenti di categoria studentesca. Gli studenti, le segreterie e i docenti. Queste sono le persone con cui interagiamo...

Io: okay, ci sono dei momenti di confronto prestabiliti, ci sono stati dei tavoli di confronto che hanno portato ehm a delle prassi di miglioramento, me ne parli liberamente, ecco, insomma.

L: no, guardi, noi non abbiamo diciamo delle riunioni diciamo ehm stabilite ehm con le varie facoltà. Diciamo, noi man a mano che si presentano dei problemi magari ci confrontiamo soprattutto con i docenti, con un coordinatore dei corsi di laurea a seconda delle esigenze cerchiamo di risolvere il problema di volta in volta.

Io: ehm, mi può descrivere, invece, quali sono gli attori esterni con i quali voi ehm vi rapportate nello svolgimento del vostro lavoro?

L: esterni... a parte, dice, le famiglie degli studenti?

Io: sì, a parte.

L: ehm, a parte quelli noi abbiamo, va be' ovviamente noi diciamo facciamo dei laboratori integrati, nello specifico adesso stiamo facendo un laboratorio di teatro ehm uno di scrittura e uno di dance-ability, quindi ci confrontiamo con questi laboratori ehm pensiamo che per i ragazzi siano importanti ehm poi c'è ci sono le varie cooperative di tutoraggio ehm che supportano gli studenti sia a lezione nella presa di appunti che poi nello studio lì con loro e non mi viene nient'altro, penso di averli tutti.

Io: okay, ehm, se vuole ehm estendere, qualcuno ehm qualche rapporto nello specifico con qualcun di questi attori, per esempio mi viene in mente se mi vuole parlare meglio del rapporto che intercorre tra voi e la cooperativa esterna che fornisce il tutoraggio, se me ne vuole parlare un pochino di più, le sarei, insomma, ben felice.

L: ehm, non so in che termini, comunque, il nostro rapporto è soltanto di richiesta di un servizio, richiesta che ci viene ovviamente fatta dagli studenti, noi riportiamo la richiesta a loro e che poi ci forniscono questo servizio. Anche con loro se ci sono volta per volta casi particolari, esigenze particolari dei ragazzi ehm si parla per cercare di risolvere l'eventuale problema, però queste sono occasioni rare perché normalmente insomma procede tutto tranquillamente.

Io: okay, ehm, allo stato attuale esistono modalità di mappatura dei servizi per ciò che concerne l'accessibilità e la fruizione degli stessi? E se sì, chi se ne occupa?

L: ehm, la mappatura dei servizi ehm, lei intende un elenco dei servizi che vengono forniti...

Io: no, forse non ho...

L: mappatura che intende?

Io: forse non ho formulato bene la domanda. Allora, da un lato se esiste una mappatura dei luoghi accessibili per le persone con con disabilità e chi se occupa, e dall'altro se appunto i servizi che fornite sono accessibili per lo studente, sono accessibili sul sito, se lo studente come viene a conoscenza facilmente dell'esistenza dei servizi forniti da Caris...

L: ehm allora, per gli spazi accessibili se ne occupa ci sono due uffici dell'università che sono l'ufficio tecnico e l'ufficio prevenzione e protezione. Diciamo, l'ufficio prevenzione e protezione è addetto proprio a controllare che che i luoghi siano accessibili. Ehm, c'è tutto ehm pubblicato sul nostro sito, poi per quanto riguarda i servizi proprio nostri c'è un sito

dedicato al Caris, dove sono elencati i nostri servizi, laboratori e insomma e tutti i riferimenti e cioè chi cerca diciamo informazioni, lì trova trova tutto e trova soprattutto i nostri contatti e ai quali, insomma, rispondiamo sempre telefonicamente, sia via mail. E quindi per un ragazzo che viene da fuori e chiede di studiare a Tor Vergata, non ha problemi, appunto, trova tutte le informazioni che cerca.

Io: okay, le... secondo la sua esperienza le modalità di erogazione dei servizi e degli interventi in favore delle persone con disabilità e DSA hanno subito una modifica nel tempo? Se sì, perché?

L: ehm, una modifica sostanziale no, vero... ehm, sicuramente sono aumentati i servizi, sono migliorati... mah, penso siano sempre pressappoco sostanzialmente gli stessi da quando almeno sono io qua.

Io: no, possiamo parlare anche di modifiche nel tempo da quando è nato...

L: no, da quando è nato io non lo so dire, io sono in questo ufficio dal 2015 e abbiamo sempre cercato di dare, insomma, di essere il meglio...

Io: sì...

L: ehm, mi sembra che sostanzialmente non sia cambiato... sono cambiati i numeri sicuramente, ci sono sempre più e nella sostanza quello che forniamo penso sia sempre lo stesso.

Io: quindi nello specifico, però, cosa viene fornito da voi come ateneo come servizio alla disabilità e alle persone con DSA? Perché non ne abbiamo ancora parlato...

L: allora, viene fornito, come dicevo, assistenza dall'orientamento fino alla fine del corso di studi e quindi loro, provvediamo amministrativamente all'abbattimento dei bollettino in modo che non paghino le tasse e facciamo intermediazione con i docenti, questo vale sia per i DSA sia per gli studenti con disabilità in sede di esame cioè ogni volta che hanno un esame, a seconda della persona perché ogni persona ha esigenze diverse e noi facciamo intermediazione con i docenti per richiedere la modalità più adatta al singolo studente.

Io: Uhm-uhm...

L: questa è una cosa. Poi facciamo il prestito dei libri, quindi noi prestiamo i libri per studiare, sia ai DSA che agli studenti con disabilità, ehm poi organizziamo appunto dei

laboratori diciamo oltre lo studio, poi c'è il tutoraggio, poi c'è un affiancamento allo studio ove possibile per gli studenti anche con DSA ehm che viene forniti dagli studenti che svolgono una collaborazione part-time, ovvero vincono una borsa di studio. Sono studenti in genere più grandi che aiutano gli studenti più giovani insomma a nel loro percorso di studi.

Io: grazie, è stata molta esaustiva.

L: grazie a lei...

Io: a suo parere, quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione dei servizi in favore degli studenti con disabilità e DSA? Per l'erogazione di servizi di qualità, mi perdoni.

L: eh, avere fondi, ehm, diciamo per avere un buon tutoraggio, ehm avere la possibilità di dare servizi essenziali per noi sono quelli allo studio, poi sono importanti anche diciamo le attività extra-studio e però è fondamentale però il supporto allo studio e quindi non solo a lezione ma anche durante lo studio, magari seguiti da persone esperte.

Io: okay e invece un aspetto un po' più personale su questa domanda, se lei lo dovesse definire per esempio con tre aggettivi, come lo definirebbe un servizio di qualità in favore degli studenti con disabilità e DSA? Quali sono le tre caratteristiche che secondo lei questo servizio dovrebbe avere o comunque non perdere?

L: ehm, sicuramente la capacità di ascolto, questa è essenziale, ehm perché è quella la cosa che riscontriamo sempre sia con gli studenti che con le famiglie è fondamentale, ehm poi... oddio, sinceramente non, adesso non...

Io: va benissimo così, va benissimo così. Sono attivi dei progetti-interventi in favore degli studenti con disabilità e DSA, a parte i laboratori di cui mi ha già parlato? Se sì, me li può descrivere?

L: ehm, adesso non mi viene in mente nulla. Guardi, ce ne sono sicuramente, ma in questo momento non mi vengono.

Io: va benissimo così, se le dovessero venire in mente...

L: va bene...

Io: possiamo tranquillamente tornare indietro. Lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto e partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento della qualità

dei servizi di cui fruiscono? Ehm, mi può descrivere il funzionamento e le modalità di accesso a questo spazio se esiste?

L: non mi sembra che esista...

Io: okay...

L: apposto per i nostri studenti non è stato, cioè era in progetto, ma non mi sembra che sia stato attivato, non da noi.

Io: che lei sappia, ci sono strumenti per la valutazione interna dei servizi? Ehm, me li potrebbe descrivere in caso...

L: dell'università in generale o dei nostri servizi... dei nostri servizi no, l'ho detto.

Io: dei vostri servizi no, invece per quanto riguarda l'università in generale, non so, voi fornite delle valutazioni, il fatto...

L: sì, ci sono dei questionari che gli studenti possono fare, cioè sul sito, però adesso non glielo so indicare, comunque esiste.

Io: ma, invece rispetto rispetto al vostro ufficio? Per esempio, mi viene in mente la valutazione le valutazioni di ateneo, voi le svolgete o ogni quanto, non lo so...

L: cioè, se lei intende i dati del nucleo di... sono dati gestionali che fa il nucle, cioè c'è un ufficio che si chiama Nucleo di valutazione, loro ci chiedono dei dati, sono semplicemente dati, non si va sul, sulla valutazione, appunto, dello studente sul rispetto al servizio che forniamo, quello no, sono dei dati che ci vengono chiesti. Quanti studenti ci sono, quanti interventi che abbiamo fatto in favore degli studenti nell'anno, quello sì, ci viene richiesto sempre.

Io: okay. Questo è un aspetto ovviamente del vostro ufficio richiesto dall'ateneo. Invece, per quanto concerne gli studenti, mi diceva che non che non sa dirmi nello specifico se esistono degli strumenti di rilevazione e ogni quanto ogni quanto avviene la rilevazione rispetto alla soddisfazione dei servizi. È corretto?

L: non è che non glielo so dire, glielo so dire, non esiste. Cioè non esiste un questionario di valutazione del nostro ufficio, cioè fatto dagli studenti.

Io: perfetto, grazie per la chiarezza. Ehm, a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale? E sono state realizzate delle iniziative in questa direzione?

L: ovviamente, scusi è che sta continuando a squillare il telefono... ehm, ovviamente la comunicazione conta molto. Ehm, diciamo, noi prima della pandemia, diciamo, si faceva ogni anno un un incontro, diciamo, di una giornata in cui si cercava di ehm per mettere al corrente anche tutti delle iniziative che venivano fatte ehm diciamo era anche un modo per sensibilizzare. Ehm, diciamo, ormai è da più di un anno che non è più stato fatto, però questo è il nostro modo per cercare di di formare tutti.

Io: ma non è stato fatto a causa del covid?

L: sì, certo, certo.

Io: quindi è una pratica che, cioè un'iniziativa che verrà ripresa...

L: questo non glielo so dire, però insomma sono state fatte varie edizioni.

Io: okay...

L: sì, sì, poi sono stati fatti molti incontri per ehm sulla problematica dei DSA anche per gli insegnanti delle scuole dei licei, insomma sono state fatte, è stato fatto molto a livello di sensibilizzazione e di informazione. Ehm questo sì, però adesso, diciamo, si riprenderà. Non glielo so dire dove e come e quando si riprenderà però è stato fatto molto, diciamo.

Io: no, d'accordo, ovviamente si parla di auspici, ovviamente nessuno lo può dire ahahaha entro quando e dare una data precisa, però è importante che ci sia l'auspicio di voler riprendere un'iniziativa, ecco, così importante. Ehm, se lei... siamo arrivati all'ultima domanda dell'intervista...

L: sì...

Io: se lei dovesse dare ehm una definizione del concetto di inclusione come la intenderebbe?

L: ah, mah per inclusione, almeno come la vivo io nel mio lavoro ma anche nella vita, l'inclusione è guardare con gli stessi occhi tutti. Sono cresciuta cercando di non vedere le differenze e non le vedo, cioè, nel senso. Ehm, per me è così e quindi è dare a ognuno, in questo caso nel mio lavoro, la possibilità di esprimersi al meglio delle sue possibilità.

Io: okay, la ringrazio molto...

L: Grazie a lei...

Io: per questa intervista molto, insomma, molto densa, quindi la ringrazio veramente molto.

L: a lei.

Io: e se il suo collega è d'accordo possiamo iniziare la sua intervista.

L: guardi, eh sì, lo devo andare un attimo a chiamare perché c'era un numero che ci continuava a chiamare e lei non so se sentiva lo squillo...

Io: no, per fortuna no.

L: perché invece ci squillava il telefono sul computer e mi deve... lo devo andare a cercare fuori perché è andato a rispondere, ha cercato un dispositivo per rispondere al telefono.

Io: sì, comunque posso aspettare, non c'è nessun problema.

L: un attimo solo eh, un attimo

Intervista 11

Io: Allora...

M: Eccomi qui, ho attivato il microfono...

Io: Non, comunque dicevo anche alla sua collega, non si preoccupi, immagino che stiate ovviamente lavorando...

M: sì...

Io: potevo attendere senza problemi...

M: no, ho finito la telefonata, la signora era insistente ma era facile la risposta per cui ho tenuto a dargliela subito. La signora era la mamma di un nostro studente...

Io: sì, allora, se lei è d'accordo partiamo con...

M: partiamo sì...

Io: con la prima domanda dell'intervista. Mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

M: allora, io sono segretario amministrativo del dell'ufficio Caris, per la, ufficio per l'inclusione degli studenti con disabilità e e con DSA dell'Università di Tor Vergata e sono strutturato in questo ufficio dal 2010.

Io: okay, quindi nello specifico nello svolgimento del suo ruolo di cosa si occupa?

M: allora ci occupiamo dell'accoglienza degli studenti sia con disabilità che con DSA nella raccolta delle loro certificazioni al fine di applicare per gli studenti con disabilità l'esonero

o lo sconto sulle tasse universitarie e per quanto riguarda gli studenti ehm lo sconto o l'esonero dalle tasse universitarie e attuazione della 104 e del diritto allo studio ehm fruizione dei servizi per ehm del per il tutoraggio, per il superamento degli esami e per la fruizione degli spazi ehm... per quanto riguarda gli studenti con DSA c'è l'applicazione della legge 170/2010 per ehm il sostenimento e la preparazione di esami universitari, mezzi dispensativi e strumenti compensativi.

Io: per le persone con DSA...

M: sì, esatto. Per quanto riguarda le persone con DSA si si si cerca anche per quanto è possibile con le nostre risorse interne, quindi perlopiù con ragazzi che vincono borsa di studio, diciamo di fare un supporto anche nella preparazione degli esami per quanto riguarda la le materie che possono essere un po' più ostiche, che ovviamente ci segnalano loro. E poi fondamentale l il confronto, lo scambio di idee, pareri e di comunicazione con i docenti in vista appunto delle prove di esame. Questo vale sia per gli studenti con disabilità che con DSA.

Io: mi può descrivere all'interno del servizio nel quale opera quali sono i criteri di accesso, i diritti riconosciuti, le pratiche, le procedure che compongono il servizio?

M: okay, diciamo, allora, il primo il primo la prima modalità d'accesso è sempre quella o telefonica o tramite mail attraverso i contatti che sono pubblicati sia sul sito d'ateneo che sulla nostra pagina facebook, nonché sul nostro sito. Quella è la prima modalità ehm poi di norma noi abbiamo le le, l'ufficio aperto ehm in orari determinati e fino all'inizio della pandemia in quegli orari era possibile comunque venire. Ora dalla pandemia in poi si è cercato di regolamentare attraverso appuntamento l'accesso all'ufficio e ovviamente abbiamo implementato come tutti la possibilità di avere colloqui tramite web come stiamo facendo anche adesso, in modo tale da ridurre anche le distanze e anche i tempi di attesa. Per cui cerchiamo di garantire così la massima disponibilità per fornire supporto sin si dal tempo dei test di accesso se non prima, veniamo contattati da studenti che devono ancora iscriversi al quinto anno delle superiori, per cui iniziano a muoversi. Il nostro ufficio dal punto di vista logistico è completamente accessibile e ehm diciamo i ragazzi comunque perlopiù sono quasi quasi diciamo quasi tutti, ecco poi magari diciamo per entrare nel

dettaglio, per accedere ai servizi devono comunque avere delle certificazioni che siano che siano normate e che contengano tutti i criteri previsti dalla normativa per avere un servizio erogato.

Io: okay, una volta presentata la certificazione quali sono i diritti e i servizi riconosciuti agli utenti?

M: okay, per quanto riguarda gli studenti con disabilità, una volta presentata la loro certificazione c'è l'esonero laddove previsto fin dal test di ammissione, okay? E in fase del test di ammissione anche se viene richiesto un tutoraggio e anche l'applicazione di strumenti dispensativi fin dal test di ammissione, una volta superato il test di ammissione in base alla certificazione, quindi in base a alla percentuale di invalidità civile e se hanno un riconoscimento di handicap o ehm garanzia della legge 104 hanno uno sconto totale sulle tasse universitarie e o o l'esonero parziale dalle stesse...

Io: uhm uhm...

M: e in più hanno la il diritto ad avere il servizio di accompagnamento didattico per la fruizione delle lezioni e per i casi dei ragazzi con disabilità più invalidanti anche la possibilità di avere l'assistenza alla persona, la fruizione dei servizi come ad esempio il bagno. Eh in più anche il diritto di prove equipollenti per esami universitari sempre d'accordo con il docente e in base alla disabilità. Per quanto riguarda invece gli studenti con DSA quando presentano la loro certificazione il primo, la prima applicazione della legge 170 avviene in fase di test di ammissione laddove previsto e dopodiché ehm viene ehm garantita loro la possibilità di avere sicuramente le prove equipollenti per gli esami universitari e in particolar modo per i corsi di laurea che prevedono la compilazione di piani di studio ehm un supporto per la compilazione dei piani di studio. E grossomodo questo.

Io: è stato chiarissimo...

M: okay...

Io: sulla base della sua esperienza concreta quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance d'ateneo e da parte degli studenti, quindi?

M: ehm, allora, ehm le problematiche com'è possibile immaginare, ora si sono accentuate con la la pandemia, quindi con la non con l'impossibilità di venire a seguire in presenza, ma

sicuramente c'è, quello che può essere a rimanere critico è a livello di comunicazione. Magari, alcune comunicazioni possono essere ancora pubblicate e fornite in maniera ehm non del tutto fruibile e parimenti gli studenti hanno sempre meno voglia, diciamo, o capacità di andare a trovare queste informazioni. Quindi le vorrebbero in maniera diretta, magari telefonicamente e senza provare neanche a cercarle. Quindi la criticità è la comunicazione, secondo me.

Io: okay. È l'unica criticità che lei...

M: be', poi si cerca sempre di si cerca sempre di fare del proprio meglio per i ragazzi. I ragazzi vorrebbero sempre di più frequentare l'università e l'università in particolar modo in questo periodo è stata è stata chiusa appunto per la pandemia. Vorrebbero avere sempre più possibilità di poter di poter fruire sia degli spazi che delle che delle che del servizio di accompagnamento e diciamo ancora la criticità secondo me può essere al momento della prova, delle prove di valutazione quando c'è quando magari c'è un esame e quello secondo me è una criticità che il docente deve deve discernere e capire dove arriva la compensazione che deve essere concessa per diritto e dove finisce l'impreparazione dello studente, quindi quella è una grossa criticità, ma quella è filosofica più che altro.

Io: ahaha okay. Mi può descrivere nello svolgimento del suo ruolo istituzionale con quali attori dell'ateneo interagisce?

M: okay, quindi a parte gli studenti che sono i prima, ci sono le segreterie studenti con le quali ci relazioniamo spesso, le segreterie didattiche dei corsi di laurea, coordinatori dei corsi di laurea ehm l'ufficio amministrativo per per pratiche varie e l'ufficio del personale eh eh anche con il nucleo di valutazione per la codifica di relazioni ehm sulla gestione del nostro servizio. Grossomodo, grossomodo, con l'ufficio protezione e prevenzione. L'ufficio protezione e prevenzione diciamo che a livello delle strutture di ateneo bene o male ci rapportiamo quasi con tutti.

Io: okay, ehm questo questo continuo scambio ha portato ha portato all'esistenza di tavoli di confronto scadenziati, quali sono state le pratiche messe in atto da questo confronto, magari se sono nate delle prassi da questo confronto continuo...

M: allora, tavoli di confronto strutturati non ce ne sono. Non ce ne sono, ma sicuramente c'è stato un confronto ogni qual volta la problematica si è presentata, ecco. Per cui magari ci si confronta o con un ufficio tecnico, o con l'ufficio protezione e prevenzione, o con la segreteria studente, ma laddove la problematica si presenta. Eh, dei veri e propri incontri cadenzati e strutturati o tavoli di confronto non ce ne sono, c'è il nostro referente che ehm delle volte, ma non in maniera strutturata fa delle relazioni anche al rettore ehm diciamo questo, questo a cosa ha portato? Porta alla compilazione di qualche di qualche relazione o risultato che può essere divulgato e magari poi sintetizzato in delle semplici ma efficaci brochure, no, di ateneo per cui in base a queste cose che sono saltate fuori pubblico dei risultati che poi divulgo.

Io: okay, chiarissimo. Mi può descrivere, sempre nello svolgimento del suo ruolo istituzionale, con quali attori esterni all'ateneo interagisce e a quali e allo stesso modo se sono nati dei tavoli di confronto, se ci sono luoghi, momenti e a quali prassi hanno portato...

M: Okay. Allora referenti esterni sono le cooperative che si occupano del tutoraggio del della grossa parte dei nostri studenti con disabilità e i referenti dei vari laboratori che facciamo ehm che danno riscontri extra-curricolari ma non solo. Ehm, allora, tavoli di confronto, anche lì non ce ne sono in maniera strutturata e cadenzata, bensì, per quanto riguarda la la soprattutto le le le cooperative di tutoraggio lì il confronto è quotidiano...

Io: okay...

M: lì è quotidiano perché ogni... se non quotidiano è settimanale. Settimanale perché i i il servizio che deve essere erogato deve essere calibrato su sulle caratteristiche di ogni singolo studente, quindi va da sé che non è che ci possiamo sentire dopo tre mesi e ogni tre mesi dici "come va?". No, ci sentiamo, invece, ogni settimana, ogni giorno, se non ogni giorno, per capire se stanno emergendo delle criticità. Se non emergono criticità e la cosa fila liscia siamo tutti più contenti, insomma.

Io: okay, allora, allo stato attuale, esistono dei modelli di mappatura concreta, da un lato dei servizi erogati da voi come ufficio e dall'altro, modalità di mappatura concreta per quanto riguarda l'accessibilità delle strutture per gli studenti con disabilità...

M: okay, allora, per quanto riguarda i nostri servizi non esiste una mappatura della qualità, sicuramente andrà andrà rifatta perché ne venne fatta una, ma quando ancora io non ero ehm assegnato organicamente all'ufficio, quindi parliamo del 2010 su per giù, per cui non c'è. Per quanto riguarda, invece, la mappatura dell'accessibilità in realtà esisterebbe anche un sito e però non è del tutto aggiornato. Allora il link per accedere a questo sito esiste ed è funzionante e lo studente potrebbe anche segnalare l'eventuale che lui incontra. È gestito da da da del personale tecnico, ma in realtà è diventato piuttosto obsoleto perché tra l'altro l'università geograficamente ha cambiato alcuni aspetti, per esempio una macroarea è stata spostata insieme al rettorato e quindi se si va su questo sito ancora esiste quella vecchia struttura che non c'è più...

Io: okay...

M: per cui andrebbe senz'altro rifatto.

Io: invece...

M: e comunque, e comunque il nostro ufficio è sempre, svolge anche quello di ruolo, di raccordo, cioè, laddove si presenta o uno studente ha incontrato una problematica, senz'altro può anche di di di natura che riguarda l'accessibilità la segnala a noi, senz'altro.

Io: okay, e invece per quanto riguarda i servizi forniti da voi ufficio sono presenti sul sito, sono facilmente raggiungibile dallo studente, come...

M: allora i servizi posso, l'elenco dei nostri servizi è pubblicato sul nostro sito, è pubblicato sul nostro sito, quindi la richiesta degli stessi sarebbe anche possibile attraverso una modulistica riportata sul nostro sito, ehm non abbiamo ancora un format che i ragazzi possano compilare autonomamente per richiedere un servizio, per adesso funziona tutto attraverso il nostro ufficio, quindi ovviamente i ragazzi una volta raccolte le informazioni e quindi vengono a conoscenza di ciò che possono richiedere, e quindi lo richiedono attraverso delle specifiche richieste a noi.

Io: okay, le modalità di erogazione del servizio di servizi e interventi, secondo la sua esperienza, hanno subito modifiche nel tempo? Se sì, perché?

M: allora, gro-grossomodo sono sono rimaste invariate, quello che mi viene da pensare ma è più collegato a questo ultimo anno è che lll il discorso del tutoraggio a distanza quello è è

una cosa che tutte le università si sono inventate quest'ultimo anno, per cui la presa di appunti da parte di un ragazzo non in presenza ma a distanza è avvenuta in questo periodo. Quella che sembra una cosa che veramente sembra evoluta ehm rispetto al passato. Per il resto, diciamo diciamo che ci siamo con le cose del passato, forse un po' più con la digitalizzazione dei testi? Forse quello un po' rispetto al passato si è evoluto. Dici "perché?", perché si è evoluta anche la tecnologia...

Io: è chiaro.

M: e quindi sì, forse forse quello.

Io: allora, sono attivi...

M: ah, un'altra cosa che che si è evoluta sicuramente che in nessun nessun studente non vedente chiede i libri in braille, okay? Perché nessuno è quasi più in grado di leggerlo o impararlo perché anch'esso è diventato obsoleto.

Io: okay...

M: c'è solamente qualche affezionato.

Io: ci sono, quindi, altri sistemi in questo caso?

M: sì, sì, perché adesso c'è l'audio lettura e l'audio lettura ha tramite tramite il digitale per cui i ragazzi anche immagino da quando sono più giovani il braille non lo imparano.

Io: perfetto. Sono attivi dei progetti e degli interventi innovativi per gli studenti con disabilità e DSA? Se sì, me li può descrivere?

M: guardi, adesso su due piedi non glielo saprei dire, se c'è qualcosa in cantiere... diciamo che ci siamo molto molto, cioè che quest'ultima modalità della fruizione, dell'erogazione dei servizi a distanza fa da sé che porterà a un'ulteriore evoluzione. Quello che noi avevamo in progetto, ma poi siamo stati siamo stati superati dall'avvento della pandemia era, appunto, l'erogazione delle lezioni a distanza, cioè non stavamo lavorando per strutt costruire una piattaforma per erogare le nostre lezioni online, questo da prima della pandemia. Quindi, lo studente impossibilitato a venire all'università avrebbe potuto seguire e interagire con i docenti in tempo reale, mentre loro erano all'università in presenza. Ma questo è stato messo da parte perché poi con l'avvento della pandemia tutti l'hanno fatto, insomma, utilizzando le piattaforme le piattaforme come le stiamo utilizzando noi.

Io: e va bene. Intanto ci avevate pensato prima della pandemia...

M: sì, sì...

Io: quindi questo è già...

M: anche perché quello che noi avevamo pensato e che, diciamo, la pandemia non aveva ancora messo in atto era anche la possibilità di fornire dei dispositivi aaa ai ragazzi, alcuno di essi anche piuttosto avveniristici come come gli occhiali oculari che permettevano di immergersi nella nella nella lezione come se fossero presenti in aula.

Io: uh, interessante, un interessante strumento.

M: sì...

Io: a suo parere quali sono gli aspetti imprescindibili nell'erogazione di servizi di qualità in favore degli studenti con disabilità e DSA?

M: Allora sicuramente la preparazione dei loro accompagnatori e di coloro che che la che li seguono, quindi quello senza dubbio è importante. La velocità di comunicazione che anche in questo caso è importantissima, la chiarezza della richiesta, soprattutto la chiarezza della richiesta da parte dello studente. Molte volte gli studenti sanno che hanno diritto, ma non sanno come chiederglielo, okay? Cioè sanno sanno che hanno diritto a chiedere un ausilio, uno strumento o un'applicazione, ma non sanno esattamente in che termini. Per cui gli va spiegato per bene. La chiarezza deriva dall'ascolta, bisogna prima ascoltare per bene quali sono le necessità al di là di ciò che c'è scritto nelle certificazioni per poi fare per erogare un servizio di buona qualità.

