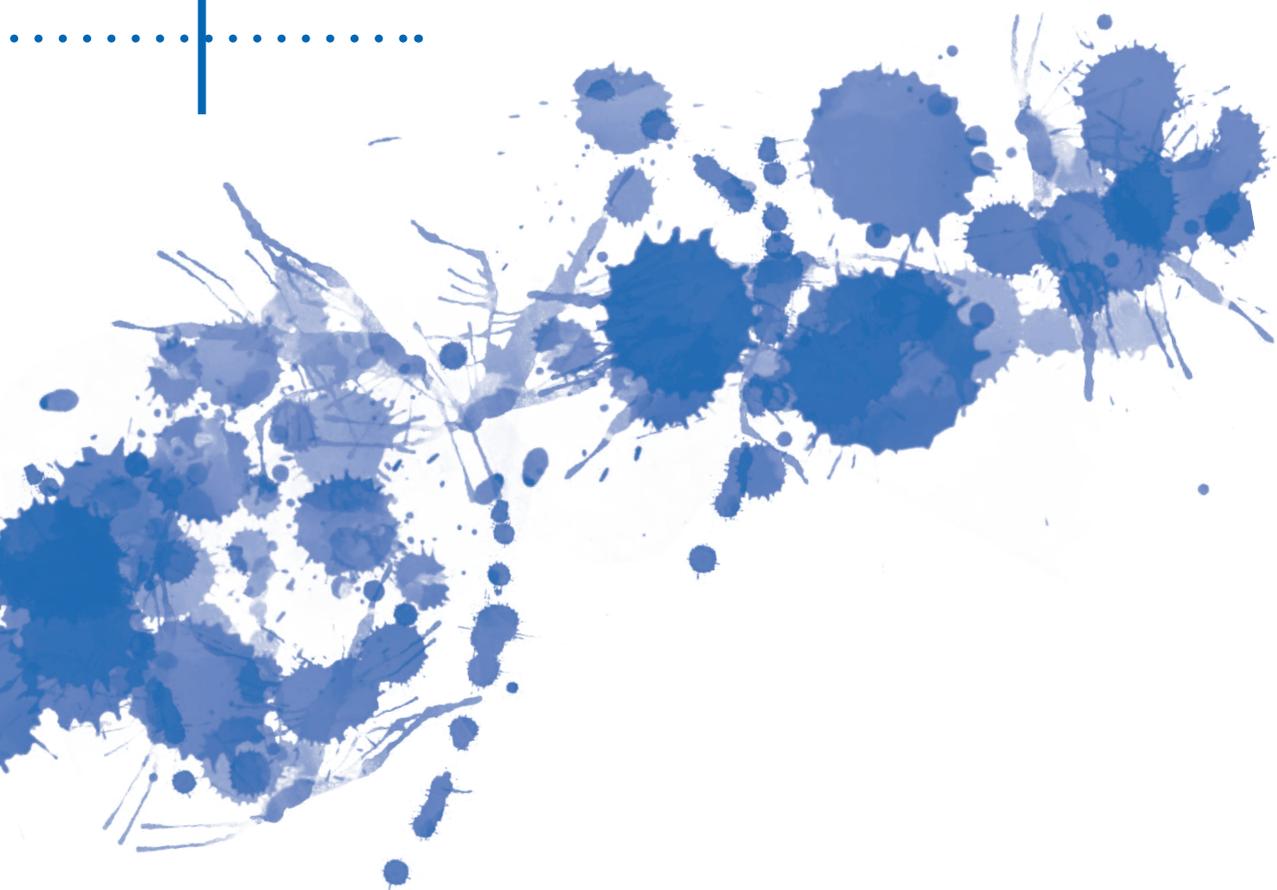


EDUCARE - EDUCARSI

InDeEP University

Un progetto di ricerca partecipata
per una Università inclusiva

a cura di Marina Santi, Diego Di Masi



PADOVA
UP

P A D O V A U N I V E R S I T Y P R E S S

Comitato scientifico

Roberta Caldin
Marina Santi
Roberto Dainese
Diego Di Masi
Valeria Friso
Elisabetta Ghedin
Simone Visentin
Michele Mainardi
Calos Skliar

Peer Review

Nella Sezione scientifica della Collana Educare educarsi sono pubblicate opere sottoposte a revisione valutativa con il procedimento in «doppio cieco» (double blind peer review process), nel rispetto dell'anonimato dell'autore e dei due revisori.

I revisori sono professori di provata esperienza scientifica, italiani o stranieri, o ricercatori di istituti di ricerca notoriamente affidabili. Il revisore che accetti l'incarico di valutazione, formula il suo giudizio tramite applicazione di punteggio da 1 a 10 (sufficienza: 6 punti) in relazione ad ognuno dei seguenti elementi: struttura (coerenza e chiarezza dell'impianto logico, metodologia); chiarezza del quadro teorico di riferimento; argomentazione critica e propositiva; bibliografia; rilevanza scientifica nel panorama nazionale (e internazionale, se ricorre l'esigenza relativa a questo profilo). Precisa se l'opera sia pubblicabile senza modifiche o previo apporto di modifiche, o se sia da rivedere, oppure da rigettare, e comunque dà opportune indicazioni.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal direttore responsabile della Collana e dal comitato scientifico, salvo casi particolari in cui il direttore medesimo provvederà a nominare un terzo revisore cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Le valutazioni sono trasmesse, rispettando l'anonimato del revisore, all'autore dell'opera. L'elenco dei revisori e le schede di valutazione sono conservati presso la sede della Collana, a cura del direttore.

A discrezione del direttore responsabile e del comitato scientifico sono escluse dalla valutazione opere di indubbio merito o comunque di contenuto da ritenersi già adeguatamente valutato in sede accademica con esito positivo, per esempio scritti pubblicati su invito o di autori di prestigio, atti di particolari convegni, opere collettive di provenienza accademica.

Collana diretta da Roberta Caldin e Marina Santi

Prima edizione 2017, Padova University Press
Titolo originale InDeEP University.

© 2017 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

Redazione Padova University Press
Progetto grafico Padova University Press

ISBN 978-88-6938-101-0

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale,
con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

InDeEP University

*Un progetto di ricerca partecipata
per una Università inclusiva*

a cura di

Marina Santi, Diego Di Masi

Indice

<i>Prefazione</i> Luciano Carrino	9
<i>Introduzione</i>	11
<i>Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni</i> Marina Santi	17
<i>Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies</i> Simona D'Alessio	43
<i>Educare la persona: provvedimenti focalizzati sulle capabilities per studenti universitari con disabilità</i> Cristina Devecchi	61
<i>Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione</i> Mario Biggeri, Andrea Ferrannini, Caterina Arciprete	77
<i>L'Università inclusiva nella prospettiva degli studenti con disabilità: dialoghi tra Padova e Torino</i> Diego Di Masi, Rosa Bellacicco	95
<i>Dall'InDeEP all'InWIDE: prospettive di ricerca per uno sviluppo inclusivo diffuso</i> Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin	127
<i>Realizzare il proprio Sé: Università, disabilità e Progetto di vita.</i> Roberto Dainese, Giusi Zamarra, Roberta Caldin	153
<i>Universal design for learning and technology design: una sfida per una didattica universitaria</i> Alioscia Miotto, George Anthony Giannoumis	169

Prefazione

LUCIANO CARRINO

La ricerca partecipata “InDeEP University” dell’Università di Padova, sul tema delle politiche e delle pratiche per l’inclusione degli studenti con disabilità, mi ha molto interessato per diverse ragioni.

Innanzitutto per il metodo di lavoro che si basa sul coinvolgimento attivo dei diretti interessati. Ho usato l’approccio di ricerca-azione nella cooperazione allo sviluppo e ho constatato la sua validità sia per la qualità dei risultati che si ottengono, sia per la loro durata, attraverso la reciproca responsabilizzazione delle istituzioni e delle persone coinvolte.

In questo caso il tema specifico dell’inclusione degli studenti con disabilità ha in sottofondo il tema più generale di come le società umane possano favorire l’espressione delle potenzialità di ogni individuo e aiutarlo a realizzare i propri talenti e le proprie capacità. Un tema difficile e senza risposte certe, appena sfiorato dalle teorie che se ne sono occupate. Queste sono spesso molto attente a valorizzare le libertà individuali ma lasciano in ombra la questione del funzionamento delle società umane, che non sono un servizio alla persona, ma la struttura di cui l’individuo è parte e senza la quale non potrebbe esistere.

Che cosa vuol dire, allora, esprimere liberamente le proprie capacità? Io conosco solo società in cui la libertà formale, quando è riconosciuta, non corrisponde a quella reale. Conosco l’esclusione, che non è un’imperfezione eccezionale, ma è il risultato diffuso della dinamica competitiva e aggressiva che guida il “normale” funzionamento delle società e delle relazioni tra gli umani. Una normalità che li educa fin da piccoli a dare grande valore al successo personale ad ogni costo, piuttosto che al piacere di lavorare con gli altri per vivere meglio.

Che cosa vuol dire l'auto-determinazione in una società in cui quasi tutte le scelte importanti dell'individuo sono condizionate pesantemente da canali e percorsi etero-determinati?

Come si fa a credere che tutti potrebbero essere liberi e realizzati se si facessero funzionare bene le società liberali fondate sul valore dell'individuo e sulle libertà democratiche? Non sono proprio queste società che, dopo l'ultima guerra mondiale, hanno promosso la crescita economica ad ogni costo e lo sviluppo squilibrato che ne deriva, approfondendo le disuguaglianze, corrodendo la coesione sociale, alimentando i conflitti, rendendo l'ambiente sempre più contaminato e mettendo in pericolo il futuro di tutti?

Come si fa a usare nello stesso ragionamento l'idea che tutti dovrebbero poter "esprimere liberamente le proprie capacità" e l'idea di "disabilità"? Se vale la prima, vale per tutte le abilità, quali che esse siano.

Se c'è una cosa che occorre fare urgentemente è ripensare all'idea di "normalità" e probabilmente sostituirla con quella della bellezza degli infiniti aspetti della realtà.

Questa ricerca dell'Università di Padova naviga nel mare di questi problemi e lo fa con coraggio, arricchendo certamente un dibattito destinato a durare ancora molto. Sullo sfondo rimane la convinzione giusta che l'idea d'inclusione, se usata con coerenza radicale, possa guidare il lavoro per tradurre in atti concreti la grande rivoluzione politica e culturale che da un paio di secoli ha diffuso l'aspirazione ormai insopprimibile all'uguaglianza dei diritti e delle opportunità per tutti. Questa rivoluzione, per ora, è una forza che anima le menti e il cuore di persone che vivono in società diseguali e guidate dal diritto sostanziale dei più forti, spingendole a sognare e innovare.

È questa forza che ha animato l'esperienza di superamento dei manicomi, alla quale ho avuto la fortuna di partecipare. Mi piace pensare che la stessa forza animi la vita delle Università che cercano di superare i propri limiti e di lavorare appassionatamente per l'inclusione.

Introduzione

Non vi è dubbio che in Italia si sia progressivamente affermata una visione capace di ridefinire culture, politiche e pratiche in una prospettiva inclusiva. Il dibattito all'interno della comunità che si riconosce nella pedagogia speciale e nell'educazione inclusiva; la normativa a sostegno delle politiche per l'integrazione e l'inclusione sociale delle persone con disabilità e le sempre più numerose esperienze di pratiche inclusive stanno contribuendo a costruire uno scenario che vede la diversità come risorsa e opportunità.

Nell'ambito dell'educazione, gli sforzi maggiori sono stati fatti per rendere la scuola dell'obbligo un contesto inclusivo, ma recentemente, sulla strada del pieno riconoscimento del diritto all'istruzione sancito dall'art 24 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), i principi inclusivi sono entrati anche nelle agende degli Atenei (Moria, 2016).

L'Università pubblica, almeno come la conosciamo dal secondo dopoguerra in poi, è un'istituzione che si è impegnata nel promuovere la partecipazione di gruppi tradizionalmente esclusi o marginalizzati dall'alta formazione a causa di differenze culturali, socio-economiche, di genere, giocando un ruolo decisivo nei processi di cambiamento sociale che hanno attraversato le società occidentali nella seconda metà del secolo scorso (Barnes, 2007). Tuttavia le persone con disabilità sono rimaste a lungo invisibili per l'istruzione superiore (Ebersold, 2008).

Gli ostacoli, divenuti barriere, che hanno impedito alle persone con disabilità di poter accedere a tutti i livelli di istruzione e della formazione professionale, le hanno rese ancora più vulnerabili a fattori di rischio quali la disoccupazione, la povertà, la discriminazione e l'esclusione sociale (OECD, 2012; UNDP, 2015). L'accesso all'educazione superiore è infatti una delle condizioni che favoriscono l'entrata nel mondo del lavoro e il raggiungimento di un'autonomia economica necessaria per la realizzazione di una vita indipendente e per il riconoscimento sociale che ne consegue (Fuller, Bradley, Healey, 2004). Se da un lato dunque il progetto, intende allargare le aspirazioni della formazione superiore oltre la "impiegabilità" come risorsa nel mercato del lavoro, dall'altro intende restituire alla vita lavorativa il suo valore centrale nella progettualità individuale e comunitaria, in sintonia con quanto auspicato nello *Human Development Report* come linea guida per il miglioramento globale – in senso critico, creativo e affettivo-valoriale – della qualità della vita: *“Work enables people to earn a livelihood*

and be economically secure. It is critical for equitable economic growth, poverty reduction and gender equality. It also allows people to fully participate in society while affording them a sense of dignity and worth. Work can contribute to the public good, and work that involves caring for others builds cohesion and bonds within families and communities. Work also strengthens societies. Human beings working together not only increase material well-being, they also accumulate a wide body of knowledge that is the basis for cultures and civilizations. And when all this work is environmentally friendly, the benefits extend across generations. Ultimately, work unleashes human potential, human creativity and the human spirit” (UNDP, 2015, p.1).

Il volume che abbiamo composto insieme non vuole essere né un report, né un resoconto di lavoro, ma piuttosto una finestra aperta sulla questione dell’accessibilità dell’*Higher Education*, che ci consente di lanciare una provocazione oltre i muri, le aule e i contesti delle Università e di lasciar entrare nuovi stimoli per proseguire in una progettualità sempre più condivisa. InDeEP ha voluto in qualche modo “abbassare” le vette inaccessibili della cultura superiore partendo dalla profondità delle motivazioni e aspirazioni di ogni studentessa e studente.

Non si troveranno tra le sue pagine soluzioni, ma suggestioni utili ad affrontare problemi complessi come questo, senza farsi tentare da facili mediazioni: mantenere l’eccellenza dei sistemi educativi senza selezionare “i migliori” allargando il *gap* delle differenziazioni è tra questi. Problemi di tale natura emergono il più delle volte dalla tensione dialettica di poli percepiti culturalmente, politicamente e praticamente inconciliabili e contraddittori; uno per tutti, appunto, “il dilemma della differenza”, già ben individuato e chiarito da Lorella Terzi (2005) e che si esprime nella necessità, da un lato, di evitare stigmatizzazioni categorizzando le differenze individuali in termini di bisogni speciali e dall’altro della necessità di individuare i bisogni specifici per supportarli adeguatamente con aiuti specifici, che poi però rischiano di enfatizzare le differenze. Ma di dilemmi è piena l’educazione (Università di massa vs Università di élite?), che sembra costituirsi essa stessa su un’aporia dei suoi fini: “tirare fuori” ciò che è migliore o “condurre verso” ciò che è meglio? Come ha suggerito Bruner (1996) la funzione euristica delle aporie non sta nella sospensione logica che producono, ma nella spinta pragmatica che inducono verso un sano relativismo concettuale nelle soluzioni pragmatiche che di volta in volta vengono proposte e tentate. Superare pragmaticamente il dilemma della differenza può essere possibile ancorando ogni azione volta all’equità al valore intrinseco della diversità umana nei contesti e operando non entro gli spazi ontologici delle definizioni, ma entro la relazione esistenziale delle vite di ognuno con la propria biografia e la storia delle comunità. È in questa relazione che emergono “*capabilities*” e responsabilità; decisioni e scelte in situazioni favorevoli alla fioritura di nuovi funziona-

menti o “sterilizzanti”. In questi intrecci di azioni, aiuti e ambienti emergono e si configurano le “facoltà” di essere e diventare. In tal senso l’esito della discussione aperta in questo volume potrebbe essere la stessa problematizzazione del concetto stesso di inclusione e di disabilità intesa come *discapability* (Bellanca, Biggeri, Marchetta, 2009).

Nel primo capitolo Marina Santi, responsabile scientifico del progetto, presenta le tendenze empiriche e i modelli teorici emergenti all’interno della comunità internazionale, e illustra come possono essere utilizzati per costruire un nuovo quadro di riferimento volto allo sviluppo di un sistema universitario basato sull’educazione inclusiva. In particolare assume la prospettiva del *Capability Approach* (CA) e dello *Human Development* (HD), per ripensare le sfide filosofiche, pedagogiche e istituzionali, poste dall’inclusione ai sistemi di formazione superiore.

Il secondo capitolo, scritto da Simona D’Alessio, offre delle riflessioni per la creazione di sistemi universitari che possano definirsi inclusivi e non soltanto integrativi. Senza trascurare la dimensione internazionale sui processi inclusivi a livello universitario, il capitolo presenta alcune riflessioni sul ruolo svolto in Italia dagli strumenti di tutela e di assistenza pensati per favorire la partecipazione degli studenti con disabilità a livello universitario. Il contributo fa emergere, assumendo la prospettiva teorica dei *Disability Studies*, come questi strumenti di tutela e di assistenza, come ad esempio gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità, si siano trasformati da strumenti emancipatori in strumenti di gestione della differenza e di conservazione e immunizzazione delle istituzioni universitarie.

Cristina Devecchi, nel terzo capitolo, sottolinea che nel concepire un’Università inclusiva, si deve tener conto non solo di come si possa facilitare l’accesso all’Università a gruppi finora discriminati, ma anche come sviluppare pratiche pedagogiche e di supporto che assicurino anche la partecipazione attiva e che, come tali, aiutino lo studente con disabilità a conseguire sia *functionings*, cioè risultati, che a sviluppare un set di *capabilities* per il futuro. Il capitolo è un contributo alla questione se e come la *Capability Approach* possa essere un modo utile e innovativo per valutare, discernere e sviluppare i provvedimenti che gli studenti universitari con disabilità ricevono.

