

# DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO: IDEE PER UN'UNIVERSITÀ INCLUSIVA ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ EUROPEA

*Eugenia Giovanna Campanella*<sup>1</sup>

## 1. I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO NEI CONTESTI UNIVERSITARI ALL'INTERNO DI UNA PROSPETTIVA EUROPEA

I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) sono un argomento di studio ormai corroborato da una robusta produzione scientifica sia in campo clinico che in campo pedagogico e, non ultimo, legale (Commodari *et al.*, 2022). Prima di tutto, però, i DSA sono l'esperienza di vita quotidiana di milioni di persone costrette a interfacciarsi con un sistema sanitario e scolastico non sempre all'altezza delle loro richieste e necessità. Nella letteratura recente i Disturbi Specifici di Apprendimento vengono identificati preferibilmente come “neurodivergenze”, e questa interpretazione si inserisce in un paradigma scientifico che mette in discussione il dualismo normalità/patologia e approccia sia lo studio che la clinica dei DSA in un'ottica depatologizzante (Dwyer, 2022). Il termine “neurodivergenza”, sebbene usato anche all'interno di contesti clinici, nasce infatti all'interno delle scienze sociali e dello studio dei movimenti di giustizia sociale (Goldberg, 2023) con l'obiettivo di mettere in luce la complessità dell'esperienza di apprendimento e il profondo rapporto che intercorre fra processi di apprendimento e contesti educativi. Nonostante, però, la mole di letteratura a riguardo e un ampio dibattito all'interno della comunità scientifica, i processi di diagnosi e trattamento – sia a livello clinico che legale ed educativo – variano da paese a paese, sia tra i paesi appartenenti alla Comunità Europea che fuori da essa. Questa frammentazione rende necessaria una riflessione sulla costruzione di pratiche comuni per il benessere delle persone con Disturbo Specifico di Apprendimento durante tutto il loro ciclo di vita, dall'esperienza scolastica fino all'ingresso nel mondo del lavoro<sup>2</sup>.

L'Italia vanta una legge (la legge 170/10, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) all'avanguardia in Europa e che si inserisce in una tradizione scolastica orientata all'inclusività, iniziata con l'abolizione delle classi differenziali (Legge 517/77), un primo passaggio storicamente e politicamente rilevante nella costruzione di un'idea di istruzione pubblica che individua un valore fondante nella pluralità (Ianes *et al.*, 2020). La legge 170 si pone in continuità con la legge 517 e non solo riconosce i Disturbi Specifici di Apprendimento e li inquadra dal punto di vista clinico, educativo e legale, ma apre anche una riflessione necessaria sul ruolo della scuola nel garantire un'esperienza di apprendimento che si adatti alle necessità degli studenti, valorizzando le caratteristiche individuali. Le riflessioni aperte dallo storico traguardo della legge 170 rischiano, tuttavia, di rimanere confinate a un percorso scolastico che inizia con

<sup>1</sup> Università degli Studi Milano-Bicocca.

<sup>2</sup> [https://usercontent.one/wp/www.dyslexiaprojects.eu/wp-content/uploads/2023/01/dyslexiaatwork\\_project\\_action\\_research\\_it.pdf?media=1642957521](https://usercontent.one/wp/www.dyslexiaprojects.eu/wp-content/uploads/2023/01/dyslexiaatwork_project_action_research_it.pdf?media=1642957521).

la scuola primaria e si conclude con l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado (Donato *et al.*, 2022).

Per quanto concerne il sistema di istruzione superiore, infatti, l'Università Italiana mostra ancora delle difficoltà nel garantire un livello di accessibilità auspicabile, sebbene i tredici anni dalla promulgazione della legge 170 a oggi abbiano avuto un impatto positivo sul numero di studenti con DSA che hanno deciso di intraprendere un percorso universitario (Benedetti *et al.*, 2022; Anvur, 2021)<sup>3</sup>. Inoltre, l'appartenenza dello Stato italiano alla Comunità Europea ci costringe a un confronto continuo con gli altri paesi membri e allo scambio di pratiche educative che coinvolgono anche le tematiche relative alle difficoltà di apprendimento. Sebbene questa sia da considerarsi un'opportunità, trovare un terreno di discussione comune fra sistemi scolastici diversi può essere particolarmente sfidante. Garantire, infatti, un'inclusione reale esclusivamente a livello nazionale non può essere l'obiettivo ultimo della Comunità Europea, che ha nella sua agenda la promozione della mobilità transnazionale, con particolare attenzione ai giovani in formazione. Il rischio concreto è quello di escludere una fascia consistente di popolazione – gli studi ipotizzano una scala che va dal 5% al 12%<sup>4</sup> – dall'accesso a opportunità di mobilità e formazione fuori dal proprio sistema scolastico di riferimento.