Io: chiarissimo. Lei è a conoscenza dell'esistenza di uno spazio di ascolto e partecipazione per gli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento di qualità dei servizi di cui usufruiscono?

M: allora, non ne sono a conoscenza, ma molto probabilmente i ragazzi hanno tra virgolette uno spazio tra loro autogestito, sicuramente ne parlano tra di loro, sicuramente ne parlano tra di loro, si confrontano, anche su piattaforme o cose del genere, ma questo, se lo fanno, tutto ciò non ha mia generato una serie magari una serie di proposte o di pratiche da suggerire a noi. Cioè, se i ragazzi lo fanno, poi non è che ci hanno mai consultato per dire

“guardate, secondo noi sarebbe opportuno che se non il numero ore di accompagnamento”.

Insomma se non, quello è stato sempre richiesto o magari fatto notare.

Io: okay, magari uno spazio che si potrebbe implementare, chissà.

M: è uno spazio che si potrebbe implementare, diciamo che non, poi ecco c'è questa particolarità che magari poi noi, ma questa è anche di carattere, è di carattere molto molto filosofico secondo me. Cioè il fatto che creare uno spazio a loro dedicato anche fisico, quindi delle aule strutturate per loro, no, ecco ecco quello potrebbe essere. Ma invece non lo è, invece è il contrario, cioè ha assortito effetti contrari. Cioè il ragazzo non si sente incluso.

Io: queste, questo, oddio, potrebbe essere il il rischio di un di un servizio ehm di un'idea troppo calzata sull'esigenza della persona perché c'è sempre il rischio, però ovviamente non sta a me giudicare.

M: sì, sì, certo. C'è questo questo risvolto, ecco.

Io: potrebbe essere un'arma a doppio taglio, però...

M: e lo è...

Io: comunque, comunque vale sempre la pena di provare...

M: Di fare dei tentativi, certo...

Io: a migliorare, perché è sempre meglio provare che non far nulla...

M: che non fare nulla. Ci si è provato, ci si è provato.

Io: provando si sbaglia. L'importante è che ci si continui a provare, che si vada sempre in questa direzione.

M: sì, sì...

Io: ehm, quindi, per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, invece, ci sono strumenti di valutazione interna del servizio? Se sì, me li potrebbe descrivere se si ehm se avviene una rilevazione per esempio ogni quanto avviene?

M: allora la rilevazione dal nostro nucleo avviene annualmente, ogni anno ci viene ci viene richiesta la sia la relazione gestionale sulle sul tipo di attività che facciamo e che abbiamo svolto nell'anno precedente sia sul numero degli interventi fatti. Quindi è qualitativa e quantitativa. E poi viene pubblicata in una... sia nel bilancio dell'ateneo che proprio in una relazione gestionale globale.

Io: okay, però non è accessibile ovviamente allo allo studente o al pubblico.

M: be', no sul sito del sul sito dell'università dovrebbe essere accessibile, sì, anche sul sito dell'amministrazione trasparente dovrebbe esserci pubblicato, sì sì. I bilanci di ateneo, quelli sono tutti pubblici, sì. Sull'homepage di Tor Vergata sicuramente sì. Sul sito generale di ateneo.

Io: d'accordo, grazie. Ci sono, invece, degli strumenti di rilevazione della qualità dei servizi erogati agli studenti, me li potrebbe descrivere? In ogni caso anche qui, ogni quanto avviene la rilevazione?

M: come detto prima, dato che noi non abbiamo un sistema della rilevazione della qualità dei nostri servizi per i nostri studenti, non ci siamo andati a preoccupare tanto, perché abbiamo già tanto lavoro da fare noi. Preoccupare di verificare con certezza che ci sia una piattaforma attiva, ecco, una piattaforma attiva per tutti gli studenti, ma io ritengo che ci sia. Tra l'altro abbiamo anche un sito che ultimamente è diventato molto molto solerte, molto avanti, che si chiama "Sviluppo organizzativo" e su questo sito c'è la possibilità sia per i dipendenti che per gli studenti di visualizzare tutte le convenzioni anche aperte che ci sono, attività esterne, che possono essere piscine, negozi di abbigliamento, officine, svariate attività dove un facente parte della comunità universitaria ha possibilità di visualizzare, prenotare e anche di esprimere un giudizio sulla qualità del servizio di di dei servizi che vengono sia convenzionati, ma anche dei servizi interni. Perché c'è anche un piccolo forum, no, dove poter ehm dove poter esprimere i propri giudizi e poi non dimentichiamo che poi c'è il cus, comitato universitario degli studenti che a parte ad avere i propri rappresentanti nel senato accademico, è un organo molto presente a Tor Vergata, tanto è vero che lo studente, questo glielo so dire con certezza, lo studente quando si immatricola, durante la fase di immatricolazione ha la l'obbligo, è diventato un obbligo quantomeno di rispondere a un piccolo questionario presentato dal comitato universitario studentesco nel quale viene richiesto loro se ricevere o meno le informative da parte del comitato universitario, che organizza attività, cose, e quindi mette in campo anche spazi di confronto, di tavole rotonde, no, per raccogliere i pareri e le problematiche che che gli studenti mettono insieme. Ecco, quello sarebbe quello sarebbe interessante da intercettare come organo organo universitario.

Io: okay.

M: perché è il vero contenitore delle degli degli studenti, sì.

Io: perfetto. Ehm, a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale? E sono state realizzate iniziative in tal senso?

M: allora, la comunicazione è fondamentale. Assolutamente è fondamentale. Sono state organizzate iniziative in tal senso anche in passato, anzi, ehm in passato sicuramente, in quest'ultimo anno di pandemia purtroppo ci si è basati, concentrati più che altro, ad ovviare all'emergenza per cui si è cercato dei rimedi alla didattica a distanza e a tutte le problematiche che ci sono state. Ma senz'altro ci sono state in passato e organizzate da noi, dall'università, momenti di ehm elargizione, ecco, e dei ehm dei dei dei servizi e delle possibilità che l'ateneo offre attraverso inviti a scuole, attraverso ehm attraverso visite proprio fisiche nelle scuole, e attraverso le giornate orientative e qui si cerca si cerca di fare del proprio meglio. E sì, comunque è aumentata nell'ultimo periodo la comunicazione verso l'esterno.

Io: okay, grazie. Se lei...

M: Poi bisogna, ecco l'osservazione qual è poi vedere come questa comunicazione dall'esterno viene intercettata. Lì non è solo una questione di discorso sulla comunicazione se è fatta, se è preparata bene, se è preparata meno bene. È anche se l'ascoltatore se è preparato a ricevere la comunicazione, e quella potrebbe essere una criticità. Nel senso che, se io presento un corso di laurea, uhm, nella maniera più precisa e calzante possibile, ma poi uno studente percepisce quello quel corso di laurea come il più facile da sostenere, okay? E quello è il suo unico parametro di scelta, va da sé che la comunicazione per quanto è stata fatta bene, non è stata efficace. Per lo studente perché dice "mi vado a fare quello perché non sono in grado di fare altro, quindi mi vado a fare un corso che a me sembra semplice perché magari che ne so, faccio un esempio, non ha la matematica dentro. O invece, si va a scoprire durante il corso di laurea che è impegnativo, difficile, come tutti gli altri.

Io: eh sì, questo è un rischio, però è un po' la stessa cosa che dicevamo prima. Eh, l'importante è provare a comunicare poi non si può mai sapere come...

M: certo, assolutamente.

Io: come viene recepita, no, una comunicazione. L'importante è non smettere di comunicare ed essere animati da dalle migliori intenzioni, se vogliamo.

M: sì, sì, sì. Certo. Infatti, come ho detto prima è aumentata la comunicazione e...

Io: sì...

M: raffinata, ecco.

Io: allora, se lei dovesse dare una definizione del concetto di inclusione come la intenderebbe?

M: allora la la la secondo me l'inclusione è la la la intendo come non uhm la capacità di non evidenziare la differenza. Nel senso che ehm non percepire più la differenza delle persone, ecco è così che la intendo. Quello è il modo migliore per per sentire inclu, per far sentire inclusa ehm... sembra la più facile delle cosa da dire, però è la più facile, è la più difficile da attuare poi, invece, perché non deve essere un una pratica, deve essere una predisposizione mentale e quindi è molto più deve essere... si deve radicare la nella coscienza di ognuno.

Io: bene, grazie grazie per la disponibilità, l'intervista è terminata. Vi ringrazio molto e vi terrò aggiornati su sullo svolgimento di questo progetto se se lo desiderate.

M: uhm, uhm, va bene.

Io: vi auguro una buona giornata e un buon lavoro e grazie ancora per la disponibilità.

M: va bene, lei.

Io: arrivederci e a presto.

Intervista 12

Intervistatore: La ringrazio per aver deciso di partecipare a questa serie di interviste che comporranno la tesi dottorale universitaria nell'indagine sull'inclusione dei ragazzi con disabilità nel contesto universitario romano. Pertanto se lei è d'accordo io procederei con la prima domanda.

Intervistato: Certo, anche per me è un'occasione per poterle confermare che mi da piacere aver dato questa disponibilità per un motivo valido. prima di tutto per lei come prossimo dottore di ricerca, ma poi perchè è uno studio che è importante per tante ragioni che lei sa

quanto me ma soprattutto perchè potrà tornare utile anche come momento di discussione e magari dopo la discussione della tua tesi di dottorato potremmo sentirci e fare anche un tavolo di confronto su questi dati

Intervistatore: Magari, molto volentieri.

Intervistato: Ecco benissimo, allora partiamo.

Intervistatore: Allora, mi può descrivere il suo ruolo concreto all'interno dell'ateneo?

Intervistato: Mah, il mio ruolo concreto oomm lei quando mi ha contattata ovviamente sapeva chi ero io, il delegato del rettore al supporto all'inclusione. Io penso che lei abbia già avuto dei contatti significativi con il mio ateneo e precisamente con l'ufficio per studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento, me lo conferma?

Intervistatore: Sì, sì. Glielo confermo.

Intervistato: Ecco, perchè perchè ehm, credo che le abbiano già fornito un quadro generale e soprattutto che le abbiano dato dei dati che se lei fosse stata interessata dei dati precisi. Bene. Il mio ruolo completo credo che sia un ruolo che mi accomuna a tutti gli altri delegati del rettore per la disabilità perchè lei avrà constatato nel suo studio che è una figura prevista secondo norme di legge. Cioè il delegato non è a discrezione del rettore ma è tenuto ad istituire e a nominare questa figura anche sulla base di una legge apposita. Detto questo si capisce quindi il ruolo che si gioca soprattutto per quanto riguarda l'indirizzo dell'ateneo per le politiche che riguardano l'inclusione delle persone con disabilità che studiano e lavorano poi a Roma 3 eh ehm quindi sono naturalmente allargati queste queste queste politiche ehm sono allargate a tutte le persone studenti e lavoratori che sono in una situazione come quella di cui stiamo parlando e che l'ateneo naturalmente si fa carico di ogni attenzione ai fini della piena inclusione. E quindi poi alla fine la piena inclusione, esercizio della cittadinanza attiva e quant'altro. L'insieme di questi servizi che sono ehm che sono realizzati in ateneo a tale a tale scopo sono gestiti dall'ufficio studenti con disabilità e DSA ecco perché glieli ho uniti all'inizio, perché gioca un ruolo fondamentale. È un ufficio che opera all'interno di una direzione della dell'ateneo direzione intendo proprio come ufficio di direzione, ci sono più direzioni nell'ateneo e c'è una direzione che all'interno ha questo ufficio. È una un ufficio che funziona ... devo dire con grande efficacia ... vorrei dire

da sempre o meglio (ride) con un'efficacia crescente che viene riconosciuta dagli stessi studenti, quindi io alla fine lei sa che Roma 3 è composto di 12 dipartimenti ... questi 12 dipartimenti ehm in ciascuno di ciascuno di loro ehm ciascuno di loro opera un un docente referente ehm alla disabilità e al ai disturbi di apprendimento e e ehmmm e quindi sono le figure che compongono un po' una governance di sistema se così posso dire. C'è il delegato del rettore, c'è l'ufficio di cui le ho detto prima poi ci sono i 12 docenti referenti di tutti i dipartimenti ehm e poi in realtà noi abbiamo anche un servizio specifico come prevede la norma di tutorato specializzato per i disturbi di apprendimento, quindi abbiamo un una figura una figura DOC all'interno quindi le ricapitolo. Delegato del rettore, ee ii l'ufficio di cui abbiamo detto, i 12 docenti referenti dei 12 dipartimenti più questa figura di referente responsabile per il tutorato DSA. Fatto i conti quanti siamo? 12 più 13.. tutto questo.

Intervistatore: Siete una bella squadra! Una bella squadra sulla disabilità.

Intervistato: Sulla disabilità e sui disturbi dell'apprendimento. Una bella squadra soprattutto ehm ehm ehm in ordine al ehm in ordine alla sensibilità comune, a un grande ehm a un grande senso di collaborazione tra tutti noi io poi mi trovo a coordinare tutto ciò, dare quelle che sono linee di indirizzo per le politiche dell'inclusione dell'ateneo, però in realtà conto su questo sistema di ateneo molto efficace e ho avuto ho avuto ehm la fortuna ecco di incontrare tutti questi colleghi e tutti questi servizi che hanno ehm che mi permettono poi di di svolgere il mio ruolo ecco mi permettono, naturalmente è chiaro che al questo sistema poi è governato ovviamente eeehm dal dal rettore dal direttore generale naturalmente no? Che facilitano tutto ciò e sono sempre molto presenti. Non so se le ho risposto, penso di sì.

Intervistatore: Sì, ahm.. diciamo nello specifico, questo ruolo di indirizzo e coordinamento, in in quali quali pratiche concrete si sostanzia?

Intervistato: Mah diciamo che le pratiche concrete sono le pratiche ehm diciamo un po' di chi può generale e quindi e quindi naturalmente verificare ehm l'andamento quindi iihm naturalmente io sono coinvolta nel momento dell'orientamento, di ingresso, orientamento in itinere, sono coinvolta ehm nel momento delle assegnazioni delle risorse eeehm perché per esempio tra le risorse ci sono anche non le ho nominate delle figure molto importanti

che sono i tutor i tutor perché ci sono sistemi di tutoraggio per la disabilità per i DSA che naturalmente si avvalgono anche di ... e quindi il mio compito nelle pratiche si capisce, lavoro con i docenti referenti dei dipartimenti ee e e ee in che senso affrontare problematiche, facilitare, promuovere ogni attenzione così con l'ufficio così con tutti gli altri. Nella vita quotidiana che cosa vuol dire? Gli studenti hanno hanno per esempio un bisogno tra i tanti il bisogno per esempio dell'accessibilità ai materiali di studio e quindi dato che ogni dipartimento ha delle esigenze disciplinari: un conto è architettura, un conto è ingegneria, un conto è scienze della comunicazione, un conto è matematica. Voglio dire anche le discipline hanno delle esigenze delle caratteristiche specifiche e quindi l'affrontarsi con ii ii docenti di quel di quel dipartimento naturalmente in collaborazione con il referente di quel dipartimento vuol dire affrontare in senso generale io ho fatto problema con l'accessibilità, ehm dare risposte generali e poi il mio ruolo è entrare nello specifico cioè nel ehm nel nella soggettività, la disabilità non è un mucchio di istinto come dire, disabilità è un tema che prevede delle questioni di tipo generali dal punto di vista dell'inclusione della giustizia sociale, del diritto allo studio e quant'altro di tipo generale. Poi io entro insieme a loro nello specifico di ciascun chiamiamolo problema, preferisco dire di ciascuna esigenza, e quindi diciamo tutto quello che c'è da risolvere quindi abbiamo poi naturalmente questo significa anche essere essere e diciamo non vigile perché non ce n'è bisogno, ma essere... nel verificare tutti i servizi che l'ateneo l'ateneo di fatto mette a disposizione. L'assistenza l'assistenza alla persona all'interprete alla lingua dei segni, il supporto alla comunicazione ecc. ecc. tutte cose che lei sa, quindi nella pratica, nella teoria, in generale e nello specifico, il mio ruolo è quello di entrare entrare ehm nel me nel merito di ogni questione individuale in un senso in un senso (non si sente) sistematicamente con queste figure che le ho detto, prendiamo iniziative di sensibilizzazione, di alfabetizzazione, ehm insomma un po' di tutto, lei non so gli altri cosa le hanno detto ma io posso sicuramente dirle che la ad esempio anche in questo momento di lungo periodo altro che momento di covid, questi sono stati studentesse e studenti, che abbiamo curato particolarmente anche con naturalmente su mio su mio input a proposito di indirizzo che veniva su mio input anche per appunto indirizzare l'ateneo verso la ehm come dire la ehm e far fronte a situazione così complessa complessa

per tutti e sicuramente complessa per queste studentesse e per questi studenti, però ce l'abbiamo fatto, abbiamo risolto moltissimo con l'aiuto delle tecnologie, ehm e quindi ecco tutto ciò. Non so se sono stata chiara a livello di pratica.

Intervistatore: Nono perfetto, è stata esaustiva e chiarissima. Ehm passiamo quindi alla seconda domanda, che apre un po' il discorso non si preoccupi per il video tanto ai fini della tesi..

Intervistato: Carlotta sono preoccupata per l'audio.

Intervistatore: Stia serena. Sulla base della sua esperienza concreta, quali sono le maggiori problematiche emergenti a tutti i livelli della governance di ateneo da parte di studenti, docenti, personale amministrativo? Se ce ne sono.

Intervistato: Guardi un po', un po' ho ehm.. diciamo un che quelli che possiamo definire chiamiamolo così problemi di governance li abbiamo anche in qualche modo prevenuti, in qualche modo prevenuti, per esempio le faccio un esempio: io ho proposto e l'ateneo ha accolto per ateneo in questo caso intendo il rettore, il direttore generale, per esempio ho fatto fare ehm.. ho proposto di fare per esempio per il personale amministrativo un ehm almeno una parte del personale amministrativo un percorso di formazione nelle lingue dei segni ecco. Per cui questo che cosa significa, che è stato è stato accolto dal personale con un grandissimo entusiasmo che era per me non è che fosse inaspettato perché le dicevo prima c'è una grande sensibilità nei confronti dell'inclusione, del diritto allo studio, cioè già proprio nella cultura dell'ateneo, ma ecco aver risposto con tanto con tanto entusiasmo mi ha particolarmente colpito. Naturalmente lo abbiamo fatto in orari di servizio eh e e questo per dirle che certi problemi quando si possono prevenire con delle proposte e con delle linee di indirizzo come appunto ho dato anche in questo senso quello che rimane invece secondo me da ehm da curare particolarmente e e e e cose di cui mi occupo da sempre e e e e di cui mi sto occupando e mi occuperò fino fino a che sarà mio compito, e e è quello dell'accessibilità dei testi. Allora l'accessibilità non parlo del materiale, che il materiale i docenti dispongono di linee guida dispongono di un vademecum dispongono di tutto quello che abbiamo potuto loro dare per la costruzione di materiale, le slide, insomma per facilitare quali sono i software, quali sono i caratteri insomma tante tante piccole cose

importanti che alla fine si come dire si estendono a tutti, cioè si agisce a favore degli studenti con disabilità e con disturbo specifico di apprendimento però non come dire con una progettazione a parte ma con una progettazione universale fin dove possibile. È una cosa che vada bene per tutti per quello che naturalmente è possibile fare quindi quasi per tutto. L'accessibilità invece dei testi di studio che ehm abbiamo alcuni dipartimenti le cito è stato il primo da noi che ha fatto una collezione di testi accessibili di studio cioè una tutti ehm tutti gli esami tutti i ehm testi tutti in formato accessibile. Questo è un progetto pilota ma le parlo di tanti anni fa non mi ricordo più neanche quanti tanti anni fa che ha seminato questa ehm questa questo stesso seme anche in altri dipartimenti che adesso si stanno ehm si stanno attivando eh per quanto di competenze per quanto nelle forze dell'ateneo però lei sa che dobbiamo anche fare i conti con gli editori.

Intervistatore: Sì

Intervistato: Ecco, noi in tutti i modi cerchiamo di rendere questi testi accessibili però poi bisogna fare i conti con l'editore e io ho preso nello stesso tempo anche contatto con la responsabile la responsabile dell'editoria digitale e lei mi diceva si è una questione anche politica di politica nazionale non di una politica ehm diciamo di ateneo. E poi abbiamo aderito anche alla possibilità di di accreditarci come ente ente accreditato per l'accessibilità dei testi. Questa è stata una questione proprio di quest'anno, il direttore ha firmato un atto di notorietà in questo senso e però insomma è un problema ancora da sciogliere e secondo me è il problema che ci ehm che ci impegna di più che si dovrà continuare ad impegnare nonostante come le ho detto siamo già impegnati su questo fronte, per il resto mi pare che anche con l'aiuto per esempio della regione lazio per quanto riguarda il trasporto insomma un po' tutto è sotto controllo, non possiamo che migliorare proprio perché lavorando tutti insieme con in modo corale con una grande squadra che condivide gli stessi valori cerchiamo di mantenere il livello di inclusione e cercando di accrescerlo dal punto di vista qualitativo e quantitativo e però per tutto quello che che riguarda noi e e e e gli accordi territoriali. Poi quindi direi che questo dell'accessibilità è un problema che va affrontato meglio e inquadrato però a livello nazionale.

Intervistatore: Chiaramente. È stata molto puntuale anche in questa risposta, la ringrazio. Mi può descrivere ehm nello svolgimento del suo ruolo istituzionale con quali attori interagisce e se ci sono tavoli di confronto, momenti di scambio, e quali sono state le pratiche ehm concrete messe in atto?

Intervistato: Guardi, tavoli di confronto diciamo che le faccio un esempio per essere per essere anche io concreta, perché lei poi si deve fare un'idea concreta delle cose, per entrare nel merito, per esempio le posso dire quando abbiamo fatto elaborato le quelle che io chiamo linee guida in realtà sul sito si trovano come "vademecum per l'inclusione" riporta tutti i docenti dell'ateneo quello per esempio è stato presentato in senato accademico. Avevo fatto ehm una riunione con il rettore, una riunione con ehm, con il delegato alla il rettore alla didattica e insomma le figure istituzionali preposte, avevo fatto anche un incontro con tutti i direttori di dipartimento e che poi ehm mi ha ehm che poi è stato un contatto che si è mantenuto nel tempo tramite il direttore coordinatore di tutti i direttori. Quindi ci sono delle situazioni in modo che poi il coordinatore che lui stesso un direttore di dipartimento in particolare di scienze della formazione. Ehm ecco questo questo direttore poi tutte le tutto ehm il il lavoro in progress che si fa ne parla con tutti i direttori nel suo ruolo capisci, coi colleghi direttori per esempio io avendo poi la possibilità e l'abitudine di confrontarmi come le ho detto sistematicamente con i 12 referenti e questi 12 referenti ognuno nel proprio dipartimento ehm prendono la parola nei consigli di dipartimento, certo non tutti ovviamente quando ritengono però ciclicamente capisce, è proprio un sistema è un sistema ecco, non lo devo neanche aggettivizzare, qualificare, è un sistema dove questo lavoro corale ehm viene esplicitato a tutti i livelli quindi quanto un docente referente interviene in un consiglio di dipartimento naturalmente per le questioni inerenti il suo dipartimento riportando anche questioni più generali insomma è molto importante. Questi sono i tavoli, i tavoli sono quelli istituzionali.

Intervistatore: Ok, e sempre nello svolgimento del suo ruolo istituzionale, con quale con quali attori esterni all'ateneo interagisce? E se anche in questo caso vi sono tavoli di confronto e quali sono state ehm le maggiori o migliori pratiche messe in atto?

Intervistato: ehm guardi, leeee i tavoli all'esterno diciamo che più che un contatto diretto che pure che pure ho per esempio a livello ministeriale ma diciamo questo sistema di governance universitaria ehm naturalmente ehm si avvale delle figure specifiche, le faccio un esempio: il trasporto che noi garantiamo agli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento naturalmente certo c'è un tavolo interno di confronto tra noi ma poi se ne occupa l'ufficio che le ho già citato prima che deve seguire io ehm come lei sa il delegato del rettore ha una linea di indirizzo, io do le linee di indirizzo e se devo parlare di trasporto parlo con l'ufficio, se devo parlare di accessibilità dei testi parlo con il direttore di dipartimento e con i decenti referenti, questo all'interno e all'esterno la stessa cosa, noi agiamo secondo l'organizzazione e la gestione che il nostro ateneo dato che è una gestione ed un'organizzazione che funziona che funziona all'esterno proseguiamo così all'esterno poi naturalmente io agisco con particolare impegno con la conferenza nazionale dei delegati dei rettori per la disabilità e DSA c'è una conferenza istituita nel 1999 e a cui aderiscono tutti i delegati e noi abbiamo rapporti rapporti sistematici ci si riunisce durante l'anno eee con ci si riunisce durante l'anno su input naturalmente del presidente di questa di questa conferenza nazionale, della presidente in questo caso è la collega professoressa Marisa Pavone di Torino. Quindi c'è un grande lavoro anche di coordinamento nazionale. Poi vi sono anche collegata tenuta in contatto anzi gli ho anche diciamo ho promosso come fanno bene i colleghi anche della Sapienza e di Tor Vergata che se la Sapienza è cambiata prima c'era un'altra delegata adesso da poco è cambiata, non la conosco personalmente. Ci siamo sempre riuniti a Roma 3 poi le ripeto purtroppo questo periodo lungo e terribile periodo della pandemia tutto ciò lo ha un po' bloccato e abbiamo ridotto all'essenziale, l'essenziale vuol dire che ci siamo concentrati sui problemi che si sono improvvisamente posti in quanto nuovi per la distanza forzata. Per esempio il sistema di tutoraggio, siamo riusciti a a a a mantenerlo eee anche in termini di qualità online, ma le immagini che tanto per dirgliene una, ma insomma veramente tanti tanti problemi che si sono posti in modo nuovo, e questo ad esempio ci eravamo poi ripromessi bene adesso ci rimetteremo in comune con i colleghi del Lazio di tutte le università, tutte le università del Lazio, non solo quelle di Roma. E poi eee insomma le ho già citato un po' di partner esterni giusto?

Intervistatore: Sì, sì, assolutamente sì. Allora, allo stato attuale, esistono modalità di mappatura concreta dell'accessibilità sia per quanto concerne la funzione dei servizi, sia per quanto concerne l'accessibilità delle strutture? Se sì, chi se ne occupa?

Intervistato: Allora, guardi, torno a quell'ufficio citato, ehm, Roma 3 ha da moltissimi anni e io ho ho lo so perché ho firmato gli ultimi documenti sull'accessibilità alle strutture innanzitutto mi pare evidente, un documento sull'accessibilità in cui io davo anche conto do conto insieme a a all'ufficio competente di di di tutte quelle barriere che mano mano sono state eliminate no? Perché c'erano come dappertutto delle barriere che peraltro sono da eliminare per legge, però diciamo non si finisce mai di migliorare di migliorare l'accessibilità in questo caso non ai materiali, accessibilità proprio alla struttura, e questo esiste, le posso confermare che esiste e viene aggiornato viene aggiornato ehm annualmente questo questo documento che è un documento che non è una lettera morta, è un documento burocratico, no, è un documento che se lei potesse vedere da quando è nato a come è adesso quante barriere sono cadute. Posso dire che che è stato un lavoro eccellente anche qui di volontà naturalmente a livello di ateneo, quindi a livello di vertice, io sono uno strumento come tutti gli altri per realizzare quello che è poi la mission che il nostro ateneo si dà e che ha dato sempre molta importanza al tema dell'inclusione. Io non la vedo e non la sento però spero sempre bene.

Intervistatore: Io riesco a sentirla e ho spento il video proprio per agevolare l'audio.