Il quarto capitolo a cura di Mario Biggeri, Andrea Ferrannini e Caterina Arciprete presenta la metodologia utilizzata nel progetto di ricerca InDeEP. Il capitolo è dedicato al “focus group strutturato” elaborato a partire dell’approccio delle *capabilities* di Amartya Sen per raccogliere informazioni e dati utili alla valutazione di progetti e programmi complessi. Il focus group strutturato è un metodo partecipativo che prevede il coinvolgimento di portatori di interessi e

beneficiari di una determinata politica o programma o progetto, invitati a discutere collettivamente l'impatto dello stesso su differenti dimensioni individuali e collettive, congiuntamente alla valutazione del contributo specifico dei diversi attori nell'implementazione della politica in esame.

Diego Di Masi e Rosa Bellacicco, nel quinto capitolo, presentano i risultati della ricerca InDeEP. Gli autori hanno adattato il focus group strutturato al contesto universitario, applicando la stessa metodologia per coinvolgere gli studenti con disabilità dell'Università di Padova e Torino nella valutazione della propria esperienza accademica. Entrambe le ricerche hanno adottato la lente teorica dello HD e CA per enucleare i fattori che, in qualità di risorse e barriere, hanno ampliato o ridotto le opportunità degli studenti con disabilità di partecipare attivamente al percorso accademico. Il capitolo, a partire dalle voci degli studenti coinvolti avanza delle proposte di miglioramento dei servizi disabilità degli Atenei coinvolti.

A partire dagli esiti della ricerca empirica che ha caratterizzato il progetto InDeEP, il sesto capitolo, scritto da Elisabetta Ghedin, Debora Aquario e Simone Visentin, intende sviluppare una riflessione che tenga assieme il tema del *Well-being* e il costruito dello *Human Development*, con la lettura pedagogica suggerita dal *Progetto di vita*, per finire con la prospettiva della co-valutazione. Nello specifico, gli autori intendono far dialogare la letteratura dei tre filoni di studio indicati con i risultati dell'indagine InDeEP, per sostenere la necessità di un cambiamento di paradigma per la progettazione di curricula universitari innovativi capaci di promuovere il *ben-essere* soggettivo degli studenti, accompagnando la costruzione di biografie autentiche non solo in chiave professionalizzante, grazie a modelli educativo-didattici inclusivi e basati su processi valutativi partecipativi.

Il *Progetto di vita* è il focus anche del settimo capitolo scritto dai colleghi dell'Università di Bologna, Roberto Dainese, Giusi Zamarra e Roberta Caldin, che condividono una riflessione a partire dal sistema delle categorie e delle rappresentazioni in cui siamo immersi in particolare in riferimento alle persone con disabilità. Il *Progetto di vita*, suggeriscono gli autori, per non rimanere intrappolato dal sistema delle categorie, dovrebbe contemplare sia l'ambito delle aspirazioni di vita personali che l'accompagnamento che deriva da un'azione esplicita di orientamento. Un progetto esistenziale privo dell'aspirazione di vita perde la sua sostanza costitutiva e rischia di identificarsi esclusivamente con l'orientamento riducendosi alla somma di singoli progetti, ma privi di una finalità precisa e di un senso. In tal senso la necessità di costruire un linguaggio comune in grado di sostenere oltre le etichette percorsi operativi flessibili e attenti alla specificità del singolo diventa urgente e prioritaria.

Il libro si conclude lanciando una nuova sfida paradigmatica, quella dello

Universal Design. Il capitolo finale a cura di Alioscia Miotto e George Anthony Giannoumis si concentra sull'*Universal Design* e mette in evidenza il rapporto tra didattica e tecnologia a partire dai principi dell'*Universal Design for Learning* e *Universal Design of ICT*, restituendo una prospettiva universale alla diversità in termini di variazione, intesa non come adattamento “variabile”, ma categoria strutturale del design pensato per tutti e per ciascuno.

Un ringraziamento speciale a tutti coloro che hanno reso possibile questo progetto, iniziando dall'Ateneo di Padova e dal Dipartimento FISPPA Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata che hanno scelto di finanziare la realizzazione di InDeEP, con il patrocinio del Centro per la Disabilità e l'Inclusione. Ci sono poi tutte le persone che ci hanno sostenuto operativamente nelle sedi universitarie per la realizzazione delle attività di ricerca e focus group. In particolare dobbiamo alla disponibilità e impegno concreto del personale del Servizio Disabilità e Dislessia dell'Università di Padova, in raccordo con quello di Torino, la realizzazione delle missioni interateneo che hanno consentito il confronto reale tra le prospettive degli studenti delle due sedi. Grazie ai colleghi Pino O. Longo, Paolo Orefice, Antonio Papisca, Marisa Pavone e gli studenti Lucio Santamaria, Matteo Parisotto, Ambra Seren, Dajana Gioffré, che hanno animato la discussione entro il convegno di presentazione dei risultati del progetto e che hanno contribuito ad un loro ulteriore ripensamento in questo volume. Un grazie a tutti gli studenti che hanno preso parte ai focus-group come autentici co-ricercatori. Tra loro Stefano D'Agostin, mancato improvvisamente, ma di cui tratteniamo i pensieri in queste pagine.

Nota bibliografica all'introduzione

- Barnes C., Disability, higher education and the inclusive society, *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 2007, pp. 135-145.
- Bellanca N., Biggeri, M., Marchetta, F., *La Disabilità nell'approccio delle Capability*, Working Paper N. 05/2009, July, 2009, pp.1-50.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Ebersold S., Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects, in OECD (a cura di), *Higher Education to 2030*, Paris, OECD Publishing, 2008, pp. 221-240.
- Fuller M., Bradley A., Healey M., Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment, *Disability & Society*, 19(5), 2004, pp. 455-468.
- Moriña A., Cortés, M.D., Melero, N., Inclusive curricula in Spanish higher

- education? Students with disabilities speak out, *Disability & Society*, 29(1), 2014, pp. 44-57.
- OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, 2012.
- ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006.
- Terzi L., Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 2005, pp. 443-459.
- UNDP, *Human Development Report. Work for Human Development*, 2015.

Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni

MARINA SANTI

1. Alcune premesse...

Andare “a fondo” di questioni complesse come quella del diritto individuale alla formazione superiore e del dovere collettivo di renderla accessibile è indubbiamente uno dei compiti più urgenti e sfidanti – sia sul piano politico che culturale e pragmatico – della ricerca educativa e sociale. Nonostante infatti l’importanza dell’equo accesso all’istruzione postsecondaria sia stata ribadita e enfatizzata in numerosi documenti internazionali già a partire dalla metà del secolo scorso, l’azione di riforma congiunta dei sistemi universitari avviata in Europa dal Processo di Bologna non sembra aver posto come focus principale e come valore orientativo l’impegno degli Stati a rimuovere gli ostacoli che impediscono ad ogni persona di fruire “per merito e capacità” della formazione universitaria. Molto spesso le azioni intraprese hanno prodotto esiti “cosmetici” e non tesi appunto ad un ripensamento “profondo” dei sistemi di *Higher Education*, in connessione sia con i gradi dell’istruzione precedenti, sia in relazione all’inclusione lavorativa e sociale entro comunità “fiorenti”, oltre che produttive. Sembra in verità di trovarsi di fronte ad un problema, quello dell’accessibilità e fruibilità della cultura e della conoscenza, che mette in crisi gli stessi paradigmi di sviluppo umano che hanno definito priorità e scelte per l’educazione *long-wide* dell’ultimo millennio, mostrando criticità qualitative oltre che quantitative, comunque inadeguate rispetto agli stessi obiettivi dichiarati nei programmi internazionali per il terzo millennio. Sicuramente questa consapevolezza sta aumentando e provocando le agende politiche dei governi, visto che di recente i ministri dell’educazione dei diversi paesi del pianeta e le principali

agenzie di sviluppo mondiali hanno rinforzato nell'*Incheon Declaration "Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all"* la priorità dell'impegno a contrastare l'esclusione, riconoscendo che "*inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes. No education target should be considered met unless met by all. We therefore commit to making the necessary changes in education policies and focusing our efforts on the most disadvantaged, especially those with disabilities, to ensure that no one is left behind*" (UIS, 2015, iv).

La diade equità/inclusione, così spesso evocata e ribadita nelle teorizzazioni e pratiche umanitarie, non appare invece scontata né sul piano concettuale, né in quello operativo. Entrambi i costrutti chiamano in causa altri importanti principi e concetti correlati, come quello di differenza e giustizia, rispetto ai quali spesso le assunzioni implicite e le incertezze e impermeabilità interpretative conducono ad orientamenti incoerenti quando non ad orientamenti opposti. Le stesse idee regolative e comunque discriminatorie di "merito" e "capacità" sopra citate, che sono generalmente accolte come ovvie e accoglibili, non sono invece scontate e necessariamente utili per la definizione di un nuovo modello di partecipazione alla cultura aperto e strutturato su assunti alternativi. Certamente riflessioni storicamente rilevanti e imprescindibili di attori impegnati con la stessa vita sul campo della giustizia sociale su base educativa, come Lorenzo Milani - non possono essere ignorate: quando nella sua Scuola di Barbiana si affermava che nulla è più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali, si prospettava un orientamento preciso e consistente in relazione alla necessità di personalizzazione dei percorsi, che ricade poi sulla possibilità di una non-uguaglianza di "trattamento" delle persone a garanzia di una sostanziale equità nelle opportunità, non priva di implicazioni e implicazioni per tutti, oltre che per ciascuno. Quando poi si afferma che *equità* non corrisponde nemmeno ad avere un'uguale rappresentanza delle diverse categorie di individui entro i molteplici contesti educativi (Martin, 2010), si apre evidentemente un aspetto importante per ogni eventuale necessità di monitoraggio e valutazione del grado inclusivo di un sistema educativo su base quantitativa. Se, come osservano Chien, Montjouridès and Van Der Pol (2017), l'equità è vista generalmente attraverso la lente dell'uguaglianza di opportunità per tutti, promuoverla implica dunque ridurre il peso delle circostanze non controllabili direttamente dagli individui (come il genere, l'etnia, il luogo di nascita, lo status economico familiare e la presenza di deficit nei funzionamenti) che minacciano l'uguaglianza umana, che si traduce in quest'ambito nell'accesso e nel successo formativo, per introdurre invece fattori inclusivi in grado di promuovere e incrementare le opportunità (Salmi e Bassett,

2014). Ridurre il peso delle circostanze non solo per entrare all'Università, ma per farne parte è quindi diventata la nostra sfida.

Il termine "inclusione" viene quindi accolto entro il titolo del nostro progetto non senza sospetto e forse sapendo in anticipo che ci apprestiamo a problematizzarne un uso *esclusivo* e totalizzante degli orizzonti di senso possibili per nuove comunità costruite su diversi presupposti del convivere umano. D'altra parte una ricerca autentica non può cominciare assumendo l'accezione dominante di un termine, se – come avvertiva Wittgenstein – i significati dei linguaggi emergono dagli usi molteplici e in essi si trasformano irreversibilmente. Come ho evidenziato anche altrove, entro un discorso epistemologico sulle ontologie pedagogiche (Santi, 2014), nei documenti emessi dalla Comunità Internazionale – linee guida, report, convenzioni e dichiarazioni più o meno "universali" dell'UN, WHO, EU – l'inclusione è assunta come un valore positivo e viene promossa unanimemente come una meta fondamentale auspicabile per le società contemporanee e per lo sviluppo umano, declinata in *social inclusion*, *economical inclusion*, *political inclusion*, oppure congiuntamente ad altri concetti, come quello di *empowerment* o di *peacebuilding* o di *participation*. D'altra parte l'orientamento "allargato" di tali indicazioni ne penalizza esponenzialmente una sua definizione esplicita, seppur ne sia possibile un riconoscimento nelle circostanze che dovrebbero emergere dalle indicazioni concrete che vengono suggerite o nelle azioni che vengono sostenute nei programmi collegati. E però, una (ri)semantizzazione condivisa di questo costrutto fortemente concettuale sarebbe utile per distinguerla/accomunarla da/ad altri processi, comunque tesi a realizzare una convivenza/compresenza/contiguità tra elementi/soggetti diversi; ma anche per declinarla secondo intenzionalità, priorità, manifestazioni differenti, come è ad esempio quella pedagogica e didattica. Sarebbe anche importante per preservarci da presupposti dogmatici o da pregiudizi demagogici al tema della diversità e alla questione del riconoscimento individuale e collettivo che sta alla base dei processi di esclusione/emarginazione e che compromettono le *condizioni* di senso di un sapere orientato in direzione *emancipativa* o semplicemente di crescita entro contesti non paternalisti, razzisti, pietisti, elitaristi, ecc. Presupposti e pregiudizi che proprio in seno all'approccio pedagogico e didattico "speciale" assunto nel progetto si vogliono contrastare concettualmente, pragmaticamente e programmaticamente.

Nei documenti internazionali l'inclusione viene di fatto assunta come valore universale e fine intrinsecamente positivo, che prende forma attraverso l'individuazione dei mezzi ritenuti utili, necessari, sufficienti per raggiungerlo, a volte addirittura senza entrare nemmeno nel merito della loro giustificazione scientifica o contestualizzarli entro il sistema di valori e vincoli locali. In qualche misura si chiede cioè alla cultura, alla politica e alla pratica sociale, di

impegnarsi a realizzare qualcosa che di fatto si chiarisce nel suo senso con la sua pianificazione e durante la sua realizzazione, attraverso una valutazione indiretta e globale dei suoi “effetti collaterali”, assunti come virtuosi. In tal senso, l’*Education for All*, come programma mondiale promosso e sostenuto da UNESCO dal 2000, ma soprattutto come indicazione programmatica di intervento preventivo e promozionale, può considerarsi senz’altro un *mezzo* privilegiato per l’emergere dell’inclusione come fenomeno reale; mentre l’azione educativa volta all’aumento dell’attività e all’allargamento della partecipazione, per dirla con *International Classification of Functioning* (ICF - WHO, 2002), può essere considerata un “effetto collaterale” virtuoso.

Pur senza negare l’innegabile vantaggio pragmatico che deriva da un approccio causalistico alle mutazioni sociali, ridurre l’impegno etico verso la costruzione di comunità inclusive all’individuazione di cause efficaci nel produrre effetti di inclusione non sembra coerente con la nuova visione complessa e multifattoriale del benessere e del funzionare umani, come “emergenze” non meccanicistiche dei sistemi viventi. Poco algoritmico si presenta anche il processo che fa emergere la disabilità nella situazione di vita, portandoci ad assimilarla piuttosto ad una espressione compromessa della *situated* e *(un)distributed cognition* (Salomon, 1993) che ad una caratteristica ontologica degli individui.

Su questo sfondo nasce InDeEP University (*Inclusive Development and Enhancing Pedagogy at University*): un progetto ambizioso dell’Ateneo di Padova, originale nel contesto italiano e di respiro internazionale nelle sue prospettive, che ha posto il problema complesso dell’inclusione delle persone con disabilità all’Università riconducendolo ad un’analisi “profonda” dei presupposti e quadri concettuali e ideologici entro cui viene collocata la formazione superiore nelle società complesse, cercando di riconoscere e interpretare criticità ed eccellenze nell’azione culturale, politica e pratica accademica a partire dalle “grandi domande” che ne orientano la comprensione.

Le domande di ricerca da cui siamo partiti sono state dunque necessariamente di carattere generale e interdisciplinare. Qual è e quale dovrebbe essere il ruolo dell’Università all’inizio del ventunesimo secolo? Quali sono gli scopi e le aspirazioni di questa istituzione educativa e di ricerca? E quali di essi possono essere opportunamente rafforzati e/o quali altri aggiunti? Come – di conseguenza – dovremmo valutare gli sforzi o le carenze delle Università in tali direzioni? Quali criteri dovremmo adottare per definire e assumere gli impegni verso la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive nell’*Higher Education*? Si tratta evidentemente, come sempre per le “grandi domande” che guidano una progettazione (Wiggins e McTighe, 1998), di questioni che non consentono né garantiscono risposte esaustive, ma che permettono di affrontare il problema con un sano fallibilismo metodologico e antifondamentalismo ideologico, ricor-

dando – come avvertiva Popper nel suo *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico* – che chi crede di avere una teoria per risolvere un problema, evidentemente o non ha capito bene la teoria o non ha capito il problema.

La prospettiva adottata entro InDeEP University è dunque volutamente ampia: abbiamo scelto di esplorare le possibilità interpretative del tema dell'inclusione partendo da una analisi fenomenica dei contesti universitari assumendo la triangolazione propria del *complex thinking* di matrice pragmatista (Lipman, 2003) e secondo le prerogative offerte dal paradigma dello *Human Development*, intrinsecamente volto a ripensare il cambiamento e le trasformazioni sociali in termini di valori e impegni, anziché di capitalizzazione di risorse. La triangolazione del pensare offerta da Lipman (2003), che vede ogni atto riflessivo *teso* e *conteso* entro i tre poli di *attrazione* e *attenzione* del *critical, creative, caring thinking*, ben dialoga con la matrice etica di tale paradigma economico. L'idea di economia che anima questo paradigma è infatti centrata sulla dimensione originaria di questo ambito dell'azione *umana* e della *responsabilità* condivisa e regolata nella *buona* gestione delle risorse della *casa* del mondo, un *habitat* che si genera dagli *habitus* dei suoi abitanti e cittadini, ma che dalla loro incuria viene distrutto. La nostra riflessione può dunque ben inserirsi entro “la riscoperta del significato più autentico di economia (la cui etimologia è rinvenibile nella combinazione dei termini greci *oikos*, casa, e *nomos*, regola) quale regola della casa, arte di reggere e bene amministrare le cose della famiglia e dello Stato, piuttosto che come mero accaparramento di beni (accezione, quest'ultima, che inevitabilmente impedirebbe qualsivoglia riferimento ai valori e all'etica)” (Farnari, 2012). La nostra riflessione rinsalda nella pratica di ricerca quel filo che la stessa etimologia connette tra eco-nomia e eco-logia, assumendo “la complessità” dei sistemi viventi e dei viventi – Università inclusa - come punto di partenza e di arrivo di ogni indagine (Semeraro, 2006). Abbiamo dunque ritenuto che questo costituisse lo sfondo teorico privilegiato e più immediato per indagare i costrutti concettuali e operativi che favoriscono o ostacolano la costruzione collettiva di Università inclusive (Alkire, 2002; Walker, 2006; Boni e Walker, 2016), intese come “comunità” *di e per* “vite fiorenti” e non solo come meri incubatori di capitale umano. Al centro di questa scelta paradigmatica c'è stata anche la consapevolezza e la già maturata riflessione scientifica entro il gruppo di ricerca, dei limiti che i modelli dominanti di progresso stanno mostrando per la comprensione di nuove criticità ed emergenze in un pianeta globalizzato, che enfatizza i rischi di scelte materialmente insostenibili e culturalmente inaccettabili. A meno che non si voglia accettare il fallimento di ogni politica autenticamente volta al rispetto della dignità ancor prima che dei diritti umani, all'equità e alla non discriminazione, all'accessibilità, fruibilità e uso degli ambienti educativi, e quindi delle strutture universitarie, da parte “di tutti e di ciascuno”, abdicando

esplicitamente ad ogni impegno civico nelle comunità di oggi e per le comunità future.