L'Università si trova, quindi, chiamata a una doppia sfida: da una parte attrarre un più alto numero di studenti con DSA e garantire loro un percorso accademico soddisfacente e, dall'altra, pensare all'inclusione come una questione che travalica i confini nazionali e che impone una ricerca di un terreno di azione comune per favorire la mobilità per ragioni di studio e lavoro anche degli studenti con disturbi di apprendimento.

Per fare questo è necessario esplorare le profonde connessioni che si creano fra l'esperienza di apprendimento di uno studente con DSA e il contesto intorno a lui, a partire dal contesto culturale fino ad arrivare al sistema scolastico di riferimento, passando per la cornice clinico-legislativa all'interno della quale viene formulata una diagnosi (Wilmot *et al.*, 2023). L'esperienza scolastica delle persone con DSA, infatti, non può essere analizzata soltanto da un punto di vista individuale, ma è necessario riconoscere il ruolo dell'ambiente nel garantire la soddisfazione, la motivazione e le emozioni positive nei confronti della scuola (Haft *et al.*, 2019). Assumere questa prospettiva all'interno di un quadro europeo significa mettere in atto studi comparati orientati allo scambio di pratiche per rendere il dialogo fra università europee più proficuo, valorizzando le peculiarità culturali di ogni paese e al contempo dando vita a un vocabolario di pratiche comuni che agevolino l'inclusione.

### 1.1. *Lingua, cultura e legislazione e il loro impatto nel percorso scolastico di uno studente con DSA*

L'esperienza dello studente con DSA è legata a doppio filo al contesto linguistico e culturale, contesto su cui ogni sistema scolastico e educativo poggia le sue fondamenta. Specialmente per quanto concerne la dislessia, il rapporto con la lingua madre è molto stretto e alla base dell'ampia varietà di espressione delle difficoltà scolastiche. A seconda, infatti, delle caratteristiche della lingua, le difficoltà possono venire alla luce in tempi

<sup>3</sup> Il rapporto Anvur *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane: una risorsa da valorizzare* riporta che, in data 10 Marzo 2022, gli studenti con diagnosi DSA iscritti all'Università per l'A.A. 2020/21 siano 19.616, la cui maggioranza frequenta un corso di laurea triennale (l'81,6% iscritto a un corso di laurea triennale, il 9,4% a una laurea magistrale e l'8,8% a un corso di laurea a ciclo unico).

<sup>4</sup> Nel dettaglio, è riportato che in Austria è stimata una popolazione di persone con, generica, dislessia (non specificato se presenti altri disturbi specifici di apprendimento) del 10%, Finlandia fra il 5% e il 15%, Ungheria 10%, Lussemburgo 5%, Paesi Bassi fra il 10% e il 19%, Spagna 8%-10%, Svezia 5%-15% ref. <https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/european-dyslexia-charter.pdf>.

diversi: ad esempio, la trasparenza o l'opacità di una lingua possono influenzare le performance di uno studente con DSA. Il contesto culturale, inoltre, non solo condiziona gli interventi in ambito scolastico, ma ha un impatto anche sui percorsi diagnostici, sul rapporto fra professionisti della salute mentale e contesti educativi e, ultimo ma non meno importante, sulla percezione comunitaria riguardo alle neurodivergenze. È molto importante ricordare, infatti, che, il percorso diagnostico di riconoscimento dei DSA non è uguale in tutta Europa, così come la percezione della società nei confronti dei Disturbi di Apprendimento. La complessità storica, politica e culturale dei diversi paesi dell'Unione Europea fa sì che non ci sia un accordo né sui percorsi diagnostici né sulle modalità di intervento all'interno del contesto scolastico e fuori. Inoltre, sembra non esserci un accordo nella definizione stessa di Disturbo Specifico di Apprendimento ed è proprio questo mancato accordo a condizionare lo sviluppo di percorsi condivisi<sup>5</sup>. La mancanza di una diagnosi condivisa è stata messa in luce da un interessante progetto europeo Erasmus+, *Dyslexia@work.EU*, che ha visto fra i suoi partner l'Associazione Italiana Dislessia (AID), l'European Dyslexia Association (EDA), la British Dyslexia Association, Malta Dyslexia Association, Dyslexia Association of Ireland, la Fédération Française des DYS e l'Università degli Studi dell'Insubria. Da un report rilasciato dopo una prima fase di analisi comparativa del progetto, emerge che i paesi partecipanti al progetto utilizzano definizioni diverse di dislessia. Ad esempio in Francia si tende a utilizzare la definizione presente sull'International Classification of Diseases (ICD10), Malta e Italia prediligono una definizione nazionale<sup>6</sup>.