Intervistato: Secondo me ha fatto bene, vedo che quando mi cade il video sento meglio. Bene anche a questo le ho risposto spero.

Intervistatore: Sì assolutamente sì, quindi direi che possiamo assolutamente proseguire, allora ehm le modalità di erogazione dei servizi interni ehm e interventi ahm a favore delle persone con disabilità e DSA hanno subito modifiche nel tempo? Se sì, perché? O quali sono state le maggiori modifiche?

Intervistato: Guardi ehm più che modifiche diciamo che è una scelta culturale che quella che deriva da un dalla cultura del miglioramento no? Quindi l'inclusione proprio per per sua definizione l'inclusione non può non è un come dire un processo che si conclude. L'inclusione è un processo senza fine per definizione, si può sempre fare di più e si può

sempre fare meglio. Quindi l'erogazione dei servizi avviene con un sistema collaudato spiegato molto bene anche sul sito dove si chiede agli studenti naturalmente che devono essere loro liberi di poter usufruire dei servizi o chiedere dei servizi anche di tipo specifico con un sistema di richiesta sul sito quindi c'è un sistema di registrazione a cui corrispondono e si dettano tutte le azioni da compiere naturalmente tutto anche con ehm tutto anche diciamo illustrato mediante lingua dei segni tutto illustrato anche con sottotitolazione nel caso ci fossero delle immagini o altro, e e poi ehm diciamo che diciamo per questa che questi servizi vengono erogati una volta che l'ateneo ha la documentazione essenziale che come lei sa è coperta da privacy giustamente, la documentazione essenziale che attesti lo stato di disabilità o di disturbo specifico di apprendimento che naturalmente è molto importante questa documentazione anche per la questione tasse no? Che ha tutta una sua normativa. Quindi quando c'è questo è lo studente dice bene, io mi voglio avvalere dell'interprete della lingua dei segni, lo deve dire lui o lei non è che noi glielo imponiamo, noi diciamo guarda abbiamo il servizio di interpretariato della lingua dei segni, non so se mi sono riuscita a spiegare. Un sistema la cosa importante sa qual è che ha fatto il successo di di questa modalità, non è tanto che sul sito ci sta scritto e si rinvia ad un indirizzo ma è il numero di telefono è che dall'altra parte quando raggiungono quella mail il destinatario e raggiungono il numero di telefono trovano la persona che interagisce e da lì che la questione che funziona. Quando ci sono ricerche particolari se la persona contattata è in grado di di rapportarsi in maniera esaustiva bene, altrimenti si mette in moto tutto quel sistema a cominciare dal mio coinvolgimento.

Intervistatore: è chiaro. Però appunto..

Intervistato: Però ecco c'è una comunicazione efficace, tempestiva eeee che però non ci fa non ci fa fermare a questo risultato possiamo fare di più e sempre meglio e per fare ciò naturalmente ci avvaliamo anche di quello che pensano gli studenti. Io questo per esempio ne ho una ne ho un riscontro realistico annualmente annualmente verificato se così aggiornato se così posso dire perché abbiamo i docenti referenti che agiscono nel dipartimento. Quindi loro sono delle persone che recepiscono il benessere piuttosto che un malessere.

Intervistatore: Però ecco.. perfetto, ehm.. questo è abbastanza chiaro, però ecco appunto ehm eee questa ehm macchina di servizi e interventi che si muove ormai da diverso tempo per come l'ha esposta, ha avuto delle modifiche nel tempo? Cioè nel senso sia anche soltanto per il numero degli studenti crescente ehm ii i servizi si sono modificati nel tempo la loro la loro erogazione è rimasta è rimasta pressoché uguale ehm ci sono state delle modifiche oppure no?

Intervistato: Guardi la diciamo che l'impianto l'impianto proprio per il sistema di cura e di attenzione per altro dovuta, è sempre stato questo. Però per esempio il servizio si è sicuramente evoluto per esempio con un documento ufficiale varato dal senato accademico in presso i direttori dei dipartimenti per esempio il vademecum che le ho citato, il vademecum è diciamo in vigore da .. qualcosa del genere, prima non c'era e pure di faceva fronte, però questo è un vademecum che evidentemente è molto più che orientativo, è un vero indirizzo per tutti i docenti sia per l'attività didattica sia per le prove di valutazione quindi le prove di esame. Per esempio anche questi servizi si sono anche evoluti rispetto al lavoro anche mio di coordinamento con gli uffici che fanno in un ufficio io non li vedo mai, cioè ci si confronta anzi spessissimo per per ehm dare le risposte che siano delle risposte che si avvalgono del rapporto dei vari punti di vista. Quindi i servizi si sono evoluti in questo senso, la stessa accessibilità no? Ehm dell'ufficio che eroga questo servizio come le dicevo si è impegnata a a a a lavori ehm ehm diciamo ehm diciamo in continuità per la rimozione di eventuali barriere ancora rimaste dopo di che i servizi naturalmente offrono delle cose che attualmente delle cose che anni fa non c'erano. La registrazione delle lezioni, anche questo è un servizio. E insomma un po' mi viene in mente le cose quotidiane della vita quotidiana, io poi per altro sono diciamo ehm come come dal punto di vista del mio profilo docente io sono nella mia vita insomma professionale ho sempre ho sempre fatto didattica speciale, ossia la didattica ehm che prende in carico tutti i problemi relativi all'inclusione no? Quindi da ogni punto di vista, per cui ecco quando lei mi fa delle domande diciamo di tipo generale a me mi vengono in mente le questioni quelle questioni specifiche per esempio il supporto alla comunicazione, l'ampliamento del tutorato, cioè però non è che le posso dire non c'era il tutorato, c'era ed è stato potenziato con incontri formati.. ecco una cosa molto importante

che è una cosa nuova per dire ora che le cito il tutorato l'importante è che lei mi continua a sentire, ecco ora che le cito per esempio io ho istituito sempre per le linee di indirizzo un corso di formazione per i tutor e l'abbiamo ritenuto importante per una motivo di tipo generale ehm che le dico in due battute, cioè che chiunque entra a contatto con una persona con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento deve avere un quadro essenziale certo non un esperto chiaramente no, ma un quadro essenziale quindi abbiamo istituito già da alcuni anni un corso di formazione che io ho svolto e svolgo personalmente ecco perché le ho detto didattica speciale, che svolgo personalmente in presenza, e per un numero ehm.. un numero di ore e e eee che naturalmente non ho fatto più, e e poi il resto online. Pensi questo l'ho così strutturato prima molto prima del covid, perché poi anche perché la formazione non deve distogliere dal servizio di tutorato, quindi 2 incontri in presenza di un certo numero di ore e tutto il resto l'ho strutturato online, questi incontri in presenza con il covid si sono trasformati in in in questioni e tutto in modalità modalità online. Questo è molto importante, diamo anche un attestato ai tutor che fanno la formazione, questo per esempio è un servizio che io ho ritenuto fondamentale, questo è di alcuni anni ed è un'evoluzione sicuramente. Mi è venuto in mente questo da dirle.

Intervistatore: Una bella intuizione assolutamente...

Intervistato: Sì questa è una bella intuizione perché capisce che i tutor poi possono avere delle problematiche anche dal punto di vista emotivo o anche legato all'insicurezza o qualche.. invece diciamo il corso comincia sul tema della gentilezza. Da lì in poi ehm la conoscenza reciproca, il rispetto e poi finisce con il dire nessuno è mai solo, nel senso che nessuno di noi può agire da solo per l'inclusione che è di per se non solo non finisce mai ma è anche un una questione corale, nessuno può garantire l'inclusione, un gruppo, un sistema, una governance, ciascuno per suo conto è in grado di garantire l'inclusione. Questo per Roma 3 lo dico veramente con grande onore da parte mia di far parte di questo sistema. Quindi anche il tutor non è che gli si affida uno studente/essa con disabilità, sa immediatamente che si deve confrontare naturalmente con il docente referente che a sua volta si confronta con il delegato del rettore e con con l'ufficio insomma, è un sistema

reticolare che funziona perché ci vediamo, ci sentiamo, concordiamo, lavoriamo stabilmente in modo congiunto.

Intervistatore: Bene.

Intervistato: In generale poi naturalmente nello specifico. Bene.

Intervistatore: Bene grazie per questa risposta anche ehm puntuale e precisa e ricca di di esperienze concrete. Su questa scia proseguirei con la settima domanda che riguarda proprio i progetti attivi, quindi, sono attivi progetti e interventi innovativi per gli studenti con disabilità e DSA? Se sì, me li può descrivere? Parliamo di iniziative di ateneo. Progetti, iniziative di ateneo.

Intervistato: Certo certo certo, allora guardi, i progetti per qualche cosa le avevo anche già detto prima, prima le ho detto, le ho fatto riferimento alla ehm.. al progetto CASD nell'ambito della collezione dei testi accessibili no? per la disabilità che è partito da giurisprudenza e poi e poi è andato, si sta adesso diffondendo anche ehm negli ehm in altri dipartimenti questo perché quello dell'accessibilità è un problema ehm molto importante, è un problema permanente insomma per quanto avviato a soluzione però non possiamo essere non possiamo affermare che l'accessibilità dei testi perché c'entrano di mezzo questioni di scelte nazionali. Poi c'è un altro progetto molto importante: biblioteca facile. Ecco questo è un progetto che significa che le biblioteche che usufruiscono naturalmente dei ehm dei tutor che lavorano nella biblioteca e stanno quindi con gli studenti per momenti di studio, momenti di ricerca e naturalmente anche ehm utilizzando eventualmente ove necessario ehm anche software diversi e quant'altro no? Abbiamo anche delle convenzioni che supportano questo progetto per esempio con l'unione italiana ciechi, con insomma, tutta una serie di questioni che rendono possibile la realizzazione di questo progetto. Quindi gliene ho già detti 2, un altro un altro che c'è anche questo da molto è la la piazza telematica, noi così la chiamiamo: piazza telematica accessibile. La piazza telematica accessibile, anche questo si capisce no come ehm da come è definito è un è un centro informatico di ehm di ateneo che ha avuto anche un contributo dell'azienda club italiani all'interno di un progetto specifico che adesso non le sto a dire che è un po' troppo lungo, però abbiamo quindi tanti ausili specifici ehm la ehm il software screen, il video ingranditore, la macchina di lettura, lo

scanner ottico e tanto tanto altro. Questo per quanto riguarda la piazza telematica accessibile. Poi ah una cosa molto importante un altro progetto mooolto importante che abbiamo già da diversi anni, è dunque si chiama “vivere la disabilità” finora, quest’anno aspettiamo che venga abbiamo rifatto abbiamo rifatto insomma ci siamo rimessi in moto per questo progetto forse cambierà nome e eee denominazione perché ci siamo confrontati. Questo è un progetto che impegna ehm impegna insomma adesso mo non vorrei dirle un numero per un altro però grossomodo impegna ehm una decina di volontari del servizio civile universale. È un progetto di questo genere molto bello a cui l’ateneo tiene moltissimo e quindi vede che questo sistema di tutorato rientrano, per fortuna che mi ha chiesto dei progetti così ho potuto aggiungere anche questa ehm questo elemento che è eeee iii i servizi e i volontari del servizio civile universale, che ehm vengono da noi e fanno e e portano avanti questo progetto naturalmente in armonia con tutte le questioni che le ho detto e questi volontari naturalmente appena entrano vengono naturalmente formati così come i tutor no? Vengono formati a livello generale come rapportarsi in ateneo, tutti gli iter che chiamiamoli formali che poi sono sempre sostanziali e e e poi anche ehm tornano a me in quel famoso in quei famosi incontri, in quella famosa ehm offerta formativa che naturalmente è sul sito. Tutto questo che le ho detto ecc

o parlando dell’accessibilità, parlando anche di questo progetto “vivere la disabilità” parlando anche della ehm biblioteca facile e della piazza telematica e quant’altro, tutto l’aspetto tecnologico che compresi compresi diciamo le le iniziative innovative che il covid ci ha imposto, ehm e diciamo che per l’ateneo sono stati non dico facilitati ma diciamo sostenuti sostenuti da una cultura esperienziale in questo campo grazie a una fondazione dell’ateneo che si chiama: Fondazione Roma 3 education, che è stata istituita, mi faccia ricordare, ehm.. dunque 6 + 7 io credo che sia 7 8 anni fa, quindi non era una questione di covid, era una questione di sensibilità. È una fondazione Roma 3 education quindi tutta mi ha posizionata sul digitale, posizionata sull’e-learning, insomma c’era già e quindi per sostenere il periodo covid ma anche già prima per tutte questa progettazione a cui ho fatto cenno ci siamo avvalsi anche di questa fondazione ed è anche questa un altro fiore

all'occhiello del nostro ateneo che poi è stata di grande supporto per l'inclusione. Le ho detto l'essenziale.

Intervistatore: Se lei ritiene di voler entrare nel dettaglio sul progetto specifico io sono qui ad ascoltare. Non si preoccupi. Però ecco è abbastanza è abbastanza denso anche così.

Intervistato: Sì, no lo sa perché le dico che se vuole per carità, però le posso anche dire, lei che è una dottoranda e che sta studiando, se lei da libera studentessa nonché da libera cittadina va sul sito di Roma 3: www.uniroma3.it trova tutto.

Intervistatore: Già l'ho visitato.

Intervistato: Allora sa tutto. Allora sa tutto. Quindi questi progetti sono descritti nel dettaglio con chi se ne occupa, quanto durano, io le ho detto nel mio ruolo di indirizzo, le ho detto da dove nascono, chi li porta avanti, lo spirito generale e e il sistema di governance di ateneo, si si si. Quindi non saprei cosa scegliere, sono tutti di grande importanza anche perché li ho visti nel concreto, li ho vissuti insieme ehm agli utenti eee dunque ehm sono tutti di grande importanza. E eee questi stessi progetti per esempio, per quanto il caso ci sia, già da alcuni anni la biblioteca facile, ma lo sa? Non si finisce mai di realizzare la biblioteca facile, non si finisce mai. Quindi dire vecchi progetti e nuovi progetti no? Poi magari novità ce le giochiamo anche quando esce il bando per ehm il volontari del servizio civile universale, ma ci sono dei progetti in cui non si tratta di aggiungerne ehm, sono progetti biblioteca facile non finiremo mai, la piazza telematica accessibile non finiremo mai! È la cultura del miglioramento e soprattutto il rispetto assoluto del diritto allo studio. Che anche quello non è che c'è bisogno di cambiarlo, no c'è il bisogno di di ehm di assicurarne e garantirlo anche perché come le ho detto anche in qualche battuta iniziale, non si tratta solo di garantirlo in linea generale come le dicevo di giustizia, di sociale, di inclusione, di cultura, di valori, di mission e tutto quello che le ho già detto, quanto piuttosto che non c'è una persona con disabilità uguale ad un'altra persona con disabilità.

Intervistatore: La disabilità è un mondo.

Intervistato: è un mondo, e e e ciascuno di noi noi siamo siamo originali irripetibili, unici e quindi e quindi non si può fare tutto ehm tutto un mucchio. Le ripeto, per le questioni generali sicuramente ma ove possibile ci impegniamo a a ahm a soddisfare la singola

persona che ha che ci possono essere ehm diciamo, caratteristiche personali o psicofisiche diversificate no? Perché magari cambiano, oppure ci possono essere anche delle problematiche oppure situazioni di disabilità o anche per il disturbo specifico combinati ad altro quello che qualcuno chiama la comorbidità, ma anche se non è non sono più comorbidità che si mettono insieme ne basta una che però poi si collega ad aspetti per esempio emotivi, psicologici, di personalità. E e e liii si entra nel merito, non c'è niente da fare. Sì.

Intervistatore: Chiaro, è chiarissimo. Eee allora, questa risposta apre direttamente alla prossima domanda, e cioè a suo parere, quali sono gli aspetti imprescindibili per l'erogazione di un servizio di qualità in favore di studenti con disabilità e DSA?

Intervistato: No no no no no non mi provochi però.. (ride) questa mi provoca (ride), così mi provoca (ride).

Intervistatore: è solo una domanda con una risposta personalissima guardi.

Intervistato: Ma si nono ma io scherzo naturalmente è una battuta la mia. No le voglio dire quello che è imprescindibile le posso dire o no mi verrà da ridere perché è una cosa scontata che lei forse troverà anche banale ma dalla quale non si può prescindere e sono le risorse.

Intervistatore: Chiaro.

Intervistato: Le risorse, ehm naturalmente eeee le risorse umane Roma 3 è come le ho già descritto come si muove che cosa ci sono, non c'è bisogno che qualcuno ci dica dovete fare la formazione ai tutor, ci pensiamo da soli, e ci organizziamo ohm all'interno. Ehm il problema sono i fondi perché lei capisce le faccio un esempio banale, il trasporto, oppure no, le faccio un esempio ancora più più che ci che ci coinvolge di più come ateneo. Per esempio l'interpretariato della lingua dei segni oppure la le il supporto alla comunicazione, oppure l'assistente alla persona no? Allora, c'è una risorsa che viene che è data dal MIUR che si accompagna poi con altre risorse dell'ateneo ma ahm dipende anche per essere di qualità come è di qualità ehm.. mmh.. che ci avvaliamo di collaborazioni molto qualificate però cosa succede, dipende anche dalla numerosità degli studenti, un conto è avere 10 studenti sordi e un conto è averne 20. Allora tutto quello che ci siamo detti sennò sono solo parole al vento: il diritto allo studio, l'esercizio della cittadinanza attiva, entrare nello

specifico dello studente. Che facciamo gliene diamo a 1 sì e a 1 no? Con quelle risorse, oppure parcellizziamo e abbassando il livello qualitativo? Quindi la risorsa, per questo sorridevo, perché questo è imprescindibile. È vero che le risorse vanno impiegate bene eeee naturalmente tutti gli atenei, il nostro sicuramente sono in grado di dimostrarlo. Io u u un dato che ci può dimostrare un dato aggregato grossolano è la numerosità dei nostri dei nostri studenti ehm che eee mi limito non so alla Sapienza, lei lo sa quanti sono alla Sapienza e quanti sono a Tor Vergata?

Intervistatore: Sì sì ho avuto modo di vedere. Sono sono parecchi sia alla Sapienza che a Tor Vergata. Mi pare, mi sembra dalle tabelle che siamo a circa 1000/1200 studenti per Roma 3, dalle tabelle che mi sono giunte adesso siamo intorno ai 1200.

Intervistato: Forse anche 1300, sì 1200 sì, poi per fortuna si laureano, perché poi dipende anche da questo cioè anche il tempo di di di percorrenza degli studi no?eh, poi altre eeee e anche e anche in questo imprescindibile anche quello che abbiamo garantito fino ad ora per esempio la mobilità. Per esempio no? Quindi gli studenti con disabilità che hanno usufruito dell'erasmus per esempio, e insomma tante tante questioni tante questioni importanti. Roma3 ha anche un'altra fondazione più recente è stata varata quest'anno e che si chiama DOC3 è sulle startup che adesso è agli inizi, questo glielo dico così tanto per un quadro che ancora sta muovendo i primi vagiti e comunque contemplerà anche ehm l'accompagnamento al lavoro. Startup ehm insomma.. e questo grazie a delle a un a un sistema di fondo che ha sempre preso ha sempre tenuto grande considerazione il tema dell'inclusione e il diritto all'inclusione quindi il dovere di fare tutto quello che è possibile, non siamo perfetti però gliel'ho detto il miglioramento però sì, il miglioramento ci distingue nel senso che ci corrisponde cercare di fare sempre meglio aiutandoci tutti insieme. E quindi le risorse è quello importante ee e poi anche ehm per esempio non non sarebbe male anche ehm anche oltre all'impegno enooooorme della conferenza nazionale dei delegati, che naturalmente attraverso la conferenza noi siamo in contatto con il con il ministro della conferenza si raccorda naturalmente con ehm con il ministero dunque con il ministro e quindi siamo siamo molto molto ben sostenuti però ehm certamente ci vorrebbe anche

foorsee che dal punto di vista centrale venissero date delle delle linee più ampie e più precise per quanto riguarda anche il tema dell'inclusione nei diversi atenei.

Intervistatore: Chiaro.

Intervistato: Tra centrale e periferico come le posso dire.

Intervistatore: E si quello penso che ci sia sempre uno spazio anche lì di miglioramento però l'importante è che ci sia diciamo un dialogo sempre aperto.

Intervistato: Dialogo sempre aperto perché adesso vede se posso fare una battuta non so se finale è la cultura dell'inclusione, è la cultura dell'inclusione, non è il singolo progetto, il singolo provvedimento, la singola attenzione, il singolo testo di studio, come dire.. questo sono cose importantissime e vitali questo per ciascuno studente e ciascuna studentessa, ma ci vuole una cultura che caratterizza che permea c'è tutto deve diventare ordinariamente speciale. Tutto tutto specialmente normale come le devo dire per usare questi termini.... Che significano tutto e niente.

Intervistatore: Guardi secondo me bisognerebbe normalizzare la disabilità, ecco se vogliamo utilizzare questi termini bisognerebbe normalizzarla.

Intervistato: Normalizzarla oppure specializzare la normalità, siamo tutti speciali, unici a modo nostro no? E poi ci sono dei bisogni più evidenti, bisogni più specifici, barriere più evidenti, ma sa le barriere, le barriere non sono solo quelle materiali, sono anche quelle immateriali e certe volte...

Intervistatore: Sono più pericolose quelle immateriali se posso permettermi.

Intervistato: Brava, ecco.. ecco nonono ha ragione altroché ecco perché a questo alludevo quando dico se siamo alle battute finali posso ritornare alla frase che ho già detto cioè la cultura dell'inclusione, ci vuole la cultura dell'inclusione e non è cultura se se ne occupa un ufficio e l'altro ufficio la ignora completamente, se un docente è sensibilizzato e l'altro no, capisce che le voglio dire? Ci vuole una cultura che è di miglioramento e di e di ehmmmm in progress permanente ee e una cultura, è una cultura.

Intervistatore: Non siamo ancora purtroppo alle battute finali ma ci stiamo avvicinando.

Intervistato: Bene.

Intervistatore: Lei è a conoscenza di uno spazio di ascolto e di partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA per il miglioramento dei servizi di cui usufruiscono? Se sì, me ne può descrivere il funzionamento?

Intervistato: Guardi, io le posso dire come in tutte le università credo, eee la a noi abbiamo un ehm delegato del rettore per la ahm per i rapporti con gli studenti. Ecco, e questo non è un un un una delega così tanto per farla è una delega che ha ehm ha molto ha molto peso e poi abbiamo naturalmente nei consigli di tutti i 12 dipartimenti ma anche questo è una regola generale, dei dipartimenti c'è la rappresentanza studentesca, naturalmente e capisce se c'è rappresentanti degli studenti a ingegneria, a scienze, a economia eee e e tutti e 12.. naturalmente questi studenti sono assolutamente assolutamente ehm diciamo ascoltati monitorati e soprattutto abbiamo il servizio fortissimo dei 12 referenti dei dipartimenti i quali non è una nomina onirifica, come le posso dire, è una nomina fatti e ogni referente raccoglie il ehm quello che dicevo il benessere o il malessere degli studenti di quel dipartimento, si portano aaa da me, si portano, le informazioni si portano da me , all'ufficio studenti con disabilità e con DSA e se ne tiene conto anzi se ne fa tesoro. Capisce? Eh. Poi logicamente noi se lei fa riferimento per esempio ad un questionario..

Intervistatore: Questa sarebbe stata la domanda successiva.

Intervistato: E allora l'ho anticipata, perché lei lei insomma si capiva che intendeva intendeva questo, no? Intendeva intendeva tutto ciò, però diciamo che noi abbiamo la la raccolta dei desiderata permanente e noi siamo noi che poi dobbiamo dare risposti che ci confrontiamo sistematicamente nel corso dell'anno accademico per mettere a frutto quello che loro penso cioè in pratica guardi mi piace dirle questo, il dialogo con gli studenti è un dialogo scelto e permanente, c'è sempre perché non sono proprio convinta che un questionario fatto di tanto in tanto si per i dati per carità però possa essere poi risolutivo, tuttavia certo, c'abbiamo anche pensato di strutturarlo in maniera più permanente e pensiamo di ehm e pensiamo di migliorare anche questo aspetto.

Intervistatore: Quindi la rilevazione del del diciamo delle opinioni degli studenti è permanente ogni quanto avviene?

Intervistato: Viene fatta nei dipartimenti, c'è il referente di dipartimento che ha una ehm una porta aperta di dialogo con ehm i propri studenti e le proprie studentesse con disabilità e con DSA senza dimenticare che le dicevo che roma 3 ha anche un ufficio apposito di tutorato specializzato per i disturbi specifici di apprendimento, il quale ha sotto mano tutto di tutto rispetto alla ai dati e ai bisogni e alle a quanto va bene e a quanto non va male. Abbiamo tutto abbastanza diciamo sotto controllo.

Intervistatore: Invece, per quanto riguarda invece ci sono strumenti di valutazione interna dei servizi? Cioè l'ufficio, l'ufficio preposto, utilizza degli strumenti di valutazione interna? Se sì, ogni quanto avviene la rilevazione se ne ha conoscenza o se ci sono delle rilevazioni di ateneo per quanto riguarda la qualità dei servizi?

Intervistato: Guardi la qualità dei servizi lei lei giustamente parlava prima di normalizzazione io parlavo di specialità di tutta la normalità è uguale ecco diciamo che ci sta il servizio che monitora la qualità, non è che i i ill gli studenti con disabilità sono una come le posso dire, una categoria a parte, rientrano nel sistema di rilevazione della qualità, certamente, tanto è vero che quando l'ateneo ha avuto le visite quelle che si hanno su per quanto riguarda ehm il controllo della qualità e quindi la valutazione, rispetto all'inclusione ha sempre riportato un grandissimo riscontro se non totale riscontro. Quindi rientra in quello che ho definito la cultura dell'ateneo. Quindi quando c'è il sistema qualità certamente, perché poi questo aspetto viene tenuto sotto controllo anche dal prorettore alla didattica per esempio e quindi quando c'è la valutazione dell'ateneo tutto ciò è compreso, si si, si si.

Intervistatore: Ok, abbiamo quasi finito, mancano 2 domande.

Intervistato: Ancora? Vabbe prego prego, dico per dire.

Intervistatore: Allora a suo parere quanto conta la comunicazione per l'inclusione sociale e se mi vuole parlare di qualche altra iniziativa che è stata realizzata in tal senso in questa direzione dall'ateneo.

Intervistato: Allora sulla comunicazione è fondamentale certo. A partire dal sito. Un sito accessibile, esaustivo, un sito che ehh mette in contatto ma mette in contatto davvero cioè ad un numero di telefono corrisponde una persona in carne ed ossa che ti risponde, ad un

indirizzo email corrisponde una persona che ti risponde alla mail. All'interno guardi se lei lei ha può ehm riprendere quello che ci siamo già detti in questo nostro interessante colloquio, soprattutto interessante per me nell'ascoltare lei, questa comunicazione gliel'ho già descritta. C'è quella formale, indubbiamente il sito di ateneo, ma quando noi abbiamo i 12 docenti che le ho detto che prendono la parola nei consigli di dipartimento, più comunicazione di questo? Per esempio per lo quando si fa questo questo sempre. Poi naturalmente quando e il fase dell'orientamento a Roma 3 c'è stato dal 5 all'8 di luglio l'orientamento, nell'orientamento ci sta un filmato questo lo trova credo sempre sul sito. Un filmato di persone che parlano di tutto ciò che riguarda la disabilità e di tutto ciò che riguarda disturbi specifici dell'apprendimento, quindi la comunicazione è molto curata sì. Interna molto curata, esterna ci stiamo attenti (ride).

Intervistatore: Ok, d'accordo. Perfetto, arriviamo all'ultima domanda che forse è la più personale di tutta l'intervista. Se lei dovesse dare una definizione del concetto di inclusione, la sua, quale sarebbe?