La sfida dell'inclusione e della partecipazione delle persone con disabilità (Sachs e Schreuer, 2011) - e non solo - all'Università - e non solo - richiede il recupero di dimensioni fondamentali e dimenticate entro i sistemi educativi (Biggeri e Santi, 2012), altre priorità e indicatori (Booth e Ainscow, 2000 e successive edizioni) più promettenti per orientare una nuova caratterizzazione della "buona Università" (Webb, 2009, 2014; Boni e Gasper, 2012) e imprimere direzioni diverse alla sua azione concreta, basandola su valori fondamentali come il benessere (Sen, 1985, 1993, 1999, 2002; Nussbaum, 1997), la partecipazione (Young, 2000; Englund, 2002), l'equità nella diversità (Burchardt, 2008. Unterhalter e Carpentier, 2010), la giustizia e la vita fiorente (Sen, 1993; Nussbaum, 1997) e, non ultime, felicità e contentezza (Gibbs, 2017). È una sfida che richiede anche, in ultima analisi, il superamento stesso di un'ottica misurativa delle "prestazioni" dei servizi attraverso indicatori per passare alla concreta e reale assunzione di "impegni" (Santi e Ghedin, 2012) contribuendo giorno dopo giorno nelle microazioni e decisioni alla costruzione di "repertori" di aspirazioni secondo valori inclusivi. In particolare entro il paradigma dello *Human Development* il *Capability Approach* (Wood e Deprez, 2012; Collins, 2012; Robeyns, 2005, 2016) ci ha offerto provocazioni e spunti molto interessanti per rimettere a tema l'accesso all'istruzione superiore non solo in termini di "diritto", ma di *capability* fondamentale da fornire e coltivare entro democrazie effettivamente deliberative, piuttosto che impantanate nelle deleghe di rappresentanza (Di Masi, 2017). Ciò significa e implica la ripartizione oculata del potere di decidere e di fare, realizzata offrendo una serie di opportunità volte a favorire i talenti personali, ad acquisire capacità specifiche e a nutrire le aspirazioni individuali e comuni intese come un diritto che conta (Sarojni Hart, 2016), esercitando le "facoltà" (Biggeri e Santi, 2012) di giudizio, deliberazione e decisione sulla propria vita (Walker, 2006, 2010), avendo cura di quella degli altri. In questo modo l'*empowerment* personale e distribuito non corrisponde alla mera gestione di un potere, ma alla liberazione di quella potenza soggettiva e collettiva in cui si esprime l'*agency* di una comunità.

Così come sta accadendo per altre "categorie" di soggetti storicamente e politicamente marginali e marginalizzati, quali i bambini e i giovani, anche per le persone con disabilità la capacità di "fare", di "essere" e di "diventare" è ormai riconosciuta come chiave di svolta fondamentale per la trasformazione delle società contemporanee. Ma analizzando le molteplici e diffuse deprivazioni di opportunità, di "alimenti" e speranze cui sono esposte le persone con disabilità, si potrebbe affermare, parafrasando un'espressione delle Nazioni Unite (2002) riferita ai bambini, che il mondo non sembra proprio fatto (affatto...) per loro.

Il nostro mondo “civilizzato” ed “evoluto” non si “confà” alle persone con disabilità, che sono molto spesso escluse dai processi decisionali e raramente coinvolte in opportunità di scelta, tanto che anche per loro, come per i bambini, si alimenta un analogo pregiudizio d’età (Biggeri e Santi, 2012); assimilati ad eterni bambini anch’essi appaiono condannati ad una indefinita sospensione della responsabilità, che sospende di fatto anche la loro vita a fili intrecciati da mani altrui e altrove.

Eppure, l’inclusione delle persone con disabilità nei processi politici, economici e culturali potrebbe rivelarsi cruciale proprio nel miglioramento immediato e presente del loro benessere, della loro agentività e partecipazione, aumentando l’*empowerment* complessivo delle comunità nel rispetto delle priorità, valori e aspirazioni di ognuno. Coinvolgere comporta uno sforzo di apertura *fbottom-up*” continuo e diffuso che nel produrre autonomia compensa altresì il dispendio “*top-down*” di energie spese esponenzialmente in assistenza. Fosse solo in termini di politica di welfare, il contrasto alla marginalizzazione e all’indebolimento dell’*agency* delle persone con disabilità andrebbe perseguito, nell’ottica lungimirante espressa dalle proposte di “welfare generativo” (Gui, 2016; Benvegnù-Pasini e Vecchiato, 2014) con esiti fruttuosi per la costruzione di “comunità fiorenti”, in cui ogni membro con il suo pensare e agire può fare la differenza contribuendo alla generazione degli esiti desiderati.

Promuovere queste condizioni non è però solo faccenda politica o economica; comporta infatti una profonda trasformazione culturale che passa necessariamente dal ripensamento della struttura dei sistemi educativi – in particolare di *Higher Education* (Mutanga e Walker, 2015) – e dagli strumenti pedagogici che vengono adottati per rendere effettiva la partecipazione delle persone con disabilità alla vita scolastica, accademica, lavorativa e sociale; realtà tutta ancora da costruire che va ben oltre le mere dichiarazioni di intenti o l’eccellenza dei dettati normativi di “*full inclusion*” di cui il nostro paese si fregia nel mondo.

Amarthia Sen (1999, 2006) ha già in più sedi sostenuto che una democrazia reale implica la reale partecipazione alle deliberazioni pubbliche (si veda su questo anche Crocker, 2007 e la contestualizzazione fattane da Di Masi, 2017). Ne consegue che una società autenticamente democratica è tale se è in grado di formare agenti e comunità “capaci” (Bonvin and Galster, 2010; Nussbaum, 2011) di intendere e di volere. Si tratta di facoltà umane che possono essere nutrite solo attraverso l’attività e la partecipazione entro esperienze comunicative non solo spontanee, ma organizzate e regolate e attraverso il proliferare di forme variegata di “pensiero complesso” (Lipman, 2003), che inducono e richiedono l’appropriazione diffusa di atteggiamenti dialogici e collaborativi. Non mettere al centro della progettazione dei sistemi educativi e della formazione accademica queste prerogative e opportunità significa di fatto compromettere la possi-

bilità stessa della trasformazione sociale cui un approccio “capacitante” aspira. Una comunità orientata alla promozione e al mantenimento delle *capabilities* soggettive produce come effetto collaterale virtuoso l’aumento della capacità collettiva di *well-being* e *well-becoming* che condiziona, di fatto, la sua effettiva prontezza nell’affrontare il presente, la sua resistenza e resilienza nelle trasformazioni, mantenendo viva la tendenza esplorativa e creativa verso il futuro. Quest’ultima, come ben hanno evidenziato i paleontologi Gould e Vrba (1982; 2008), non poggia esclusivamente sulle componenti adattive dei sistemi viventi e nella loro forza di sopravvivenza alle trasformazioni, ma sulla loro propria potenzialità e imprevedibilità creatrice, quella *exaptation* non riconducibile ad una mera efficacia di risposta all’ambiente e al rinforzo funzionale all’adattamento. Così come accade per le specie viventi, un sistema educativo non meramente adattivo, ma appunto *ex-attivo*, privilegia la sperimentazione delle funzioni alla loro sedimentazione; la proliferazione delle alternative alla selezione dell’efficace. Evidentemente ciò comporta un ripensamento del valore stesso delle “evidenze” nella scelta di processi ed esiti da “rinforzare” in un’ottica di trasformazione generativa dei sistemi: il “vantaggio” di una possibilità non emerge immediatamente e non necessariamente entro il sistema di priorità stabilito, ma paradossalmente nel suo grado di inutilità e gratuità funzionale. In altre parole, riconoscere la potenza *exattiva* da ciò che si manifesta in modo *evidente* con abilità riconoscibili e privilegiate nel sistema dominante risulta impossibile o fortemente ostacolato dai presupposti stessi dell’osservazione, minando conseguentemente a fondo lo stesso abilismo selettivo che guida l’orientamento delle politiche e delle pratiche educative. Non promuovere l’accesso ad esperienze “capacitanti” a categorie di persone ritenute, per etichettamento generico, deprivate di abilità (disabili) a fronte di evidenti riduzionismi abilistici basati sulla selezione e rinforzo privilegiato di alcuni funzionamenti dominanti, impedisce di fatto l’interesse stesso – soggettivo e collettivo – alla fruizione di contenuti e processi di costruzione di conoscenza, ed è un chiaro esempio di restrizione all’evoluzione creatrice oltre che di iniquità e ingiustizia. Di fronte all’aumento progressivo delle forme più diverse di *gap* nel tessuto sociale come esito di processi di globalizzazione e massificazione della “produzione” e delle “competenze”, ha senso chiedersi in cosa debba consistere l’eccellenza dei sistemi educativi di domani: nell’eccellenza assoluta dei risultati ottenuti, come emerge dalla comparazione dei successi globali nei *ranking* internazionali, o nell’eccellenza relativa che ogni scuola e Università *genera* localmente alimentando con successo la progettazione di vita di ognuno?

Vale la pena soffermarsi su interrogativi di questa natura e, pur senza saltare alle conclusioni, ripartire dalle assunzioni e dagli impegni fondamentali per l’esistenza di società democratiche: la promozione di un pensare critico,

creativo e *caring* (affettivo e valoriale) in tutti suoi cittadini (Lipman, 2003; Santi, 2007). Una premessa che ha come conseguenza la crescita diffusa di autonomia intesa non come mera indipendenza materiale – pur fondamentale – ma come auto-determinazione e dunque, in sostanza, come espressione di libertà. Una libertà di pensiero e di pensare che scaturisce materialmente e spiritualmente dalle opportunità concrete offerte ad ognuno di essere e di fare; di diventare qualcuno e di scegliere qualcosa; di aprire la propria mente ad altre prospettive (Nussbaum, 2011) e la propria “(dis)comfort-zone” allo spazio occupato dagli altri. Promuovere la partecipazione significa infatti creare le condizioni per “far spazio” e generare l’*agio* che consente ad ogni sistema di funzionare, di *agire* appunto. E quindi di mettersi in gioco, di mettersi a prova, di mettersi in relazione con il contesto, con i suoi limiti e possibilità prendendosi la responsabilità di trasformarli, progettarli, pianificarli, organizzarli, controllarli entro processi socialmente condivisi (Matthews, 2003). Il motto rivoluzionario della Dichiarazione di Salamanca (1995) “*nothing for us without us*” divenuto la bandiera dell’autodeterminazione delle persone con disabilità, si realizza nei fatti con la partecipazione ai processi di cambiamento (Prout, 2005; Caditz, 2006) con le sue spinte esogene ed endogene, modificando l’ambiente esterno ed interno continuamente, irreversibilmente e reciprocamente come avviene sempre entro la complessità dei sistemi co-evolutivi.

Trasformare l’Università da contesto “accademico”, irrigidito in gerarchie e canoni, in ambiente dinamico di partecipazione implica dunque ripensare innanzitutto le relazioni: tra le persone e i ruoli; tra gli spazi e tra i tempi; tra gli spazi, nei diversi spazi e con i diversi tempi. *Personalizzare* i percorsi – azione spesso ridotta e ricondotta a meri “adattamenti” individuali spesso indifferenti alle implicazioni di contesto – significa “fare spazio” ai percorsi delle persone. Questo significa “muoversi” oltre che “rimuovere”: muoversi da tradizioni cattedratiche e dalla loro irremovibile logistica; muoversi dal centro per indugiare nelle periferie dei saperi e allertarsi negli spazi di confine, dove altri sono gli attori della scena, gli scenari, gli eventi significativi e le capacità messe in gioco. Dove altre sono le “distinzioni” (Bourdieu, 1979) che fanno la differenza e differenti i loro “mercati”. Una comunità partecipativa allarga i confini e le forme di cittadinanza e della sua libera espressione; e così come non c’è ragione di considerare i bambini come soggetti incapaci o passivi delle deliberazioni di altri cittadini “abilitati” a prendere decisioni sulla loro vita (si veda, tra gli altri, Lansdown, 2001; Ballet et al., 2011; Hart et al. 2014; Santi e Di Masi, 2014), altrettanto ingiustificato è assimilare le persone con disabilità ad “eterni bambini”, non riconoscendo loro come a tutti i membri di una comunità titolo e occasione per essere partecipi delle soluzioni o aspirazioni che li riguardano (Terzi, 2010).

Il *Capability Approach* (CA) si muove in questa direzione ed è stato, per

almeno due aspetti, un interessante spunto teorico ed operativo entro il framework della ricerca: innanzitutto si focalizza sulle capacità degli esseri umani di condurre una vita che valga la pena di essere vissuta, attraverso scelte sostanziali che danno valore alle circostanze dell'esistenza (cfr. Sen, 1997). In secondo luogo, tanto Sen (1992, 1997, 1999) che Nussbaum (2006, 2011) enfatizzano il ruolo che l'educazione assume – sia come sistema strutturato di opportunità che come “fattore di conversione” nei progetti di vita – nella promozione delle *capabilities* individuali e collettive che generano *ben-essere* nelle comunità. L'educazione ha dunque nel CA un valore sia intrinseco che strumentale nella “fioritura umana”, che sta al centro del suo interesse. Per Sen (1992), le questioni educative possono promuovere ed aprire discussioni pubbliche partecipate sulle scelte e sugli accordi sociali e politici della *governance* degli stati. L'educazione dunque opera contemporaneamente sulla trasformazione di persone e comunità, assumendo, come osserva Sen, due ruoli fondamentali: un ruolo strumentale che “abilita” gli individui a prendere parte ai processi decisionali a partire dalle periferie, entro le proprie case, fino a giungere, attraverso le opportunità locali, ai contesti nazionali; un ruolo di legittimazione e redistribuzione, abilitando gruppi marginalizzati a guadagnare l'accesso ai centri di potere e rendendo possibile la sua redistribuzione. C'è poi un impatto forte sul piano interpersonale che porta il CA a mettere al centro dei processi di miglioramento della qualità della vita umana proprio l'educazione: le persone, infatti, possono godere dei suoi benefici sia per aiutare gli altri che se stessi, contribuendo così alla democrazia delle libertà e al bene della società nel suo insieme (cfr. Walker e Unterhalter, 2007; Unterhalter, 2009; Walker, 2010). Secondo la sua «educazione alla libertà» Martha Nussbaum (2006) ritiene sia essenziale sviluppare almeno tre *capabilities*: il pensiero critico, il pensiero cosmopolita e l'immaginazione narrativa. Queste tre funzionalità non sono il risultato spontaneo dello sviluppo, ma emergono dall'interazione tra i *functionings* personali e i fattori di valorizzazione contestuale. La “fortuna” di una vita, come già Seneca raccomandava nelle sue *Lettere a Lucilio*, non risiede dunque nel caso, ma nell'incontro tra i talenti e l'occasione, in una sorta di riconoscimento/adattamento reciproco, o di co-evoluzione. Tra questi fattori/occasioni, l'istruzione è senz'altro uno dei principali facilitatori di funzionamento; è attraverso di essa che ad ogni persona viene (o dovrebbe) essere offerta l'opportunità di ampliare lo spazio di “attività e partecipazione” – per dirla con il modello bio-psico-sociale dell'ICF – e per esprimere dunque la propria agentività. Le tre *capabilities* educative di pensiero critico, cosmopolita e immaginativo-narrativo individuate da Nussbaum, potrebbero essere considerate, entro l'idea di *Complex Thinking* di Lipman (2003, Santi e Oliverio, 2012) le componenti logiche, affettivo/valoriali e creative delle facoltà di “ordine superiore” coinvolte nel pensiero e nel giudizio democratico.

Un “ordine superiore” che non risiede nella superiorità degli individui che le posseggono, ma nella sovraordinalità che le caratterizza, essendo “secondariamente” internalizzate e mediate dai linguaggi e dai contesti, rispetto alle istintualità naturali e spontanee. Seguendo l’interpretazione che Nussbaum (2006) dà della libertà come ragionamento, ne deriva la sua seconda conseguenza: che un’educazione pubblica, generalizzata e di buona qualità, sia «cruciale per la salute della democrazia». Pertanto l’istruzione, nello sviluppo umano e nella prospettiva CA, non dovrebbe essere limitata all’apprendimento di discipline “culturalmente privilegiate”, che potenziano abilità ritenute “cruciali” come “leggere, scrivere e far di conto”, né queste dovrebbero essere le aree che delimitano e ostacolano/favoriscono l’accesso ai saperi e alla cultura: al contrario, dovrebbero anche essere incorporate e alimentate nell’istruzione le “abilità” (o meglio, a mio avviso, le prerogative) di vita, che hanno a che vedere con l’*insegnare* a essere autonomi, collaborativi e cooperativi, capaci di interagire con gli altri e con il mondo e queste stesse dovrebbero essere prerogative favorevoli per fruire della cultura, partecipare alla ricerca e ai processi di co-costruzione della conoscenza. (WHO, 1997; Dubois e Trabelsi, 2007; Walker e Unterhalter, 2007).

2. E le “nostre” promesse...

Con lo spirito che accompagna le sfide e le “grandi domande” abbiamo costituito il nostro gruppo di ricerca, formato da studiosi di diversi ambiti disciplinari, alcuni dei quali veri e propri “maestri” impegnati nella ridiscussione dei paradigmi che hanno ispirato le politiche e la qualità della didattica universitaria dell’ultimo ventennio. Si tratta di due professori ordinari dell’Università di Padova, Edoardo Arslan e Raffaella Semeraro, l’uno studioso ed esperto di audiologia riabilitativa, docente in area medica e primo Delegato alla Disabilità dell’Ateneo, cui si deve gran parte di ciò di cui stiamo discutendo in queste pagine; l’altra docente di Pedagogia Sperimentale, che ha fatto della valutazione della qualità dei sistemi di *Higher Education* oggetto privilegiato di numerosi progetti di ricerca e di una reale azione di *governance* volta alla riforma dell’Università. Pensando ai loro lavori, alle loro sfide in tempi “non sospetti”, alle tante provocazioni avanzate contro le demagogie della “produzione” anziché della “promozione” del benessere e dello “star bene” all’Università, sentiamo di aver perso due “rivoluzionari” preziosi. Edoardo e Raffaella sono mancati entrambi prima di poter condividere gli esiti di questo programma di ricerca e senza dubbio ci mancano e ci mancheranno nel proseguirlo. A questi due studiosi impegnati per tutta la vita nella *governance* universitaria è dedicato il nostro lavoro e la discussione contiene comunque l’eco delle loro voci.