Anche dal punto di vista legale esiste un'ampia disparità fra gli stati membri dell'Unione Europea e non esistono linee guida chiare a livello europeo<sup>7</sup>, sebbene le leggi rappresentino una forma di tutela importante e un supporto alla clinica e alla ricerca nel campo dei DSA. La presenza di leggi d'avanguardia – come accade in Italia – non esaurisce comunque le risposte a bisogni complessi. Ci troviamo, quindi, davanti a una grande frammentazione sotto il profilo educativo, clinico e legislativo, frammentazione che può concretamente ostacolare gli studenti universitari con DSA europei. Molti di loro potrebbero trovarsi, infatti, in difficoltà nel veder riconosciuti i loro bisogni e diritti non solo nel paese di nascita, ma anche nel paese di destinazione prescelto, sia che si tratti di brevi periodi formativi – come ad esempio l'Erasmus – o che si tratti di un vero e proprio corso di studi in un altro paese comunitario.

## 1.2. Paesi diversi, sistemi scolastici diversi

Il percorso che porta alla diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento si svolge all'interno di contesti sanitari diversi che entrano in relazione, a loro volta, con sistemi scolastici e legislativi diversi e complessi. La scelta del percorso universitario è quindi fortemente condizionata dalle esperienze scolastiche precedenti ed è proprio durante la scuola dell'obbligo che si mettono le basi per un futuro universitario soddisfacente (Kefallinou *et al.*, 2020; McGregor *et al.*, 2016). In Europa sono presenti tre tipologie di sistema scolastico: inclusivo, misto e con distinzione. Queste tipologie non differiscono solo nella pratica educativa, ma assumono anche una prospettiva politica rispetto all'idea di scuola inclusiva che ogni paese assume. È importante anche ricordare che dalla

<sup>5</sup> European Citizens' Initiative (ECI), *Focus on Specific Learning Disabilities on EU Level*:

[https://citizens-initiative.europa.eu/news/new-initiative-registered-focus-specific-learning-disabilities-eu-level\\_en](https://citizens-initiative.europa.eu/news/new-initiative-registered-focus-specific-learning-disabilities-eu-level_en).

<sup>6</sup>[https://www.aiditalia.org/storage/files/news/Definitive%20Comparative%20Analysis%20-%20english\\_loghi.pdf](https://www.aiditalia.org/storage/files/news/Definitive%20Comparative%20Analysis%20-%20english_loghi.pdf).

<sup>7</sup><https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/european-dyslexia-charter.pdf>.

pubblicazione del *Salamanca Statement* (1994), ormai 30 anni fa, le linee guida sull'inclusione nei contesti scolastici si sono orientate verso l'obiettivo dell'inclusività per il superamento della segregazione educativa. Nonostante questa consapevolezza, il percorso per una maggiore inclusività transnazionale è ancora lungo (Nilholm, 2020) e il processo di cambiamento riguarda tutte le tipologie di sistema scolastico, perché le discriminazioni sono ancora trasversalmente presenti (Ainscow *et al.*, 2019).