Intervistato: No no no no no no (ride), guardi la mia la mia personale ehm però deriva anche dalla mia formazione, ma anche dalla mia professione, ma anche da questo incarico, è quella che definisce l'inclusione come un processo che non ha mai termine e che ha come compito prioritario quello di eliminare le barriere progressivamente, perché non abbiamo la bacchetta magica, progressivamente vuol dire non è che elimini una barriera ma poi ti riposi un po, no non abbiamo riposo, eliminare quindi il compito princ eliminare le barriere progressivamente che siano materiali immateriali, dei testi, delle strutture, dei servizi, qualsiasi cosa, ma anche dell'accoglienza, anche di un trovarsi in un ambiente intriso di dei valori dell'uguaglianza, della non discriminazione quindi ritorno .. e anche naturalmente di introdurre in maniera anche quella permanente e progressiva, i facilitatori. I facilitatori all'apprendimento, al diritto allo studio, alla socializzazione, al vivere gli anni dell'università come un'esperienza indimenticabile e soprattutto per le cose belle, per le amicizie, ehm tra tra gli studenti stesso insomma. Ecco quindi riguarda quest'eliminare le barriere e introdurre introdurre i ii facilitatori. E intendo in termini pratici, facilitatori pratici per quanto riguarda la didattica, e facilitatori non vuol dire agevolazioni eh, è il termine che

usa l'ONU, che lo usa l'UNESCO, l'Organizzazione mondiale della sanità, questi organismi sovranazionali che che che c'hanno spiegato che facilitare vuol dire creare le condizioni. Dopodiché..

Intervistatore: Accomodare ragionevolmente.

Intervistato: Quello lo dice l'ONU, nella convenzione parla, quello però fa riferimento ai a alla rimozione delle barriere, dice devi rimuovere le barriere progressivamente, sistematicamente e ma non con la bacchetta magica, e l'ONU lo dice proprio in un articolo della convenzione dice secondo il principio dell'accomodamento ragionevole che vuol dire non disponendo di bacchette magiche ci mettiamo lì e cerchiamo di accomodare ogni cosa prima possibile perché poi il passaggio in università di uno studente di questi anni, poi magari il prossimo studente troverà questo problema risolto ma intanto occupiamoci anche di questo. L'accomodamento ragionevole senz'altro ma appunto il che vuol dire quello che lei diceva, oddio mi si sta per scaricare il PC, quindi togliere, eliminare le barriere, incrementare i facilitatori, intesi in un senso di lotta alla discriminazione, lotta alla disuguaglianza, e quindi i i diritti umani fondamentali, questo è l'affermazione dei diritti umani fondamentali e questo è questo è l'inclusione e allora come dicevo anche prima non è una persona, è un sistema che se ne deve fare carico, e tutti devono essere ugualmente motivati e responsabilizzati, perché altrimenti non avrebbe lo stesso, al centro insomma c'è lo studente con le sue caratteristiche i suoi bisogni quali che siano, siamo tutti uguali e siamo tutti diversi. Anche io con lei, io con i miei figli, i miei figli con i loro amici, siamo tutti uguali e tutti diversi. Come diceva Montaigne la diversità è la caratteristica più universale.

Intervistatore: Bene.

Intervistato: Quindi siamo tutti uguali perché siamo tutti diversi, bene.

Intervistatore: Bene io la ringrazio molto per avermi ceduto una parte della sua domenica, e eee mi appresto

Intervistato: Guardi l'ho fatto con grande piacere, anzi le chiedo scusa per aver rubato il suo tempo domenicale ma ci tenevo...

Intervistatore: Assolutamente.

Intervistato: Una volta non avevo sotto mano il PC e ho pensato ora la faccio sul telefonino solo che dato insomma poi capita di tutto e allora.. bene ce la siamo cavata, non mi resta che dire grazie a lei, le auguro ogni bene e ogni successo per i suoi studi e per il futuro.

Intervistatore: Grazie mille a lei. Probabilmente la rincontrerò nei miei testi di studio.

Intervistato: Forse sì, tenga presente che io l'aspetto in qualunque momento per qualunque cosa. Mi farà piacere, mi faccia piacere quando ha concluso la sua tesi, quantomeno.

Intervistatore: Davvero o si davvero.

Intervistato: E magari prendiamo un succo di frutta insieme.

Intervistatore: Volentieri, io per adesso la saluto e la ringrazio davvero con il cuore.

Intervistato: Altrettanto da parte mia, buon tutto!

Intervistatore: Arrivederci.

Intervistato: Arrivederci.

2. Focus-group integrali agli studenti con disabilità e DSA

Trascrizione focus-group Sapienza, 30/01/2023, 7 persone (Durata: 1:50)

Intervistatore: Vorrei che interveniate tutti, ascoltare il parere di tutti però è molto è una discussione molto libera quindi sciogliamoci

Studente 1 (Ariel): Ok io personalmente intanto grazie mille posso dare del tu ovviamente io ed anche io personalmente l'ho trovata un'iniziativa veramente molto interessante perché mi è capitato di fare altri questionari di compilare altri questionari in passato soprattutto durante la mia triennale. Però rimanevano un po' lì ecco si fermavano lì non ho mai avuto riscontro mai diciamo un feedback e invece ecco con il tuo questionario iniziale diciamo a parte che era molto mirato molto ben fatto. E poi visto che le difficoltà sono veramente tante, almeno personalmente ne ho riscontrate veramente molte. Ho pensato che fosse un'iniziativa più che valida e portare il proprio contributo è sempre è sempre importante, almeno questa è la mia opinione. Quindi per questo io sono qua.

Intervistatore: Quindi grazie per averla condivisa, secondo gli altri?

Studente 2 (La Sindacalista): Buonasera, io sono La Sindacalista ehm diciamo sono qua perché appunto anche a me l'iniziativa è piaciuta. Io quest'anno ho deciso di candidarmi anche come rappresentante e quello che volevo fare era proprio riuscire a trovare le persone per informare chi ha bisogno al meglio su su cosa può fare all'interno della Sapienza. Perché quando io non sapevo nemmeno chi contattare per la mia DSA come muovermi. Diciamo non sapevo nulla e quindi vedere che c'è qualcun altro che vuole appunto approfondire queste tematiche su DSA e disabilità all'interno dell'università ma non solo in questo caso Sapienza ma in generale mi fa molto piacere quindi volevo diciamo dare anche un contributo appunto al suo progetto. Ringrazio.

Intervistatore: Mi fa piacere. Ehm. Qualcun altro vuole? Vuole dirmi appunto, come mai ha scelto di partecipare?

Studente 3 (Giògiò): Per la stessa motivazione di Ariel che molto spesso compiliamo anche per i vari esami questionari che poi dopo rimangono lì accantonati o comunque giusto per un'indagine parziale invece diciamo al di là che è la tua tesi di dottorato questa sembra fare uno step successivo in maniera più completa.

Intervistatore: Ok, credo, credo manchi una sola voce, o forse due. Volete dire qualcosa?

Studente 4 (L'esploratrice): Sì, sì no. Anche per me le motivazioni sono un po' queste, come hanno detto gli altri, nel senso che anch'io mi sono ritrovata spesso effettivamente in situazioni poco poco sensate nei confronti della mia dislessia. E quindi è vero che ci sono tanti questionari ci sono tante iniziative che poi effettivamente non vanno avanti o non c'è mai un riscontro un risvolto per far sì che effettivamente qualcosa possa funzionare in modo migliore.

Intervistatore: Ok. Allora grazie insomma per aver condiviso questo e e proviamo a Entrare un po nel vivo cioè. Secondo cioè quella che è la vostra esperienza universitaria, cosa vi ha spinto a a utilizzare il il Servizio come ne siete venuti a conoscenza? Diciamo raccontatemi così liberamente anche perché sono sono studente anch'io che ha utilizzato il servizio come voi, cosa cioè cosa cosa ne pensate quale è la vostra esperienza, come ha aiutato diciamo nella vita universitaria se vi aiuta se vi è stato di ostacolo, insomma em. Racconta, raccontatemi liberamente.

Studente 5 (Il difensore del sistema): Ciao Carlotta, ciao a tutti gli altri colleghi studenti. Io ovviamente sono uno studente un po sui generis, nel senso che non ho la vostra età e qualche anno di più. Avevo iniziato l'università quando avevo la vostra età, poi non l'avevo conclusa ed era rimasto un progetto che poi ho rimesso in piedi e chiaramente ho fatto in anni successivi. In questi ultimi anni lo sto facendo, ho finito la triennale, sto facendo la magistrale e niente. Devo dire che questa cosa che tu hai fatto mi ha colpito dal punto di vista che comunque è sempre qualcosa di diverso cioè nel senso che la disabilità che sia di vari generi però è come si dice sempre un argomento che che viene toccato a volte in un certo modo altre volte non viene toccato. Io posso parlare per quella che è la mia esperienza personale ovviamente. E e da questo punto di vista io devo dire che mi sono trovato benissimo cioè posso parlare solo che bene del servizio nel senso che tutte le volte e all'inizio sono state tante perché se avete problemi voi non è che avendo qualche anno di più io non abbia avuto problemi anzi da questo punto di vista magari per voi è anche più facile comunicare. E devo dire che io ho bussato alla porta del DSA al primo giorno proprio perché avevo avevo questo tipo di esigenza legata non a un discorso di dislessia ma ad altri problemi di disabilità pertanto devo dire che mi sono trovato bene ho trovato le risposte che cercavo mi hanno sempre seguito mi seguono tuttora. Per cui da questo punto di vista il mio contributo lo do volentieri ecco è un contributo positivo certo poi si può sempre migliorare qualcosa, questo è normale. Insomma, non è che come si dice le cose sono tutte giuste perfette però devo dire che da questo punto di vista questo servizio rispetto a alla Sapienza

a quelle che possono essere l'organizzazione delle aule degli studi degli orari di tutte quelle che sono le problematiche che già uno studente ha di base più talvolta si aggiungono quelle che ci possono essere perché ovviamente avendo dei problemi che vanno al di là di disabilità e altre cose per cui le problematiche aumentano si sommano e a volte diventano veramente importanti. Però da questo punto di vista, nella mia personale esperienza io posso parlare solo che bene ho trovato sempre una porta aperta e questo devo dire molto importante perché le domande che ho fatto, le risposte mi sono sempre state vicine e anche adesso quando ho necessità chiamo, mi hanno messo un tutoraggio insomma francamente io ne parlo bene e mi auguro che questo valga anche per voi. Poi ci saranno sempre state le problematiche perché ci sono, ci mancherebbe. Però insomma questa mia prima parte ecco posso solo parlare in positivo poi magari quando siete nei particolari pure io avevo qualcosa da dire però ecco insomma volevo dare questo contributo e ho partecipato proprio perché mi sembrava una cosa carina giusta insomma soprattutto quando qualcuno approfondisce, a me piacciono le persone che non si limitano a chiedere qualcosa e poi finisce lì ma in realtà questo fatto che ci sia stato un approfondimento e siamo qua in otto, in dieci a parlarne, ecco secondo me è una cosa bella interessante, grazie.

Intervistatore: Ecco grazie a te.

Studente 1: Io sono assolutamente d'accordo con il difensore del sistema, fino a un certo punto nel senso che sono d'accordo quando dice che poi dipende tutto ovviamente dalla disabilità e nel mio caso specifico io mi muovo su una sedia a motore e non ho trovato, il problema non è da parte dello sportello per quanto mi riguarda perché da parte loro sia ho sempre trovato aiuto disponibilità nonostante poi magari ci possano essere degli attriti perché ci sono. Il mio problema è stato a livello di infrastrutture perché avendo bisogno ovviamente di una persona che magari mi tiri fuori i libri dallo zaino o che mi accompagni perché mi devo aprire una porta e ho trovato questa difficoltà il fatto che le aule non fossero accessibili, io ho frequentato in città universitaria ma anche fuori e molto spesso appunto a livello proprio di strutture c'è un ci sono delle problematiche veramente enormi a volte

comprensibili perché ovviamente le le strutture sono vecchie alcune mi riferisco per esempio a San Pietro in vincoli però a volte non sono comprensibili perché ci sono aule magari nuove rifatte da poco ristrutturata che non pensano minimamente a una persona disabile quindi. E poi appunto le disabilità sono tante quindi bisogna comprenderle tutte e da parte dello sportello ho sempre come dicevo trovato ascolto diciamo quindi anche io non mi posso lamentare diciamo non ho grandi, non ho avuto grandi problemi, però ecco il problema dei molti io onestamente molto spesso volevo anche far a meno di di di dialogare con lo sportello perché magari bastava che la porta si aprisse in un certo modo o bastava che ci fosse un banco nell'aula cosa che invece molto spesso non c'è e quindi chiama lo sportello di che quel giorno hai un esame e ti devono far trovare un banco accessibile perché l'aula non è pensata per per persone sulla sedia diciamo ecco questa è la mia la mia esperienza.

Intervistatore: Ok. Qualcuno qualcun altro è d'accordo con quello che è appena emerso? Qualcun altro vuole come dire raccontare aggiungere altri punti di vista su questo?

Studente 5: Ma io se potevo volevo rafforzare giustamente il discorso che ha fatto Ariel. Cioè a me è capitato ovviamente stando città universitaria di vedere spesso situazioni dove le aule benché fossero anche come ha detto lei e ristrutturata per cui messe in condizioni però effettivamente in questo senso certo c'è poca attenzione. Ha ragione.

Studente 1: Ma anche banalmente l'ascensore attenzione e la pulsantiera la mettono alta, sono banalità che però vengono purtroppo fatte e e fanno capire quanto poco pensiero ci sia dietro ed è qua la ragione per cui ho partecipato volentieri a questa giornata, perché tante volte ho chiesto di essere ascoltata a livello diciamo di queste cose delle strutture e con una persona affianco che che prendesse nota di quali fossero i problemi ma ripeto almeno fino adesso non c'è stato quindi questo non è stata accolta la richiesta.

Studente 5: No no hai ragione se perché perché le cose chi le chi le pensa non sono mai le persone che poi le usano cioè che hanno la problematica ecco cioè a monte il problema è sempre quello ho capito è come chiedere a un medico di costruire un palazzo poi magari quello che fa il palazzo vuol fare il medico cioè ti dai consigli ecco per cui c'è sempre questa cosa qua la persona giusta il posto sbagliato magari ecco per cui giustamente un'università dove la pluralità di modo di pensare e di agire insomma dove dovrebbe essere la culla di quella che sarà la civiltà futura e passata in realtà poi dice ma perché nessuno ha mai pensato di mettere all'altezza x un pulsante che può servire per chi ha un certo tipo di disabilità cioè per poi chiudo vedi per mettere gli scivoli per entrare ci sono voluti. Io c'ho 60 anni fai conto che ne sento parlare praticamente da cinquant'anni ecco voglio dire e bisogna agevolare bisogna mettere in condizione e bisogna fare ho visto passare 50 Governi 100 ministri coso ma non è cambiato niente cioè voglio dire adesso la sensibilità sta migliorando però poi vedo che il problema che hai tu è il problema che ci avevano quando venivano innestati gli anni 80 voglio dire ma allora mi spieghi una figura come la tua era se vogliamo anche un po discriminata perché non ci pensavano proprio se non c'era non c'era un settore ti posso garantire negli anni 80 non esisteva un settore per la disabilità.

Studente 1: Certo certo immagino.

Studente 5: Sì. Pertanto qualsiasi tipo di disabilità che fosse motoria si chiama quello che vuoi tu. Insomma, purtroppo le disabilità sono tante però da questo punto di vista quelle che poi all'occhio cadono maggiormente purtroppo sono quelle dove vediamo che la persona impossibilitata a fare delle cose che per gli possono essere normali però puntualmente passano decenni ma vedo che giustamente tu fai riflettere su una cosa che anch'io lo uso in maniera diversa e non mi pongo il problema però queste cose andrebbero ascoltate discusse cioè veramente fatto un passo per mettere le cose come devono essere messe ecco giusto con un.

Intervistatore: Ecco sul punto di vista espresso da Il difensore del sistema mi piacerebbe ascoltare anche l'opinione degli altri di quelli che al momento non non hanno ancora cioè non si sono ancora espressi. Mi piacerebbe ascoltare anche i vostri punti di vista per esempio di Giògiò, di La Sindacalista, di Il medico.

Studente 2: Sì allora io il servizio consueing lo uso da poco perché di fatto sono al secondo anno della triennale e mi sono iscritta anche tardi, quindi di fatto è poco più di un anno. Diciamo che all'inizio sono stati proprio le prime persone con cui ho avuto un'interazione, ma praticamente le informazioni dovute erano le stesse che sono già nella mia relazione, quindi non ho mai modo di comprendere se ho diritto a un libro in digitale o il sintetizzatore vocale, appunto i libri in formato audio. E tutte queste cose qua che all'inizio in anni precedenti al di fuori dell'università in una scuola venivano fornite. Stati forniti appunto dall'Associazione italiana che tratta della DSA quindi diciamo c'è stato questo gap e ovviamente con i primi esami anche se i professori mi dicevano "sì la posso aiutare" però comunque la fonte primaria dei libri non era sicuramente accessibile. Non c'è una biblioteca digitale in Sapienza ed è un peccato. Che quindi io non è che non comprenda appunto l'opinione di Ariel e Il difensore del sistema perché ovviamente sono molto disponibili però ci sono appunto dei servizi che non sono pensati per esattamente. Quindi sì, ci sono le persone a disposizione per aiutarti essere presenti risolverti in caso qualche problematica ma i servizi non sono completi al 100%, soprattutto la parte tangibile dei servizi. E poi sinceramente anche le persone che fanno da referente per DSA non le ho trovate abbastanza formate e soprattutto non hanno nemmeno il temperamento giusto per affrontare determinate cose. Quindi questo è un piccolo rammarico però spero si possa migliorare per un di formazione per quei professori che devono fare da referenti e trattare tra lo studente e il professore. Ci sono un po' di lacune.

Intervistatore: Qualcun altro. Ha avuto qualche qualche aspetto problematico nella relazione tra formazione sportello docenti nella formazione universitaria. Nell'uso proprio del del del servizio?.

Studente 4: Anche io, come come La Sindacalista sono, sono DSA anch'io e ho avuto esattamente le stesse difficoltà. Nel senso che avevo contattato il supporto per per avere un libro in formato audio libro che avevo comprato mi è stato detto che non potevo averlo perché non avevo comprato e non avevo lo scontrino con sopra il mio codice fiscale. Cioè avrei dovuto pensare di chiedere una fattura prima di comprare il libro, cosa che ovviamente non avevo fatto. Alla fine ho rinunciato di avere i libri digitali, che sicuramente in realtà su certe materie potrebbero essere effettivamente un aiuto. E anche io mi sono ritrovata veramente in difficoltà con i referenti. Nel senso che mi è capitato di scrivere mail in cui non chiedevo, io ho la maggior parte degli esami che sono orali, quindi c'era un po' una difficoltà anche dei professori nel capire effettivamente il comportamento, non solo l'atteggiamento di avere effettivamente uno studente DSA di fronte a loro e quindi certe volte non so, magari nella mia mail esplicitavo vorrei che il professore mi effettivamente mi desse la possibilità di avere un foglio su cui poter scrivere all'orale e il referente invece mandava una mail standard al professore dicendo la studentessa è DSA e quindi ha bisogno le sue tempistiche e quindi poi ovviamente c'è. Le mie richieste non venivano riferite al professore nell'effettivo. Oppure mi è capitato che il referente non non contattasse il professore e quindi alla fine ho dovuto scrivere a supporto DSA per riuscire ad essere dislessica per quell'esame. Boh non lo so, anch'io effettivamente non mi trovo molto in linea con con soprattutto con la visione di Il difensore del sistema del supporto e invece rispetto effettivamente a Ariel io non ho non ho vissuto le stesse difficoltà per appunto disabilità diverse quindi niente questo.

Intervistatore: Giògiò?

Studente 3: E anch'io ho riscontrato come dire questa comunicabilità non lineare fra docente e sportello perché magari il docente può anche si dimostra disponibile nel voler aiutare però poi all'atto pratico non sa come porsi e soprattutto non, come dire... Ci dovrebbe essere secondo me una formazione alla base anche da parte loro io per esempio studiando lettere

sto cercando anche di informarmi da questo punto di vista proprio al modo di rapportarsi per esempio degli studenti DSA, degli studenti con una disabilità che non vanno come dire approcciati in una maniera standardizzata ma andrebbe soppesato il modo di valutare e di esaminare in base alla casistica per esempio prendendo la mia esperienza personale io ho una malattia neuromuscolare e rendo molto ma molto meno negli scritti, mi è molto più semplice fare gli orali e laddove mi trovo dinanzi a una prova scritta c'è come dire un'incapacità. O meglio vorrei che ci fosse un un modo orale di valutare le stesse cose che si valutano con lo scritto, diciamo una prova equivalente equipollente a quella che dovrei fare scritta se la potessi fare orale.

Intervistatore: Diciamo che qui quindi. Come dire se se ho interpretato bene non hai ritrovato diciamo il cosiddetto principio delle prove equipollenti nel nel sostenere gli esami. Cioè non. Non c'è una una corretta una corretta valutazione e magari vorresti essere più affiancato dal dal dal settore in questo.

Studente 3: Sì nel senso al di là del affiancamento che poi magari all'atto pratico sarebbe inutile proprio il fatto che io rendendo meno lo scritto ciò vada ad inficiare magari quello stesso esame che se io lo facessi o lo dessi oralmente potrei rendere molto di più e sentirmi anche molto più a mio agio.

Intervistatore: Ok e questo che dovrebbe accadere, che dovrebbe poter accadere. Mi stai? Mi stai dicendo che non succede sempre?

Studente 3: No quello non succede o si viene sollevati dalla prova scritta o comunque un compito scritto che magari può essere anche una semplice prova per l'accesso all'esame ai miei occhi io comunque con le mie forze diventa una prova quasi insormontabile.

Intervistatore: Okay. E qualcun altro che diciamo rispetto al sostenere esami ha avuto magari le stesse problematiche di Giògiò o problematiche diverse e avrebbe voluto un

affiancamento dal dal settore o vorrebbe che certe insomma certe dinamiche fossero più chiare. C'è qualcun altro che ha vissuto la stessa esperienza di Giògiò?

Studente 6 (L'amazzone): Posso?

Intervistatore: Sì, sì.

Studente 6: Allora sì. Io ecco io sono una studentessa DSA e poi ho avuto anche una diagnosi di autismo che quindi sarebbe pertinente allo sportello disabilità però non sono, non mi ci sono ancora rapportata. Io mi trovo d'accordo con quello che dice Giògiò e vorrei portare questo punto di vista anche un po' per andare oltre cioè il dover far rispettare meramente i nostri diritti, perché io vorrei dire che non sono sufficienti soprattutto nel caso di questioni un po' in via di definizione come possono essere i DSA. E io non vedo molta molto aggiornamento da parte di chi sta nello sportello soprattutto, io invece ho una buona esperienza con con il referente DSA, però nell'ambito di lettere sono sempre un po' oberati per il numero degli studenti perché ci sono delle nuove prospettive che vengono dall'interno per cui per esempio io non mi definisco, cioè a me non piace il linguaggio banalmente con DSA, io mi definisco DSA, cioè ogni volta che io magari lo dicevo allo sportello loro si riferivano a me comunque continuando con quella dicitura che va bene non so per l'OMS, ma l'OMS c'è per me è un problema proprio che il DSA sia considerato una patologia, sono contro la patologizzazione come anche tanti autistici, quindi c'è poca apertura verso queste prospettive. A volte anche solo portarle sembra di, si viene presi come dei folli quando sono prospettive molto diffuse. Il paradigma della neurodiversità mi sembra sia sconosciuto anche a chi si occupa di queste cose nello sportello. Io poi noto che però la patologizzazione non si accompagna a una grande attenzione poi sembra. Se è una patologia, o comunque un disturbo hai bisogno di tanto aiuto. Invece no, si accompagna a una minimizzazione del piccolo disturbo, piccoli problemi, quindi si risolve con i 15 minuti in più. No, c'è, quello, concordo molto con Giògiò che sicuramente si riferisce forse ad un'altra situazione, ma c'è bisogno di di che in primis lo sportello per poi poter e i referenti fare da tramite con i docenti

conoscano profondamente la diversità che noi portiamo quindi che spingano a valutare secondo parametri diversi perché i parametri standard sono intrinsecamente discriminatori nei nostri confronti anche solo proprio, io poi faccio antropologia quindi mi sono abituata ancora di più a ragionare in profondità nelle cose e a relativizzare, cioè tutti i parametri di più valutati in un esame sono molto neurotipici sono e anche penso che sono settati sulle persone più conformi della nostra società, noi inevitabilmente molti di noi almeno risulteranno sempre deficitari finché questi parametri non vengono riadattati. Anche l'esposizione che deve essere lineare cioè ci sono studi sul fatto, per esempio, che i neuro divergenti che siano ADHD o DSA o autistici tendenzialmente ragionano per arborescenza, quindi non sono molto lineari e se questo all'esame viene preso per confusione è una discriminazione che però non sarà mai legalmente secondo le regole considerata tale. Secondo me c'è bisogno di approfondire questo discorso perché mi sono sentita discriminata soprattutto in forma sottile, più che altro perché sulle cose tipo non avere i libri in versione digitale. Quel, come si dice va be insomma quello di cui parlava La Sindacalista eccetera, mi ci ero già abituata dalle scuole superiori e non ho quasi mai chiesto niente in questo senso che è un'altra ingiustizia ma anche a livello proprio solo di valutazione cercando di fare tutto come gli altri, per il resto comunque poi si viene discriminati perché si è poco conformi a quello stampino che viene preteso che venga applicato a tutti.

Intervistatore: Grazie. Qualcuno diciamo pensa la stessa cosa o qualcosa di simile a ciò che ha detto L'amazzone? Io mi ritrovo e apprezzo molto il insomma il coraggio per aver per aver condiviso questa questa esperienza. Anche perché. Voglio dire, diciamo che in tutti i contesti no, tendenzialmente e qui sto condividendo un'esperienza anche io di studente, si vive diciamo quello che può essere lo scacco di una cultura abilista. Quindi mi ritrovo molto nel nel, in quello che ha appena espresso L'amazzone e volevo sapere se qualcun altro di voi, la pensa così, la vede così o la vede diversamente. Ehm per esempio.

Studente 2: Io vorrei dire qualcosa. Sono d'accordo con quello che ha detto L'amazzone, anzi sono davvero felice che abbia potuto trovare lo spazio per parlare di queste cose e dire

queste cose perché sono importantissime. Un esempio molto banale oltre appunto le piccole discriminazioni, anche quando tra colleghi ci si dice "ah ma non sembri stupida" e poi beh ti senti dire queste cose anche da professori, comunque mi è capitato anche al di fuori dell'università più che altro. Però una cosa per esempio che non mi spiego ancora è come io per esempio faccio un esame appunto scritto e non hanno nemmeno idea che quell'esame sia di una studentessa DSA perché non si interessano, anche se io mando le mail mi è capitato di professori che non hanno mai risposto per esempio in considerazione che necessito del tempo in più, me lo sono dovuta prendere da sola e comunque la valutazione come viene fatta? Come viene affrontata? È sempre affrontata con quest'ottica sempre uguale degli studenti come se dovessero dare il loro contributo su una scala sempre bene definita e mai adeguata per il tipo di apprendimento che ha il singolo e soprattutto per noi con diverse disabilità a livello fisico, diciamo, neurologico e così via, è importante invece questa cosa e i professori non sono assolutamente formati per fare questo invece ed è un grande problema e comunque sono d'accordo anche sul fatto di fare una formazione per gli sportelli, per poi formare diciamo i referenti e così via anche i professori perché ce n'è bisogno, grazie.

