

IN-CON-TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

16

Direttori

Andrea MANNUCCI
Università degli Studi di Firenze

Luana COLLACCHIONI
Università degli Studi di Firenze

Comitato scientifico

Pierangelo BARONE
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Roberta CALDIN
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Lucio COTTINI
Università degli Studi di Udine

Maurizio FABBRI
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Giuliano FRANCESCHINI
Università degli Studi di Firenze

Enrica FRESCHI
Università degli Studi di Firenze

Maria Antonella GALANTI
Università di Pisa

Silvia GUETTA
Università degli Studi di Firenze

Yaacov IRAM
Bar–Ilan University, Israele

Umberto MARGIOTTA
Università Ca' Foscari, Venezia

Rita MINELLO
Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma

Marinella MUSCARÀ
Università degli Studi Kore, Enna

Cristina PALMIERI
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Fiorino TESSARO
Università degli Studi Ca' Foscari, Venezia

Tamara ZAPPATERA
Università degli Studi di Firenze

IN-CON-TRA
DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE



*Non c'è nulla che sia ingiusto
quanto far le parti eguali fra disuguali.*

— Don Lorenzo Milani

La Collana intende valorizzare la dimensione educativa e formativa in ottica inclusiva e della convivenza pacifica. In tal senso la Didattica e la Pedagogia speciale, in correlazione col panorama più ampio della Pedagogia generale e sociale e delle Scienze dell'educazione, si configurano come ambito privilegiato entro cui dibattere attorno a tematiche e problematiche relative ai processi d'inclusione, d'intercultura e di pace, per poterli analizzare e comprendere, a livello teorico-pratico, creando spazi d'incontro e di confronto necessari e fondamentali in prospettiva di valorizzazione delle differenze e di accettazione della diversità, intesa come categoria caratterizzante l'individuo.

Costruire reticolarità e integrazione fra i diversi saperi e tra le varie dimensioni dell'identità (corpo, mente, emozioni, contesti, culture e religioni) dell'essere umano, costituisce la base fondativa e la finalità dei volumi di questa Collana che intende porsi in un confronto nazionale ed internazionale per fare dialogare le Scienze dell'educazione col territorio ed i saperi locali e contribuire a promuovere integrazione scolastica e sociale, dal Nido all'Università, entro ed oltre la scuola, la famiglia ed i diversi contesti educativi.



Vai al contenuto multimediale

Fiammetta Savoia

La scelta universitaria nel progetto di vita

Storie di studenti con disabilità
e con disturbi specifici dell'apprendimento

Prefazione di
Andrea Mannucci





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-2378-2

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2019

*Ai miei nipoti,
che si aprono al mondo
con meraviglia*

*Agli studenti con disabilità
e con disturbi specifici dell'apprendimento,
impegnati nelle loro scelte*

Moustache: È fuori servizio?

Nestore: Permanentemente, sono stato espulso dalla Polizia.

M: Uh, ma che dice?

N: Mi hanno incastrato bene: insubordinazione, corruzione passiva e un bottone mancante all'uniforme. Così mi hanno tolto la medaglia e mi hanno cacciato dalla caserma!

M: Mi ricorda quando fui radiato dall'esercito, a Marrakech fu, ero colonnello nella legione straniera...

N: Fu prima o dopo che diventasse professore di economia?

M: No, tra le due cose feci il croupier a Montecarlo, ma quella è un'altra storia...