Abbiamo cercato nel progetto InDeEP di mettere insieme persone che potessero dialogare da diverse prospettive e di provare a proporre altre insieme; abbiamo messo in rete durante il percorso sedi universitarie italiane ed internazionali con approcci disciplinari ed esperienze complementari che potessero avviare un proficuo processo di contaminazione reciproco, avvicinando Padova (con Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin, Alioscia Miotto e il “primo ricercatore” del progetto Diego Di Masi) e i suoi Servizi (in primis il Servizio Disabilità e Dislessia con Elisa di Luca e tutto lo staff) a Bologna (con Roberta Caldin, Roberto Dainese e Giusy Zamarra), a Firenze (con Mario Biggieri, Andrea Ferrannini e Caterina Arciprete), a Torino (con Marisa Pavone e Rosa Bellacicco), fino a Northampton (con Cristina Devecchi) e Roehampton (con Loredella Terzi), non senza coinvolgere voci “fuori dal coro” accademico come quella di Simona D’Alessio che ha lavorato come ricercatrice per la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, di Luciano Carrino dalla Cooperazione Italiana del MAE ed anima della Kip-International School promossa dall’ONU.

È proprio la discussione “a più voci” che ha animato il gruppo di ricerca che abbiamo voluto restituire nel volume, a partire dagli snodi critici fondamentali assunti nel quadro teorico del progetto entro la gamma di tendenze emergenti all’interno della comunità internazionale in merito all’*Higher Education* e alla sua dimensione e aspirazione inclusiva. Questa discussione e gli esiti esplorativi della ricerca sono stati un primo tentativo per rispondere alle “grandi domande”, costruendo un *framework* di riferimento adatto al ripensamento e alla realizzazione di un sistema universitario basato sull’educazione inclusiva. Le tendenze che hanno costituito – non senza problematizzazione – il fondamento della ricerca comprendono le linee di indirizzo contenute in documenti come la Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo (1948), la Dichiarazione dei Diritti delle Persone con Disabilità (1975), il Programma Mondiale di Azione sulle Persone con Disabilità (1982), la Dichiarazione di Salamanca (1994), l’International Classification of Functioning – ICF dell’WHO (2002) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), nonché il Piano di Azione a favore dei disabili del Consiglio d’Europa (2006-2015). Ma abbiamo attinto anche a importanti documenti italiani come le Linee Guida per l’Azione contro la Povertà e l’esclusione sociale e quelle per l’Introduzione della Tematica della Disabilità nell’Ambito delle Politiche e delle Attività della Cooperazione, sviluppate nel nostro paese entro i tavoli tecnici condivisi della Cooperazione Italiana (DGCS, 2012). In tutti questi documenti emerge una consapevolezza aumentata sul ruolo dei contesti istituzionali formativi nella promozione di società inclusive, con una conseguente maggior attenzione allo sviluppo di politiche e pratiche in materia di istruzione e servizi per gli studenti universitari con disabilità. Abbiamo inoltre esplorato le potenzialità e le sfide offerte da un cambio di

paradigma per lo sviluppo umano complementare, se non alternativo, a quello dello *Human Capital*, per ripensare le sfide poste dall'inclusione nell'istruzione superiore. Queste sfide nascono da tre piani principali (Flores Crespo, 2004) che sono filosofici, istituzionali e pedagogici-didattici. Tutti questi piani sono interrelati e vengono accolti o rifiutati in relazione agli scopi e ai valori specifici che vengono assunti per guidare la strutturazione dei corsi di istruzione superiore, suggerendo aspettative e risultati, svolgendo un ruolo importante, diretto e indiretto, nello sviluppo (Walker, 2006; Boni e Walker, 2016; Walker e Fongwa, 2017) e nel riportare l'Università alla sua natura di "bene pubblico" (Walker, 2015). Sono piani riconducibili a quelli utilizzati anche al noto strumento di monitoraggio e valutazione dei processi inclusivi prodotto da Booth e Ainscow (2000), l'*Index for Inclusion*, che propone una triangolazione tra vertici fondamentali nella promozione della qualità dell'inclusione nei sistemi educativi e nelle comunità: creare *culture* inclusive; produrre *politiche* inclusive; sviluppare *pratiche* inclusive. Declinate nel contesto universitario, queste tre dimensioni si concretizzano in azioni che hanno a che vedere con:

- la costruzione culturale di autentiche *comunità* universitarie e con l'affermazione accademica di valori inclusivi;
- una *governance* politica volta allo sviluppo di Università davvero per tutti e all'organizzazione sistematica e sistemica del supporto alle diversità;
- una pratica didattica che coordina le opportunità di apprendimento e mobilita energie per sostenerlo.

Come abbiamo già notato e argomentato altrove, ciò di cui si tratta e occorre trattare è sostanzialmente di *impegni* (Santi e Ghedin, 2012) individuali e collettivi per la valorizzazione delle molteplicità di funzionamenti umani più che di indicatori per la valutazione delle istituzioni; impegni che anziché confluire in "griglie" alimentano *repertori* di azioni fattibili in quanto già fatte e che però con la loro fenomenologia finiscono per dare un volto nuovo al valore stesso dell'*assessment* sia degli apprendimenti degli studenti che dei sistemi pensati per l'apprendimento (Aquario, 2016).

Favorevole al nostro lavoro è stato anche il clima culturale che negli ultimi decenni ha visto notevolmente aumentata a livello nazionale e internazionale l'attenzione allo sviluppo di politiche e pratiche in materia di istruzione e servizi per gli studenti universitari con disabilità. L'obiettivo condiviso è quello di promuovere una nuova cultura all'interno di sistemi universitari che siano conformi alla visione globale del rispetto dei diritti umani (Uditsky e Hughson, 2012) e volti alla partecipazione democratica. Tale visione ha aperto un dibattito sul quadro di base necessario per sostenere le "misure" per l'inclusione delle persone con disabilità in una vasta gamma di istituzioni accademiche. Questo dibattito si concentra sui principi che stanno al centro dell'educazione inclusi-

va quali: equità sociale (Nussbaum, 2011, Terzi, 2008), flessibilità dei percorsi di apprendimento e loro adattamento promosso attraverso una revisione sistematica dei corsi (Teachability Project -Università di Strathclyde; CARS Project - Open University), nonché l'allargamento e aumento diffuso del potere di autodeterminazione per sostenere le scelte di ognuno (Sen e Nussbaum, 1993) e l'aumento di opportunità di educazione equa per le persone con disabilità (Terzi, 2005). Favorevole senz'altro anche il contesto normativo che denota l'Italia come paese di avanguardia in termini di legislazione per le politiche a sostegno dell'integrazione sociale delle persone con disabilità (L. 517/77, L. 104/92, D.P.C. 390/01, L. 18/09) e pioniera di *full inclusion* a scuola. Pur dunque entro un *milieu* privilegiato il progetto è partito dal riconoscimento di lacune locali sul piano della ricerca e dell'azione inclusiva: la maggior parte della letteratura scientifica italiana riguarda infatti l'integrazione degli alunni con disabilità nell'istruzione primaria e secondaria (Canevaro, 2008; Caldin, 2016; Ianes, 2009; Gelati, 2004; D'Alessio, 2011; Pavone, 2015) mentre minore è la ricerca nell'ambito dell'accessibilità dei corsi universitari. L'impatto stesso del processo di inclusione nel sistema dell'istruzione superiore e del suo ruolo nello sviluppo delle comunità è ancora debole in Italia e ciò pur riconoscendo il ruolo cruciale dell'accessibilità all'istruzione superiore che è al centro delle raccomandazioni specifiche della Comunità Internazionale e priorità nell'agenda di qualità delle nazioni economiche più avanzate. Dal punto di vista strutturale già emergeva in una analisi critica della qualità della didattica universitaria italiana condotta da Semeraro (2006) che i modelli di qualità più attuati nelle Università occidentali sono quelli basati sull'adeguatezza della risposta formativa alle richieste dell'economia di mercato. La conseguenza è stata l'orientamento esclusivo dell'offerta formativa e del design didattico verso l'esecuzione di profili di uscita caratterizzati da risultati di apprendimento specifici, competenze professionali riconoscibili, alta flessibilità di impiego e traguardi raggiungibili. Questi sono anche i marcatori di qualità dell'approccio adottato nel Processo di Bologna che ha portato la trasformazione dell'istruzione superiore in Europa negli ultimi due decenni. È un modello coerente con il paradigma del "capitale umano" che interpreta le abilità delle persone - e le disabilità - in termini di risorse economiche monetizzabili e di occupabilità.

Oggi però la prospettiva del "capitale umano" e dei modelli relativi a questa nozione mostrano debolezza e inadeguatezza per affrontare le sfide emergenti del nuovo millennio (Boni e Gaspers, 2012; Lozano et al., 2012). In primo luogo, le sfide della libertà, della partecipazione, dell'inclusione e della lotta contro la povertà (Walker, 2006, 2010) sembrano restare irrisolte in una tale prospettiva di sviluppo, mentre questi valori sono enfatizzati in molti documenti come il recente Horizon 2020 delle Nazioni Unite, con gli impegni principali da assumere

dagli Stati nelle loro politiche sociali, educative ed economiche per il presente e il futuro. La chiave sembra essere non tanto l'individuazione di forme di assistenza sostenibili e in grado di limitare l'erosione di economie prodotta dalla disabilità, quanto il considerare l'inclusione sotto lenti diverse, interpretandola come valore che può realmente "valorizzare i sistemi educativi" (Biggeri e Santi, 2012) collegandoli al ben essere e al ben diventare, invece che come processo utilitaristico finalizzato alla mera crescita economica. È questa una nuova sfida e un quadro alternativo anche per le politiche in materia di disabilità all'Università e nel più largo sistema sociale. Una sfida che il progetto InDeEP ha voluto cogliere, contribuendo ad incrementare gli studi sui punti di forza e di debolezza del sistema universitario italiano in termini non di mero accesso, ma di sua significatività nei "progetti di vita" delle persone con disabilità (Barbuto et al., 2011). Un modello inclusivo, nel senso pedagogico e didattico concreto di una istruzione superiore "non escludente", comprende diversi valori di orientamento per lo sviluppo umano e per la strutturazione e organizzazione stessa delle attività universitarie. Seguendo Boni e Gasper (2012) entro il progetto InDeEP sono stati assunti come valori propri di una comunità universitaria inclusiva:

- la *partecipazione* al benessere, inteso pedagogicamente come lo "star bene" esistenziale e relazionale nelle situazioni formative intenzionalmente volte al ben-diventare e al crescere positivamente e generativamente come individui e come collettività;
- l'*empowerment* soggettivo e distribuito, inteso come processo di *responsabilizzazione*, di *emancipazione* oltre che di *potenziamento* delle condizioni di fruibilità e desiderabilità dei percorsi ed esperienze universitarie;
- l'*equità* nella costruzione di opportunità nel rispetto della giustizia sociale;
- la *sostenibilità* della diversità, vista come condizione naturale e esito culturale intrinsecamente vantaggioso e imprescindibile entro ogni forma di sviluppo.

Tali valori si incrociano con le dimensioni entro cui si dispiega l'attività universitaria, in una matrice che consente di declinare le scelte entro azioni specifiche connesse all'insegnamento e alla didattica; alla *governance* nel suo ruolo e portato sociale; alle politiche universitarie e all'ambiente accademico, spazi inclusi. La matrice che emerge dall'interrelazione dei valori e le dimensioni dell'attività universitaria non presenta indicatori specifici, ma individua gli aspetti che possono portare a indicatori concreti in contesti particolari (Boni e Gasper, 2012). Nel progetto ci siamo comunque concentrati principalmente sul piano pedagogico-didattico che riguarda la promozione e il sostegno che il contesto universitario dà alle *capabilities* di ciascuno, esplorando le implicazio-

ni che tale focus fa emergere sugli altri piani, allo scopo di identificare nuove categorie per riconoscere e aggregare le “eccellenze” e le criticità dei sistemi universitari rispetto all’accessibilità e nel rispetto del suo valore sociale. Abbiamo scelto una ricerca esplorativa e qualitativa, indagando un contesto “noto” e “vicino” come era per il gruppo proponente l’Università di Padova, vista come *sistema* e come *comunità*.

L’originalità metodologica di InDeEP è suggerita dallo stesso acronimo che invita a rinunciare alla vastità dei dati di superficie per concentrare la comprensione su riscontri rinvenibili affondando le domande di ricerca in spazi più ristretti e tempi più dilatati. Per noi è consistito nell’adozione di un approccio basato sulla ricerca partecipativa di comunità (CBPR) con l’obiettivo di mobilitare le parti direttamente interessate a favorire reali processi inclusivi, ma soprattutto a attivare processi condivisi (e con-decisi) di *enhancement* delle persone con disabilità, e non solo di “queste”. Si è trattato quindi di aprire un dialogo partecipativo dai cui potessero emergere gli snodi critici e concettuali di una nuova mappa interpretativa dei problemi, partendo “dal di dentro” dei contesti che ancora escludono, per suggerire nuove soluzioni, azioni e modalità di miglioramento delle pratiche didattiche all’interno dell’Università (Minkler, 2005). Questa istanza di dialogo, posta al confine tra la necessità di un rinnovo delle visioni e dei “manifesti” istituzionali e quella della revisione e riorganizzazione delle priorità delle “agende”, ha trovato buon gioco e accoglienza nel nostro contesto accademico padovano, la cui tradizione nei Servizi di supporto agli studenti con disabilità è lunga e riconosciuta. Gli esiti emersi da questo approccio di ricerca e dalle sue scelte metodologiche saranno ben descritti e argomentati nel volume, ma vale la pena anticiparne la portata “coraggiosa” che vorremmo caratterizzasse le sue prospettive di sviluppo.

L’adozione di una prospettiva partecipativa e comunitaria ha infatti importanti implicazioni e conseguenze sulle strutture organizzative ma soprattutto produce “qualità emergenti” – e dunque irreversibili e largamente imprevedibili – per l’assetto dell’istruzione superiore e la sua qualità globale intesa come “sistema” che assume l’*inclusività* come proprietà intrinseca e che dunque non si accontenta di meritare attributi *inclusivi* e che non si riconosce nella produzione di *inclusi*. Misurare la qualità dell’inclusione *del* sistema diventa meno rilevante che monitorarne l’inclusività, che genera l’emergere di nuove qualità *nel* sistema; un sistema quindi costitutivamente aperto e immerso continuamente in dinamiche co-evolutive ed exattive, anziché assimilative o meramente adattive (cfr. Bellanca, Biggeri e Marchetta, 2009). Invece che assumere una prospettiva “sperimentale” nell’adozione di proposte rintracciabili nella pur interessante letteratura sul tema, abbiamo preferito “far emergere” le priorità di cambiamento dal confronto partecipato con gli attori dei processi di apprendimento situati

nel contesto universitario, partendo dagli studenti con disabilità che in primis sentono e si sentono addosso il peso materiale e intellettuale dell'(in)accessibilità. Partire *da loro* e *con loro* non corrisponde dunque ad una logica di miglioramento dei servizi per *special educational needs*, ma alla consapevolezza che, nonostante gli sforzi globali verso l'inclusione che caratterizzano le società più avanzate, per alcune "categorie" di persone l'inequità di opportunità formative postsecondarie resta un fatto, fruirne un lusso e un privilegio spesso impossibile e goderne equamente dall'interno una sproporzionata fatica (Mountford-Zimdars, A., Harrison, N., 2017). Nella fase esplorativa e con questa consapevolezza abbiamo tratto spunti utili per esplicitare attese e aspirazioni della progettualità di ricerca gli spunti di lavoro offerti da autori come Adams e Brown (2006), che guardano all'inclusione in termini di procedure necessarie per promuovere apprendimento inclusivo. Fare una ricognizione iniziale dei metodi innovativi e delle attività che da un lato permettono ai docenti di migliorare il loro insegnamento in aula e dall'altro alle Università di elaborare curricula più inclusivi ci ha consentito di "immaginare" realisticamente proposte realizzabili, sebbene non prima e non al di là di una contestualizzazione dei bisogni e progettualità didattiche in grado di accogliere i progetti di vita personali e delle comunità. La meta auspicata è quella di andare verso "adattamenti ragionevoli" dei contesti (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Caditz, 2006), che adottino procedure e requisiti inclusivi per l'uso delle tecnologie (Borg et al, 2011) e che orientino la qualità dei corsi universitari a descrittori per l'accreditamento centrati sui livelli di inclusione (Ebersold, 2008; Tinklin et al., 2004; Sharp e Earle, 2000; Nandjui et al., 2008; Hanafin et al., 2007; Konur, 2002) anche in riferimento al posizionamento professionale (Riddell e Weedon, 2014).

A partire dunque da questa revisione comparativa, il progetto ha esplorato il potenziale del paradigma dello *Human Development* per affrontare le richieste e le sfide dell'accesso e fruizione diffusi all'istruzione superiore, considerandole dal triplo livello di analisi proposto da Flores Crespo (2004), concentrandosi sul secondo, ovvero quello pedagogico. La dimensione filosofica dell'inclusione – che è il primo piano di analisi – riguarda la costruzione di razionalità e di libertà attraverso l'educazione; a questo livello l'inclusione nel sistema di istruzione superiore è considerata come un'opportunità data a tutti di costruire un proprio progetto di vita personale sulla base di decisioni libere secondo valori condivisibili e scelti in autonomia per progettare la propria vita. Il punto focale della prospettiva dello *Human Development* è proprio sulla scelta maturata in contesti comunitari in cui i criteri di ragionevolezza e i valori condivisi diventano vettori di ben essere e ben diventare, invece che meri dispositivi per la distribuzione di risorse come unica misura della ricchezza materiale accumulata.