Studente 1: Io mi trovo assolutamente d'accordo con quello che ha detto L'amazzone però dal mio punto di vista, premetto e l'ho detto anche prima e lo ribadisco le disabilità sono tante e ovviamente le esigenze che posso avere io non sono quelle di un'altra persona e su questo siamo d'accordissimo tutti, Io però mi sono ritrovata e qua veramente parlo per esperienza di anni, banalmente ritorniamo sempre sulle cose un po' banali: un'aula che ha banchi e sedie che sono un tutt'uno, immagino che tutti voi ce l'abbiate presente questa cosa, ovvero di avere banchi e sedie un tutt'uno ancorati a terra e quindi io mi trovavo a chiedere il banco per seguire quella lezione, il banco veniva messo completamente lontano dagli altri, da tutti gli altri, quindi io ero lontana ovviamente dalle persone, dai colleghi, dagli amici perché ovviamente uno si fa degli amici durante gli anni e hai proprio quel senso di esclusione rispetto agli altri, e mi fa ridere perché si parla tanto di inclusione, ci riempiamo la bocca di questi paroloni quando poi in realtà cadiamo, cadono intendo, su queste banalità,

mettere un banco così lontano può sembrare una cosa stupida e scema rispetto a tantissime altre problematiche me ne rendo conto, però va a ferire il diciamo, la persona perché la senti esclusa, un altro esempio e poi lascio, mi è successo, con tutta la pandemia, il lockdown e tutto quanto, mi è capitato di chiedere un banco per un esame e un'aula accessibile, l'aula nello specifico si trovava su un mezzanino quindi era accessibile solo tramite scale e alla fine la professoressa aveva messo in mezzo lo sportello, il preside di facoltà addirittura, per un banco e un'aula accessibile lo sottolineo perché ripeto sono cose banali, alla fine mi chiesero di fare l'esame da casa, da remoto perché non riuscivano a trovare un'aula accessibile... se questa è inclusione diciamo già stai mettendo in condizioni di totale esclusione una persona che magari già vive delle problematiche, questo lo trovo veramente grave ecco.

Intervistatore: Ecco, hai sollevato un tema molto caldo su cui vorrei diciamo sollecitare un po' tutti ad esprimersi e cioè, quale è la vostra idea di inclusione? Nel senso, pensate che innanzitutto quale è la vostra idea di inclusione e poi pensate che lo sportello, che il settore possa fare di più, possa fare qualcosa in questo senso?

Studente 1: Io penso assolutamente che possa fare di più. La mia idea però, ripeto, anche qui dipende dalla possibilità. La mia idea è riuscire a raggiungere un'aula, quindi assistere ad una lezione o ad un esame senza dover fare richieste speciali e senza sentirmi esclusa, ripeto, rende il concetto il fatto di essere lontana durante la lezione da tutti gli altri, dal gruppo colleghi diciamo che secondo me lo sportello questo dovrebbe, secondo me lo sportello potrebbe fare tanto su questo. Nel senso, a partire dal livello strutturale, strutturale, le aule prima di ristrutturare un'aula, prima di fare creare una nuova aula, chiedersi, proprio, ma quest'aula se entrasse una persona con una sedia o con una stampella o con o con un qualsiasi un qualsiasi altro tipo di ausilio, perché ne esistono veramente tanti, una persona, questa persona riuscirebbe a seguire una lezione come tutti gli altri? Almeno questa è la mia idea, però ripeto, dipende dalla mia disabilità. Ovviamente tutti gli altri che hanno cose diverse giustamente

Intervistatore: La vostra ragazzi? la vostra idea di di inclusione, la vostra idea in generale

Studente 5: Guarda, io volevo ribadire insomma il concetto che ho detto prima e giustamente hanno detto anche i colleghi, in ultimo Ariel, in realtà si fanno le cose non pensando a chi poi le deve usare. Nel senso che sono tutti normodotati, per cui tutti non hanno problemi, giustamente dice ma perché nessuno pensa che possa esserci bisogno per persone che hanno una cosa. Il problema è sempre a monte: che si fanno le cose senza mettere in preventivo che ci sono le varie problematiche. Poi è evidente che le disabilità sono diverse, è normale. Io non ho il problema della DSA, per cui da questo punto di vista non ho mai incontrato né il problema della DSA e né il problema delle barriere architettoniche. Il mio caso è un caso diverso, per cui appartiene a un'ulteriore casistica per cui quando ho avuto bisogno di qualcosa, avendo una tipologia particolare, il problema mio si risolveva. Forse perché è un problema facile da risolvere, questo è un altro paio di maniche. Però è ovvio che ognuno ha un problema e più di uno ha lo stesso problema, per cui a monte bisognerebbe ragionare ovviamente in maniera settoriale, ma mettere insieme tutti questi problemi e farlo diventare un problema unico, nel senso di dire che tu hai DSA che tu abbia un problema neurologico, che tu abbia un problema motorio, da questo punto di vista tutti abbiamo un problema. Questi problemi vanno messi insieme e fatto sì che ci sia per quello motorio, non il problema di dover entrare ogni volta chiedendo, come si dice che qualcuno ti ci porti dentro perché purtroppo ci sono gli scalini e le cose per cui addirittura non c'è nemmeno l'ascensore, come ha fatto notare lei, con un esame DSA non ci dovrebbe essere un problema. Dall'altra parte giustamente il professore dovrebbe già culturalmente essere preparato al DSA come ufficio, ovviamente, come fate presente voi per certe problematiche deficitario per cui deve funzionare. Come risolvo le cose per i miei problemi devo risolvere anche quelli degli altri. Come si dice purtroppo le singole problematiche hanno un loro percorso, però bisognerebbe trovare il modo che queste singole problematiche, comunque vadano risolte. È questa la cosa più importante è che non è possibile che una persona non sia informata che può avere i libri, tutto quanto. Io, ad esempio, quando ho chiesto qualcosa

ho partecipato, mi hanno dato i rimborsi, ho avuto sempre tutto. Adesso però non serve quello che a me è successo in positivo, serve di risolvere le cose in negativo. Pertanto la mia esperienza io la porto sempre in maniera positiva perché non posso parlar male se a me i problemi li risolvono. Però mi rendo conto che possa essere l'eccezione perché le mie problematiche solo di natura completamente diversa, magari è più problematico per problematiche che hanno bisogno di un'operatività diversa. Devo dire quando mi serviva un apparecchio ho fatto la richiesta l'apparecchio mi è arrivato, è arrivato il rimborso, tutto. È chiaro che ho dovuto fare le fatture, ma questo è normale, non è che mi pagano, però assolutamente, mi hanno sempre dato quello che mi è servito. I professori addirittura quando ho chiesto che un esame da orale diventasse scritto o viceversa, quelle poche volte che mi è capitato, una o due volte, è stato fatto, non ho trovato grandi resistenze però è anche vero che capisco che il mio approccio è un approccio di un adulto nei confronti di un altro adulto e talvolta tra virgolette le cose magari le risolvo, me le risolvo pure da solo, insomma, dei fattori più semplici. Resta il fatto che purtroppo bisogna risolvere i problemi. Io magari porto un contributo, a volte un po' così, un po' fuori dal coro, è chiaro che il mio contributo va tolto quando è positivo, e per fortuna è sempre stato nel novanta per cento dei casi positivi. Ma ho gli occhi per vedere, anche perché collaborando col dipartimento, spesso e volentieri mi è capitato di essere presente a degli esami e appunto, vedere questo problema della disabilità, del DSA, cioè vedere la persona con DSA messa da una parte, come se fosse un appestato. Questo, questo l'ho visto anch'io più di una volta. E in effetti non va bene così, di regola lo si mette in condizione che stia lì con i suoi colleghi, magari un metro più avanti, perché deve avere una postazione ad hoc, ma non che lo metti ai confini della realtà. Ecco, in questo senso, come a volte si vedono anche altre cose, ecco.

Intervistatore: Giògiò, L'amazzone, volete dire la vostra, su cosa pensate diciamo del concetto di inclusione, cos'è per voi? Come vi siete, come vi siete sentiti? Cosa lo sportello, cosa il settore potrebbe fare. Cosa non, cosa non viene fatto? Volete raccontare questo aspetto?

Studente 3: Per quanto riguarda l'inclusività, io sono, mi trovo in accordo con L'amazzone, che anche il fatto dell'eventuale prova scritta, io adesso parlo delle prove scritte perché sono la problematica con cui io mi trovo di più, ho più problemi diciamo e soprattutto il fatto che si pensi che nel dare il quarto d'ora, la mezz'ora in più sia un qualcosa come dire di risolutivo o comunque possa aiutare totalmente il ragazzo, però, nel mio pensiero, in una non maniera sbagliata, perché il tempo in più è giusto, però, diciamo secondo me è proprio l'approccio alle varie problematiche che andrebbe ristrutturato da zero. Nel senso che, per esempio vado io che va, adesso prendo l'esempio dell'amazzone. Io, per esempio, ho una malattia neuromuscolare e quindi mostro una marcata stanchezza proprio a livello fisico nella prova scritta, magari la difficoltà di L'amazzone è diversa, però la soluzione che viene offerta dinanzi alla medesima prova scritta è la stessa quando magari sono due problemi che hanno bisogno di una soluzione, di un accorgimento in più che ha detto a mia la la soluzione in non tutti i casi può essere la medesima.

Intervistatore: Okay. Qualcun altro vuole far emergere qualche criticità? Diciamo rispetto all'uso all'uso del del servizio nello svolgimento di esami e prove o comunque in generale rispetto al servizio.

Studente 7 (Il medico): Salve scusate, ma io mi trovo in movimento. E allora io ho ascoltato... mi sentite?

Intervistatore: Sì, sì sentiamo. Voi, voi lo sentite, ragazzi?

Tutti: sì.

Studente 7: Ho ascoltato con attenzione tutte le esperienze. Mi sembrano tutte pertinenti, sia laddove muovono suggerimenti migliorativi per quanto riguarda il servizio, sia per quanto invece ne riconoscono l'efficacia perché diciamo io, ehm, devo dire che essendo uno studente fuori corso che ha scoperto il servizio, diciamo dopo che è andato fuoricorso, ne

ho tratto indubbio beneficio, quindi sono riuscito poi a laurearmi, diciamo in lingua e civiltà orientali, tra l'altro con una tesi su che verteva proprio sull'inclusione delle persone con disabilità nella Cina contemporanea. Poi però quest'anno ehm diciamo, ho voluto proseguire perché la tesi, in un certo senso, anzi non in un certo senso, in maniera marcata toccava un argomento, anzi una disciplina precisa che è l'antropologia medica. Quindi ho fatto i test per iscrivermi a un corso di laurea medico-sanitario e io soffro di un disturbo dello spettro autistico e adesso ho superato i test. Sono iscritto, ma adesso mi trovo nella situazione paradossale in cui ho paura di rivelare la disabilità, quindi devo cioè il doppio dis, dissimulare la disabilità, perché ho paura che il settore sanitario medico, che poi è quello che nella società quantomeno nostra occidentale, è deputato ad attribuire lo status di disabile, non mi accetti proprio perché in precedenza mi ha attribuito questo status. Quindi la questione si è resa molto complessa e ancora non l'ho condivisa con lo sportello.

Intervistatore: Ah, quindi non hai, non ne avete, non ne avete, non ne hai mai parlato neanche con loro?

Studente 7: No

Intervistatore: Se posso perché chiaramente è un è un è un aspetto personale esattamente come quello che mi stai raccontando. Qual è il motivo per cui hai deciso? O meglio, non hai ancora deciso di...

Studente 7: Non lo so. Ho il timore di non essere, cioè che posso essere escluso in qualche modo da questo percorso di studi, perché una persona disabile non può diventare medico o comunque esercitare una professione sanitaria. Ho questo timore che mi blocca.

Intervistatore: Beh, allora sul sul diventare medico. Em, non posso. io da comune mortale, adesso condivido anche io un pezzo di esperienza, non posso aiutarti, però ti posso dire che io sono sono sono assistente sociale, quindi anch'io ho fatto, ho diciamo avuto un percorso

in area, diciamo sanitaria o socio-sanitaria e ti posso dire che non ho avuto particolare, non ho avuto problematiche nel nel nel nell'essere accettata, né riconosciuta dai professori ed era un tempo sicuramente, magari diverso da quello, da quello di adesso però parliamo parliamo del 2016 quando mi sono laureata ed ho avuto lo sportello al mio fianco quindi in questo come dire ti porto, ti porto un'esperienza, un'esperienza positiva che al di là se tu decidessi insomma di parlare o meno, di avere questo tipo di affiancamento, ecco non non pensare che la tua, che la tua disabilità non possa aiutarti a raggiungere la soddisfazione professionale.

Studente 7: Ho capito. Eh, sì, effettivamente è così, però non lo so perché, diciamo, ma questa è una sensazione, nel nel corpo docenti devo dire che nel, a lettere, perché comunque la facoltà di lingue e civiltà orientali afferisce, cioè il corso di laurea in lingue e civiltà orientali afferisce alla facoltà di lettere. A lettere percepivo nei professori un maggiore chiamiamola sensibilità o apertura mentale, eh, diciamo nei docenti del corso di laurea attuale invece, forse sarà anche una percezione sbagliata, non ravviso lo stesso, non riscontro la stessa empatia o apertura mentale, ma così però non lo so. Non posso, non posso dare un giudizio definitivo, posso solo riportare questa mia esperienza e le sensazioni che ne conseguono, poi la rimetto alle vostre considerazioni.

Intervistatore: No, no, figurati. Ogni esperienza è personale ed ha ed ha un valore inestimabile proprio perché lo è. Quindi non, cioè è un momento, un momento di condivisione, ma ma nessun, cioè non c'è nessun, non c'è nessun giudizio a priori, almeno da parte nostra. Penso che voi ragazzi potreste dire lo stesso?

Studente 1: Assolutamente, certo.

Intervistatore: E qualcun altro vuole insomma esprimersi su su, appunto sul, sul concetto di inclusione, sull'esperienza che, che avete avuto anche a livello pratico, sul supporto che avete avuto dal dal, dallo sportello, dal settore, su quello che secondo voi potrebbe essere

fatto e non è non viene fatto su, come dire, sugli aspetti che vorreste cambiare. Cioè nel senso prendete, non so se avete avuto modo, sicuramente tutti quanti avete fatto il questionario e avete visto che alla fine del questionario c'era uno spazio per la proposta di miglioramento. Quale, quale quale sarebbe la vostra? Prendete questo spazio come uno spazio vostro senza senza filtri. E che cosa, che cosa cambiereste, che cosa migliorereste di quello di quello che oggi c'è? Mi piace, mi piacerebbe avere l'opinione di tutti.

Studente 7: Scusa Carlotta, prendo la parola per un'ultima volta, perché il mio suggerimento che ho dato al test che ci hai sottoposto e che ribadisco in questo contesto, è quello di mettere, per quanto riguarda il tutorato alla pari, una sorta come c'è nel mondo del lavoro, una sorta di quota di riserva, ovvero una certa percentuale di tutor deve essere necessariamente portatrice di disabilità o di disturbo specifico dell'apprendimento, perché credo che un tutor che conosca queste problematiche perché ha vissuto in prima persona, possa essere utile sia a una persona che ha le stesse problematiche sia a una persona diciamo che oggi si può definire normodotata o anonimo dotata. E con questo vi saluto.

Intervistatore: No, davvero, ci lasci?

Studente 7: No no rimango in ascolto, vi saluto in ascolto.

Intervistatore: No no rimani in ascolto e intervieni tutte le volte che vuoi. Secondo voi, ragazzi, qual è invece la vostra proposta? Diciamo di di miglioramento, se poteste esprimerne una

Studente 1: No, io mi lego a quello che ha detto Il medico. Io ho usufruito del del tutor per quattro anni, perché in triennale più uno fuoricorso ehm spesso trovavo una una un'impreparazione generale, una non preparazione in generale su tutto, perché capisco che sono studenti che fanno domanda per questa borsa. È una una una collaborazione ambita, da quello che mi hanno spiegato, ora io non so se sono cambiate le cose. Questo non lo so,

io ne ho usufruito negli anni che andavano dal 2015 al 2019 ehmmm e quindi capisco che forse è una collaborazione ambita, però molto spesso le persone erano completamente impreparate, impreparate, a volte mi dicevano, e diciamo faccio un appunto allo sportello, mi mi dicevano perché poi parlando con queste persone, ovviamente eh io chiedevo perché ero curiosa di sapere come funzionava e mi dicevano che lo sportello quando gli assegnava la persona che ne aveva fatto richiesta, non diceva ai tutor qual era il tipo di disabilità della persona, quindi loro si trovavano il primo giorno a conoscere il ragazzo o la ragazza, completamente impreparati. E ripeto, torniamo sempre alla al tipo di disabilità le mie esigenze erano banali perché io le considero banali le mie esigenze ehmm, almeno così dovrebbero essere, però poi in tre, immagino mi metto nei panni di invece le persone che hanno esigenze molto più specifiche e e secondo me un minimo di formazione questi, queste persone la devono avere, quindi per me, un suggerimento è formare un pochino di più e capisco che costa soldi e risorse però formare un pochino di più le persone che fanno il tutoraggio. E poi beh, penso che si sia capito, la mia, il mio suggerimento è rendere le strutture accessibili banalmente. Capisco che è un suggerimento generale generico, troppo generico, però questo è, grazie.

Intervistatore: L'amazzone?

Studente 6: Sì, quello che volevo dire io, riprendendo quello che ha detto Il medico, è la necessità di di essere coinvolti, diciamo all'interno degli sportelli all'interno di chi si occupa di queste cose, cioè tra i tutor e tutto. Insomma, perché eh anche poi riguarda anche questioni come può essere come la chiamo per me è giusto definirla neuro divergenza cioè, ma anche altri tipi di disabilità perché anche la prospettiva secondo cui queste caratteristiche non sono patologiche e non sono problematiche nel senso possono avere problemi come ogni condizione, ma non sono intrinsecamente problematiche. La concezione di disabilità, come essere disabilitati, può entrare diciamo a quei livelli solo se la portano le persone direttamente coinvolte e ma avrebbe poi una ripercussione a tutti i livelli. Nel senso che ci sono anche questioni di ordine pratico secondo me, ma non riguarda solo noi neuro

divergenti, perché anche per le disabilità motorie, ad esempio e quello di cui parlava Ariel, anche il prodotto di dell'assenza di persone direttamente coinvolte, anche per quanto riguarda loro, cioè magari in alcuni casi neanche sempre, c'è accessibilità, ma una accessibilità, un po' che è quasi come un favore, una concessione, tralasciando l'aspetto, per esempio sociale, la necessità di socialità, di non sentirsi esclusi. Insomma, tutte quelle cose sono lasciate in secondo piano, perché secondo me anche e soprattutto perché chi se ne occupa non è direttamente coinvolto. E per quanto riguarda poi le neuro divergenze c'è un problema secondo me proprio definitorio, nel senso soprattutto per i DSA, perché già sull'autismo ho visto che c'è stata molta me la chiamano in inglese advocacy già da un po' di anni, soprattutto per quanto riguarda quei cosiddetti Asperger, quelli che prima erano l'Asperger perché purtroppo per altri autistici non c'è possibilità di auto diciamo fare advocacy per loro stessi o comunque viene negata o non si può fare per ragioni pratiche già è diverso proprio a livello di definizioni anche da Dsm; però, il DSM è definito in una maniera riduzionistica, mica come puramente legato alla lettura, quando è evidente che non è così anche per le compresenze tra Dsa ADHD e autismo, cioè è molto complesso e ci sono tante cose non considerate, cioè molti neuro divergenti, anche che magari hanno una sola diagnosi si troveranno in difficoltà a seguire le lezioni, a stare a mantenere l'attenzione tutto il tempo se oppure a diciamo tollerare gli stimoli. Se questo non non diciamo non è molto considerato, secondo me, perché noi non siamo presenti, non siamo rappresentati spesso non siamo neanche ascoltati, perché comunque ci si basa sempre, io vedo anche proprio dialogando con lo sportello loro non facevano altro che parlarmi di leggi, la legge 170 e di definizioni da manuale, anche a volte un po' vecchie, cioè non c'è aggiornamento e non c'è una prospettiva interna e così si tralasciano proprio, anche se vogliamo parlare di problemi, perché deve essere sempre sulla prospettiva del problema secondo me non è giusto neanche questo. Bisogna anche parlare di diversità in maniera più neutra, soprattutto in alcuni casi, ma anche per i problemi, molti problemi nelle definizioni da manuale non ci sono neanche scritti, delle difficoltà che noi abbiamo però oggettivamente anche tipo gli ADHD hanno difficoltà simili a quelle dell'autismo, per esempio però magari non sono considerate da professionisti che non se ne occupano direttamente, magari stanno nel non lo so lavorano

nello sportello perché c'è una parte di professionisti, non ho capito neanche bene...comunque, insomma, noi dobbiamo essere inclusi in modo da portare la nostra prospettiva, anche prospettive che divergono tra loro. Chi magari parla di con diciamo il linguaggio Pearson First oppure no, chi si autodefinisce con un disturbo, chi invece nega il disturbo, nega la patologizzazione come mi, cioè io mi sento molto esclusa perché c'è sempre o questa narrazione patologizzante inclusiva solo fintanto che tu ti autodefinisci in base dei problemi.

Intervistatore: Ok...

Studente 6: Ok basta.

Intervistatore: No, no no, è molto interessante il tuo punto di vista. Sto cercando di tradurlo, diciamo, a livello pratico, quindi a te come, a te come persona piacerebbe che lo sportello o il settore o chi per lui, per esempio, attivasse uno spazio di ascolto, uno spazio di ascolto in cui, per esempio, poter poter poter parlare diciamo del del del del problema con un ascolto più mirato...

Studente 6: sì, ma anche di apertura anche.

Intervistatore: Proprio di apertura mentale al al contesto. Quindi, se ho capito bene questo soltanto per per cercare di interpretarti nel migliore dei modi, se ho capito bene ti piacerebbe che la la la l'approccio, diciamo a alla alla situazione fosse un approccio alla persona e non e non al problema in sé per sé da risolvere in quel momento e a volte, spesso, invece hai trovato questo?

Studente 6: Sì, un approccio standard. Però io diciamo che la pongo sul piano che non sia solo individuale. Cioè da un lato apre alla considerazione dell'individualità però da una prospettiva anche di un po' più politica, cioè che sia ammesso che noi possiamo contestare

anche quelle che sono le regole che ci vengono date, dalla legge 170 nel nostro caso, e dire poter dire che non è giusto che noi non abbiamo bisogno solo di quello, che noi non siamo definiti per esempio dalle definizioni, come nel mio caso con DSA, che sia ammessa la nostra partecipazione anche ad un livello teorico, da costruire anche nello spazio allo sportello, poi si può fare anche ad altri livelli. Però, insomma, noi dobbiamo essere inclusi nel discorso con tutte le nostre prospettive, non solo chi di noi si adatta a diciamo a questa, cioè alle definizioni diciamo da manuale e soprattutto alle leggi che ci sono, che sono molto insufficienti nel caso dei DSA e altri neuro divergenti ancora di più perché non sono proprio considerati se non hanno una, diciamo se non hanno ottenuto la legge 68 oppure la legge 104 non non hanno diritto a nulla.

Intervistatore: L'esploratrice e La Sindacalista?

Studente 4: io volevo... No, per me come Ariel, le mie le mie difficoltà effettivamente di inclusione vanno poi a rispecchiare i miei punti su cui secondo me si potrebbe effettivamente migliorare. Nel senso che, ad esempio, io ho avuto volevo fare l'erasmus per il quale vanno fatti i test di lingua, per dire ma i test di lingua sono solo scritti e solo di grammatica. E quindi ovviamente la DSA non c'è nessun modo di poter convertire questi test, questi test in in orali e quindi ovviamente ho fatto un punteggio non sufficiente e quindi mi è precluso effettivamente la possibilità di andare in Erasmus vista la mia dislessia, oppure anche per dire con le borse di collaborazione ha avuto lo stesso problema: ho un punteggio troppo basso rispetto effettivamente ai miei colleghi, per cui nella graduatoria sono sempre risultata non vincitrice ma è perché non c'è nessun modo di poter considerare il fatto che sono che sono DSA oppure, come diceva La Sindacalista, anche effettivamente avere una formazione maggiore da parte dei professori e mi ricollego anche un po' a quello che diceva Il medico, nel senso che io, al contrario suo, sono entrata nell'ambito medico e ho detto "ah che bello ci saranno le persone che mi hanno diagnosticato e quindi effettivamente capiranno le mie difficoltà". Non è così, non è, non è assolutamente così e anzi, ovviamente non tutti i professori però determinati professori veramente ignorano le mail da parte dei

rappresentanti, dei referenti scusate, e io mi sono trovata che non ho nessun modo effettivo di poter comunicare a qualcuno questo professore, cioè e effettivamente non rispetta i miei diritti da DSA.

Intervistatore: Quindi diciamo che mi stai dicendo che non c'è stata neanche tanta comunicazione con il settore da questo punto di vista, o sbaglio?

Studente 4: In che senso?

Intervistatore: cioè nel senso con l'ufficio, con l'ufficio per studenti? Sei riuscita, cioè sei riuscita tu ad avere l'intermediazione loro, per esempio?

Studente 4: Del supporto invece che del referente?

Intervistatore: Sì, nel senso sei riuscita ad avere come dire, ti hanno affiancato in questo nel momento in cui, per esempio, non riuscivi a metterti in contatto con un referente con con qualcuno per chiedere magari modalità diverse per la prova o altro?

Studente 4: Ma devo dire, io ho avuto sempre grandi difficoltà di comunicazione con il supporto. Appunto ho fatto richiesta dei libri e non, cioè era finita lì perché non era stata possibile oppure avevo chiesto se ci fossero effettivamente non lo so un incontro per approfondire, non so, anche per trovare magari modalità di studio migliori per me, o non lo so. Avevo cercato un po' di contattarli e onestamente, non non ho mai ricevuto una risposta, cioè che effettivamente rispondeva alla mia richiesta e quindi non ho, cioè anche dopo aver fatto l'esame non sono mai stata effettivamente lì a ricontattare dicendo "questo professore..." perché poi il problema è che essendo essendo tra virgolette considerata solo DSA poi l'esame va bene, e quindi e quindi è andata non è che c'è molto da dire. Quel professore non lo si rivedrà mai più e quindi finisce lì che è come ti avevo già detto, io ho

avuto difficoltà con la referente. Nel senso che magari cercavo di specificare determinate cose a quel professore e la cosa non era non era effettivamente effettivamente arrivata.

Intervistatore: Okay, quindi la tua proposta di miglioramento per quanto riguarda l'ufficio per per l'ufficio dedicato, qual è, quale potrebbe essere? Che cosa vorresti che accadesse? Che oggi non accade?

Studente 4: Per me situazioni ideale sarebbe invece che creare la scheda operativa online da soli con lo psicologo, se se ci fosse effettivamente un posto in cui tutti i DSA del proprio corso, magari, o tutte le persone effettivamente DSA, ma anche con disabilità o non lo so come funziona effettivamente per le altre disabilità, però, invece di fare la scheda singolarmente online, avere anche banalmente una situazione di questo genere in cui io posso sia conoscere altri colleghi e quindi possiamo confrontarci effettivamente, perché abbiamo lo stesso professore per fare lo stesso esame e quindi possiamo capire insieme come effettivamente comunicare con questo professore. Inoltre questo darebbe anche un dialogo maggiore con il supporto perché veramente il supporto l'ho sentito solo per fare la scheda e tra l'altro non mi è neanche stato detto che potevo avere l'esenzione dalle tasse, cioè io il primo ho pagato le tasse universitarie perché non sapevo che potevo avere esenzioni, nonostante io avessi contattato il supporto ma ma che è una banalità però effettivamente no, no, io non non sono riuscita a molto a comunicare questa è la cosa.