Billy Wilder, *Irma la dolce*

- 13 *Prefazione*
di Andrea Mannucci
- 19 *Introduzione*
1. Studenti con disabilità e con DSA, Università di Pisa e Servizi, 19 – 2. Organizzazione del libro, 26 – 3. Analisi quantitativa, 31
- 35 **Capitolo I**
Studenti con disabilità e con DSA e università
1.1. Epistemologie e metodologie, 35 – 1.2. Contesto e conduzione della ricerca, 45 – 1.3. Interviste agli studenti: storie di studio, storie di sé, 52 – 1.4. Corpo, persona, disabilità... e dipendenza, 63 – 1.4.1. *Dipendenza estrema e dipendenza personale*, 71 – 1.5. Partecipazione ed esperienza della crisi, 75 – 1.5.1. *Dentro la crisi*, 78 – 1.6. Dalla differenza antropologica al diritto alla differenza nell'uguaglianza, 88 – 1.6.1. *Uguaglianza costituita/costituente*, 100 – 1.7. Conclusione: servizi *on demand* e *Universal design*, 103
- 115 **Capitolo II**
Disabilità, dipendenza e autodeterminazione
2.1. Crescere nella dipendenza: dipendenza fisica, dipendenza personale, 115 – 2.1.1. *Bibliologa: «Il trasporto è una grandissima spina nel fianco»*, 117 – 2.1.2. *Red: «Io mi cibo delle persone»*, 125 – 2.2. Accettare di diventare disabile? Dall'autonomia alla dipendenza, 135 – 2.2.1. *Morfeo: «E poi, passando dall'altro lato, vedi che difficoltà ce le hai»*, 136 – 2.2.2. *Learco: «Ma io ho dovuto riiniziare da zero»*, 147 – 2.3. Giovani adulti con disabilità: autodeterminazione e riconoscimento, 157 – 2.3.1. *Riccardo: «Ti piace ciò in cui riesci meglio, secondo me»*, 158 – 2.3.2. *Fulanito: «Mi volevo mettere un po' alla prova e imparare a gestirmela da solo»*, 166 – 2.4. Conclusione 177
- 181 **Capitolo III**
Disabilità, partecipazione e crisi
3.1. Studio-lavoro andata e ritorno: esigenze specifiche, possibilità effettive e libertà di scelta, 181 – 3.1.1. *Cassandra: «Paradossalmente le difficoltà minori le ho trovate negli ambienti in cui mi aspettavo invece di trovarle»*, 183 – 3.1.2. *Orazio: «Però la dovevo fare, per avere quest'esperienza negativa e accontentarmi di ciò che avevo prima»*, 195 – 3.2. Studiare per sapere e conoscere, 204 – 3.2.1. *Vanda: «Quando sono andata in pensione ho pensato di impiegare il tempo libero studiando»*, 207 – 3.2.2. *Ofelia: «Io volevo capire cosa mi stava succedendo e quindi ho scelto Biologia»*, 217 –

3.3. Non solo studio: costruirsi nelle esperienze, 230 – 3.3.1. *Tony*: «*Lo sport alla fine è anche divertimento, non è solo pericolo o cose del genere*», 230 – 3.3.2. *Arianna*: «*La cosa bella del teatro: lavori sul corpo, che per me è importante, e crei sempre uno spirito di gruppo*» 241 – 3.4. Conclusione, 250

253 Capitolo IV

Disabilità e DSA fra diversità e uguaglianza

4.1. Diversi ma uguali, 253 – 4.1.1. *Gianni*: «*Io sono un diversamente funzionante, come ognuno lo è rispetto a tutti gli altri*», 254 – 4.1.2. *Lorenzo*: «*La scienza tenta di dare spiegazione a tutto e non sempre ci riesce*», 258 – 4.2. Specificità versus disabilità, 262 – 4.2.1. *Tommaso*: «*Io sono ipovedente, basta*», 263 – 4.2.2. *Emanuele*: «*Un'altra parola, l'unica che mi viene in mente, è "sordo"*», 272 – 4.3. Invalidi non disabili: *studies narrative... illness narrative*, 284 – 4.3.1. *Caterina*: «*Ero abituata ad aiutare io le persone*» 287 – 4.3.2. *Giacomo*: «*Io ho perso due anni della mia vita, voglio recuperare un attimo*», 297 – 4.4. Noi, DSA: fare da soli e di più, 307 – 4.4.1. *Dina*: «*Dormivo cinque ore a notte e passavo tutto il resto del tempo a studiare*», 307 – 4.4.2. *Francesca*: «*Tutto il liceo me la son sudata. Sì, perché non volevo far sapere niente*», 320 – 4.5. Conclusione, 331