La lente attraverso la quale viene interpretato il piano pedagogico-didattico

accademico, cioè il secondo livello di analisi proposto da Flores Crespo (2004), individua i principi e i mezzi con cui i dispositivi accademici di istruzione sono pensati e progettati “a misura” di studente. A sua volta, il piano pedagogico-didattico di un corso universitario, che deve (o dovrebbe) riguardare la promozione e il sostegno delle capacità di ciascuno, influenza ed è influenzato dal terzo piano, quello istituzionale, in cui si collocano le condizioni quadro dell’accessibilità e fruibilità dei percorsi, in termini di facilitatori e fattori di conversione offerti nel sistema educativo attuale, in particolare per riequilibrare in termini relativi la concezione assoluta di disabilità e salute (cfr. Mitra, 2017) e ricondurla alla dimensione esistenziale del *being* e *becoming* (Burchardt, 2003). Seguendo Boni e Gasper (2012) su questo secondo piano sono stati incrociati i valori di partecipazione, benessere, responsabilizzazione, equità e sostenibilità della diversità, come la dimensione delle attività didattiche universitarie. Come già anticipato, la matrice emersa dall’interrelazione di valori e la dimensione delle attività universitarie non presentava già indicatori generali derivati *top-down* dalla letteratura di riferimento, ma è servita ad individuare gli aspetti che potevano portare a rintracciare e co-definire indicatori e impegni concreti in contesti e situazioni specifiche (Boni e Gaspers, 2012). A tale scopo è stato funzionale e fondamentale l’approccio CBPR e la sua procedura applicativa entro InDeEP, che considera l’*Higher Education* come sistema volto non solo a realizzare la miglior formazione superiore e continua, ma spazio impregnato di valori morali e di opportunità di *agency* che si estende alla comunità che accoglie l’Università entro un *sistema territoriale di sviluppo umano*. La “comunità di ricerca” (Lipman, 2003; Santi, 2006) diventa quindi contesto simbolico e culturale, dispositivo organizzativo degli spazi e tempi universitari e metodo di lavoro privilegiato per la generatività di un sistema accademico che abbandona l’autoreferenzialità per aprirsi ad una osmosi continua e trasformativa con l’ambiente culturale, produttivo, sociale e naturale in cui è immerso.

Per quanto riguarda le persone con disabilità, la comunità si trasforma in contesto di opportunità e/o privazioni, di facilitatori e/o ostacoli all’attività e alla partecipazione e spazio di risignificazione dei funzionamenti umani nella loro diversità bio-culturale. Tanto più la comunità è coinvolta nella progettazione del curriculum, partecipando al processo di identificazione delle esigenze, degli obiettivi, delle aspirazioni e delle aspettative per il “*Progetto di vita*” per ogni studente, tanto più ne saprà cogliere e accogliere il portato generativo. D’altra parte la comunità diventa per l’accademia un’opportunità extracurricolare, capace cioè di estendere i confini e luoghi delle attività curricolari disciplinari, coinvolgendo tutti gli studenti nell’apprendimento esperienziale, con vantaggi sia per le microcomunità interne che per le macrocomunità di riferimento. Queste esperienze di apprendimento rafforzano la responsabilità civile degli studen-

ti attraverso una varietà di espressioni dell'*agency*, come suggerito, tra l'altro, dalla prospettiva del *service learning* (Bingle e Hatcher, 1996), partecipando alla costruzione di una cultura florida e fiorenti (Santi e Ghedin, 2012). Ciò è anche in sintonia con la linea tematica di Horizon 2020, "*Towards more inclusive, innovative and secure societies challenge*", che afferma che l'emancipazione fornita attraverso un rapido accesso (e fruizione) a diverse fonti di informazione (e occasioni di formazione) cambia i cittadini da beneficiari passivi dei servizi a partecipanti attivi della creazione di opportunità comuni. Permette inoltre di condividere e co-costruire conoscenze ed esperienze che possono costituire la base per rendere possibile la contestazione costruttiva dell'opinione diffusa e dell'autorità dominante. La comunicazione tra "pari" considerati nella loro "alterità" consente la trasmissione di segnali sociali e aumenta esponenzialmente la diversità delle fonti di informazione disponibili ai cittadini. Inoltre, questo potrebbe essere considerato come il percorso "giusto" per trovare il giusto equilibrio tra i metodi "*top-down*" (politiche inclusive) e approcci "*bottom-up*" (pratiche comprensive). C'è infatti un sostanziale accordo scientifico sul fatto che entrambi dovrebbero essere mantenuti in quanto complementari: affrontando sfide sociali specifiche attraverso approcci misti si può più facilmente arrivare a soluzioni innovative sul breve termine per migliorare e condividere l'impegno e l'agentività inclusiva dei sistemi di istruzione nel tempo lungo. La CBPR è un approccio collaborativo che coinvolge equamente partner, servizi e organizzazioni rilevanti nel processo di ricerca e riconosce i punti di forza unici che ciascuno porta nello sviluppo della conoscenza (Di Masi, Bellacicco, nel volume). I sostenitori della CBPR ritengono che il coinvolgimento della comunità renda la ricerca più comprensibile, responsiva e pertinente alla vita delle persone cui dovrebbe rivolgersi (Israele B., Schulz A., Parker E. et al, 2013) evitando di ridurre ad "oggetti" di studio coloro che dovrebbero invece condividere come soggetti responsabili il compito di interpretare e tradurre gli esiti indagativi. Infine, il processo di *entitlement* soggettivo e collettivo che accompagna la CBPR può aiutare tutti i membri della comunità coinvolta a fare cambiamenti duraturi sia sul piano personale che sociale, impegnandosi attivamente a introdurre l'inclusività nei processi di cui sono partecipi. In particolare, considerato che l'istruzione postsecondaria massiva è considerata oggi come la condizione fondamentale di una crescita armonica dell'economia planetaria, avviare processi inclusivi dall'interno risulta una scelta lungimirante in grado di attivare energie endogene trasformative e durevoli, capace di sostenere, in modo non meramente indotto da un utilitarismo di mercato, il desiderio di fruire della conoscenza e di co-costruire nuova cultura. Per questo la ricerca partecipativa su base comunitaria (CBPR) intrapresa entro InDeEP rappresenta non solo un approccio metodologico coerente con una visione sistemica dell'inclusività universitaria, ma

anche un'importante opportunità reale di autodeterminazione che agisce direttamente sui tre livelli micro, meso e macro delle comunità (Mountford-Zimdars e Harrison, 2017): quello dei discorsi interindividuali e delle decisioni sui propri progetti di vita (quando ci sono); quello della vita lavorativa e del mercato delle occupazioni; quello delle intere società e della loro evoluzione, oltre i crinali, le illusioni e le promesse dello sviluppo.

3. Riferimenti bibliografici

- Adams M., Browns S., (a cura di), *Towards inclusive learning in higher education: Improving Classroom Practise and Developing Inclusive Curricula*, New York, Routledge, 2006.
- Alkire S., Dimensions of Human Development, *World Development*, 30(2), 2002, pp. 181-205
- Aquario D., *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusive*, Reggio Emilia, Junior, 2016
- Ballet J., Biggeri M., Comim F., Children's agency and the capability approach: A conceptual framework, in M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (a cura di), *Children and the Capability Approach*, Macmillan, New York, 2011, pp. 22-45.
- Barbuto R., Biggeri M., Griffo G., Life project, peer counselling and self- help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights, *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5(3), 2011, pp. 192-205.
- Benvegnù-Pasini, G. e Vecchiato T., Il welfare generativo e le sue potenzialità, *Studi Zancan*, 6, 2014, pp. 5-12.
- Biggeri M., Santi M., The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 373-395.
- Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F., "La Disabilità nell'approccio delle Capability", Working Paper N. 05/2009 July 2009, pp.1-50.
- Boni A., Gasper D., Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute?, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 451-470.
- Boni A., Walker M., *Universities, Development and Social Change: Theoretical and Empirical Insights*. London and New York: Routledge, 2016
- Bonvin J.M., Galster D., *Making them Employable or capable? Social Integration Policies at a Crossroad*, in Hans-Uwe Otto e Holger Zieger (a cura di) *Education, Welfare and the Capabilities Approach: A European Perspective*, Leverkusen, Budrich, 2010, pp. 71-84.

- Borg, J., Lindström, A., Larsson, S. Assistive technology in developing countries: A review from the perspective of the convention on the rights of persons with disabilities. *Prosthetics and Orthotics International*, 35 (1), 2011, 20–29.
- Booth T. , Ainscow M., *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, CSIE, 2000.
- Bourdieu P. 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Les Edition du Minuit. Tr.it *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino.
- Bringle R., Hatcher J, Implementing Service Learning in Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 67(2), 1996, pp. 221-239
- Burchardt T., *Time and income poverty*, CaseReport 57, Joseph Rowntree Foundation, 2008.
- Burchardt T., (2003). Being and becoming: Social exclusion and the onset of disability. ESRC Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE) report 21.
- Caldin R., *Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*, in: Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 106 – 128
- Calitz T. M. L., Designing capability informed pedagogy using participatory student research. In M. Walker e M. Wilson-Strydom (a cura di), *Pedagogies, Participation and Quality in Higher Education*. London: Palgrave MacMillan, 2016
- Canevaro A., Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa, *Handicap & Scuola*, 23(138), 2008.
- Chien CL, Montjouridès P., Van Der Pol H., *Global trends of access to and equity in postsecondary education*, in A. Mountford-Zimdars, N. Harrison (a cura di) *Access to Higher Education: Theoretical Perspectives and Contemporary Challenges*, New York, Routledge, 2017, pp 3-32.
- CoE, *Piano di Azione a favore dei disabili del Consiglio d'Europa (2006-2015)*, 2006.
- Crocker D., Deliberative Participation in Local Development, *Journal of Human Development*, 8(3), 2007, pp. 431-455.
- D'Alessio S. *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotherdam, Sense Publisher, 2011.
- Di Masi D., *Polisofia: progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*. Napoli, Liguori, 2017
- Dubois J.L., Trabelsi M., Education in pre- and post-conflict contexts: relating capability and life-skills approaches, *International Journal of Social Economics*, Vol. 34(1/2), 2007, pp.53-65
- Ebersold S., Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects, in OECD (a cura di), *Higher Education to 2030*, Paris, OECD Publishing, 2008, pp. 221-240.

- Englund T., Deliberative communication: a pragmatist proposal, *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 2002, pp. 503-520.
- Fanari S., *Economia e valori tra Amartya Sen e Primo Levi*, *Tigor. Rivista di Scienze della Comunicazione*, IV (2), 2012, pp. 4-11.
- Flores-Crespo P., Conocimiento y política educativa en México: Condiciones políticas y organizativas. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 2004, pp. 73-101
- Fuller, M., Healey M., Bradley A., and Hall T., Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education* 29(3), 2004, pp. 303-318.
- Gelati M., *Pedagogia Speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004.
- Gibbs P. *Why Universities should seek happiness and contentment?* London, Bloomsbury, 2017.
- Gould S.J., Vrba E.S., Exaptation. A missing term in the science of form. *Paleobiology* 8 (1), 1982, 4-15.
- Gould S.J., Vrba E.S., *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*, Torino, Boringhieri, 2008
- DGCS Cooperazione Italiana, Guidelines for the fight against poverty, 2012.
- DGCS Cooperazione Italiana, Linee Guida per l'introduzione della tematica della disabilità nell'ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana, 2012.
- Gui L., Un welfare che rigenera se stesso generando società, *Studi Zancan*, 6, 2016, pp. 28-32.
- Hanafin J., Shevlin M., Kenny M., McNeela E., Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education, *Higher Education*, 54(3), 2007, pp 435-448.
- Holloway S., The experience of higher education from the perspective of disabled students, *Disability and Society*, 16(4), 2001, pp. 597-615.
- Ianes D., Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali, *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 2009, pp. 416-504
- Israel B.A., Eng E., Schulz A.J., Parker E.A. (a cura di), *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*, San Francisco, Jossey-Bass, 2013.
- Konur O., Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 2002, pp.131-152.
- Lansdown G., *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre, 2001
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

- Lozano J.F., Boni A., Peris J., Hueso A., *Competencies in Higher education: A critical analysis from the capabilities approach*, *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 2012, pp. 132-147.
- Martin M., *Equity and Quality Assurance. A marriage of two minds*, Paris, International Institute for Educational Planning, 2010.
- Mattews, H. (2003), "Children and Regeneration: Setting and Agenda for Community Participation and Integration", *Children & Society*, 17, 264-276.
- Minkler M., Community-based research partnerships: Challenges and opportunities, *Journal of Urban Health*, 82(2), 2005, pp 3-12
- Mitra S., *Disability, Health and Human Development*, New York, Palgrave, 2017.
- Mutanga O., Walker M., Towards a Disability-inclusive Higher Education Policy through the Capabilities Approach, *Journal of Human Development and Capabilities* 6(4), 2015, pp.501-517.
- Mountford-Zimdars A., Harrison N., *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges*, London-New York, Routledge, 2017
- Nandjui B.M., Alloh D.A., Manou B.K., Bombo J., Twoolys A., Pillah A., Quality of life assessment of handicapped students integrated into the ordinary higher education system, *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 51(2), 2008, pp. 109-113
- Nussbaum M., *Cultivating Humanity. A classical defence of reform in liberal education*, Massachusetts (USA): Harvard University Press, 1997.
- Nussbaum M., Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education, *Journal of Human Development*, 7(3), 2006, pp. 385-398.
- Nussbaum M., *Creating capabilities. The Human development approach*, Cambridge (UK): The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- OMS, *International Classification of Functioning*, Geneve, WHO, 2002.
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori, 2015
- Riddell S., Weedon E., Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity, *International Journal of Educational Research*, 63, 2014, pp. 38-46.
- Robeyns I., The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 6 (1), 2005, 93-114.
- Robeyns I., Capabilitarianism. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (3), 2016, 397-414.
- Sachs D., Schreuer N., Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences, *Disability Studies Quarterly*, 31(2), 2011.
- Salmi J., Bassett R., The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency, *Int Rev Educ*, 60, 2014, pp. 361-377.

- Salomon G., *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Sarojini Hart C. How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17:3, 2016, 324-341,
- Santi M., Di Masi D., *Pedagogies to develop children's agency in schools*, in C. Hart, M. Biggeri, B. Babic, *Agency and Participation in Childhood and Youth*. London, Bloomsbury, 2014.
- Santi M., Ghedin E., Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 2012, pp. 99-111.
- Santi M., Oliverio S., *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, advances and proposals for the new millennium*, Napoli, Liguori Editore, 2012.
- Santi M., 2007, *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning*, Saint Augustin: Academia Verlag, pp.110-123.
- Santi M., Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. D'Alonzo (a cura di), *Ontologia "Special Education"*, Lecce: Pensa, 2014, pp. 13-33.
- Hart S., Biggeri M., Babic B., *Agency and Participation in Childhood and Youth*, London, Bloomsbury, 2014.
- ONU, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, 1948.
- ONU, *Dichiarazione dei Diritti delle Persone con Disabilità*, 1975.
- ONU, *Programma Mondiale di Azione sulle Persone con Disabilità*, 1982.
- ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*, 2006.
- Semeraro R., *La valutazione della didattica universitaria in Italia, In Europa e nel mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Sen A., Well-being, agency and freedom: The Dewey Lectures 1984, *The Journal of Philosophy*, 82(4), 1985, pp. 169-221.
- Sen A., *Inequality Re-examined*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Sen A., *Capability and Well-being*, in M. C. Nussbaum and A. Sen, *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon Press, 1993, pp. 30-53.
- Sen A., Human capital and human capability, *World Development*, 25(12), 1997, pp. 1959-1961.
- Sen A., *Development as freedom*, New York, Knopf, 1999.
- Sen A., The right to One's Identity, *Frontline*, 19(1), 2002, pp. 5-18.

- Sen A., What do we want from a theory of justice?, *The Journal of Philosophy*, 103(5), 2006, pp. 215-238.
- Sharp K., Earle S., Assessment, Disability and the Problem of Compensation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 2000, pp. 191-199.
- Terzi L., Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 2005, pp. 443-459.
- Terzi L. *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*, London, Continuum, 2008.
- Tinklin T., Riddell S., Wilson A., Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play, *Studies in Higher Education*, 29(5), 2004, pp. 637-657
- Uditsky B., Hughson E., Inclusive postsecondary education: An evidence-based moral perspective, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 2012, pp.298-302.
- UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca*, 1994.
- Unterhalter E., Carpentier V., *Whose interests are we serving? Global inequalities and higher education*. New York, Palgrave, 2010.
- Unterhalter E., What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach, *Stud Philos Educ*, 28, 2009, pp. 415-424
- Walker M., Unterhalter E., The capability approach and its potential for work in education, in *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Melanie Walker and Elaine Unterhalter (a cura di), New York, Palgrave Macmillan, 2007, pp. 239-254.
- Walker M., *Higher education pedagogies: A capabilities approach*, Maidenhead, SRHE/Open University Press & McGraw-Hill, 2006.
- Walker M., Teaching the human development and capability approach: some pedagogical implications, in: S. Deneulin, L. Shani (a cura di) *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: freedom and agency*, London: Earthscan, 2010.
- Walker M., Universities as a Public Good; in S. McGrath and Qing Gu (a cura di) *Routledge International Handbook on Education and Development*. London and New York: Routledge, 2015
- Webb D., Where's the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary Educational Theory. *Oxford Review of Education* 35 (6), 2009, pp. 743-760.
- Webb D., Pedagogies of Hope, *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 2014, pp.397-414.
- WHO, *International Classification of Functioning*, 2002 WIGGINS G., MCTIGHE J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004. (Original work published 1998).

Wood D., Deprez L. S., Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), 2012, pp. 471-494.

Young I.M., *Inclusion and Democracy*, Oxford, Oxford University Press, 2002

Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies

SIMONA D'ALESSIO¹

1. Introduzione

Molti paesi occidentali hanno sviluppato dei sistemi di sostegno all'integrazione degli studenti disabili nelle istituzioni universitarie. Come emerge dalla Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione europei sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), tra i temi centrali emerge quello dell'educazione inclusiva anche a livello post-secondario. Nella *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Nazioni Unite 2006) il tema della formazione superiore e universitaria è chiaramente enfatizzato nell'articolo 24 dove si legge che l'educazione inclusiva è considerata una priorità a partire dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare all'istruzione superiore.