Per riuscire a mettere in comunicazione le istituzioni universitarie è necessario lavorare su un terreno comune che coinvolga prima di tutto i percorsi scolastici precedenti all'istruzione superiore. Mentre il sistema inclusivo, attualmente in uso in Italia, non considera la diagnosi come possibile motivo di "esclusione" da un contesto scolastico *standard*, questo non accade in altri paesi d'Europa, dove vengono strutturati percorsi speciali alternativi. Ci si trova, quindi, davanti ad esperienze di disabilità e difficoltà di apprendimento trattate in modo diverso fin dai primi passi all'interno dell'istituzione scolastica. Allo stesso tempo, però, studenti con DSA di paesi diversi (Italia compresa) sembrano avere esperienze negative simili dal punto di vista emotivo, di costruzione di una buona autostima e senso di autoefficacia (Knight, 2021) e che queste esperienze li accompagnino durante tutto il percorso scolastico (Zupardo *et al.*, 2023) fino all'età adulta (Ingesson, 2007). Inoltre, è stato osservato come gli studenti universitari con DSA ricevano generalmente beneficio da interventi di supporto all'apprendimento, ma ci sia anche una grande variabilità di esperienze e bisogni (Sumner, 2021). Partendo da questa prospettiva, i servizi di supporto offerti dalle università si rivelano un ottimo terreno di sperimentazione sia dal punto di vista delle pratiche educative che di ricerca (Pellegrino *et al.*, 2023).

Per questo motivo è fondamentale rafforzare il rapporto tra università e scuola, creando occasioni di dialogo e progettazione di interventi che coinvolgano contemporaneamente docenti universitari, clinici e docenti di scuola, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. In una prospettiva europea, questo approccio è ancora più importante: gli studenti devono essere incoraggiati a valorizzare le possibilità di mobilità e scambio con altri paesi, considerando le opportunità di formazione all'estero come un punto di forza del loro curriculum accademico. Le università europee hanno un ruolo rilevante nel favorire la circolazione di buone pratiche e creare un terreno comune di confronto per limitare gli impedimenti dati dall'iper-frammentazione scolastica, dalla scuola primaria all'università.

In questo contesto, infatti, si inserisce l'idea della pedagogia comparata: lo scambio di pratiche fra paesi favorisce la sperimentazione di sistemi sempre più inclusivi che guardino non solo al completamento del percorso scolastico fino all'università, ma abbiano anche uno sguardo sull'istruzione superiore come concreta possibilità di proseguimento del percorso formativo.

### 1.3. Il caso della lingua inglese

All'interno di un contesto di collaborazione e scambio tra università della comunità europea la conoscenza della lingua inglese diventa fondamentale, in quanto l'inglese è da considerarsi *lingua franca* sia per le comunicazioni all'interno dell'università sia per le comunicazioni tra l'università e le altre istituzioni europee. La competenza multilinguistica è, inoltre, una delle otto competenze chiave di cittadinanza europea, punto di riferimento per le pratiche educative dei paesi membri EU<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> L'iter di individuazione e definizione del concetto di "competenza chiave" parte nel 2006 e si conclude nel 2018 con l'individuazione di otto *competenze chiave per l'apprendimento permanente*: (1) competenza alfabetica

Per le persone con DSA l'apprendimento della lingua inglese può rivelarsi uno scoglio importante, specialmente in quei casi in cui lo studente passa dall'esperienza come madrelingua di una lingua trasparente all'esperienza di una lingua opaca – ossia senza una diretta corrispondenza fonema grafema – come può essere l'inglese (Bonifacci *et al.*, 2017). Quello linguistico può, quindi, essere un ennesimo ostacolo alla partecipazione alla comunità universitaria e alla mobilità per ragioni di studio. Per questo motivo, garantire agli studenti con DSA gli strumenti per acquisire una competenza multilinguistica è fondamentale e deve essere considerato una delle priorità degli uffici e dei servizi rivolti alle persone con Disturbo Specifico di Apprendimento. La difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere per persone neurodivergenti deve essere affrontata nel pieno convincimento che tutti gli studenti possano imparare, strutturando interventi *student-oriented* e appoggiandosi alla letteratura esistente e le buone pratiche già in uso in alcune scuole (Cappelli, 2021). Un approccio orientato all'esonero dall'apprendimento della lingua è, invece, da considerarsi scarsamente inclusivo, oltre a limitare le opportunità educative e lavorative dello studente, senza che ci sia una solida letteratura a sostegno di questa scelta.

## 2. DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E POLITICHE EUROPEE: A CHE PUNTO SIAMO E DOVE POSSIAMO ANDARE

L'obiettivo delle nuove politiche della Comunità Europea è certamente quello di andare verso una maggiore inclusività e dialogo fra i diversi paesi membri.