333 *Ringraziamenti*

335 *Bibliografia*

Prefazione

di Andrea Mannucci¹

L'*Autrice* inizia il suo lavoro scrivendo nell'Introduzione: «Nel nostro paese si è approdati ad una concezione di integrazione/inclusione che si pone l'intento di consentire a ciascuno di prendere parte alla vita sociale nel pieno riconoscimento delle proprie "diverse abilità"». Questa riflessione ci dice quanto l'attuale situazione in Italia si stia aprendo a nuove prospettive e ad una nuova cultura della diversità, che però deve fare i conti con secoli di storia che ne hanno quasi sempre ostacolato nuove aperture significative e paritarie. Cerchiamo perciò di dare un rapido sguardo alla storia e al percorso della persona "diversa" ed alla dimensione sociale, politica, religiosa e culturale che ne ha definito la condizione nel corso dei secoli passati fino ai nostri giorni, perché nulla accade per puro caso o combinazione degli eventi, ma per precise realtà e ideologie che ne hanno sempre determinato la condizione.

Dando dunque uno sguardo al mondo antico vediamo un passaggio da una "visione aperta e propositiva" confermata dalla raffigurazione di un diversabile nella stele egizia di Rem e dal codice di Hammurabi, ad una visione molto più restrittiva, anzi ad una visione selettiva con lo spartano Licurgo, che stabili, con le sue leggi, che i bambini, maschi, deboli e deformati dovessero essere gettati dal monte Taigeto, eliminati come diversi, come inutili pesi per la società, introducendo così un nuovo concetto di "normalità". Anche la cultura della Roma imperiale, decretò che i bambini maschi non rispondenti ai canoni della "normalità fisica" fossero gettati dalla rupe Tarpea, riproponendo quell'esclusione totale, quell'infamia che non permetteva nemmeno un percorso parallelo alla vita dei "normali" ed integri fisicamente.

¹ Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso la Scuola di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Il Medioevo cristiano non fu da meno, non si diversificò di molto dalla cultura antica, sia pure in una chiave diversa, forse meno pragmatica e meno apparentemente feroce e intollerante, ma ugualmente inappellabile, perché la Chiesa Cattolica enfatizzava la figura dell'uomo creato a immagine e somiglianza di un Dio, così perfetto e assoluto nei suoi canoni morali, estetici, esistenziali da definire così, di conseguenza, quell'inevitabile paradigma teologico, ma anche politico e sociale, e quindi radicando una cultura che rendeva il "deforme" e comunque qualunque diversità, almeno apparente, una inaccettabile eccezione da escludere alla vista dei "sani". L'anormalità psico-fisica era l'evidente espressione della punizione divina per tutti coloro che avevano peccato in maniera grave e avevano abbandonato quella fede che era alla base di quella società, che oggi potremmo sicuramente definire "integralista", che portava a vivere la diversità come un peccato contro il proprio ordine, sacro perché voluto da Dio, costruendo così un quadro concettuale in cui le realtà della marginalità erano correlate con l'idea del "vizio" e della "colpa".

Il corpo del diverso si definiva nel suo stesso concetto di diversità, come elemento spurio, come accessorio inutile e dannoso per la cultura dominante, pericoloso per la religione di Stato, contagioso per la dimensione sociale delle classi più abbienti, che dovevano preservare la propria identità e il proprio potere ideologico, in sostanza la propria sopravvivenza al potere, la propria centralità.

Il passaggio dal Medioevo all'Età moderna non modificò di molto questa visione, nonostante le idee illuministe del Settecento, e le affermazioni di Rousseau non lasciano alcun dubbio in merito, perché erano assolutamente chiare, precise ed in linea col pensiero dominante: *Emilio* è maschio, di buona famiglia e "sano"! Per *Sofia* c'è un altro percorso!