Allo stesso tempo le politiche europee che dovrebbero sostenere il processo di integrazione degli studenti con disabilità nell'istruzione superiore sono poco omogenee e scarsamente coordinate (Riddell & Weedon, 2014). Vi è sicuramente una maggiore uniformità rispetto alle politiche riguardanti i sistemi di qualifica (vedi i crediti formativi) allo scopo di favorire una maggiore mobilità degli studenti tra istituti universitari, ma lo stesso non può essere affermato per le politiche dirette a promuovere la giustizia sociale. Gli studenti con disabilità, in-

¹ Ricercatrice presso lo *Knowledge and Human Development Authority (KHDA)*, Dubai (Emirati Arabi) e Membro del *Grids* (Gruppo Ricerca Inclusione e *Disability Studies*), Laboratorio di Ricerca per l'Inclusione Scolastica e Sociale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi 'Roma Tre' (Italia).

fatti, rientrano all'interno dei gruppi sociali che sono scarsamente rappresentati in ambito universitario insieme alle minoranze etniche e a quelle svantaggiate da un punto di vista socio-economico (Eurydice, 2010; 2012). Questa classificazione è valida per paesi come l'Austria, il Belgio, la Bulgaria, l'Estonia, il Galles, la Germania, la Grecia, l'Inghilterra, l'Inghilterra del Nord, l'Irlanda, l'Italia, il Liechtenstein, la Lituania, l'Olanda, la Polonia, la Romania, la Scozia, la Slovenia, la Spagna e l'Ungheria, mentre non è valida in paesi come la Svezia e la Francia (Eurydice, 2010; 2012).

In Europa esistono pertanto delle profonde differenze riguardo le modalità di sostegno e tutela per la partecipazione delle minoranze sociali che decidono di intraprendere gli studi universitari. Le differenze che emergono tra i vari paesi europei però, ad esempio, sul numero di studenti con disabilità che frequentano le Università, sono soprattutto dovute alle diverse modalità di classificazione e di identificazione della disabilità e molto spesso i dati rispecchiano le differenze sul piano amministrativo, finanziario e procedurale esistenti tra i vari paesi, piuttosto che il numero effettivo di studenti con disabilità².

Nonostante le diverse modalità di classificazione degli studenti con disabilità a livello universitario, l'Italia è riuscita a sviluppare delle buone forme di tutela a sostegno dell'istruzione di studenti disabili in contesti universitari (Canevaro, 2006; Pavone, 2014; Caldin, 2016). Grazie alla legislazione esistente, alla creazione di strumenti come i Delegati del Rettore per la Disabilità (Legge 17/99), i referenti di Dipartimento e agli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità, molti studenti con disabilità, in particolare di tipo fisico e sensoriale, possono accedere e partecipare ai corsi universitari e laurearsi. Inoltre, in seguito all'emanazione della legge 170/2010, le forme di tutela prima previste soltanto per gli studenti con disabilità certificata sono state estese anche ad altre 'categorie' di studenti. Una serie di misure compensative e dispensative permettono agli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA), di trovarsi in una condizione di parità con gli 'altri' studenti riuscendo così a partecipare a esami e corsi universitari.

Sulla carta pertanto le istituzioni universitarie italiane sono, soprattutto da un punto di vista legislativo, tra le più avanzate al mondo per quanto riguarda il processo d'integrazione degli studenti con disabilità o con difficoltà di apprendimento. Nonostante ciò, il messaggio spesso ripetuto da genitori che devono affrontare l'ingresso dei propri figli in Ateneo, in particolare se si tratta di figli con disabilità di tipo intellettuale, è che l'integrazione e la formazione "finito con il terminare della scuola secondaria" (intervista ai genitori di uno studente disabile). Allo stesso tempo, una volta ottenuta l'idoneità per accedere all'Uni-

² Per maggiori informazioni riguardo le diverse modalità di classificare e monitorare gli studenti disabili e/o con bisogni educativi speciali vedi D'Alessio (2014) e D'Alessio e Cowan (2013).

versità, molti studenti disabili lamentano la scarsa preparazione di tutor, l'obbligo di doversi identificare come 'altro' rispetto ai propri compagni non disabili per ottenere dei servizi indispensabili per la loro partecipazione al processo di apprendimento e infine una ridotta partecipazione al processo decisionale della vita dell'Ateneo (progetto InDeEP).

Attraverso l'analisi degli strumenti e dei processi di integrazione utilizzati in Italia per favorire l'ingresso e la partecipazione degli studenti disabili e/o con disturbi di apprendimento a livello universitario, il capitolo cercherà di offrire delle riflessioni per la creazione di sistemi universitari che possano definirsi inclusivi e non soltanto integrativi. La domanda principale cui si cercherà di dare una risposta è in che modo gli strumenti legislativi e di tutela esistenti, ad esempio gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità, possono effettivamente portare allo sviluppo d'istituzioni universitarie di tipo inclusivo. La prospettiva teorica di riferimento utilizzata è quella dei *Disability Studies*.

Le riflessioni presentate in questo saggio fanno in parte riferimento ai dati raccolti attraverso la ricerca InDeEP in cui l'autrice ha avuto un ruolo di *advisor* sia sul piano della progettazione della ricerca sia di analisi dei risultati. Allo stesso tempo, alcune riflessioni traggono spunto da interviste e conversazioni con genitori e studenti con disabilità che l'autrice ha condotto nel corso di altre ricerche internazionali (progetto FIRAH) e dal lavoro svolto come supervisore di tesi di dottorato in Italia e in Inghilterra.

2. L'Educazione Inclusiva e la mercificazione della formazione

L'educazione inclusiva è l'imperativo educativo del ventunesimo secolo capace di garantire un'istruzione di qualità per tutti gli studenti e in tutte le istituzioni scolastiche (UNESCO, 2008; 2009; UNICEF, 2012). Nell'ultima decade si è cominciato a parlare di educazione inclusiva in modo sempre più deciso anche a livello universitario (UN, 2006; Barnes, 2007). La creazione d'istituzioni universitarie inclusive è uno dei temi, precisamente il n. 4, del *Sustainable Development Goal* per il 2030 delle Nazioni Unite, in cui si sostengono l'educazione e la formazione durante tutto il corso della vita, riconoscendo all'istruzione universitaria per le persone con disabilità un ruolo centrale per la creazione di società più eque e prospere allo stesso tempo.

Accedere agli studi universitari è fondamentale per un ingresso nel mercato del lavoro e questo è di vitale importanza anche per gli studenti con disabilità, sia per la soddisfazione e il successo di vedere realizzata la propria carriera lavorativa, sia per il raggiungimento di una vita indipendente (Soorenian, 2014). Mentre in un passato non troppo lontano, pensiamo agli anni settanta e no-

vanta, si è assistito al passaggio da un sistema universitario elitario per pochi privilegiati, ad un sistema di massa che prevedeva la partecipazione di un maggior numero di studenti, incluse le persone con disabilità, in un passato recente, invece sembra aver prevalso una filosofia di tipo competitivo. Tale filosofia rischia di trasformare le istituzioni universitarie in luoghi dominati da un'etica commerciale che attira a sé studenti economicamente capaci e/o che richiedono all'Università uno sforzo economico e un supporto minimo, sia sotto forma di assistenza, sia sotto forma di esigenze pedagogiche e culturali (Varughese, 2010). Le Università si trovano quindi ad affrontare nuove sfide oltre a quella dell'inclusione degli studenti disabili, in particolare quelle legate a un crescente processo di competitività risultante da una visione neo-liberista della formazione superiore (Nunan, Geore & McCausland, 2000). La qualità delle Università viene sempre più valutata in conformità a *ranking* internazionali che guardano soprattutto alla performance sia in base alla ricerca (ad esempio numero di articoli pubblicati, capacità di attrarre fondi per la ricerca) sia in base alla didattica (ad esempio numero di laureati che trovano un'occupazione dopo la laurea). Diventa pertanto assai più difficile sostenere i principi dell'educazione inclusiva di equità e di pari opportunità in un'istituzione minata da tagli ai finanziamenti e da un sistema di valutazione basato principalmente su standard internazionali sostenuti da criteri utilitaristici e di crescita economica.

Allo stesso tempo, un sistema universitario è anche fortemente influenzato dal sistema della scuola dell'obbligo che lo precede. Se il sistema scuola è ancora dominato da una visione integrativa (vedi le recenti misure legislative sui Bisogni Educativi Speciali), ossia che focalizza l'attenzione su ciò che non funziona all'interno dell'alunno disabile e/o con difficoltà di apprendimento (D'Alessio, 2014; D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), sarà assai più difficile aspettarsi un'istituzione universitaria di carattere inclusivo. Una transizione dell'ideologia 'dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità' che risponde in modo individuale alle esigenze del singolo studente con deficit, sembra trasferirsi dal mondo della scuola a quello dell'Università determinando le modalità di risposta alla differenza in modo compensativo.

Nonostante le difficoltà evidenziate in precedenza, sempre più ricerche sull'educazione inclusiva cominciano a spostare il focus dell'indagine dall'analisi dei contesti scolastici a quelli universitari (Barnes, 2007; Beauchamp-Pryor, 2013; Peruzzo in stampa; Bocci & Guerini, in stampa). L'educazione inclusiva non permette soltanto la creazione di spazi di apprendimento equi e giusti per tutti gli studenti, ma contribuisce anche alla creazione di una società diversa, potenzialmente più democratica partendo proprio dai sistemi educativi e di formazione. Sostenere la creazione di un'Università inclusiva significa pensare allo sviluppo di una società civile basata su ideali di giustizia sociale, dove partecipa-

zione e successo non dipendono dal colore della pelle oppure dallo status economico, dalla disabilità, dalla religione e/o dal genere sessuale. Un'istituzione che vuole essere inclusiva, quindi, è un'istituzione che non risponde soltanto alle richieste di mercato ma che valorizza e sostiene quei valori e quei principi del *capitale umano* che vorrebbe vedere rispettati e riflessi all'interno della società contemporanea cui si rivolge (Nunan, George & McCausland, 2000; Boni & Des Gasper, 2012).

Un contesto inclusivo può dirsi tale quando non si occupa soltanto dell'adozione di strategie e strumenti che mirano a garantire l'accesso degli studenti con disabilità in ambito universitario, ma che si impegna a garantire anche il successo dei percorsi universitari (Garbo, 2013). Ad ogni modo, il rischio di confondere un'istituzione integrativa con una inclusiva emerge quando si continua a declinare, ad esempio, il concetto di complessità degli Atenei essenzialmente in termini di 'fragilità' umana senza soffermarsi sufficientemente sulle carenze istituzionalizzate dei sistemi formativi. Tale interpretazione sembra emergere ogni volta che si parla di 'accompagnare' gli studenti con disabilità all'interno delle istituzioni universitarie come si è fatto, magari, con la scuola dell'obbligo attraverso una serie di dispositivi di tutela e di sostegno (vedi il docente di sostegno cui si delega l'alunno disabile). Un approccio inclusivo, sostenuto da una prospettiva dei *Disability Studies*, si chiede altresì perché sia ancora necessario accompagnare gli studenti con disabilità attraverso tali dispositivi e come identificare gli ostacoli strutturali, attitudinali e culturali che ne impediscono la partecipazione sullo stesso piano dei compagni senza disabilità.

Un'istituzione universitaria può dirsi inclusiva, pertanto, quando è pronta a riconfigurare il proprio assetto di sistema per sostenere il benessere e la partecipazione di tutti i suoi studenti, oppure quando sposta il focus non tanto sul numero di studenti di disabilità da 'includere' (in ottica quantitativa), quanto sui processi e sulle procedure necessari a rendere inclusivi spazi, tempi, modalità di insegnamento e personale docente e amministrativo. Avviare un processo inclusivo, significa trasformare (e non soltanto riformare) gli Atenei sia sul piano della didattica e della fruibilità dei corsi (pensiamo all'importanza delle nuove piattaforme *e-learning* e dello *Universal Design for Learning*), sia sul piano dell'accessibilità degli spazi e delle infrastrutture per poter rispondere alle differenti esigenze di tutti gli studenti. Tutto ciò, senza il bisogno di identificare e classificare nessuno studente come 'altro' per potergli garantire il diritto allo studio. A tale proposito, Isabelle Turmaine della *International Association of Universities*, ha affermato, in una recente conferenza sull'abbattimento delle barriere alla partecipazione in ambito universitario (Zero project, 2016), che sempre più Università si stanno attrezzando per adottare delle linee guida capaci di migliorare l'accessibilità delle informazioni e incrementare l'uso delle risorse online e delle ICT al fine di rendere i contesti più inclusivi.

La chiave di un insegnamento inclusivo anche a livello universitario richiede la pianificazione di una risposta formativa flessibile capace di rispondere anche alle esigenze aggiuntive identificate all'interno dei programmi universitari pensati per tutti i discenti, piuttosto che isolare sia gli studenti con bisogni educativi speciali, sia le risposte alle loro esigenze (Soorenian, 2014). L'imperativo dell'educazione inclusiva chiama le istituzioni universitarie a interrogarsi sulla strutturazione dei processi di apprendimento e d'insegnamento, adottando una serie di metodi di insegnamento creativi e flessibili, pensati proprio per non escludere nessuno studente dal curriculum e/o dalle procedure di valutazione (ad esempio esami scritti e colloqui orali) dall'inizio. Inoltre, come affermano anche Soorenian (2013; 2014) e Beauchamp Pryor (2007; 2013), entrambe studiose con disabilità che hanno descritto le difficoltà da loro incontrate nelle Università britanniche, sarebbe opportuno che l'Università cominciasse a sviluppare delle forme di consultazione con gli studenti con disabilità all'interno degli Atenei. La partecipazione degli studenti con disabilità nei processi decisionali è un fattore di vitale importanza sia per comprendere le barriere esistenti sia per conoscere le preoccupazioni degli studenti rispetto ai corsi e agli esami. Tale partecipazione permetterebbe all'istituzione universitaria di mettere in campo tutte le forme di supporto necessarie alla partecipazione degli studenti con disabilità senza costringere nessuno a lunghe negoziazioni e ripetuti incontri con gli uffici di Ateneo.

Un'istituzione universitaria che si definisce davvero inclusiva, infine, dovrebbe cominciare a porsi anche la questione dell'idoneità ai percorsi universitari per studenti con disabilità intellettive. Se pensiamo a un passato non troppo lontano, l'accesso e la partecipazione di alunni con disabilità di tipo intellettuale nella scuola superiore erano impensabili. Poi negli anni ottanta, grazie anche ai piani educativi individualizzati, alla figura del docente di sostegno, molti degli ostacoli allora identificati sono stati superati. Rafforzare i sistemi di supporto di un'istituzione universitaria in fase di progettazione – e non soltanto per rispondere all'emergenza o in modo retrospettivo (Mole, 2013) – potrebbe sicuramente contribuire alla creazione di spazi e di pratiche inclusive per tutti gli studenti con disabilità, inclusi quelli con disabilità di tipo intellettuale.

3. La prospettiva teorica dei Disability Studies

I *Disability Studies* (DS) sono un'area di studio e di ricerca interdisciplinare nata alla fine degli anni settanta in Inghilterra grazie al movimento delle persone disabili, conosciuto come lo *Union of Physically Impaired Against Segregation* (1976). In seguito, intorno agli anni ottanta, anche negli Stati Uniti grazie alla

Society for Disability Studies, si è cominciato ad analizzare la disabilità non più come una condizione medica individuale ma come un fenomeno sociale, politico e culturale. Sostenuta dal modello sociale della disabilità (*social model of disability*) la disabilità non è stata più considerata un attributo della persona, ma un'esperienza di 'disabilitazione' (*disablement*) vissuta dalle persone con deficit (*impairment*) a causa di una serie di barriere, culturali, fisiche, attitudinali, strutturali, economiche, politiche e sociali che le persone disabili si trovavano ad affrontare per poter prendere parte alla vita sociale, incluse la scuola e l'Università.

I *Disability Studies* per la prima volta superano la visione tradizionale della disabilità dominata dal modello clinico/medico e sostengono la distinzione tra disabilità, vissuta come una condizione sociale, e il deficit, inteso come condizione biologica. In questo modo, disabilità e deficit e/o menomazione non sono più visti come sinonimi e la disabilità non è più interpretata come una conseguenza causata da un deficit. Avere un deficit fisico, mentale e/o sensoriale non corrisponde all'essere disabile, salvo che non ci si scontri con una serie di ostacoli sociali e culturali che determinano l'esperienza di disabilità. Per tale ragione i *Disability Studies* mettono l'accento sulla discriminazione (e spesso oppressione) che le persone con disabilità incontrano all'interno dei vari sistemi in cui vivono (Oliver, 1990).

Non a caso i sostenitori del modello sociale e dei *Disability Studies* affermano che:

[...] è la società che disabilita le persone che hanno una menomazione fisica. La disabilità è qualcosa che è si somma al nostro deficit a causa del modo in cui noi [disabili] veniamo isolati ed esclusi dalla partecipazione nella società senza alcuna ragione. Le persone disabili sono pertanto un gruppo di persone oppresse della società. Al fine di capire questa condizione di oppressione è necessario cogliere la differenza tra la menomazione (deficit) fisico e la condizione sociale, chiamata disabilità, vissuta dalle persone con menomazioni (Oliver, 1996, p.22).

Lo spostamento dell'attenzione dalla persona e ciò che non funziona all'interno della persona ai contesti in cui la persona disabile vive, e alle relazioni che la persona disabile intrattiene, rivestono un'importanza fondamentale al fine di individuare le soluzioni che si possono adottare. Utilizzando una nuova prospettiva come quella dei *Disability Studies* si cambia necessariamente anche l'oggetto dell'indagine che non è più lo studente e/o il suo deficit ma le barriere attitudinali, fisiche e sociali che impediscono la partecipazione piena ai processi di apprendimento. Il problema e la sua soluzione non sono più necessariamente identificati con la persona, il suo funzionamento o la compensazione del deficit individuale. La prospettiva dei *Disability Studies*, in particolare di *Disability Studies in Education* (Baglieri, 2011; D'Alessio, 2013) indaga quindi le politiche e le

pratiche educative, amministrative e pedagogiche utilizzate per favorire oppure ostacolare la partecipazione all'apprendimento di uno studente in ambito scolastico e universitario.

L'approccio dei *Disability Studies* e quello del modello sociale della disabilità hanno permesso di analizzare i limiti delle forme di supporto erogate agli studenti con disabilità anche in ambito universitario. Quando la percezione della disabilità continua a riflettere il modello medico/individuale della cura e della compensazione della differenza ne deriva che il sostegno erogato è essenzialmente *ad hoc*. Tale sostegno è necessario per fornire aiuto ai singoli studenti con disabilità al fine di superare le barriere esistenti ed accedere così al sistema comune altrimenti inaccessibile, mentre quest'ultimo rimane sostanzialmente invariato (Sooreanian, 2014).