Nel marzo 2021, la Commissione Europea ha adottato la nuova *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*, con l'obiettivo di combattere le discriminazioni e l'emarginazione delle persone disabili, prestando particolare attenzione alle disabilità invisibili che includono anche la sfera della salute mentale e delle difficoltà di apprendimento. Nel documento viene, inoltre, messa in chiaro l'importanza di assumere una prospettiva interserzionale per affrontare una questione naturalmente multidimensionale. Con intersezionalità, nell'ambito delle scienze sociali, si intende la sovrapposizione (o “intersezione”) di diverse identità sociali e di quelle che possono essere le relative discriminazioni. Ragionare in termini di intersezionalità, quindi, significa cercare di vedere l'esperienza dello studente con DSA come condizionata anche dal rapporto con l'ambiente intorno a sé, a partire dalla possibilità di godere dei suoi diritti e degli interventi necessari per garantirgli un'equità di trattamento.

Inoltre, lo studio dei Disturbi Specifici di Apprendimento, coinvolge diversi professionisti: docenti, psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, esperti di diritto. Oltre all'intersezionalità è quindi fondamentale riconoscere anche l'importanza di un approccio transdisciplinare. Con *transdisciplinarità*, si intende uno sviluppo del concetto di *interdisciplinare* come Piaget (1972: 127-139) spiega bene:

Ci auguriamo di vedere in futuro lo sviluppo delle relazioni interdisciplinari verso uno stadio superiore che potrebbe essere indicato come “transdisciplinare”, che non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse.

funzionale; (2) competenza multilinguistica; (3) competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; (4) competenza digitale; (5) competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; (6) competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; (7) competenza imprenditoriale; (8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Approcciarsi allo studio dei Disturbi Specifici di Apprendimento da una prospettiva intersezionale e transdisciplinare significa far emergere quell'interconnessione fra scuola, pratica clinica e leggi. Confrontarsi con queste diverse prospettive è complesso a livello nazionale e diventa una sfida quando si travalicano i confini del proprio paese, perché si tratta non solo di comparare modelli educativi, ma mettere in dialogo anche sistemi legislativi differenti e, soprattutto, diagnostici. La difficoltà a trovare un terreno comune fra paesi dipende anche, infatti, dalla difficoltà di trovare uno spazio di discussione sulla diagnosi e sulle modalità diagnostiche dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Il mancato accordo ha un effetto a cascata anche sulle pratiche educative e sulla tutela legale, rendendo l'esperienza degli studenti con DSA e le loro famiglie spesso molto faticosa. Questa fatica, pratica ed emotiva, può scoraggiare anche gli studenti più motivati e limitarne le possibilità all'interno di un contesto di vita universitaria.

Per questo motivo, nel settembre 2022, la Commissione Europea ha registrato un'iniziativa di cittadinanza europea (European Citizens' Initiative, ECI) dal titolo *Focus on Specific Learning Disabilities on EU Level*<sup>9</sup>. I promotori di questa iniziativa si mostrano preoccupati per la mancanza di linee guida comuni per la diagnosi, le metodologie diagnostiche e di intervento e chiedono all'Unione Europea di prendere in carico questa richiesta e strutturare un gruppo di lavoro.

La strada è ancora lunga, ma l'università può giocare un ruolo rilevante nel portare avanti un dibattito sull'importanza di definire linee guida chiare per gli studenti con DSA e farsi portatrice di attività di ricerca che favoriscano la collaborazione e lo scambio di buone pratiche a tutti i livelli scolastici di ogni ordine e grado.

Questo può venire attraverso diverse strategie di intervento. Prima di tutto è fondamentale la pedagogia comparata sia da un punto di vista teorico che di ricerca applicata: l'Accademia può svolgere un ruolo di guida in questo processo, interfacciandosi con docenti e educatori della scuola dell'obbligo. È, inoltre, auspicabile riflettere sull'importanza delle competenze chiave di cittadinanza europea per costruire un terreno comune di ricerca fra paesi EU. Soprattutto per quanto concerne la lingua inglese, è importante ribadire sia attraverso attività formative del personale docente sia attività di ricerca e divulgazione, come la competenza multilinguistica sia da annoverare fra gli obiettivi del sistema scolastico sul territorio europeo. Non è, quindi, pensabile di escludere gli studenti con DSA e, invece, è d'uopo costruire degli interventi costruiti sui bisogni degli studenti stessi. Per questo motivo le esperienze degli studenti con DSA sono da considerarsi fondamentali nella costruzione di interventi educativi complessi, favorendo tecniche di insegnamento DSA friendly.