Così anche i bambini selvaggi ritrovati nel corso dei secoli nei boschi continuarono a rimanere "fenomeni da baraccone" e così anche le bambine, come *Mademoiselle LeBlanc*, la ragazza selvaggia dei boschi del Songy.

Fu però un maschio che diventò molto più famoso, anche per la notorietà del suo maestro che lo chiamò *Victor* e che vie-

ne ormai considerato il personaggio della svolta, del passaggio dalle idee pedagogiche di Rousseau a quelle più aperte di Itard. Ma quale fu poi la vita del “selvaggio”? Victor in un certo momento della sua nuova vita tentò la fuga da una società che tutto sommato non lo accoglieva, ma lo tollerava e perciò volle tornare in quella foresta che lo aveva nutrito e accettato nella sua infanzia, ormai però era troppo tardi e così dovette far ritorno alla nuova “casa” e lì vi rimase, dimenticato da tutti e accudito da *Madame Guérin*, fino all’età di quasi quarant’anni, quando morirà.

Sono queste, due storie vicine nel tempo e nello spazio, simili ad altre precedenti, ma che hanno qualcosa di speciale. I due ragazzi selvaggi avranno un nome, un’identità, per lei Mademoiselle Le Blanc, per lui Victor.

La storia di Victor è stata abilmente e fedelmente riportata e documentata nel film *Il ragazzo selvaggio* di Truffaut, che ne riproduce gli aspetti innovativi e quelli problematici, quelli dell’identità e del genere, che successivamente svilupperanno il tema al “femminile” nel film *Nell* di Michael Apted e il romanzo di Mary Ann Evans.

La storia comunque del diverso e soprattutto del diversabile deve ancora far correre le lancette dell’orologio per quasi due secoli dopo l’approccio di Itard con Victor, passando per medici “illuminati” quali Seguin, Down, Montessori per citarne solo alcuni, ma anche per le scientificamente programmate eliminazioni naziste. Il nostro Paese aveva comunque avuto una timida apertura, almeno apparente, con il Ministro Giovanni Gentile che istituì nella scuola elementare le classi differenziali, che successivamente, nel dopoguerra, con la legge istitutiva della Scuola Media Unica, estese anche a quel grado scolastico. Ma la vera svolta, la vera “rivoluzione copernicana” si concretizza con la Legge 577 del 1977 ed è da questo momento che inizia il nuovissimo e sorprendente cammino, che si snoda in oltre quarant’anni di storia del nostro Paese, soprattutto storia scolastica, da cui tutto ha inizio, storia sociale, storia di una cultura che sta cambiando, ancora spesso con molta fatica, ma inevitabilmente lo sta facendo come lo dimostra questo libro, il cui *focus* principale sono importanti ed interessantissime testimonianze.

Nel 1977 si cominciò a pensare che i bambini e le bambine della Scuola elementare dovessero appartenere ad una classe comune senza distinzione di condizione fisica e/o mentale, concetto esteso a tutta la Scuola dell'obbligo. Un grande passo avanti, indubbiamente, per quel periodo, una svolta epocale, come dicevo prima, però i bambini e le bambine crescono, diventano adolescenti, giovani, adulti. Questo concetto allora era però un po' "ostico" da percepire, da capire e soprattutto da accettare. Loro rimanevano bambini e bambine, in fin dei conti era anche più semplice gestire una crescita "limitata" sia per le famiglie, certamente molto spesso in difficoltà, ma anche per la scuola. Dovemmo arrivare al 1987, alla Sentenza della Corte Costituzionale che obbligava anche le Scuole Superiori di Secondo Grado ad accettare studenti e studentesse con deficit. Certamente non per tutti era possibile o consigliabile, e forse qui spesso non abbiamo saputo riflettere o consigliare al meglio le famiglie, ma avevamo ancora bisogno di tempo per costruire alternative alla scuola, percorsi ugualmente significativi di formazione e la nascita sempre crescente negli anni Novanta di Centri Diurni per percorsi post scolastici rivolti all'autonomia, sempre più orientata verso mete ritenute irraggiungibili, e questo ci porta ad oggi, dove ormai la figura dell'educatore/trice professionale ha un ruolo fondamentale, dove le leggi hanno accompagnato questo processo, sul lavoro, sull'incentivo alla "qualità della vita", arrivando all'ultima legge sul "dopo e durante noi". Tutto ciò ci dice chiaramente che oggi ci troviamo di fronte ad un ampio ventaglio di possibilità realmente inclusive che rispettano le potenzialità, le capacità e i bisogni delle persone. I temi di cui ho trattato prima sono ormai da tempo ampiamente dibattuti, se ne parla, si scrive, anche se non moltissimo, io l'ho fatto più volte nel corso degli anni e ancora lo faccio, ma l'approccio alla dimensione universitaria è ancora un "buco nero", un qualcosa che sembra ancora sommerso, ancora una nicchia per *élite*, ma in realtà non è così o almeno non dovrebbe essere così. Ma è proprio qui che mi fermo, perché il libro ci aprirà un mondo che forse non immaginavamo, un quadro che lentamente prende forma con linee e segni, poi colori, colori sempre più definiti