Guardare alle istituzioni universitarie da una prospettiva dei *Disability Studies*, come già si sta facendo per le istituzioni scolastiche (D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2015), significa problematizzare il sistema universitario esistente, farsi domande e cercare risposte su come dovrebbe essere un sistema universitario in cui ogni studente è messo nella condizione di poter crescere come adulto e come professionista, riducendo le barriere alla partecipazione e all'apprendimento e modificando le relazioni educative esistenti al fine di favorire una partecipazione attiva di chi è stato a lungo escluso.

Situazione italiana

In Italia dalla legge 104/1992 abbiamo assistito alla proliferazione di politiche di tutela per studenti con disabilità o con BES. In particolare: la Legge 17/99 che integra gli Artt. 13 e 16 della legge 104/92 e che prevede delle forme di assistenza specifica agli studenti disabili; la Legge 4/2009 che si occupa della dotazione di strumenti informatici; la Legge 18/2009 in cui si ratifica la Convenzione ONU; fino ad arrivare alla più recente Legge 170/2010 per la tutela degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. La lista dei provvedimenti legislativi dimostra chiaramente l'attenzione data in Italia all'integrazione degli alunni disabili e in generale a tutti gli studenti identificati come aventi bisogni educativi speciali (Direttiva Ministeriale 2012). Un riconoscimento particolare deve essere dato poi agli Uffici di Ateneo, alla figura dei Delegati dei Rettori (Legge 17/99) per le questioni che riguardano la Disabilità, e alla creazione della CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati del Rettore per la Disabilità) del 2001, i referenti di Dipartimento (ex Facoltà) e le Commissioni Disabilità e Handicap, tutte misure che rafforzano il quadro legislativo di tutela per gli studenti universitari con disabilità o più in generale per gli studenti

identificati come aventi bisogni educativi speciali e ne garantiscono il diritto allo studio.

Gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità, in particolare, sono una garanzia della fornitura di una serie di servizi fondamentali per la partecipazione quali:

- servizi di tutorato e orientamento per gli studenti disabili;
- fornitura di sussidi e materiali;
- stanziamento di un Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO);
- nomina di un Delegato del Rettore per la Disabilità.

Nello specifico la Legge 17/99 pone l'accento sul trattamento individualizzato che spetta allo studente disabile attraverso sussidi tecnici e didattici, di tutorato specializzato e di prove equipollenti:

Agli studenti handicappati iscritti all'Università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle Università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 -bis dell'articolo 16" (art. 13)

Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6 -bis. È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato" (art. 16)

Nonostante la presenza di un linguaggio *datato*, quale 'studente handicappato', la Legge 17/99 istituisce tutta una serie di forme di assistenza e di tutela che sono fondamentali per il diritto al proseguimento degli studi. Apre inoltre la strada a un processo di sensibilizzazione nei confronti della diversità per le istituzioni di istruzione superiore poiché si comincia a parlare di come rendere accessibili le Università non più soltanto sul piano strutturale e architettonico ma anche da un punto di vista didattico (ad esempio materiale didattico in formato alternativo, adattamento delle lezioni, incontri con tutor). Allo stesso tempo, però, per usufruire dei servizi degli Uffici di Ateneo gli studenti disabili sono chiamati ad auto-segnalarsi e a presentare una certificazione d'invalidità che permetta loro di avere accesso ai diversi servizi di assistenza. Tale processo, spesso rifiutato dagli stessi studenti con disabilità perché ritenuto una forma di stigmatizzazione della loro 'differenza' (Beauchamp-Pryor, 2013; Peruzzo, in stampa; Gabel e Miscovic, 2014) è però considerato indispensabile dalle amministrazioni in termini di esigibilità di alcuni servizi e per riuscire ad ottenere

eventuali facilitazioni da un punto di vista fiscale.

Una volta che lo studente si è identificato come disabile, si assiste al suo 'assoggettamento' come individuo disabile (Peruzzo, in stampa) attraverso una serie di pratiche mediche, burocratiche e amministrative necessarie ad arginare eventuali situazioni di devianza per l'istituzione universitaria. Soorenian (2013; 2014) nella sua ricerca sulla condizione degli studenti internazionali con disabilità nelle Università britanniche, ad esempio, indica come la dimensione dell'identità dei partecipanti come studenti con disabilità e 'stranieri' abbia avuto un impatto significativo sulla loro esperienza in ambito universitario, in quanto li ha esposti spesso ad una forma di duplice discriminazione. L'appartenenza a due gruppi distinti ma entrambi emarginati, come quello degli studenti internazionali e con disabilità, non ha fatto altro che aumentare il grado di esclusione degli studenti con disabilità, perché una forma di marginalità perpetua l'altra aumentando l'esperienza di discriminazione vissuta (Soorenian, 2014). Queste storie di marginalità raccontate da Soorenian (2013; 2014) ci ricordano come anche la disabilitazione, come il razzismo, sia un processo messo in pratica dalle istituzioni, magari anche involontariamente, per rispondere alle persone che si discostano dalla norma (Madriaga, 2007; Madriaga et al., 2010).

All'interno delle istituzioni, quindi, lo studente disabile è chiamato a dimostrare la sua 'invalidità' per usufruire di un tutor, per accedere a forme di sostegno economico, per richiedere la possibilità di tempi e spazi differenti per sostenere gli esami, per ottenere un assistente e comprendere le intricate vie dei curricula universitari. Gabel e Miscovic (2014) definiscono tali pratiche di certificazione e identificazione della disabilità come 'forme di contenimento' della differenza all'interno delle istituzioni universitarie. Le autrici descrivono in particolare come nelle istituzioni universitarie americane gli studenti disabili, sulla base dell'ADA (*American Disability Act*), possano richiedere una 'reasonable accommodation' in grado di fornire loro un'assistenza. Tuttavia, ciò è possibile soltanto dopo aver ottenuto una lettera dell'Università che attesti la loro disabilità ed esigibilità al servizio. Pertanto, se da una parte tali procedure amministrative hanno permesso agli studenti disabili di partecipare ai corsi e agli esami, allo stesso tempo, da un punto di vista culturale, hanno trasformato ancora una volta la disabilità in un attributo della persona. In questo modo, quindi, l'istituzione universitaria resta *intatta* e le sue pratiche invariate.

In linea con gli scritti delle colleghe americane, anche in Italia alcuni studiosi dei *Disability Studies* hanno fatto emergere come le istituzioni formative abbiano sviluppato delle pratiche, apparentemente inclusive, ma che in realtà nascondono il bisogno di "gestire e controllare" la differenza, (D'Alessio, 2011; 2012) poiché ritenuta "rischiosa" dall'istituzione stessa. In tal senso hanno fatto riferimento a *modalità di gestione della differenza* quali "l'approccio conservati-

vo” (Medeghini, 2008), in relazione all’integrazione scolastica e, successivamente, ai processi di “immunizzazione” (Esposito, 2002; Medeghini, 2013) in relazione sia ai contesti educativi sia sociali.

Queste pratiche di conservazione e immunizzazione, come ad esempio i piani educativi individualizzati e i docenti di sostegno per la scuola dell’obbligo, si sono paradossalmente trasformate da strumenti d’integrazione ed emancipazione (originariamente finalizzati a modificare le istituzioni scolastiche in luoghi inclusivi) in meccanismi di controllo della disabilità. Non è un caso, infatti, che a distanza di quarant’anni l’integrazione scolastica non sia riuscita a cambiare l’istituzione scolastica, la quale, invece, proprio grazie a tali meccanismi è riuscita a rimanere intatta e a mantenere inalterate le proprie strutture e le proprie pratiche.

Nella sezione che segue, le riflessioni ora affrontate sui meccanismi di conservazione, immunizzazione delle istituzioni nonché di gestione e controllo della differenza saranno utilizzate e trasferite in ambito universitario al fine di analizzare se, e in che misura, le istituzioni universitarie abbiano davvero intrapreso un processo di cambiamento inclusivo oppure siano tuttora imbrigliate all’interno del paradigma integrativo.

5. Gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità

Nella letteratura italiana (Canevaro, 2006; Garbo 2013; De Anna, 2016) quando si parla di Atenei inclusivi si fa quasi sempre riferimento alla legislazione e ai sistemi di tutela messi a disposizione per rispondere ai ‘bisogni’ degli studenti disabili. Si parte dal presupposto che un’istituzione universitaria può definirsi di tipo inclusivo se applica la legge e se è dotata di un sistema di supporto ben organizzato e operativo, che comprenda magari un Ufficio di Ateneo per la Disabilità, dei referenti di Dipartimento e un Delegato del Rettore per le Politiche per la Disabilità. In realtà, la presenza di una legislazione avanzata non corrisponde necessariamente all’esistenza di pratiche altrettanto avanzate. Spesso, come sottolineano anche Beauchamp-Pryor (2013) e Soorenian (2014) la presenza sulla carta di una buona legislazione e di misure anti-discriminatorie non corrispondono a pratiche inclusive se non si è verificato contemporaneamente anche un cambiamento del paradigma culturale di riferimento. In particolare, la perpetuazione di modelli integrativi della differenza avviene proprio perché non è stata modificata la percezione della disabilità. Senza una tale trasformazione culturale si troveranno sempre degli *escamotage* per continuare a discriminare e a escludere chi non è considerato idoneo ai percorsi universitari oppure a prevedere dei percorsi paralleli di integrazione degli studenti con disabilità accanto a quelli degli studenti senza disabilità.

Inoltre, secondo la prospettiva dei *Disability Studies*, la mera esistenza di tali strumenti di supporto e di tutela, come gli uffici di Ateneo, dimostra che quell'istituzione non è ancora inclusiva, ma piuttosto integrativa, in quanto ha bisogno di tali strumenti per garantire il diritto allo studio agli studenti disabili o con bisogni educativi speciali.

Per distinguere tra un'istituzione di tipo inclusivo e una di tipo integrativo, possiamo anche fare riferimento alle modalità di raccolta dei dati statistici spesso utilizzati per testimoniare il grado di 'inclusività' degli istituti universitari. Questi dati statistici pongono l'accento sul numero di studenti certificati che si sono auto-segnalati attraverso le amministrazioni e che frequentano l'Ateneo. Seppure tali statistiche da una parte permettano di comprendere il progressivo aumento di studenti disabili che frequentano l'Università, dall'altra parte continuano a focalizzare il problema sugli studenti disabili e sui loro deficit piuttosto che sui contesti e sulle pratiche adottate. Dal punto di vista dei *Disability Studies* (D'Alessio, 2011) i dati statistici dovrebbero cominciare a raccogliere informazioni necessarie a comprendere in che modo le istituzioni universitarie si stanno attrezzando per rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, inclusi gli studenti disabili. Ad esempio, si potrebbe pensare a raccogliere i dati concernenti le forme di supporto e/o le risorse (OECD, 2005) che sono state messe a disposizione per sostenere la partecipazione degli studenti in ambito universitario, per arrivare, infine a raccogliere i dati sulle barriere ancora esistenti incontrate dagli studenti disabili e sulla loro rimozione (WHO, 2011). In questo modo si potrebbe valutare meglio l'efficacia di una politica inclusiva volta a rimuovere le forme di esclusione e di discriminazione ancora esistenti, piuttosto che limitarsi a conoscere il numero degli studenti con disabilità che si sono auto-segnalati.

Diversamente, come già evidenziato per la realtà scolastica e sociale, gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità si configurano in strumenti di contenimento della disabilità (Gabel e Miscovi 2014) e di conservazione e immunizzazione (Medeghini 2008; 2013) del sistema.

I processi di conservazione e di immunizzazione del sistema universitario attraverso gli Uffici di Ateneo, sono essenzialmente realizzati sulla base di due meccanismi:

1. individualizzazione della disabilità: è l'alunno o meglio il suo deficit a rappresentare il problema (modello medico/clinico della disabilità) che deve essere compensato attraverso una serie di strumenti di supporto e di assistenza;
2. delega all'ufficio preposto: la responsabilità istituzionale diventa prerogativa del singolo caso e del singolo ufficio lasciando intatta la struttura organizzativa generale.

Come afferma anche Tremain (2005) nel suo lavoro sulla *Governamentality of Disability*, la disabilità continua a essere vissuta da un punto di vista sociale

come un pericolo per il sistema preconstituito, tanto da dover essere identificata, controllata e gestita attraverso delle pratiche governative di amministrazione e di tecnologie individuali della differenza (Foucault, 1977). Gli strumenti di tutela, pertanto, se da una parte forniscono supporto e assistenza al singolo studente disabile dall'altro hanno il compito di fare in modo che l'istituzione universitaria sia in grado di continuare a funzionare come ha sempre fatto, superando l'emergenza rappresentata dalle esigenze di studenti disabili.

Al contrario, come anticipato, un sistema inclusivo è tale quando intraprende un processo di cambiamento ed è pronto ad apprendere dalle situazioni *problematiche*. È questo *modus operandi* dinamico e non statico, infatti, che consente al sistema di affrontare ciò che non funziona, di fronteggiare ed eliminare tutte le forme di esclusione, sia quelle macro (ad esempio la mancata idoneità e accesso ai corsi universitari), sia quelle micro (ad esempio la rigidità didattica e curricolare).

6. Nuovo ruolo degli Uffici di Ateneo per la Disabilità

In un mondo ideale in cui la partecipazione ai processi di apprendimento in ambito universitario è parte integrante di una progettazione sul piano strutturale e didattico e da un punto di vista organizzativo ordinario, la presenza di un Ufficio di Ateneo per la Disabilità potrebbe risultare ridondante. Purtroppo viviamo ancora in un mondo dove l'esclusione si perpetua prendendo forme diverse anche a livello universitario e dove l'ufficio di Ateneo rappresenta spesso l'unica risorsa per gli studenti con disabilità che decidono di intraprendere il percorso di studi universitario.

Allo stesso tempo, sarebbe opportuno cominciare a pensare a dei sistemi universitari inclusivi in cui gli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità non sono più necessari o meglio, dove potranno svolgere dei compiti diversi da quelli che hanno oggi. Un'ipotesi che i *Disability Studies* suggeriscono è quella di trasformare gli uffici esistenti in luoghi deputati all'orientamento per tutti gli studenti.

La grande sfida delle istituzioni universitarie che vogliono definirsi inclusive richiede sicuramente il passaggio da soluzioni integrative, che mirano a compensare la differenza offrendo *tutele e assistenza*, a soluzioni che vogliono trasformare il sistema universitario per fare in modo che siano rimosse tutte le forme di discriminazione strutturale e didattica.

A tale proposito, gli uffici di Ateneo potrebbero rivedere o rafforzare una serie di compiti che includono:

1. raccogliere i dati statistici non soltanto degli studenti disabili iscritti ma delle barriere esistenti e degli strumenti messi a disposizione per elimi-

- nare tali ostacoli (e quindi misurare l'efficacia delle soluzioni offerte e quindi dell'inclusione stessa);
2. collaborare con amministrazioni e docenti nella progettazione di contesti e didattiche che rispondano alle esigenze degli studenti disabili in fase preventiva;
 3. incrementare la partecipazione dei genitori;
 4. analizzare le questioni che discriminano gli studenti con disabilità intellettive e formulare possibili soluzioni in ottica inclusiva e non soltanto integrativa;
 5. formare dei tutor e dei docenti nelle questioni che riguardano l'educazione inclusiva e la disabilità;
 6. assicurare un ruolo centrale nel processo decisionale agli studenti e in particolare agli studenti con disabilità.

Alcune Università stanno già svolgendo alcuni dei compiti precedentemente illustrati e stanno cercando, magari in modo sperimentale, di sviluppare delle soluzioni che possano andare incontro alle esigenze di *categorie* di persone scarsamente rappresentate oppure del tutto assenti nella formazione post-secondaria.

7. Conclusioni

Il capitolo non cerca di sminuire e/o denigrare l'eccellente lavoro svolto dagli Uffici di Ateneo per i Servizi per gli Studenti con Disabilità, che reputa fondamentale per garantire il diritto allo studio di molti studenti con disabilità. Allo stesso tempo però, il contributo intende porre delle domande, magari scomode, che spingano ad un ulteriore processo di cambiamento delle istituzioni universitarie in linea con i principi dell'educazione inclusiva e non soltanto in un'ottica integrativa.

Il sistema di assistenza e tutela delle persone disabili sta evolvendo e dalla ricerca InDeEP sembra trasparire come gli studenti con disabilità comincino a occupare un ruolo sempre più centrale nelle decisioni che riguardano il loro progetto di vita in ambito universitario. Il viaggio verso l'inclusione richiede, infatti, la partecipazione attiva delle persone con disabilità senza le quali qualsiasi cambiamento e processo di riforma non hanno alcun senso.

I *Disability Studies* sostengono che il processo inclusivo deve fare in modo che la presenza degli studenti con disabilità non sia identificata dalle istituzioni universitarie come un problema che ha 'bisogno' di essere risolto, ma piuttosto come una domanda a cui si cerca di dare una risposta attraverso delle forme organizzative più accessibili e inclusive '*right from the start*'. Significa inoltre

non cercare semplicemente di rafforzare il ruolo, i compiti degli uffici delegati all'assistenza e alla tutela degli studenti con disabilità, ma ridurre le barriere alla partecipazione partendo proprio dalla didattica e dalla formazione dei docenti universitari.

Sviluppare delle forme di tutela e di sostegno capace di sostituirsi alle istituzioni per un periodo transitorio può essere un passaggio intermedio necessario, ma non deve essere vista come la strada per l'inclusione. È necessario progettare altresì un'organizzazione ordinaria, e non straordinaria, che si prenda carico di tutti gli studenti con disabilità nel lungo termine e non soltanto in risposta all'insorgenza di un bisogno individuale. A tal proposito Canevaro (2006) riconosce che seppure a volte sia necessario rispondere all'emergenza nell'immediato, tale immediatezza non sempre permette di dare risposte di tipo strutturale. L'obiettivo dei *Disability Studies* è proprio quello di fornire una risposta alla differenza che abbia un approccio sistemico e che guardi alla didattica generale e all'organizzazione ordinaria, assicurandosi che la responsabilità sia condivisa da tutta l'istituzione universitaria e non delegata al singolo ufficio di Ateneo.

8. Ringraziamenti

Ringrazio Fabio Bocci e Roberto Medeghini per aver letto e commentato la prima bozza del capitolo e per avermi dato dei preziosi consigli per migliorare il contributo.