Intervistatore: Ok, Giògiò?

Studente 3: Ma per quanto riguarda la comunicazione tra noi e lo sportello diciamo Secondo me l'errore o comunque la cosa sbagliata che è alla base e che le scopriamo passo passo le cose che ci spettano o che potremmo avere e diciamo quindi non abbiamo un quadro chiaro di tutti gli strumenti che possiamo utilizzare per quanto riguarda frequentare le lezioni, fare esami, preparare esami eccetera e quindi solo nel momento in cui riscontriamo una difficoltà chiediamo quel determinato strumento, invece secondo me, se ci fossero come dire

presentati sin dall'inizio tutto il ventaglio di aiuti di cui noi possiamo usufruire questo sarebbe anche, come dire, più facile e anche inclusivo.

Intervistatore: Ok, cosa vorresti cambiare, se potessi tu cambiare qualcosa che oggi, proprio una cosa che non ti sta bene nel nell' affiancamento nel servizio. Se potessi cambiare tu cosa? In cosa cambieresti? Cosa ti piacerebbe che ci fosse in più?

Studente 3: Riprendendo una cosa che ho detto prima, una cosa che cambierei è che bisognerebbe uscire fuori dalla logica della soluzione standardizzata per tutti noi che magari sì all'atto pratico riscontriamo la la medesima difficoltà davanti alla medesima prova però magari la la causa o comunque la difficoltà vissuta da ognuno di noi può essere affrontata o almeno approcciata in maniera diversa.

Intervistatore: Ok, Qualcuno di voi credo non abbia, non si sia ancora espresso sul tema. Se volete, dite tranquillamente cosa cosa cambiereste ecco.

Studente 2: allora io sono d'accordo con quasi tutte le cose che hanno detto sia Ariel che Giògiò che L'esploratrice, L'amazzone davvero tutti e tutte quante. Ehm forse per includere davvero tutte le tipologie di disabilità, tutti i vari problemi, anche se non mi piace chiamarli problemi, appunto, basterebbe solo chiederci, appunto, come sta avvenendo oggi cosa ci servirebbe invece che appunto quello che è scritto nella scheda operativa, perché per esempio L'esploratrice diceva che lei non riusciva a fare i test per il test per il di lingua perché scritti per lei non funziona, mentre io, per esempio quei test li ho fatti a metà gennaio e li ho finiti dieci minuti prima, nonostante io avessi un terzo del tempo in più, perché appunto, non è il tempo che a me serve, ma forse qualcos'altro come invece a L'esploratrice forse serve appunto una prova orale perché appunto, avendo anche la stessa disabilità, la stessa, lo stesso disturbo specifico dell'apprendimento però poi le modalità in cui qualcuno si approccia a quel tipo di esame, a quel tipo di materia e quel tipo di studio cambia tutto, quindi basterebbe appunto prenderci singolarmente e affrontare cosa sono le nostre

necessità, appunto dall'ambito sia strutturale, appunto, come diceva Ariel per gli ascensori, i banchi da anche il tipo di non dico valutazione, però appunto riprendo questa cosa perché non non non mi capacito di comprendere come un professore, dopo che io abbia consegnato lo scritto insieme a duecento studenti possa valutarmi come studentessa DSA s nemmeno mi chiede di scriverlo o non mi ha mai risposto alle mail dicendomi "Ok, ti verrà rispettato un terzo del tempo in più" e così via, appunto, passo la prova come tutti gli altri, però non in quanto persona con dislessia, discalculia e così via, basterebbe ascoltarci, quindi mi fa piacere che ci sia uno spazio del genere.

Intervistatore: Quindi diciamo che anche tu saresti favorevole a uno spazio di ascolto?

Studente 2: Assolutamente sì. Sia per le diverse facoltà, sia per il servizio. Io appunto, sono stata eletta rappresentante e vorrei fare qualcosa e mi è stato davvero utile ascoltare le vostre esperienze, anzi, mi sono abbastanza commossa dopo i vostri interventi perché, appunto vedere le cose dagli occhi, dal punto di vista delle persone che vivono questa questa situazione che per le persone norm.... Come si dicono? Normo...

Intervistatore: Vabbe' normodotate ma a noi non piace sto termine.

Studente 2: ok, e appunto, appunto loro non vedono tutte queste prospettive che invece noi viviamo quotidianamente, quindi basterebbe davvero avere un luogo dove poter dire la nostra, dire appunto segnalare un non lo un ufficio in cui non si può accedere, arrivare oppure il fatto che le prove per me singola non vanno bene, tutte queste cose qua. Io le sto raccogliendo nel mio piccolo per facoltà di scienze politiche e sociologia e comunicazione. Se qualcuno di voi vuole appunto continuare a dare spunti, io spero di portare queste cose poi al senato accademico. E sono felice che Carlotta, nel suo dottorato stia facendo questo lavoro, perché ne abbiamo bisogno.

Intervistatore: Mi fa piacere questa cosa. Em, mi fa piacere questa cosa che hai condiviso. Io ti dico che il dottorato lo faccio proprio al Coris quindi questa questa tesi verrà verrà verrà discussa proprio in questo, in quello in quel dipartimento e sono felice del fatto che si sia creato un link e ovviamente al di là del ringraziarti per aver preso parte a questa cosa, chiedo insomma di rimanere in contatto, esattamente come, come come lo chiedo a a tutti, a tutti voi. Provando a sintetizzare, diciamo quello che che che è emerso: vi piacerebbe che ci fosse uno spazio di ascolto, vi piacerebbe che ci fosse diciamo più più personalizzazione, vi piacerebbe che i tutor fossero fossero più formati? Vi piacerebbe che ci fosse uno spazio anche al di là del del, del, del settore di cui con cui parlare delle delle situazioni che che vivete giornalmente, c'è altro prima di passare, diciamo all'ultima all'ultima alle ultime due domande?

Studente 1: Ma io volevo veramente molto velocemente. Ehm Sono d'accordissimo sullo spazio di ascolto e non ricordo scusatemi chi l'ha detto però sono d'accordissimo sul fatto che è necessario avere persone all'interno che lavorano con lo sportello presso lo sportello, che vivono quotidianamente le varie situazioni. Quindi una persona magari che con Dsa, anche se scusatemi questo termine, una persona che abbia altre un altro tipo di disabilità per portare proprio il punto di vista diretto in prima persona. Io non so se è ancora così, potrei sbagliare, quindi questo lo premetto però io sapevo che la referente dello sportello era una persona, io l'ho conosciuta personalmente, ripeto, non so che c'è ancora lei, però io sapevo che lei fosse una persona con disabilità.

Intervistatore: No, non è più così.

Studente 1: Non c'è più. Ok, perfetto. Quindi io, quando ho, quando ho usufruito io dello sportello c'era lei e questa cosa mi aveva lasciata lì per lì contentissima perché nella mia testa ho pensato "chi meglio di una persona che la vive quotidianamente la problematica mi possa capire?" In realtà poi ho visto che da parte sua c'era veramente poca apertura su determinati aspetti, quindi per questo ribadisco che avere una persona, più persone

idealmente all'interno, che vivono quotidianamente la situazione, è fondamentale, di primaria importanza secondo me questo, grazie.

Intervistatore: Ok, un'altra domanda sullo sportello prima prima dell'ultima domanda è se appunto, secondo voi questo ha favorito il rapporto con gli altri, cioè con gli altri colleghi, con gli altri, con gli altri in generale o o se la ha, se l'ha ostacolata. Se vi va di raccontare questo, diciamo.

Studente 2: Io ho solo una cosa da far notare, io quando sono arrivata all'università pensavo ci fosse il modo di conoscere altre persone con disabilità o DSA, o indipendentemente dal termine che ognuno si sente più a suo agio di utilizzare, persone che potessero darmi una sorta di sostegno, io sostenere loro e invece quello che lo sportello mi disse era "no, per motivi di privacy, non non ha modo di conoscere le persone e non la possiamo mettere in contatto con nessuno". Ed è stato, diciamo brutto, perché di fatto uno spazio del genere è utile come questo, e quindi è una dimostrazione del fatto che anche dire, per esempio, c'è modo di fare questo e l'altra persona non lo conosceva. Come appunto non lo so, contattare lo sportello quando il professore e il referente non comunicano adeguatamente, oppure quando fanno non lo so, pagare le tasse in maniera non corretta. Basterebbe dire a un amico, a un collega "guarda, di fatto non è così, io ho quest'altra informazione", perché alcune volte lo sportello non né da tutte, appunto, come diceva Giògiò, dovrebbero invece essere tutte reperibili all'inizio e con una piccola comunità sarebbe più facile anche più piacevole.

Intervistatore: Ok, Giògiò, L'esploratrice?

Studente 4: Io sono d'accordissimo con quello che diceva La Sindacalista. Nel senso che il primo anno ero iscritta all'università Milano Bicocca e appunto, avevo avuto la possibilità di avere un incontro con la psicologa che faceva parte del supporto e altri miei effettivamente colleghi di facoltà di corso che avevano appunto disabilità, DSA, eccetera. E questo ti permette effettivamente di creare un poi una rete di supporto, sia nelle difficoltà

che nel appunto, anche nello studio, banalmente in una quotidianità e e anche per me questa è veramente una grande, cioè è un gran peccato che è sempre risposto, è vero che è sempre risposto per privacy “non possiamo, non possiamo effettivamente metterti in comunicazione con nessuno” e ti fa sentire un po' solo ad affrontare tutte queste, tutti questi meccanismi che non funzionano

Intervistatore: Ok, Giògiò?

Studente 3: Sono d'accordo con le cose dette in precedenza e secondo me andrebbe come dire ehm, non andrebbe fatta firmare una liberatoria, però se c'è un interesse da altre persone, con problematiche e difficoltà affini che magari possono aiutarsi l'un l'altro, magari non solo nell'affrontare diciamo le problematiche che uno tratta con lo sportello o tramite lo sportello, ma anche per la quotidianità di tutti i giorni e quindi per ovviamente sentirsi meno solo secondo me sarebbe una bella cosa e anche stimolante dal punto di vista sociale.

Intervistatore: Ok Francesco, Ariel e Il medico?

Studente 1: Mi ripeti la domanda? Scusami davvero.

Intervistatore: Allora la domanda era su ehmm su quanto...

Studente 1: ah si scusami quanto ha influito lo sportello sulla socializzazione con gli altri.

Intervistatore: esatto quanto ha influito sulla socializzazione con gli altri.

Studente 1: Certo, guarda personalmente ha influito avere un tutor all'inizio soprattutto i primi due anni, ehm avere una persona a fianco che era lì predisposta per per aiutare paradossalmente poi al livello di socializzazione ha avuto l'effetto opposto, nel senso che escludeva un pochino perché man mano magari conoscevo persone, facevo, stringevo

amicizia con i colleghi non tantissimi, però con determinati e però aveva l'effetto di escludere, di escludermi perché appunto ero legata a quest'altra persona banalmente salgo su per andare a lezione "ah sì guarda, io ti raggiungo dopo perché devo aspettare il tutor, perché ci siamo dati appuntamento nell'atrio invece che direttamente davanti all'aula. Perché? Perché l'ascensore lo posso prendere con la persona, con una persona, con un aiuto". Quindi i primi due anni ha avuto l'effetto, avere un tutor ha avuto avuto l'effetto di, diciamo un po' di esclusione. Non ultimo anzi di primaria importanza il fatto di come dicevo prima, avere un banco separato quindi anche quello ha contribuito a un po' un'esclusione. Poi man mano ho conosciuto persone, diciamo, con le quali ho stretto amicizia quindi la cosa si è, è andata a scemare. Però ecco lì per lì, per i primi due anni ha avuto l'effetto di esclusione. Quindi ha influito, sì, io parlo della relazione con il tutor, con lo sportello fondamentalmente io allo sportello chiedevo il banco e il tutor. Quindi le mie esigenze si limitavano a quello, quindi erano abbastanza limitate.

Intervistatore: Ok, L'amazzone e Il medico vogliono esprimersi su questo?

Studente 6: Sì allora io sono molto d'accordo con quanto è stato detto ehm, a me è mancata questa questa possibilità di confronto anche da persona, diciamo con una difficoltà nel senso una differente socializzazione, quindi io ho difficoltà, cioè ho avuto difficoltà all'università proprio per la sua struttura a fare amicizia a scuola, essendo un contesto più ristretto, era diverso e forse dipende anche dalle facoltà. Però nell'ambito di lettere, soprattutto della triennale, io, il mio corso è abbastanza poco frequentato, antropologia che già facevo poi alla triennale come curriculum, però in triennale c'erano corsi enormi di storia medievale, letteratura dove io non riuscivo proprio a relazionarmi agli altri quindi anche questo. Nel senso, non solo per me sarebbe utile confrontarmi con altri, altre come per i nostri diritti, anche per formare qualcosa per altre istanze sociali, cioè dentro l'università, un'auto rappresentazione, organizzazione, ma non c'è per DSA, disabili, eccetera, che sia anche differente, separata da quella istituzionale. Quindi ai fini di quello sarebbe utile che noi potessimo entrare in contatto, io ho provato a chiedere dentro il mio corso proprio così

disperatamente, cioè scrivendo su un gruppo e non ho ricevuto nessuna risposta, una forse, comunque molto incerta, quindi è un problema che appunto anch'io sono d'accordo con la proposta di magari far dare il consenso, chi vuole dà il consenso, affinché si possa diciamo divulgare la propria appartenenza allo sportello, cioè alla categoria DSA, disabili, eccetera, perché poi nei casi come il mio delle disabilità relazionali o quello che sia delle delle della socialità differente, servirebbe anche proprio per relazionarsi più facilmente ad altre persone, magari anche simili a sé o comunque, in un contesto, con una con una scusa che può essere di migliorare la nostra condizione, anche conoscersi, perché è un problema, per esempio per le persone autistiche, cioè dipende, ma per me lo è, per molti lo è e anche a me manca questa cosa. Sono d'accordo con quello che hanno detto

Intervistatore: Ehm volevo chiedere un'ultima, cosa che riguarda secondo voi, cioè sono stati trattati diversi temi da dal, dal, dal focus group. Secondo voi c'è un tema di cui avreste voluto parlare, che non è stato, che non è stato, che non è stato trattato, cioè di cui io non ho, a cui io non avevo pensato.

Studente 1: No, personalmente no, anzi penso sia qui, ma anche le domande del questionario erano molto, toccavano veramente tutti gli aspetti, ripeto, poi si va in una direzione o nell'altra rispetto alle varie esigenze, però in base alle proprie esigenze, però secondo me no assolutamente, molto, molto esaustivo e completo tutto, sia questa riunione che il questionario.

Intervistatore: Secondo secondo secondo gli altri?

Studente 7: Ehm faccio...non era l'ultimo intervento quello di prima mi sono sbagliato. No, ehm allora rispondo sia all'ultima che alla penultima domanda, mi sembra, sono, come Ariel sono dell'avviso che siano stati toccati molti argomenti, ma non solo, questo incontro avuto, ha dato la possibilità che si aprisse un ventaglio di argomentazioni e tematiche veramente ampio. Quindi da questo punto di vista mi sento soddisfatto. Per quanto riguarda la

penultima domanda su la socializzazione e e la la diciamo la facilitazione alla socializzazione da parte dello sportello, nel mio caso è avvenuta in modo in particolare, ovvero anziché socializzare con i colleghi di studio, gli altri studenti, sono riuscito ad entrare in contatto con i docenti, con un paio in particolare, con cui ho stabilito un buon rapporto, che poi mi hanno messo in contatto con ex studenti che avevano in qualche modo toccato nel loro percorso di studi o in prima persona o come oggetto di studio la questione della diversità e disabilità ed è stata una cosa particolare

Intervistatore: Ma questo grazie al settore, all'ufficio?

Studente 7: Sì, perché comunque lo sportello mi ha messo, ha fatto da ponte con il docente, poi la sensibilità del docente lì ha permesso, cito anche la professoressa, che poi è stata la mia correlatrice che è la professoressa di antropologia feranda che è stata molto, nel mio caso è stata la persona giusta al momento giusto

Intervistatore Ok, grazie

Studente 7: Grazie ciao

Intervistatore: L'esploratrice e...

Studente 4: Anche per me era del tutto, non lo so non mi viene in mente nient'altro di cui avremmo potuto parlare, effettivamente.

Intervistatore: Giògiò?

Studente 3: stessa cosa anche secondo me non, diciamo, questo focus siamo riusciti a toccare tutte, tutti i punti nevralgici e le sfaccettature che si erano presentate in prima istanza nel sondaggio.

Intervistatore: Va bene, allora, se volete accendiamo tutti le webcam per un attimo così vi saluto e non ho l'impressione di parlare con una lettera e...quindi ragazzi grazie di tutto! Cercherò di fare della vostra esperienza un cambiamento concreto e grazie davvero, se volete, insomma, questa è la mia mail e ci teniamo in contatto, scrivetemi quando quando quando volete anche per parlare di di di ciò di cui non non riuscite a a a parlare con con le così dette istituzioni, e io mi auguro di portare le vostre testimonianze per un cambiamento concreto del settore e per produrre diciamo quella che tutti definiscono "inclusione", ma è riduttivo, grazie ancora.

Trascrizione focus group Tor Vergata, 22/02/2023, 4 persone (Durata: 1:04:52)

Intervistatore: Ogni volta che comincio i focus group mi piace, mi piace chiedere a tutti gli studenti che partecipano. Che cosa? Che cosa si aspettano? No, da da questo, da questo focus group e come mai, appunto, avete pensato di partecipare.

Thommy: Io, se posso iniziare, fondamentalmente mi aspetto, ogni volta che partecipo, perché non è la prima volta che partecipo a un focus group di questo tipo. In realtà ho partecipato anche a più, diciamo videoconferenze con l'AID (l'associazione italiana dislessia) e diciamo che la cosa che vorrei che, diciamo questi focus group andassero a fare è migliorare la situazione universitaria per noi studenti con DSA. Perché, perché non la trovo affatto, almeno per quello che è il percorso che sto facendo io, adatta e fatta bene, ecco.

Intervistatore: Okay. Chi altro?

Misstufi: Io, mi senti? Ok, io invece è la prima volta che partecipo un focus group di questo tipo. Niente, aveva fatto piacere poter dare un contributo quando ci è stato chiesto di fare il sondaggio e ho detto di sì perché comunque io mi sono sempre trovata bene alla CARIS Tor Vergata. E quindi mi faceva piacere dare un feedback positivo, accedere a parlare e discutere con altre persone e sapere cosa ne pensano.

Intervistatore: Okay, Beh, dai.

Berry: Anche a me piaceva in qualche modo essere parte della tua tesi e poi comunque mi aspetto di arricchirmi dalle esperienze altrui.

Intervistatore: Okay?

Fiorella: Ok, ragazzi, io mi sono già laureata quest'anno a novembre. Io ho seguito per nove mesi con ragazzi con disabilità e anch'io tramite la Caris e vari tutor mi hanno aiutato un sacco in questo percorso. Sono contenta che mi hanno aiutato in tante cose: seguire le lezioni, anche se era chiusa l'università e abbiamo fatto tutti online e poi ho fatto per nove mesi con i ragazzi disabili al centro diurno e ho scritto una tesi molto bella sull'autismo, sulla musicoterapia che mi interessa, e ci sono varie cure per i ragazzi con la sindrome di Down, l'autismo, anche per i ragazzi non vedenti, è l'unica musica che fa ballare i ragazzi e per questo ho scritto su musicoterapia.

Intervistatore: Okay. Allora dopo che abbiamo insomma rotto il ghiaccio, entriamo un po' più nello specifico e secondo la vostra esperienza, come descrivereste l'ufficio per studenti con disabilità e DSA? Come descrivereste il Caris? Cioè come siete entrati in contatto? Qual è stata la vostra esperienza con l'ufficio?

Fiorella: La Caris è molto organizzata. Anche alcuni studenti fanno delle domande, mandano e-mail per ogni materia, degli orari, così loro possono trovare alcuni tutor, alcuni ragazzi per tenerli al fianco, perché ci sono difficoltà a prendere gli appunti, non riescono a capire la lezione, i tutor sono fatti apposta per stare a fianco ai ragazzi.

Intervistatore: Ok, ma tu come ti sei trovata?

Fiorella: Io mi sono trovata veramente benissimo, i tutor sono fantastici. Ho avuto pure il rapporto di amicizia con loro, anche se sono laureata, sono rimasta in contatto con loro.

Intervistatore: Ok, Thommy

Thommy: Sì io allora parto col dire che ho scoperto l'anno scorso di essere DSA, in particolare discalculico e disgrafico. Tutto è nato da un'indagine che ho voluto attuare io tramite una neuropsichiatra privata perché un giorno, ritrovandomi a parlare con un mio amico che lui è DSA insomma diagnosticato sin da quando era piccolo e raccontandogli un po' dei problemi che stavo avendo nel mio percorso universitario - io studio fisica Tor Vergata -, diciamo raccontandogli un po' del mio percorso mi ha detto guarda "alcune cose

delle quali mi parli sembrerebbero essere diciamo sintomi, no, di magari un eventuale DSA” dice “prova a farti la diagnosi e vedi insomma quello che ti dicono in modo tale che a quel punto magari potresti anche avvalerti delle agevolazioni e tutto quanto quello che c’è dietro”. Io ho fatto la diagnosi e a quel punto è uscito fuori questo e che dire? Io con l’ufficio mi sono sempre trovato bene, non non ho mai avuto problemi. Appunto il personale lì è ottimo, sono un sacco gentili, cordiali, disponibili, i problemi che io però li riscontro con proprio, diciamo il sistema universitario per come è strutturato, per come, mi rivolgo proprio a come sono strutturati le lezioni, a come vengono gestiti i corsi, cioè il problema che io trovo è lì perché poi quello che penso è che tutte le agevolazioni almeno parlo per me, che sono DSA, che quindi noi DSA abbiamo magari per un, per un percorso come fisica, soprattutto magari in termini di discalculia, le agevolazioni servono a poco e nulla, se non magari nel tempo aggiuntivo. Io sfrutto solamente il tempo aggiuntivo nelle prove scritte perché sono molto lento nello scritto e basta. Però per il resto poi a me l’università per questo appunto mio disturbo non è che viene incontro in altri campi e quello che ormai ritrovandomi a pensare ogni giorno, visto che sono tre anni che frequento l’università, mi viene in mente come soluzione diciamo non sono tanto queste piccole agevolazioni del ti do il tempo in più, ti do il formulario in più, ti do la calcolatrice, perché io personalmente trovo che queste cose siano poco utili, io penso che sia più utile anche la formazione, per la formazione di studenti che hanno problemi come i miei, cioè la la cosa che andrebbe fatta è proprio creare dei percorsi a parte, un po' come si fa a scuola, all’università manca questo, ma un po' come si fa a scuola andrebbero secondo me fatti proprio dei percorsi a parte, perché altrimenti io, nonostante le agevolazioni, mi ritroverò sempre a dovermi adattare agli altri, all’università e questa cosa in certe situazioni diventa se non difficile, praticamente impossibile. Mi riferisco alle lezioni, soprattutto ad esempio, che io seguo su praticamente non so penso sette otto corsi che ho seguito in totale, nove così, io mi sono trovato bene a seguire le lezioni in uno, due corsi massimo, per il resto io quando sto a lezione, purtroppo, per via dei problemi che ciò, non capisco quasi mai nulla e in più mettiamoci che nella mia facoltà, ovvero fisica, già siamo pochi, i pochi che fanno fisica sono generalmente tutti ragazzi portati no, io dico “i cervelloni” e quindi fondamentalmente ragazzi poi mi viene

da dire “normali” e che in più sono DSA come me si ritrovano sotto un treno perché non vieni, non vieni tutelato da nessuna, da nessuna parte. È un percorso fatto della serie che se tu non arrivi a saltare fino a qua e in più hai già i tuoi problemi, ti devi ammazzare per arrivare fino a qua, perché da solo ti devi ammazzare, cioè è un sistema molto...mi viene da dire “arcaico” quello che viene utilizzato almeno per il mio corso in fisica, perché non si utilizzano slide e materiale didattico online praticamente zero, non c'è nulla. Anzi consigliano chi addirittura una roba come cinque/sei testi per il corso, che uno dice “vabbè c’hai tanto materiale, c’hai cinque/sei testi” e no, perché se tu mi dai 5/6 testi io mi confondo e non so su cosa fare affidamento, insomma io penso che il mio percorso di studi in fisica è un percorso veramente che andava bene magari 50 anni fa, adesso, magari non andava neanche bene 50 anni fa però l’impostazione è quella, adesso è un qualcosa che, cioè io proprio, non mi piace affatto, non sto trovandomi per niente bene a studiare quello che sto studiando, non riesco neanche a metterci passione per via di questa situazione e insomma, questa è la mia situazione.

Intervistatore: Ma tu pensi che, al di là della situazione, per esempio la Caris potrebbe fare di più? L’ufficio potrebbe fare di più?

Thommy: Io ho parlato con la Caris di questa mia situazione, ne abbiamo parlato insieme, il punto è che loro stessi mi hanno detto che purtroppo loro non possono fare più di tanto, cioè quella che è la mia proposta di andare a cambiare alla radice un po’ quello che è il percorso di studi loro ovviamente non possono farlo, nel senso che la mia è una proposta forse un po’...

Intervistatore: Avanguardista

Thommy: Sì che penso porterebbe un sacco di diciamo cose solamente positive perché magari molti ragazzi invece di rinunciare agli studi oppure di neanche avvicinarsi agli studi, secondo me se cambiasse un po’ l’università, il sistema di istruzione universitario italiano, magari sarebbero anche più invogliati a studiare, chi a studiare e chi magari anziché rinunciare a continuare a studiare. Cioè sarebbe solamente un qualcosa di positivo, però

finché non ci sarà questo interesse, questa innovazione in questo campo, secondo me le cose purtroppo rimarranno sempre uguali, ecco.

Intervistatore: Okay, Misstufi?

Misstufi: Eccomi, e allora, la domanda era...come ci troviamo alla Caris? Oppure aspetta non la ricordo...

Intervistatore: La domanda sì era la vostra esperienza di studenti, la vostra esperienza con la Caris, diciamo.

Misstufi: Okay io come Thommy mi sono sempre trovata benissimo con il personale e da sempre, io praticamente ho iniziato facendo un lab di vela, quindi andava o al mare e facevamo queste uscite che erano volte sia a integrarci in quanto studenti con disabilità, sia a prendere anche eventualmente chi avesse voluto la patente nautica con la barca a vela, è stata un'esperienza formidabile, sono stata benissimo, ho conosciuto altri ragazzi e ragazze, l'unica cosa su cui posso dire che io mi sono un po' trovata male è con una persona, forse che non so ancora per quale motivo, mi sento un po' presa in giro da questa persona, quando io non ho mai capito il motivo, ecco diciamo mi è rimasto questo, questa spiacevole sensazione però non è dovuta alla Caris assolutamente, anzi loro le hanno fatte tutte per coinvolgerci anche in attività di gruppo, e non l'ho mai fatta presente questa cosa anche perché era una cosa personale, e, per il resto, io ho usufruito anche una volta ho parlato con la logopedista perché non sono DSA, ho un'altra patologia, però siccome sono tanti anni che sono un po' bloccata ho chiesto anche di poterci parlare e lei mi ha dato alcune diciamo dritte, informazioni su come potessi fare ma non sono riuscita con il suo metodo, cioè lei parlava di, non mi ricordo mappe concettuali, insomma con i disegni, non mi ricordo se si chiamava mappa concettuale e non ci sono tanto riuscita con quel metodo e io diciamo ci metto tanto tempo a studiare perché non frequento perché tra le altre cose ho tanta ansia nello stare in gruppo, di stare dentro l'aula universitaria, quindi purtroppo sto studiando da sola senza frequentare, cioè ogni tanto ci vado però riesco a seguire 2/3 lezioni poi mi blocco e non vado più e questo, non so se ho centrato la risposta, insomma.