per apparirci alla fine nella sua mirabile bellezza, perché non è un dipinto senza vita, ma è una realtà in movimento. Vedrete come le problematiche affrontate sono tante, alcune anche molto complesse, alcune storie incoraggianti, altre meno, però ci danno l'immagine di una realtà che sempre più deve emergere, anche con le sue contraddizioni ed i suoi limiti, talvolta oggettivi, ma dove certamente c'è la giusta "sensibilità", dove la cultura dell'accoglienza si è trasformata nella cultura della formazione e delle pari opportunità. Sono persone reali che parlano, non sono nomi, numeri o matricole, sono emozioni che prendono vita, che ci fanno immergere nel testo che improvvisamente prende forma e ci accoglie e crea l'atmosfera giusta per farci sentire a proprio agio, per farci capire meglio la "qualità" di questo mondo, sempre meno misterioso, sempre più incluso.

Buona lettura!

1. Studenti con disabilità e con DSA, Università di Pisa e Servizi

Nel nostro paese si è approdati ad una concezione di integrazione/inclusione che si pone l'intento di consentire a ciascuno di prender parte alla vita sociale nel pieno riconoscimento delle proprie "diverse abilità"¹. A partire dagli anni Settanta, infatti, si è assistito all'emanazione di leggi che hanno progressivamente sancito il

¹ In effetti, la stessa terminologia utilizzata per riferirsi alla condizione di dette persone ha seguito un proprio percorso storico passando, negli ultimi decenni del secolo scorso, da "handicap" a "disabilità" fino a "diversa abilità" (cfr. A. CANEVARO, D. IANES, *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Gardolo (TN) 2003; A. MANCINI, *Lo sviluppo delle politiche di integrazione scolastica in Italia in prospettiva sociologica*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 3, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 49–72; M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Education, Milano 2010). Ho qui deciso di mantenere il termine "disabilità", in aderenza con il suo attuale diffuso utilizzo in ambito scientifico, come pure di senso comune, nonché con quanto da alcuni dei suoi stessi portatori affermato. Parallelamente il processo che ha condotto all'attuale idea di una piena "partecipazione" sociale dei soggetti con disabilità ha assistito al passaggio dalla nozione di "inserimento" a quella di "integrazione" e, più di recente, "inclusione" (cfr. M. PAVONE, *op. cit.*; ASSOCIAZIONE TREEELLE, CARITAS ITALIANA, FONDAZIONE AGNELLI, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive per l'integrazione*, Erickson, Trento 2011). Se nel nostro paese si è storicamente affermato il primo termine — dal latino *integratio* (dal verbo *integrare*, derivato di *integer* "intero", "intero", "completo") — mentre in ambiente anglosassone e a livello internazionale si è maggiormente diffuso il secondo — dall'inglese *inclusion* (dal verbo *to include* "includere", "comprendere") —, essi oggi vengono talvolta utilizzati in maniera interscambiabile, talaltra distinti secondo una prospettiva che vede nell'inclusione una ulteriore evoluzione rispetto all'integrazione (che, in tal senso, sebbene preveda un reciproco accomodamento fra persona e contesto, troverebbe quest'ultimo ancora impreparato a consentire una piena ed effettiva partecipazione di ciascuno nella sua diversità, rimanendo maggiormente sbilanciata sull'impegno richiesto all'individuo per ottemperarvi). Nel presente lavoro ricorrerò indifferentemente all'uno e all'altro come sinonimi, secondo un'accezione sistemica di entrambi, laddove stanno ad indicare la capacità del contesto, in questo caso della comunità educativa, di aprirsi e adattarsi all'eterogeneità e alla diversità degli studenti. Tale contesto, tramite il ricorso a modelli e strumenti in grado di rispondere parimenti alle esigenze più diversificate, può dunque facilitare l'apprendimento di tutti, all'interno di un tessuto sociale e culturale pluralista che ne consenta una costante coevoluzione (cfr. A. CANEVARO, *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999; A. MANCINI, *op. cit.*; M. PAVONE, *op. cit.*; L. GALLINO, *Integrazione sociale*, in L. GALLINO, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 2006, pp. 378–381).