In ultimo, ma non meno importante, l'università ha il dovere e il potere di incoraggiare un approccio transdisciplinare allo studio dei Disturbi Specifici di Apprendimento, coinvolgendo tutti i professionisti deputati a occuparsene e facendo da ponte fra le istituzioni e la società civile.

<sup>9</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_22\\_5785](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_5785).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ainscow M., Slee R., Best M. (2019), "Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on", in *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, pp. 671-676:  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>.
- Benedetti I., Barone M., Panetti, V. *et al.* (2022), "Clustering analysis of factors affecting academic career of university students with dyslexia in Italy", in *Sci Rep*, 12, 9010:  
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-12985-w>.
- Bonifacci P., Canducci E., Gravagna G., Palladino P. (2017), "English as a foreign language in bilingual language-minority children, children with dyslexia and monolingual typical readers", in *Dyslexia*, 23, 2, pp. 181-206:  
<https://doi.org/10.1002/dys.1553>.
- Cappelli D. (2021), "Dyslexia in L2 learning: comparison between languages and linguistic anxiety", in *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 7, pp. 265-288:  
<https://doi.org/10.13128/qulso-2421-7220-12011>.
- Commodari E., La Rosa V. L., Sagone E., Indiana M. L. (2022), "Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study", in *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12, 8, pp. 1034-1049:  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe12080074>.
- Dwyer P. (2022), "The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers?", in *Human development*, 66, 2, pp. 73-92:  
<https://doi.org/10.1159/000523723>.
- Donato A., Muscolo M., Arias Romero M., Capri T., Calarese T., Olmedo Moreno E. M. (2022), "Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study", in *Dyslexia*, 28, 1, pp. 110-127: <https://doi.org/10.1002/dys.1692>.
- Goldberg H. (2023), "Unraveling Neurodiversity: Insights from Neuroscientific Perspectives", in *Encyclopedia*, 3, 3, pp. 972-980:  
<https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030070>.
- Haft S. L., Chen T., Leblanc C., Tencza F., Hoeft F. (2019), "Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder", in *Child Adolesc Ment Health*, 24, pp. 318-328: <https://doi.org/10.1111/camh.12331>.
- Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020), "Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges", in *Prospects*, 49, pp. 249-263:  
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Ingesson S. G. (2007), "Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults", in *School Psychology International*, 28, 5, pp. 574-591:  
<https://doi.org/10.1177/0143034307085659>.
- Kefallinou A., Symeonidou S., Meijer C. J. W. (2020), "Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature", in *Prospects*, 49, pp. 135-152.
- Knight C. (2021), "The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching", in *British Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 1110-1126: <https://doi.org/10.1111/bjep.12408>.
- Pellegrino G., Casali N., Meneghetti C., Tinti C., Re A. M., Sini B., Passolunghi M. C., Valenti A., Montesano L., Carretti B. (2023), "Universal and Specific Services for University Students with Specific Learning Disabilities: The Relation to Study Approach, Academic Achievement, and Satisfaction", in *Learning Disabilities Research & Practice*, 38, pp. 274-284: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12323>.

- Piaget J. (1972), “L'épistémologie des relations interdisciplinaires”, in CERI-Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans l'Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l'Education national à l'Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970, OCDE, Paris, pp. 131-144.
- McGregor K. K., Langenfeld N., Van Horne S., Oleson J., Anson M., Jacobson W. (2016), “The University Experiences of Students with Learning Disabilities”, in *Learning Disabilities Research & Practice*, 31, pp. 90-102: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>.
- Nilholm C. (2020), “Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?”, in *European Journal of Special Needs Education*, 36, 3, pp. 358-370: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>.
- Sumner E., Crane L., Hill E. L. (2021), “Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder”, in *Dyslexia*, 27, pp. 94-109: <https://doi.org/10.1002/dys.1670>.
- Wilmot A., Pizzey H., Leitão S., Hasking P., Boyes M. (2023), “Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health”, in *Dyslexia*, 29, 1, pp. 40-54: <https://doi.org/10.1002/dys.1729>.
- Zuppardo L., Serrano F., Pirrone C., Rodriguez-Fuentes A. (2023), “More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia”, in *Learning Disability Quarterly*, 46, 2, pp. 77-91: <https://doi.org/10.1177/07319487211041103>.