Intervistatore: Ragazzi scusate un attimo che è scattato l'allarme. L'allarme antincendio scusate, stava parlando? Misstufi

Misstufi: No, dicevo non so se ho centrato un pochino la domanda, però sono stata esauriente, se devo dire altro non lo so. Però più o meno è questo.

Intervistatore: Diciamo che l'obiettivo di base era raccontare, diciamo la tua tua esperienza. Quindi se di base è stata un'esperienza positiva e appunto, il primo approccio, è stato, è stato molto positivo. Bene così.

Berry: Eccomi qui. Io parto con il dire che ho una disabilità fisica, sono in sedia a rotelle e da subito mi sono trovata benissimo con il Caris perché ecco la parola che mi viene da dire per descriverli è "accoglienti", qualsiasi esigenza ci sono sempre, eh, ma sia da... mi serve le ore di tutoraggio e mi serve il tavolo apposito per farci entrare la sedia a rotelle, me li hanno sempre fatti trovare, insomma, chiedendomi se andasse tutto bene, l'unica cosa con cui al mio modo di vedere non mi va tanto bene è l'eccessiva rotazione dei tutor, perché io faccio una facoltà abbastanza complessa che è giurisprudenza e quindi con questa eccessiva rotazione sia una fatica da parte mia nel comprendere gli appunti presi in tante modalità diverse, ma anche da parte dei tutor, mi confessano questa difficoltà che si trovano in materie e programmi già cominciati e che non conoscono.

Intervistatore: Okay, qualcun altro, stante il fatto che vi siete trovati molto bene con la Caris. ritrova ritrova qualche problematica o si trova d'accordo con con Berry?

Thommy: Ad esempio dei tutor, io i tutor non li ho mai utilizzati in realtà, più che altro perché da me non mi è stato mai proposto e da quello che da quello che mi era stato anche ehm diciamo mandato via mail e a parte dalla segreteria Caris ma proprio dall'università stessa, una volta che mi ero iscritto tutto quanto a me era stata assegnata una tutor e tuttavia poi avevo provato a contattarla una volta, ma neanche mi aveva risposto. Quindi questo non so se rientra sempre nell'ambito che magari è la mia facoltà che viene un po' trascurata e ecco, questo.

Fiorella: Forse è un altro il problema. In realtà la Caris c'ha una certa ora perché tu sei mandi l'orario di ogni materia, loro rispettano l'orario. Forse per questo la tutor non risponde...

Thommy: No no ma io questo l'avevo fatta al di là della della Caris. Perché a noi almeno a fisica erano stati assegnati dei tutor al di là diciamo se sei DSA oppure in maniera svincolata dall'ufficio Caris.

Intervistatore: Ah no vabbè, ma i tutor quelli che ti vengono assegnati dall'università di base non rispondono mai, come lo dico anch'io come esperienza di studente, anche noi a Sapienza abbiamo abbiamo un tutor che ci è stato, che teoricamente ci è stato assegnato a prescindere dalla disabilità, per per insomma per queste cose, tipo il piano formativo o altre cose. Ma quelle non ti rispondo mai.

Thommy: Ok ok ho capito.

Intervistatore: Mentre Fiorella?

Fiorella: Guarda io sono ragazza dislessica per questo ho dovuto autorizzare, chiamare la Caris per avere il tutor per aiutarmi a prendere gli appunti. Anche io c'ho difficoltà a prendere gli appunti e l'unico era la soluzione è fare le mappe concettuali perché è l'unico metodo per studiare, per chi è dislessico, per chi c'ha DSA usano le mappe concettuali. È l'unico modo per studiare.

Intervistatore: Okay comunque ti sei trovata bene? Che idea, che idea hai avuto del del funzionamento del servizio di base?

Fiorella: Veramente bene, mi è servito molto, non avevo nessuna difficoltà. Anche se avevo qualche difficoltà potevo anche contattare anche la tutor della Caris che siano rimasti in contatto e posso fare una domanda alla Caris e loro mi danno l'orario come vogliono loro anche per studiare con gli studenti.

Intervistatore: Okay, diciamo sulla base della vostra esperienza di studenti universitari, potete fare qualche esempio più pratico dell'utilizzo dei servizi? Dell'utilizzo dei servizi da parte... offerti dall'ufficio e a quale diciamo a quali a quali risultati pratici questi servizi vi hanno, vi hanno portato, se ci sono stati dei risultati pratici positivi.

Misstufi: Per quanto riguarda me, io, ad esempio, quando sono andata dalla logopedista lei mi aveva dato, oltre al consiglio delle mappe concettuali e purtroppo non mi sono trovata benissimo, quello no, perché probabilmente non è il mio metodo, però mi aveva detto per esempio una cosa con cui mi sono poi trovata bene, che era che per esempio, una volta di studiare non tutto il libro insieme, magari no, ma iniziare capitolo, fare la mappa concettuale a fine capitolo, fare il secondo capitolo, eccetera eccetera... di dividere un pochino il lavoro così e da quel momento in poi sono andata un po' meglio, nel senso che io ero mi ero bloccata

totalmente a fare gli esami e quindi ho ricominciato a fare gli esami. I voti erano abbastanza buoni pure in molti casi e quindi sono rimasta molto contenta di questo suggerimento che ho avuto, poi un'altra cosa con cui mi son trovata bene è appunto quando ho fatto quel laboratorio di vela che mi ha fatto rinascere, cioè ero proprio felice in quelle uscite al mare, io beh amo particolarmente il mare e mi sono trovata bene a fare il corso, perché quando facevamo il corso all'agenzia nautica per la teoria, perché c'era anche la teoria e poi invece nel laboratorio di "Pen Salvini" non mi sono trovata benissimo il secondo anno, il primo anno l'ho fatto, ho fatto anche il saggio, nel secondo anno ho poi trovato delle difficoltà mie personali e quindi ho lasciato perdere. Però poi con l'insegnante c'è stato qualche leggero attrito perché io non ho gestito bene la cosa, nel senso che avevo dato la mia disponibilità a fare questo laboratorio, poi per tante difficoltà mie sia di questione emotive, sia anche perché poi mi sono operata, ho avuto problemi un po' seri, non me la sono sentita di continuare, cioè fisicamente ce l'avrei potuta fare forse però non ero in condizioni fisiche al top, quindi ho lasciato e l'insegnante non è stata secondo me troppo...

Intervistatore: Comprensiva?

Misstufi: Eh secondo me sì, cioè lei mi ha mandato un messaggio sul gruppo che avevamo e anche in privato in cui diceva che va bene se non potevo. Però era quasi come a dire "io ti ho dato tanto spazio però tu invece mi ripaghi così", una cosa del genere, ora non ricordo, però era una cosa che io non potevo fare perché mi ero operata e non potevo, eccetera e per altri motivi anche non era solo l'unico, erano diverse cose che mi bloccavano, quindi non è stata tra virgolette colpa mia, anche se avevo dato questa disponibilità, però all'interno del gruppo poi ti ho detto c'era sempre qualcuno che mi guardava con occhi sprezzanti e questo non mi ha fatto tanto felice.

Intervistatore: Immagino, Berry?

Berry: Io utilizzo il tutoraggio per esigenze specifiche, quindi la cura dell'igiene della persona e devo dire che anche lì c'è un servizio ottimo, e poi il tutoraggio per l'acquisizione appunti, ricevimenti e devo dire che è un grande aiuto perché io per scrivere utilizzo un solo braccio e quindi sicuramente non riuscirei a seguire. Ho avuto momenti in tutte le lezioni per prendere appunti, quindi come risultato pratico direi che sia che sento la mia

persona curata perché so che anche per esigenze particolari, ho comunque qualcuno a cui chiedere, anche per gli esami è un grandissimo aiuto nello studio.

Intervistatore: Thommy?

Thommy: Io utilizzo, ho utilizzato in realtà è, ma questo solamente una volta, a partire da l'anno scorso che ho scoperto appunto di essere DSA, per gli esoneri scritti, quindi diciamo erano gli esami scritti e questo primo semestre il tempo aggiuntivo però in realtà non mi sono trovato troppo bene in quanto il tempo aggiuntivo era del trenta per cento, ma ogni esame durava tre ore. Il trenta per cento erano circa cinquantatre cinquantaquattro minuti e il professore di questi cinquantatre cinquantaquattro minuti in più che avrebbe dovuto darmi, mi ha dato solamente, alla prima prova me li ha dati solamente un venti venticinque. Alla seconda stesso discorso, una ventina di minuti, all'ultima addirittura sono stati diciassette, proprio scarso, insomma, io lì per lì non mi sono neanche lamentato con il professore, perché quello che ho percepito è stato che fondamentalmente lui era un po' ignorante in materia DSA e magari era la prima volta che si trova di fronte uno studente, penso non lo so, perché altrimenti non si sarebbe dovuto comportare così, no? E quindi non so, avrà avrà pensato adesso gli do un po' più di tempo rispetto agli altri, mi regolo io, quando in realtà avrebbe dovuto, in teoria no, darmi il trenta per cento in più. Però tutto sommato, alla fine, oltre che lamentarmi del fatto che avrei potuto rendere di più in termini di voto, gli esoneri poi alla fine li ho passati quindi lo scritto l'ho passato con gli esoneri quindi non mi posso lamentare. Tuttavia non è che abbia proprio sfruttato appieno questa questo questo strumento compensativo del tempo aggiuntivo perché non mi è stato dato pienamente e questo.

Intervistatore: Quindi diciamo che tu riscontri qualche problema con il personale docente, secondo te come potrebbe essere...

Thommy: secondo me il personale docente, i professori alla nella mia facoltà sono formati, da zero a dieci, due in ambito di DSA e di studenti Dsa, da quello che almeno vedo io. Uno perché come dicevo le lezioni, le lezioni, uno studente come me praticamente si sente, come dire, dissociato in una lezione che viene, che viene tenuta da parte di un professore che appunto insegna fisica. Perché? Perché io non riesco a stare al passo con i miei, come i miei

colleghi che sono diciassette, nella mia classe erano diciassette, erano veramente pochi, quindi già già, magari no, è raro trovare uno studente DSA, in più su diciassette persone appunto, essendo l'unico, non trovo neanche conforto nei miei colleghi. Quindi la lezione il professore forse giustamente, forse non giustamente però l'ha impostata in modo tale che la capissero gli altri, cioè non si interessava di me, singolo studente DSA, io è per questo che appunto prima poi dicevo che secondo me andrebbero fatti proprio dei percorsi di studio alternativi differenti, perché se no io io veramente sto facendo lo stesso sforzo che, sto facendo le stesse cose che fanno gli altri e per quella che è la mia condizione in teoria non dovrebbe essere così, cioè io dovrei essere tutelato e aiutato sotto certi punti di vista invece no mi ritrovo a seguire la stessa lezione che appunto seguono gli altri che non hanno mai problemi e quindi per questo dico così io penso che il personale, i professori, almeno alla mia facoltà, siano siano poco formati su questo, forse non dipende neanche da loro, in realtà dipende, ripeto, dal sistema per come è strutturato.

Intervistatore: Ecco rispetto rispetto a questo, rispetto a questa problematica del del, che riscontra Thommy con il personale docente per quanto riguarda il il servizio ehmm. Che idea avete del servizio del servizio che a voi viene offerto oggi? Ritenete che i servizi siano totalmente sufficienti, i servizi a voi erogati da parte di Caris o comunque per per l'affiancamento allo studio?

Berry: Per me sì lo sono, per la mia condizione.

Intervistatore: Qualcun altro è d'accordo o in disaccordo con quello che è stato appena detto?

Fiorella: Forse a volte per i professori, forse dalla Caris a volte non riescono a comunicare ai professori per chi ha la DSA, a volte non riescono a comprendere se una persona che ha la DSA deve avere il materiale ridotto rispetto agli altri ragazzi. Loro vabbè, non hanno questo problema, ma chi ha difficoltà non può studiare un sacco di pagine e ci mettono di più, come ha detto anche Thommy.

Thommy: Esatto, io, è proprio questo il problema del quale mi lamento. Infatti, ha detto bene Fiorella, il problema è che i professori non sono formati, quindi per questo non gliene

faccio una colpa eccessiva ai professori perché giustamente se loro non vengono formati per trattare studenti come noi, però dovrebbero essere formati ecco questo.

Fiorella: Ecco il problema è la Caris che a volte sbaglia a non comunicare ai professori, e poi mi è capitato l'anno scorso nel tempo fa che quando stavo al primo anno di università perché io prima stavo ad un'altra università a San Raffaele, ho dovuto abbandonare l'università e poi mi sono iscritta a Tor Vergata alla facoltà di medicina chirurgia come educatrice professionale perché è una nuova facoltà che è uscita a settembre, mi sono trovata bene, però una parte di materie che volevo seguire non è stata comunicata dalla Caris per spiegare il mio motivo che io non posso cioè fare tanto perché io con la dislessia, il materiale per altri tipo di materie devo essere un po' ridotto. Non è stata comunicata dalla Caris questo.

Thommy: sapete poi io che penso? Non so eh, questa è un'altra riflessione che mi viene da fare, non so se posso parlare ora.

Intervistatore: Assolutamente sì.

Thommy: Io credo che un problema, poi il problema forse principale è proprio come come è strutturata l'università anche in termini di passaggio di esame, forse il problema secondo me, questa è proprio una cosa che magari si può anche riallacciare non solo a studenti che come noi hanno disabilità e Dsa, ma proprio in generale il problema è proprio il superamento di un esame. Mi domando se è giusto appunto classificare come bravo o non bravo, piuttosto che sufficiente o insufficiente uno studente, una persona in base a quanto fa, in base a quanto rende su una prova scritta, su una prova orale, quando magari in quel momento che ne so per sbalzi di tensione, no, che uno può avere ansia, stress, tutto quanto, in quel momento, magari quella persona non rende realmente quello che ha studiato, non riesce a dare realmente prova di quello che ha studiato. Magari ha studiato per un mese e mezzo quella materia si ritrova quel giorno un po' più stressato, un po' più stanco, qualsiasi cosa, gli capita magari ecco quell'esercizio oppure quella domanda che magari non si ricorda bene boom bocciato, oppure no mi domando in realtà io se se questo è il metodo migliore, poi alla fine per valutare le persone e farle laureare perché, come diceva poi Fiorella prima in riferimento al al discorso del del materiale anche che viene fornito, io mi sono perso non mi ricordo che volevo dire...

Intervistatore: Stavi stavi parlando se fosse giusto o meno

Thommy: Sì sì però c'era una cosa che aveva detto Fiorella. Che volevo dire? Mi sono dimenticato.

Intervistatore: Ti stavi riallacciando alla tipologia di materiale che viene forniti agli studenti.

Fiorella: Dovrebbe essere tipo ridotto rispetto agli altri.

Thommy: Esatto, proprio questo volevo dire che secondo me anziché andare quindi a, cioè perché perché noi ricorriamo a richiedere un materiale ridotto? Ricorriamo a questo perché poi altrimenti all'esame noi non riusciremo a studiare tutte quante quelle cose, ma la domanda che faccio io è: è giusto che noi dobbiamo tra virgolette, studiare di meno, cioè avere un materiale ridotto perché il problema è l'esame? Il problema scusate, non è non è l'esame in sé per sé come è strutturato? Perché io non trovo giusto che io debba studiare un po' di meno e debba diciamo no apprendere meno cose perché ho questo problema, perché altrimenti non passo l'esame, ma allora scusate, scusate, ma cambiamo la modalità d'esame, cambiamo il modo in cui è strutturato un esame. Cambiamo il fatto che uno deve ricordarsi tutto all'esame no? In modo tale che così io studio tutto quello che devo studiare, certo, con i miei tempi e tutto quanto però almeno intanto vado avanti e mi laureo, cioè non non so se mi sono spiegato quello che intendo.

Fiorella: Guarda, io ti dico una cosa perché in realtà è una legge se non la conoscete la legge, la legge, la legge, la centoquattro del novantadue, perché chi ha la centoquattro ha il diritto di avere il materiale ridotto come ho fatto anch'io, cioè sono riuscita, perché se un professore ti fa una domanda che ti mette in difficoltà, chi non riesce a rispondere, la colpa è del professore, non è colpa tua.

Thommy: Certo sì e io quello che dico appunto no, mi trovo d'accordo con quello che tu dici, se il sistema rimane questo mi trovo d'accordo con il fatto che debba esistere questa agevolazione però secondo me questo è un è andare a dare a mettere delle toppe su un buco che c'è, un po' come si fa con le strade a Roma, si rattoppiano le buche non è che si rifà la strada. Secondo me andrebbe proprio rifatta la strada, questa questa cosa del ridurre il materiale è giusta e secondo me ha senso vista questa situazione, perché gli esami sono impostati in maniera tale che il professore ti fa la domanda e se tu non te la ricordi

giustamente hai diritto, ma se uno cambiasse proprio la struttura dell'esame o il modo di vedere un esame, se l'esame proprio cambiasse per definizione, nel senso che magari uno va avanti e si laurea, non perché gli fa la domanda e lui sa risponde ma magari va avanti e si laurea perché dimostra di aver studiato le cose, di saperle in altri modi, probabilmente non servirebbe neanche ridurre il materiale, questa è la cosa. Io la trovo, la trovo un po' come una forma, il tipo di tipo da dire di razzismo nei nostri confronti, che noi dobbiamo studiare di meno, dobbiamo avere un materiale ridotto perché sennò non superiamo l'esame, andrebbe cambiata la cosa, noi noi dobbiamo, noi secondo me dovremmo studiare tutto, ma l'esame non dovrebbe essere quello che adesso perché se è quello che adesso è ovvio che poi ci ritroviamo a dover studiare di meno e ad avere del materiale ridotto, questa la trovo una cosa boh...

Intervistatore: Sono d'accordo con te, ti dico anche che spesso secondo me tutto questo è frutto di di una mentalità estremamente abilista, nel senso che nel senso che a volte succede che, come dire, eh, l'università ti spinge, spinge ad uno standard, rischiando di non di non cogliere realmente quali sono le potenzialità individuali. Mi ero resa conto che prima Misstufi volesse volesse intervenire su quello che stava dicendo Thommy. È così?

Misstufi: Sì sì esatto, solo una cosa volevo dire, innanzitutto che è interessante quello che sta dicendo Thommy, molto, l'unica cosa è che non ho capito in quale altro modo, se lui ha un suggerimento, come potrebbe essere l'esame? Perché magari il messaggio è che le cose potrebbero cambiare ma poi non riesco a capire l'esame in quale altro modo potrebbe essere svolto? Cioè scusami la penso come te nel senso pure io non voglio il materiale ridotto perché comunque apprendo meno ne so di meno, però ecco

Thommy: Ecco per la domanda, la domanda, io ho due risposte ho due risposte a questo. Una risposta, cioè una soluzione potrebbe essere creare proprio dei percorsi a parte, in modo tale che noi non andiamo a fare il percorso che fanno gli altri, perché magari avremo delle lezioni a parte, avremo dei professori formati a insegnare, a studenti come noi e quindi cambierebbe un po' la forma in cui noi riceviamo le informazioni e ci istruiamo e già lì sarebbe tanto, no, perché io adesso mi ritrovo a fare come ho detto, le stesse identiche

lezioni, mi siedo nella stessa identica aula nella quale si siedono gli altri studenti che questi problemi che ho io non ne hanno.

Intervistatore: Ma posso, posso chiederti...

Thommy: Sì.

Intervistatore: Se si adottasse questo tipo di percorso non ti sentiresti discriminato?

Thommy: Ma non mi sentirei discriminato per il semplice fatto che no, perché quello sarebbe il percorso che sarebbe adatto a me. Non mi non mi dovrebbe far sentire discriminato fare una cosa, fare la cosa che è meglio per me, anzi mi fa sentire discriminato e questa l'ho scritta, questa cosa l'ho scritta anche nella nota che avevo lasciato nel form, lo stare in mezzo a persone, quindi nella stessa aula, con i miei colleghi che ogni due secondi fanno domande, alzano la mano, fanno interventi, mi fanno sentire a me frustrato perché io in quel momento non sto capendo magari nulla, per via della velocità del professore che sta avendo nello spiegare e io anzi mi sento discriminato in quel momento, quando sto in mezzo agli altri e gli altri appunto, mi danno, mi fanno capire che stanno capendo e io no, quello mi fa sentire discriminato, invece ritrovarmi in un ambiente dove magari ci sono persone che hanno i miei stessi problemi, che diciamo no, quello no, quello non mi farebbe sentire discriminato, anzi sarebbe solamente d'aiuto poi, tanto a me non interessa il fatto che loro stiano facendo il percorso tradizionale, quello per le "persone normali" e che io stia facendo quello per i DSA, perché io sono sono DSA, ho i miei problemi, quindi faccio il percorso per me. Loro fanno quello per loro, insomma, no, non mi creerebbe discriminazione.

Intervistatore: Ok, la seconda opzione?

Thommy: La seconda opzione... la seconda opzione, mi son dimenticato che volevo dire, mi dimentico le cose oggi, oggi sono un po' confuso, ci penso un attimo e...

Intervistatore: Va bene, allora intanto facciamo intervenire Berry che voleva intervenire?

Berry: Io volevo solo portare la mia esperienza positiva circa quello che stavate dicendo. Io premetto che solitamente riesco a studiare con i tempi standard, quelli che hanno tutti, non so come definirli, però al primo esame mi trovato molto in difficoltà perché era il primo esame da sostenere la situazione del diritto privato, quindi ero lì non ero pronta per un carico del genere, quindi parlai sia con i professori che con il Caris e loro mi fecero sostenere

l'esame in due volte, cioè il carico che tutti portavano in una volta me lo spalmarono su due date d'esame, quindi ho portato lo stesso materiale di tutti, avendo chiaramente più domande, più domande intendo quantitativamente parlando perché se tutti ne hanno avute tre, io ne ho avute sei e però sono arrivata allo stesso risultato.

Intervistatore: Ok.

Thommy: Mi è venuta in mente la seconda soluzione alla quale stavo pensando è cambiare, sarebbe non tanto cambiare il metodo in cui noi ci istruiamo, che è la prima che ho proposto, ma cambiare appunto no, la modalità d'esame poi come? In questo caso non lo so come magari non so, mi viene in mente, questa è una cosa che ho sentito, non so neanche se vera, però mi pare di aver sentito dire che all'estero da qualche parte all'università, diciamo gli esami sono delle relazioni che ognuno fa in maniera autonoma, che non vengono valutate con un voto da uno a trenta, ma vengono valutate "va bene" e in teoria basta, perché se poi uno no fa una relazione e parla di quella che è la materia d'esame, no? Magari facendo delle delle precisazioni, degli approfondimenti su argomenti che gli sono piaciuti io penso che in effetti ci sta anche come cosa che come prova che quella persona abbia studiato no, perché poi alla fine l'esame a che serve? Per provare che uno abbia studiato e sappia quella cosa, e quindi forse magari questo oppure altre modalità d'esame quindi la seconda, la seconda mia proposta è quella del cambiamento diciamo della modalità d'esame o tramite questo che ho appena detto o tramite altre modalità che per ora non mi vengono in mente.

Intervistatore: Vabbè poi se ti verranno in mente ce le dirai.

Fiorella: Però c'è un'altra opzione per... posso dire io la Caris, non so se sapete, esiste tipo una penna, se usate il LEDAD e scaricate il PDF, il materiale di ogni materia, invece che leggete voi, va e legge proprio, mettete la penna e legge da solo, è una cosa buona perché è gratis e non pagate niente. È partito dalla Caris perché l'ho autorizzato anch'io e mi sono trovata veramente bene.

Thommy: Tu tu, Fiorella, che studi? Materie, che studi? Non mi ricordo.

Fiorella: Io ho fatto educazione professionale, tutta medicina...

Thommy: Possiamo possiamo dire qualcosa tipo mi viene da dire, i tuoi studi, non è che fa i calcoli? Non è una cosa di calcoli, esercizi con problemi, giusto?

Fiorella: Sì, ho fatto anche quello di statistica e fisica...

Thommy: Però principalmente si tratta diciamo, di definizioni, di imparare nozioni, concetti, giusto?

Fiorella: Sì concetti o la definizione. Cosa definisce la frase?

Thommy: Certo, certo. Ok, per questo che fai, che fai tu, secondo me quella cosa che hai appena detto ci sta tantissimo è cosa utilissima. Questa è una cosa che però, ad esempio per una facoltà già come la mia, dove si tratta di stare sempre a scrivere numeri, i conti che faccio fisica e risolve risoluzione problemi, piuttosto che teoremi, dimostrazioni. Questa cosa, almeno da da me, è una cosa che lascia il tempo che trova. Purtroppo, alla mia facoltà diciamo che non è tanto il fatto del riascoltare la lezione è il fatto che a volte serve qualcuno che ti spieghi la risoluzione, perché da me non si tratta di definizioni, non è che magari definisci che ne so? Mi hai detto che fai una cosa che riguarda la medicina e chirurgia, magari un globulo rosso, un globulo rosso, che cos'è il globulo rosso, cioè a definizione ok, è quella, da me si tratta di altro, di capire proprio il procedimento, perché è diverso, no? Lo studio di una materia dove ci sono mezzo conti, scientifica, piuttosto che...quindi il problema da me sarebbe, rimarrebbe lo stesso, nonostante questo.

Fiorella: Un'altra si può anche durante la lezione, puoi anche, sei autorizzato a registrare la lezione. Puoi tranquillamente ascoltare a casa, se non avevi capito una cosa della lezione e tu puoi riascoltare e prendere, se riesci a prendere, gli appunti. Anche questo è un metodo.

Misstufi: Ma si può fare questa cosa? Non lo so.

Fiorella: Sì, sì, perché per la legge puoi registrare tranquillamente. Non tutti, ma alcuni, anche se tu non fai vedere che stai registrando e loro non si accorgono, no? Io l'ho fatto sempre, mi son messa in prima fila con il registratore e mi sono registrata la lezione, mi sono portata a casa ho riascoltato la lezione e durante, c'ho anche un'altra tutor che mi ha seguito per dieci anni. E per arrivare questo percorso di sedario, mi ha seguito molto, perché se non riuscivo a prendere gli appunti durante la lezione, la registro me la porto a casa e riascolto a casa.

Thommy: Anche questa cosa io per dirti la registrazione solo vocale da me, da me rimarrebbe vana, perché sempre per lo stesso motivo di prima, che ne so il professore sta

scrivendo alla lavagna “x più x più due” che ne so si mette a dimostrare un teorema dove parla di lettere fondamentalmente, si mette propria dire “a come simbolo appartiene a...” , ecco da me rimane vano perché serve la voce associata a quello che lui scrive alla lavagna, magari perché magari ci fa un disegno di un insieme, di una figura, un grafico? Quello a voce non lo dice neanche, dice questo grafico, cioè questa curva, no. Quindi il registratore vocal a me comunque rimarrebbe una cosa vana che non mi servirebbe. Però, per dirti ho trovato molto utili l'anno scorso quando ancora registravano le lezioni per via della pandemia, proprio la registrazione video della lezione.

Fiorella: E da lì potevi ascoltare la lezione.

Thommy: Io potevo sia ascoltare che vedere, perché mi serviva proprio quello che il professore scriveva alla lavagna mentre parlava e quello mi è stato molto utile. Tuttavia però, con il fatto che poi hanno levato le registrazioni, cioè adesso non registrano più, almeno da me perché, insomma, pandemia è finita, la situazione COVID si è attenuata e adesso hanno interrotto, quindi io ho chiesto anche alla segreteria Caris se avessero potuto proporre ai professori di mantenere questa cosa, tuttavia non è stato fatto nulla, quindi ecco questo, però in effetti sì, le lezioni registrate in termini anche di video, che non c'è solo l'audio, ma anche il video, lì sarebbero utili però pure lì, no, pure lì questo non è un andare a risolvere il problema, è andare a mettere una toppa su quello che è il problema, perché comunque io studente che vado lì non capisco niente a lezione, però ho la registrazione video, non è che “ah ok, adesso vengo rimesso sullo stesso piano degli altri”, no, io sto sempre sotto, perché poi quando torno a casa devo rivedermi la registrazione altre, un'altra volta, quindi altre due ore, quattro ore, magari perché ho un'altra lezione pure, cioè io ci metto comunque il doppio del tempo, non è proprio un vantaggio, è sempre un andare a mettere delle toppe.