diritto della persona con disabilità all'integrazione sociale in genere, scolastica come lavorativa².

È all'interno di questo percorso, dunque, che nel mio lavoro di ricerca di dottorato — da cui è tratto il presente testo — mi sono incentrata sull'esperienza di studenti universitari con disabilità in Italia.

Con l'espressione “studenti con disabilità” intendo, qui, un insieme di persone con una serie di problematiche, le quali non sono sempre riconducibili a tale categoria³, per come abitualmente assunta dalla normativa in materia. In particolare, la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, all'articolo 3, comma 1, così definisce i soggetti in questione: «È persona handicappata colui 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»⁴.

² Legge 118/71; Legge 517/77; Legge 270/82; sentenza della Corte Costituzionale 215/87; Legge-quadro 104/92, in cui tale materiale è convogliato; Legge 68/99; Legge 17/99; Legge 18/09, con la quale l'Italia ha ratificato la *Convenzione ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) sui diritti delle persone con disabilità*; Legge 112/16 (cfr. A. CANEVARO, *op. cit.*; L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma–Bari 2000; A. MARSELLA, *Handicap e università*, Amaltea, Castrignano dei Greci (LE) 2000; A. ESPOSITO (a cura di), *Quale integrazione? A trent'anni dalla legge 517/77. La qualità dell'integrazione dei disabili e la sua evoluzione normativa, culturale e tecnologica*, Anicia, Roma 2007; S. MARAGNA, B. MARZIALE, *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*, FrancoAngeli, Milano 2008; G. BORGNOLO *et al.* (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Gardolo (TN) 2009; G. LATTI, *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2010; M. PAVONE, *op. cit.*; ASSOCIAZIONE TREELETTE, CARITAS ITALIANA, FONDAZIONE AGNELLI, *op. cit.*; M. SCHIANCHI, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2012; P. MANCARELLA, GUARALDI, *Iter legislativo nel favorire l'integrazione degli studenti con disabilità in ambito universitario e interventi di alcuni atenei a favore degli studenti con DSA*, in E. GHIDONI *et al.* (a cura di), *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*, Erickson, Trento 2012, pp. 13–18; S. PEREZ, *L'applicazione della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità nell'ordinamento italiano*, in «Diritti Fondamentali», Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale 2014, www.dirittifondamentali.it, novembre 2018; A. DONATI, *Legge “Dopo di Noi”. Le nuove forme di protezione patrimoniale per disabili (legge n. 112/2016)*, in Fisco e Tasse, Maggioli, Bologna 2016).

³ Cfr. L. PIASERE, *L'etnografo imperfetto*, Editori Laterza, Roma–Bari 2002.

⁴ Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/legge104_92.pdf, novembre 2018; tale definizione si pone in rispondenza alla *International Classification*