Intervistatore: Capisco bene.

Thommy: Perché penso poi in quattro ore la mattina, quattro nel pomeriggio otto ore e io quand'è che poi magari mi metto poi a fare gli esercizi di quella cosa, ma anche piuttosto che questo, ma quand'è che esco ma quand'è che vivo, per come è strutturata adesso l'università e per come la sto vivendo io, non mi sta facendo vivere, mi sta a fa fa solamente

l'ammazzata inutile dove non mi sto appassionando delle cose e mi sto perdendo anche magari un sacco di cose.

Fiorella: Hai una materia e poi fai un'altra materia ceh, ti confondi. Esatto è quello il problema, stessa cosa anche per me, cioè io avevo tre diritti: diritto pubblico, diritto Unione Europea e diritto amministrativo, abbiamo diviso ogni professore perché se c'era diritto pubblico, cioè una professoressa che ci spiegava, io da lì, a volte la professoressa faceva "non registrate perché sennò ci vado in mezzo io" e invece alcuni ragazzi con la furbizia, loro scaricano l'applicazione e poi lo registrano. Io con tre diritti eh ci metto di più perché è difficoltà con sapere tutti i codici, è difficile come fisica e come statistica, io statistica ci ho messo una vita per impararla, prima l'ho fatta dalla base e poi andare avanti perché io a fare il compito di statistica, io non ce la facevo a farlo perché tutti erano bravi i ragazzi e io invece una dislessia, con le difficoltà con la statistica, c'era un ragazzo che mi ha aiutato a superare l'esame perché avevamo lo stesso compito e lui mi ha aiutato a superare il compito perché ha visto che ero in difficoltà.

Intervistatore: Okay è abbastanza abbastanza chiaro. Condivido. Se ve la sentite, passiamo alla prossima domanda che è un domandone: cos'è secondo voi l'inclusione universitaria?

Thommy: Far sentire lo studente parte di quella che è l'università, del gruppo universitario, dell'ambiente, penso.

Intervistatore: Okay.

Fiorella: Oppure stare in gruppo e confrontare cosa abbiamo capito dalla lezione, è questo.

Thommy: Anche sì

Misstufi: Per me far sentire lo studente parte del gruppo allo stesso livello degli altri.

Intervistatore: Berry? Non ti sento hai il microfono spento,

Berry: Perdonatemi, secondo me l'inclusione universitaria è fornire agli studenti che presentano una disabilità o comunque una difficoltà gli strumenti per arrivare, per avere le stesse possibilità che hanno gli studenti senza problemi.

Intervistatore: Okay, collegato a questo, collegato a questo concetto di inclusione, ritenete che la Caris, in qualche modo, abbia facilitato la vostra inclusione universitaria?

Berry: Assolutamente sì per me.

Fiorella: Anche per me.

Intervistatore: Per gli altri?

Thommy: Io, allora ripeto, il servizio che mi hanno offerto è sempre stato ottimo, sono sempre stati gentili e tutto quanto, però la differenza, la differenza non è che l'abbia sentita poi così tanto, cioè non mi viene da dire "il servizio Caris mi fa sentire, per via del mio DSA e dei problemi che ho l'università incluso", no, mi ci sento lo stesso io non incluso in realtà, per i motivi che ho, diciamo dato prima.

Intervistatore: Okay, manca il parere di Misstufi

Misstufi: Per quanto riguarda me, la risposta è un po' difficile, nel senso che loro ce la mettono tutta, ma io evidentemente non mi ci sento inclusa, ma non perché loro mi facciano sentire diversa, non è quello, nel senso loro stanno attivando varie opere a sostegno dell'inclusione, però poi io noto sempre che c'è qualche intoppo, ma non riesco, non riesco a capire quale sia insomma. Forse perché comunque anche come diceva Thommy alcuni professori non sono tanto preparati, cioè io a volte, io una volta sola ho chiesto al professore di ridurre il programma perché avevo questa difficoltà e non riuscivo proprio a sbloccarli e lui non sapeva neanche dell'esistenza della Caris fino a che non gliene ho parlato io. E quindi siamo un po' indietro...

Intervistatore: Ok, sulla base di tutto quello che ci siamo detti proprio. secondo voi quale potrebbe essere una proposta di miglioramento? O dei servizi della Caris o dell'università o del sistema universitario in generale.

Thommy: Io te l'ho detto prima, no?

Intervistatore: Sì, diciamo che sei dispensato, secondo gli altri?

Misstufi: io solo una cosa che non so se non l'ho mai chiesta io, cioè sapere esattamente quali sono i nostri diritti, quali sono gli strumenti che puoi chiedere che forse, ecco, ad esempio, io non sapevo, l'ha detto prima Fiorella che la legge centoquattro permettesse di avere un carico del programma, giusto? Una cosa del genere, una riduzione.

Fiorella: Sì, sì. La legge centoquattro serve per ridurre materiale come dicevo prima.

Misstufi: Eh io questa cosa, neanche sapevo però vabbè è un problema mio, lo dovevo sapere io, lo so, però tante cose magari non le so e sono venuto a saperle un po' tardi eccetera

eccetera, ecco la cosa che vorrei è solo avere questa situazione, perché per il resto sono fantastici, mi sono sempre trovata, bene, inclusa con loro, eccetera.

Intervistatore: Berry?

Berry: guarda io avendo avuto veramente poche difficoltà, proposta di miglioramento forse ho poche idee, però quello sicuramente desidero è avere un potenziamento sulle ore di tutoraggio se fosse possibile, perché io ho a disposizione quattordici ore alla settimana che per le ore di lezione che seguo alle volte mi risultano poche, devo scegliere magari in quale materia farmi aiutare, in quale materia cavarmela da sola o comunque con altri strumenti.

Intervistatore: Ok, non so se Fiorella voleva aggiungere qualcosa rispetto alle proposte di miglioramento.

Fiorella: Mi sa che ho detto tutto quello che dovevo dire, però dobbiamo ancora migliorare molto, a parte la Caris, ma anche i professori negli orari di lezioni, perché a volte può capitare anche, si può il professore scordare che c'ha una lezione e a volte noi contattiamo alla segreteria, alla segretaria, e a volte diciamo "guardi noi abbiamo la lezione, mi sa che il professore si è scordato". A volte capita, è successo, sarà due volte è successa una cosa del genere così, e deve ancora migliorare molto l'università.

Intervistatore: Siamo quasi arrivati alla fine di questo focus group l'ultima domanda che ti faccio è se tra i temi che sono stati trattati oggi voi pensate che manchi qualcosa? Nel senso se ve la sentite di aggiungere qualcosa in più, qualche tema in più che nella discussione non è stato toccato.

Thommy: Io una riflessione faccio, ovvero che secondo me finché l'ufficio, la segreteria Caris rimarrà una segreteria, un ufficio, purtroppo, per come la vedo io, le cose che si potranno continuare a fare sono poche, almeno per quello che servirebbe a me, per quella che è stata la proposta, secondo me potrebbe diventare qualcosa di più grande, non dovrebbe essere solo la segreteria Caris che si schiera e si batte per questo, dovrebbe diventare un movimento, una proposta più grande che miri ad arrivare magari al governo, nel senso perché sennò mi rendo conto che finché si tratta di faccende interne così forse c'è poco da fare, ecco questo è il mio pensiero.

Intervistatore: Okay. Qualcun altro si sente di aggiungere qualcosa?

Berry: Io sono completamente d'accordo con Thommy, avendo da parte tantissime proposte dai ragazzi all'università anche ad esempio quando ci sono le elezioni dei rappresentanti si fanno tantissime proposte, ma almeno tra quelle che sono capitate a me, nessuna riguarda la disabilità o comunque le difficoltà. Quindi non so, mi piacerebbe più una formazione proprio a livello di studente, cioè il Caris ha i suoi tutor, no? Però magari anche sensibilizzare i compagni che sono direttamente attorno, magari non sono Caris, una proposta di coinvolgimento, ecco intendo in aula, alle lezioni.

Misstufi: Sì, sono d'accordo con Berry e anche con Thommy.

Intervistatore: Okay, allora io niente, vi vi ringrazio e oltre che inserirle nella tesi queste proposte, proverò proverò a portarle più in fondo di questa tesi. E se lo vorrete, rimarremo in contatto e io alla fine, alla fine di questo di questo percorso comunque vi terrò aggiornati e intanto vi ringrazio molto per aver condiviso con me la vostra esperienza universitaria,

Misstufi: Grazie per averci dato questa possibilità di esprimerci

Tutti: Grazie.

Intervistatore: A presto. E spero veramente che non rimanga, che non rimanga soltanto una cosa su carta.

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

Il questionario ha l'obiettivo di raccogliere le opinioni degli studenti con disabilità e con DSA di La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre, al fine di valutare il loro grado di soddisfazione per diversi aspetti della loro vita universitaria.

Il tempo di compilazione stimato per il questionario è di circa 30 minuti.

Il questionario è completamente anonimo e redatto in conformità alla normativa vigente sulla privacy (GDPR 2016/679).

I dati raccolti verranno trattati in forma aggregata e utilizzati esclusivamente per le finalità di ricerca.

Il rispondente dichiara di avere letto attentamente e compreso "[l'informativa](#)" per il trattamento dei dati nell'ambito di un progetto di ricerca ai sensi degli artt. 13 e 14 del Regolamento UE n. 679/2016" ed essere stato informato su:

1. le finalità e le modalità di trattamento cui sono destinati i dati;
2. la natura dei dati personali conferiti;
3. il tempo di conservazione dei dati così come previsto dalla normativa e la cancellazione degli stessi;
4. i soggetti (interni ed esterni all'Ateneo) ai quali i dati personali possono essere comunicati o che possono venirne a conoscenza;
5. i diritti dell'interessato e le relative modalità di esercizio;
6. la possibilità di proporre reclamo al Garante per la Protezione dei dati personali;
7. la divulgazione dei dati della ricerca.

Grazie per la collaborazione.

*Campo obbligatorio

1. L'interessato esprime il consenso: *

Seleziona tutte le voci applicabili.

al trattamento dei dati personali secondo la finalità e le modalità esposte nella privacy policy

Dimensione socio-anagrafica, carriera scolastica pregressa, accessibilità delle strutture universitarie

2. Quale è il tuo genere? *

Contrassegna solo un ovale.

Uomo

Donna

Preferisco non specificare

Altro: _____

3. _____ *

In quale anno sei nato/a? (Inserire anno di nascita)

4. _____ *

Quali, tra i seguenti titoli di studio, hai conseguito? (Sono possibili più risposte)

Seleziona tutte le voci applicabili.

Diploma

Laura di I livello

Laurea di II livello

Laurea a ciclo unico

Laurea a vecchio ordinamento

Master di I livello

Master di II livello

Dottorato

Corso di Alta Formazione

Altro: _____

5.

*

Quale titolo di studio ha conseguito tua madre?

Contrassegna solo un ovale.

- Scuola elementare
- Scuola media inferiore
- Diploma
- Laurea di I livello
- Laurea di II livello
- Laurea a ciclo unico
- Laurea a vecchio ordinamento
- Master di I livello
- Master di II livello
- Dottorato
- Corso di Alta Formazione
- Non so
- Altro: _____

6. Specifica la denominazione del corso di studi conseguito da tua madre o, in alternativa, il tipo di diploma (esempio: classico, scientifico, etc.)

7.

*

Quale titolo di studio ha conseguito tuo padre?

Contrassegna solo un ovale.

- Scuola elementare
- Scuola media inferiore
- Diploma
- Laurea di I livello
- Laurea di II livello
- Laurea a ciclo unico
- Laurea a vecchio ordinamento
- Master di I livello
- Master di II livello
- Dottorato
- Corso di Alta Formazione
- Non so
- Altro: _____

8. Specifica la denominazione del corso di studi conseguito da tuo padre o, in alternativa, il tipo di diploma (esempio: classico, scientifico, etc.)

9.

*

Qual è la professione di tua madre?

Contrassegna solo un ovale.

- Imprenditrice
- Professione tecnica o intellettuale svolta in proprio (libera professione: es. avvocatessa, ingegnera, architetta, etc.)
- Lavoratrice autonoma (negoziante, artigiana, coltivatrice diretto, etc.)
- Dirigente (inclusi magistrati, docenti universitari, dirigenti del settore militare)
- Insegnante/funzionaria statale/quadro privato
- Impiegata/tecnico di livello intermedio
- Impiegata esecutiva
- Operaia qualificata
- Operaia non qualificata
- Non lavora
- Non lavora perché non in vita
- Altro: _____

10.

*

Qual è la professione di tuo padre?

Contrassegna solo un ovale.

- Imprenditore
- Professione tecnica o intellettuale svolta in proprio (libera professione: es. avvocato, ingegnere, architetto, etc.)
- Lavoratore autonomo (negoziante, artigiano, coltivatore diretto, etc.)
- Dirigente (inclusi magistrati, docenti universitari, dirigenti del settore militare)
- Insegnante/funziionario statale/quadro privato
- Impiegato/tecnico di livello intermedio
- Impiegato esecutivo
- Operaio qualificato
- Operaio non qualificato
- Non lavora
- Non lavora perché non in vita
- Altro: _____

11. Sei uno studente: *

Contrassegna solo un ovale.

- Nato in Italia da genitori italiani
- Nato in Italia da genitori non italiani
- Nato in un altro Paese da genitori non italiani
- Altro: _____

12. Dove vivi attualmente? *

Contrassegna solo un ovale.

- Roma
- In un comune che dista massimo 50 km da Roma
- In un comune che dista più di 50 km da Roma

13. Hai usufruito di agevolazioni da parte dell'ente regionale per il diritto allo studio, come fuori sede? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No, pur essendo uno studente fuori sede
- No, non sono uno studente fuori sede

14. A quale corso sei iscritto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Laurea di I livello
- Laurea di II livello
- Laurea a ciclo unico
- Laurea a vecchio ordinamento
- Master di I livello
- Master di II livello
- Dottorato
- Corso di Alta Formazione
- Altro: _____

15. Specifica il nome del corso a cui sei iscritto *

16. A quale anno di corso sei iscritto? (Se sei in corso, rispondi utilizzando la casella corrispondente al tuo anno di iscrizione, se sei fuoricorso barra la casella fuori corso) *

Contrassegna solo un ovale.

- Primo
- Secondo
- Terzo
- Quarto
- Quinto
- Sesto
- Fuoricorso

17. Se hai risposto fuoricorso specifica da quanti anni, impiegando un valore numerico; se sei fuori corso da meno di un anno indica 1

18. Presso quale Università? *

Contrassegna solo un ovale.

- La Sapienza
- Tor Vergata
- Roma Tre

19. Nel tuo percorso di studi, hai mai effettuato un passaggio di corso? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, avevo superato alcuni esami e mi sono stati riconosciuti dei crediti
- Sì, avevo superato alcuni esami, ma non mi sono stati riconosciuti dei crediti
- Sì e non avevo superato alcun esame
- No

20. Per quale motivo hai effettuato un passaggio di corso?

Contrassegna solo un ovale.

- Perché il corso che avevo precedentemente scelto non mi interessava più
- Altro: _____

21. Quanti esami hai sostenuto da quando sei iscritto all'attuale corso di laurea? (Inserire un valore numerico)

22. Se hai disabilità, quale è la tua tipologia di disabilità per macroarea? *

Contrassegna solo un ovale.

- Visiva
- Uditiva
- Motoria
- Multipla
- Ho una disabilità ma preferisco non specificare
- Ho un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)
- Altro: _____

23. Qual è il tuo livello di soddisfazione rispetto all'accessibilità delle seguenti strutture universitarie? (0=del tutto insoddisfatto; 10=del tutto soddisfatto) *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	0	1	2	3	4	5	6	
Aule	<input type="radio"/>	(
Biblioteche	<input type="radio"/>	(
Spazi esterni (cortili, giardini, etc.)	<input type="radio"/>	(
Segreteria didattica	<input type="radio"/>	(
Segreteria amministrativa	<input type="radio"/>	(
Servizi igienici	<input type="radio"/>	(
Ufficio dedicato alle relazioni con studenti con disabilità e con DSA	<input type="radio"/>	(

24. Conosci il servizio/settore della tua università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

Conoscenza del servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA

25. Attraverso quali canali sei venuto a conoscenza del servizio/settore della tua università dedicato agli studenti con disabilità e con DSA ? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Scuola
- Colleghi
- Famiglia
- Siti Internet
- Pagine social
- Altro: _____

26. Di quali attività offerte da questo settore/servizio, sei a conoscenza? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Tutoraggio alla pari
- Tutoraggio specializzato
- Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)
- Servizio counseling DSA
- Fornitura di materiale didattico in formato accessibile
- Ausili per esami e lezioni
- Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche
- Conferimento contributi a sostegno della mobilità
- Aula studio multimediale
- Nessuna di queste

27. Hai mai usufruito di almeno una delle attività precedentemente elencate offerte dal servizio/settore? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No

Benessere soggettivo/assenza di discriminazioni, grado di fruizione dei servizi dedicati e valutazione della qualità del servizio

28. Di quali delle seguenti attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, usufruisci o hai usufruito? (Più risposte possibili) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Tutoraggio alla pari
- Tutoraggio specializzato
- Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)
- Servizio counseling DSA
- Fornitura di materiale didattico in formato accessibile
- Ausili per esami e lezioni
- Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche
- Conferimento contributi a sostegno della mobilità
- Aula studio multimediale

29.

*

Per ognuna delle attività sottoelencate, offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, come valuteresti la qualità?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Pessimo	Discreto	Buono	Molto buono	Ottimo	Non uso il servizio
Tutoraggio alla pari	<input type="radio"/>					
Tutoraggio specializzato	<input type="radio"/>					
Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)	<input type="radio"/>					
Servizio counseling DSA	<input type="radio"/>					
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	<input type="radio"/>					
Ausili per esami e lezioni	<input type="radio"/>					
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	<input type="radio"/>					
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	<input type="radio"/>					

**Aula studio
multimediale**

30. Per ognuna delle attività sottoelencate, offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, indicheresti approssimativamente la frequenza per numero di ore medio settimanali in un anno? (0=non uso il servizio) *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	0	1	2	3	4	5	6	7
Tutoraggio alla pari	<input type="radio"/>							
Tutoraggio specializzato	<input type="radio"/>							
Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)	<input type="radio"/>							
Servizio counseling DSA	<input type="radio"/>							
Aula studio multimediale	<input type="radio"/>							

31. Con quale frequenza usufruisci delle seguenti attività svolte dal servizio *
dedicato agli studenti con disabilità e con DSA?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	<input type="radio"/>				
Ausili per esami e lezioni	<input type="radio"/>				
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	<input type="radio"/>				
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	<input type="radio"/>				

32.

*

Ritieni che la fruizione delle seguenti attività offerte del servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA abbia migliorato la qualità della tua formazione universitaria?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Si	No	Non uso il servizio	Non conosco il servizio
Tutoraggio alla pari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutoraggio specializzato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servizio counseling DSA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausili per esami e lezioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conferimento**contributi a****sostegno della****mobilità**

33. **Aula studio** **multimediale** Con quale frequenza approssimativamente ti rivolgi al servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA? *

Contrassegna solo un ovale.

Più volte alla settimana

Una volta alla settimana

Una volta ogni due settimane

Una volta al mese

Una volta ogni due mesi

Una volta ogni tre mesi

Una volta ogni sei mesi

Una volta all'anno

Raramente, meno di una volta all'anno

Altro: _____

34. Per ognuna delle seguenti attività, con quale frequenza hai richiesto prestazioni che sono state rifiutate dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
Tutoraggio alla pari	<input type="radio"/>				
Tutoraggio specializzato	<input type="radio"/>				
Interpretariato LIS (Lingua dei Segni Italiana)	<input type="radio"/>				
Servizio counseling DSA	<input type="radio"/>				
Fornitura di materiale didattico in formato accessibile	<input type="radio"/>				
Ausili per esami e lezioni	<input type="radio"/>				
Contributi per l'acquisto di attrezzature specialistiche	<input type="radio"/>				
Conferimento contributi a sostegno della mobilità	<input type="radio"/>				

**Aula studio
multimediale**

-
35. Sapresti fornire la motivazione del rifiuto? (Solo se hai indicato il rifiuto di almeno un'attività)

36. Secondo te, la fruizione delle attività offerte dal servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA quanto ha influito sulle seguenti dimensioni? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Molto positivamente	Positivamente	Nessuna influenza	Negativamente	Molto negativamente
Partecipazione a lezioni, seminari, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partecipazione alla vita sociale dell'università (incontro con altri studenti, partecipazione ad associazioni studentesche, a eventi culturali, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendimento universitario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relazioni con altri studenti non disabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relazione con altri studenti con disabilità o con DSA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapporto con il personale docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapporto con il personale amministrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livello di	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

fiducia in te
Livello di
stesso
fiducia in te

stesso

37. Sei a conoscenza di spazi d'ascolto all'interno del servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

38. Se hai risposto sì, indica a quale spazio ti riferisci

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

Contrassegna solo un ovale.

Sì, per tutte le attività di cui ho usufruito

Sì, solo per alcune attività di cui ho usufruito

No

Altro: _____

40. Quanto spesso ti sei sentito discriminato in ambito universitario, per: *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
La tua condizione di persona con disabilità o di DSA	<input type="radio"/>				
Aver utilizzato il servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA	<input type="radio"/>				
Carenza di informazioni sulle iniziative di ateneo	<input type="radio"/>				
Altre caratteristiche individuali non direttamente connesse a disabilità o DSA (esempio: genere, etnia, estrazione sociale ecc.)	<input type="radio"/>				

41. Da quali dei seguenti attori ti sei sentito o ti senti discriminato? (Più risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Altri studenti
- Docenti
- Personale amministrativo
- Dipendenti del servizio/settore stesso
- Altro: _____

42. *

Se potessi avanzare una proposta di miglioramento del servizio/settore dedicato agli studenti con disabilità e con DSA, cosa cambieresti? (Es. proposta di nuove attività o eliminazione/potenziamento di quelle già esistenti)

43. Qual è indicativamente la fascia di reddito annuale del tuo nucleo familiare? *

Contrassegna solo un ovale.

- Inferiore a 10.000 euro
- Da 10.001 a 20.000 euro
- Da 20.001 a 30.000 euro
- Da 30.001 a 40.000 euro
- Da 40.001 a 50.000 euro
- Maggiore di 50.000 euro
- Nessun reddito

44. Vuoi essere ricontattato per le fasi successive di questo studio? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

45. Se sì, inserisci qui la tua e-mail (es. carlotta.antonelli@uniroma1.it)

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Ringraziamenti

Questa sezione nasce dal mio profondo desiderio di ringraziare personalmente tutti coloro che hanno avuto un'importanza nel mio percorso di dottorato, nella stesura di questo elaborato e nel sostegno per affrontare questa esperienza, a volte tanto impervia da sembrare impossibile. Desidero aprire questa lunga serie di ringraziamenti menzionando Enzo Campelli, devo molto alla sua presenza costante e alla consapevolezza che lui per primo e forse molto più di altri ha creduto in me, nelle mie potenzialità, permettendomi di realizzare un sogno e di non abbattemi mai neppure nei momenti più duri, non è da poco la consapevolezza di essere stata "sulle spalle dei giganti". Ringrazio i miei tutor Antonio Fasanella e Fiorenzo Parziale per avermi da un lato concesso la libertà di affrontare il percorso di dottorato come ritenevo, esprimendo al meglio le mie potenzialità, dall'altro per avermi presentato tutti gli ostacoli insiti in questo percorso formativo, soprattutto perché questo mi ha concesso di comprendere che potevano essere superati al di là di ogni limite. Ringrazio i miei colleghi di dottorato per avermi scelto come loro rappresentante, un incarico che ho cercato di portare avanti con tutte le mie forze e che mi ha permesso di rimanere fedele a me stessa, al di là di ogni interesse personale. Ci sono poi dei colleghi che desidero ringraziare personalmente perché collaborare con loro in un clima di stima reciproca e affetto sincero mi ha permesso di crescere personalmente e accademicamente, perciò grazie ad Arianna Bussoletti e Mauro Bomba. In questo percorso desidero ringraziare la segreteria del dottorato: Francesca Sperandio grazie per le risposte sempre puntuali e l'affetto mostrato nei miei confronti. Grazie anche al professor Cristian Ruggiero con cui è stato un piacere, oltre che un'esperienza estremamente formativa, collaborare nell'ambito del progetto "Esperti alla Ribalta".

Ci sono però ancora numerosi docenti che desidero ringraziare: Paola Panarese, Michela Gavrila, per essersi fidate della mia intraprendenza, permettendomi di imparare alcuni segreti del mestiere e allo stesso tempo di crescere accademicamente, ma il mio grazie più profondo va a Sergio Mauceri, al quale devo la maggior parte delle mie competenze e conoscenze metodologiche, infatti, al di là di tutte le difficoltà che questo progetto di tesi può aver affrontato, se c'è una cosa che ho sempre voluto e sulla quale non sono mai stata disposta a scendere a compromessi è che questo lavoro fosse costruito avvalendosi di un approccio mixed, approccio di cui è stato il mio maestro. Per questa motivazione è in ultima istanza proprio con lui che desidero condividere questo successo e questo importante traguardo, grazie infine per avermi mostrato, in questo percorso, anche il lato umano di un professore, puntando su di me al di là di ogni ragionevole dubbio. Grazie a te, mamma, eh sì, Daniela Novelli, l'avresti mai detto? Mi sono dottorata, ce l'ho fatta, ti ringrazio per essere stata in questo percorso la mia roccia, il mio sostegno e per avermi permesso di guardare a tutto quello che in questi anni è capitato, offrendomi un punto di vista esterno e sincero e permettendomi sempre di mettere in discussione prima me e poi gli altri, grazie per essere sopravvissuta a questa esperienza per me così totalizzante e grazie per avermi accompagnato in questo viaggio non soltanto in senso figurato. Amici di una vita, grazie a voi per essere sopravvissuti al mio dottorato, a questa esperienza che a volte mi ha trasformato a tal punto da non essere me stessa, grazie Valentina Taglione per aver deciso di prendere parte ad "Universitabile", in tutti i sensi, e per essere una delle poche certezze della mia vita, infatti questa esperienza ha cambiato molte cose ma non la consapevolezza che tu sia la sorella che io non ho mai avuto. Coinquiline grazie, grazie Fabiana Taglione, grazie Serena De Cunto, grazie Roberta Gelfusa, grazie per l'amore, grazie a chi di voi, per un periodo della mia vita, per "Universitabile" è stato le mie mani.

Proprio a voi dico: questa esperienza ci ha cambiato, lo so, ma non ci ha permesso di perderci e questa per me è la più grande vittoria, sapendo che oggi festeggeremo insieme questo traguardo, che è anche il vostro. Grazie Laura Paniccia, ci siamo incontrate per caso, ma a volte il destino ti mette accanto le persone migliori per affrontare un cammino, tu sei stata esattamente questo per me, grazie per aver accettato di essere la mano che mi ha aiutato a costruire "Universitabile", dall'inizio alla fine, grazie perché di questo percorso hai condiviso con me ogni istante provando le stesse emozioni, le stesse incazzature e le stesse gioie grandi, grazie per essere stata la mia compagna in un viaggio non solo figurato, di questo percorso che mi ha dato e mi ha tolto tanto, il regalo più grande sei tu, al prossimo viaggio.