9. Riferimenti bibliografici

- Baglieri S., Valle J.W., Connor D.J., Gallagher D.J., Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability, in *Remedial and Special Education*, 32(4), 2011, pp. 267-278. DOI: 10.1177/0741932510362200.
- Beauchamp-Pryor K., *Disabled students in Welsh Higher Education. A framework for equality and inclusion*. Rotterdam, SensePublishers, 2013.
- Beauchamp-Pryor K., A framework for the equality and inclusion of disabled students in higher education. PhD thesis, University of Wales, 2017 [Visionato il 18 Febbraio 2017, disponibile su <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk>].
- Boni A., Des Gasper Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute?, *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3), 2012, pp. 451-470.
- Brandt S., From policy to practice in higher education: the experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 2011, pp. 107-120.

- Caldin R., Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti in Favorini (a cura di), *Conoscenza formazione progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 106-128,
- Canevaro A., L'Università: gli studenti disabili e il loro progetto di vita? in A. Canevaro (editor), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F., L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia in R. Vianello & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Erickson, Trento, 2015, pp. 151-180.
- D'Alessio S., *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, SensePublishers, Rotterdam, 2011.
- D'Alessio S., Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter? in *International Journal of Inclusive Education*, 2012, DOI:10.1080/13603116.2012.655495.
- D'Alessio S., Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies in P. Gaspari (Editor), *Pedagogia speciale e BES*, Anicia Edizioni, Roma, 2012.
- D'Alessio S., Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'Università inclusive in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 2015, pp. 31-39.
- D'Alessio S., Cowan S., Cross-cultural approaches to the study of 'inclusive education' and 'special needs' education' in *Annual Review of Comparative and International Education in International Perspectives on Education and Society* (IPES) Series, 23, PA, US, 2013, pp. 227-261.
- De Anna L., *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process, Brussels, Eurydice, 2010.
- Esposito R., *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Einaudi, Torino, 2002.
- Eurydice, Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process, Brussels, Eurydice, 2010.
- Eurydice, The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, Brussels, Eurydice, 2012.
- Foucault M., *Discipline and Punish*, Penguin, London, 1977.
- Garbo R., D'Amico M., Arconzo G., *Il percorso di studi universitari in un'ottica inclusive*, in M. D'Amico, G. Arconzo (a cura di) *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992(45-55)*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

- Guerini I., Bocci F. (in stampa) *Accessible and inclusive education: Italian academic commitment to change universities*. In atti del convegno ACCES4ALL, Bergamo <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Madriaga M., Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond, *Disability & Society*, 22(4), 2007, pp. 399-412.
- Madriaga M., Goodley D., Moving beyond the minimum: socially-just pedagogies and asperger syndrome in UK higher education, *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 2010, pp. 115-131.
- Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A., Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences, *Studies in Higher Education*, 35(6), 2010, pp. 647-658.
- Medeghini R., Dall'integrazione all'inclusione, in G. Onger (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Vannini Editrice, Brescia, 2008.
- Medeghini R., Quale inclusione? Una lettura attraverso i Disability studies Italy in R. Medeghini, G. Vadalà e G. Nuzzo (a cura di), *Inclusione sociale e disabilità*, Erickson, Trento, 2013, pp. 28-50.
- Medeghini R., I diritti nella prospettiva dell'inclusione e dello spazio comune in *Italian Journal of Disability Studies*, 2013b.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E., (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson, Trento, 2013.
- Meroni G., Inclusione sempre più disabili frequentano l'Università in *Vita*, 2016, (Visionato il 18 Febbraio 2017, disponibile su: <http://www.vita.it/it/article/2016/10/24/inclusione-sempre-piu-disabili-frequentano-luniversita/141304/>).
- Nunan T., George R., McCausland H., Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 2000, pp. 63-88.
- OECD, Family database: Child well being module, Paris, OECD, 2012, (Visionato il 18 Febbraio 2017, disponibile su: <http://www.oecd.org/els/familiesandchildren/50325299>).
- OECD, Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators. Paris, OECD, 2005.
- Oliver M., *The Politics of Disablement*, MacMillan, Basingstoke, 1990.
- Oliver M., *Understanding Disability: From theory to practice*, Palgrave/Macmillan, London, 1996.
- Pavone M. R., Editoriale Studenti con disabilità all'Università: un cantiere in evoluzione, in *Integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 2014, pp. 317-320.

- Peruzzo, F., (in stampa) La costruzione della disabilità e della soggettività disabile nell'Università: Critical Disability Studies in dialogo con Foucault in *Italian Journal of Disability Studies* Vol. 3.
- Riddell S., Weedon E., Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity, *International Journal of Educational Research*, 63, 2014, pp. 38-46, 10.1016/j.ijer.2013.02.008.
- Soorenian A., *Disabled international students in British higher education: experiences and expectations. Studies in Inclusive Education*, Sense Publishers, Rotterdam, 2013.
- Soorenian A., How inclusive are the pedagogical practices in British Universities? *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2), 2014, pp. 13-47.
- UNESCO, Policy guidelines on inclusion in education, 2009, (Retrievable online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>).
- UNESCO IBE, Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE), Geneva, 25–28 November 2008. (Retrievable online: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html>).
- UNICEF, The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS), 2012, Retrievable online at: http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_Right_Children_Disabilities_En_Web.pdf).
- United Nations, Convention on Rights of People with Disabilities, UN, 2006.
- UPIAS, Fundamental Principles of Disability. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance, 1976.
- Varughese V., Academic achievement of international biological science students under two teaching regimes, *Bioscience Education*, 16, 2010, pp. 1-8.
- Weedon E., Riddell S., European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process, *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 2014, pp. 26-44, 10.1080/02601370.2013.873211.
- World Health Organisation and World Bank, World Report on Disability, WHO, Geneva, 2011.

Educare la persona: provvedimenti focalizzati sulle capabilities per studenti universitari con disabilità

CRISTINA DEVECCHI¹

1. Da studenti invisibili a utenti e ‘clienti’ visibili: riforme universitarie in Inghilterra

Nonostante la ricerca su come gli studenti con disabilità affrontino l'Università sia ancora scarsa, c'è un crescente bisogno di prendere in considerazione i loro bisogni, aspirazioni e opportunità di lavoro futuro. Questo approccio richiede un cambiamento che passi dal principio di fornire l'accesso all'assicurare risultati. Alcune leggi internazionali e comunitarie (Unione Europea) sottolineano la questione dell'uguaglianza delle opportunità e considerano l'inclusione degli studenti con disabilità come un diritto umano. L'articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite per i Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006), ad esempio, sottolinea il diritto all'accesso all'istruzione e l'obbligo di assicurare la partecipazione attraverso accomodamenti ragionevoli. Allo stesso modo, le politiche dell'Unione Europea (UE) richiedono agli Stati membri di garantire pari opportunità e di eliminare la discriminazione nei confronti delle persone con disabilità in tutte le sfere della vita. Risulta però deludente che la legislazione dell'UE sia più vaga nell'assicurare che i bambini, ed in particolare gli studenti universitari, possano accedere all'istruzione, partecipare ad essa e, soprattutto, trarne vantaggio durante tutta la propria vita (Arsenejeva, 2016).

Nel contesto inglese, dove questo saggio si colloca, la legislazione è, in teoria, favorevole all'inclusione delle persone con disabilità, anche se il recente

¹ Associate Professor in Education, Faculty of Education and Humanities, University of Northampton

sviluppo politico costituisce una causa di grande preoccupazione, ma anche di grandi aspettative, soprattutto per i giovani dell'Università. Come accuratamente sintetizzato da Priestley (2017), la decisione del referendum tenutosi nel 2016 di lasciare l'UE ha alimentato ulteriormente la risoluzione di alcuni di abbandonare una serie di legislazioni sui diritti umani. Inoltre, le misure di austerità adottate a partire dal 2010, compresa la ristrutturazione del sostegno sociale, hanno lasciato le persone con disabilità senza le risorse finanziarie necessarie mentre, allo stesso tempo, non sono in grado di trovare lavoro nonostante la strategia ideologica del governo a questo proposito. Per quanto riguarda l'istruzione, le principali riforme dei livelli primari e secondari (DfE, 2011, DfE, 2012) e il sistema di responsabilità contabile all'interno di un contesto competitivo in continua evoluzione hanno un impatto negativo sulla capacità e sulla disponibilità delle scuole a includere i bambini con disabilità.

Una prospettiva più positiva è offerta dalle recenti riforme del settore dell'*Higher Education*². Almeno in teoria, l'attenzione sulla soddisfazione degli studenti, sull'esperienza e sull'impiego futuro è uno stimolo per garantire che le Università sviluppino le misure necessarie per soddisfare le esigenze di una crescente e sempre più diversa coorte studentesca. Caratterizzato da una visione dell'Università orientata su mercato e utenti come giocatori fondamentali nell'assicurare e sostenere la crescita economica (BIS, 2010, 2011, 2016), il *Higher Education Research Act*³ (HERA) del 2017 (Parlamento del Regno Unito, 2017) posiziona gli studenti al centro delle priorità strategiche delle Università attraverso la creazione dell'*Office for Students*, un nuovo organismo di governo responsabile per la regolamentazione, il monitoraggio e la valutazione delle Università rispetto alla conformità e alla prova di costituire "un buon rapporto costi-benefici".

Quattro priorità politiche risultano particolarmente interessanti. La prima è la consapevolezza che la qualità dell'esperienza studentesca è strettamente legata alla qualità dell'insegnamento che gli studenti ricevono. La recente fase di valutazione del *Teaching Excellence Framework*⁴ (TEF) (HEFCE, 2017a) ha usato un numero diverso di misurazioni risultanti in una classifica delle Università che ricevono lo status di oro, argento o bronzo. Attualmente è in corso un progetto pilota per valutare la qualità dell'insegnamento disciplinare specifico. Nonostante il TEF sia stato accolto da alcuni e criticato da altri, offre un modo per considerare la qualità del contesto d'apprendimento come aspetto chiave di

² Il termine *Higher Education* si riferisce all'istruzione e formazione terziaria fornita da Università, college, scuole vocational e altri enti pubblici o privati. In Italia, l'istruzione terziaria così intesa è prevalentemente offerta da Università e politecnici.

³ Atto legislativo di regolamentazione dell'*Higher Education* e della ricerca entrato in vigore nel Regno Unito il 27 aprile 2017.

⁴ Valutazione nazionale della qualità dell'insegnamento nell'*Higher Education*.

come le Università si occupano di tutti i loro studenti, venendo premiate finanziariamente come conseguenza. La seconda e la terza iniziativa, strettamente legate al modo in cui vengono valutate le Università, sono connesse rispettivamente alla riduzione dell'abbandono degli studenti e alla possibilità di trovare un lavoro che richieda una qualifica a livello universitario. L'ultima iniziativa deriva da dati che mostrano un aumento del numero di studenti che presentano problemi di salute mentale (Smith, 2016).

Paradossalmente, mentre il governo è disposto ad abbandonare la legislazione sui diritti umani, l'economia di mercato è orientata ad offrire un terreno fertile per sostenere l'accesso, la riduzione dell'abbandono, la partecipazione e risultati economicamente validi per tutti gli studenti universitari, inclusi quelli con disabilità. Tuttavia, le medesime misure 'marketizzate' hanno imposto una definizione restrittiva di valore come semplicistico rapporto costo-efficacia e un buon rapporto costi-benefici. Piuttosto, occorre ampliare la nostra comprensione di cosa costituisca il valore, tenendo in considerazione fattori e indicatori sia tangibili che intangibili. L'ampliamento della nostra comprensione di ciò che gli studenti valorizzano consentirebbe alle Università di pianificare e attuare provvedimenti che sostengano l'educazione della persona nel suo complesso, tenendo conto sia delle limitazioni imposte dalla loro disabilità, sia delle aspirazioni e dei punti di forza di cui ogni persona ha diritto.

2. Oltre i bisogni: una prospettiva della qualità dell'istruzione ed uguaglianza in educazione secondo il Capability Approach

Questo capitolo si propone di inquadrare le misure che le Università possono mettere in atto per sostenere i propri studenti con disabilità in una considerazione più ampia della complessità che comporta il determinare e valutare ciò che gli studenti hanno motivo di valorizzare rispetto all'esperienza di apprendimento che si aspettano. Utilizzando il *Capability Approach* (CA), questo capitolo si pone le domande di 'se' e di 'come' questo approccio possa essere un modo innovativo e utile per valutare e sviluppare l'offerta formativa ricevuta dagli studenti e, a sua volta, aiutare i docenti e il personale di supporto a sviluppare misure efficaci. Considerato che questa area di studio è estesa, controversa e praticamente inesplorata sotto il profilo del CA, questo capitolo affronta solo questioni relative al processo di identificazione e valutazione dei "bisogni" e la natura delle disposizioni che ne seguono. Il capitolo sostiene che le pratiche attuali e probabilmente future per stabilire i provvedimenti necessari sono problematiche perché risultano dalla tensione ancora instabile tra le difficoltà associate alla persona, sia in termini di capacità o prestazione (Morris, 2009) che

di barriere sociali e culturali esterne, causando e perpetuando un dilemma della differenza⁵ (Minow, 1990; Norwich, 2008a, 2008b; Terzi, 2005). L'argomento fondamentale di questo capitolo suggerisce che un approccio basato sui bisogni non sia rappresentativo delle esperienze, delle aspettative e delle aspirazioni degli studenti, né conduca a favorire l'istruzione, sviluppo e *'flourishing'* (Santi e Ghedin 2012) di tutti gli studenti indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

La prospettiva assunta in questo capitolo è che stiamo assistendo a un cambiamento paradigmatico del modo in cui i presupposti e le certezze sull'inclusione, su salute e benessere, sulle relazioni tra lo Stato, le imprese private e le istituzioni volontarie, e le certezze sulle conoscenze dei docenti universitari, la loro competenza e identità professionale, vengono sfidate e ridefinite. C'è la necessità di accettare la sfida e il rischio di ricercare nuovi percorsi concettuali e valutativi per assicurare che tutti gli studenti abbiano pari e eque probabilità di riuscire nella vita attraverso un'istruzione di qualità.

La premessa fondamentale su cui si basa questo capitolo è che le questioni riguardanti la qualità, lungi dall'essere una semplice questione tecnica di misura del raggiungimento di risultati di apprendimento predeterminati e misurabili, i progressi nell'apprendimento, suscettibili di ispezione esterna, non possono essere slegati da questioni di uguaglianza delle opportunità e di equità del modo in cui le risorse vengono determinate, distribuite, utilizzate e attivate per essere convertite all'interno del sistema e dalla persona per cui sono state istituite. Infatti, come indicato da Sen (1979), dobbiamo porci la domanda *'uguaglianza di che cosa?'*

L'argomentazione presentata in questo capitolo è duplice. Innanzitutto, riconosce che alcuni cambiamenti nel settore dell'istruzione universitaria sono dovuti ma che c'è il pericolo che i cambiamenti attualmente previsti ci riportino ad un modello deterministico della disabilità vista come attribuzione della persona che lascerebbe molti studenti senza il diritto al sostegno e senza le misure di cui hanno bisogno e che meritano. In secondo luogo, propone che l'istruzione di qualità sia buona istruzione per tutti gli studenti, obiettivo raggiungibile attraverso una rielaborazione di quale sostegno e quali misure debbano essere previste. Per quanto riguarda l'identificazione e la valutazione dei bisogni, l'istruzione di qualità ammette che il processo è necessario ma sostiene che non sia sufficiente. Quindi, assicurare che tutti gli studenti ricevano ciò che meritano per accedere, partecipare e progredire nella loro istruzione richiede l'amplia-

⁵ Questione del riconoscimento delle differenze nel rispetto dell'uguaglianza dei diritti, senza eccedere l'attenzione sulle diversità e rischiare di perpetuare gerarchie concettuali e sociali (norma vs gruppi di minoranza). Questa questione, chiamata in letteratura *'dilemma of difference'* è ancora poco esplorata nel panorama pedagogico ed educativo italiano.

mento, come suggerisce il CA, della base informativa su cui tale processo si basa.

Pertanto, il CA ci permetterebbe di inquadrare le domande su qualità e uguaglianza sotto una nuova luce, individuando l'obiettivo della valutazione degli accomodamenti sociali, come provvedimento, «nello spazio della capacità, cioè nello spazio delle libertà reali che le persone hanno per promuovere e realizzare il proprio benessere» (Terzi, 2005, p. 445). In secondo luogo, una misurazione e una valutazione dei provvedimenti basate sul CA riconoscerebbe la diversità umana come 'non una complicazione secondaria (da ignorare o da introdurre "in seguito")' (Sen, 1992, p. Xi) ma come aspetto fondamentale dell'umanità. In terzo luogo, riconoscerà che la considerazione primaria di una società giusta e di un'educazione efficace è incentrata sulle nozioni della dignità e del rispetto umano (Nussbaum, 2006). Come aggiunge Sen (1992), gli esseri umani sono diversi a causa delle proprie caratteristiche personali, delle circostanze sociali e ambientali in cui vivono e in relazione ai mezzi con cui possono trasformare le risorse. Gli esseri umani sono anche diversi rispetto alle loro aspirazioni, valori, credenze e obiettivi. Questa riformulazione ci invita a pensare alla disabilità non come l'unica caratteristica di una persona, bensì a pensare alla persona che condivide bisogni e aspirazioni come altre persone (Isaacs, 1996) la cui vita merita dignità e rispetto (Nussbaum, 2010; 2009). Dignità e rispetto implicano, come Devecchi, Rose e Shevlin (2014) e Ballett, Biggeri e Comim (2011) e Biggeri e Santi (2012) affermano, il trattare gli studenti, ed in particolare quelli con disabilità, come agenti capaci, la cui autonomia e partecipazione attiva merita di essere riconosciuta, consentita e resa possibile. Poiché il CA ridefinisce il benessere come libertà positive di scegliere tra alternative valide, l'organizzazione e la valutazione delle risorse dovrebbe iniziare chiedendo cosa gli studenti vogliono essere e diventare e cosa considerano di valore per il loro benessere. Nel posizionare le aspirazioni e i valori degli studenti come diffuso focus centrale di valutazione e di provvedimento, il CA sfida anche gli approcci compensativi e distributivi alla giustizia, sostenendo invece una forma di giustizia mirata allo sviluppo e focalizzata sulla realizzazione (Sen, 2009).

3. Aspirazioni inclusive e sfide pratiche

Secondo gli ultimi dati statistici del *Higher Education Funding Council for England*⁶ (HEFCE), il numero di studenti con disabilità iscritti nelle Università inglesi nel 2015-16 era di 44.250, con un incremento del 56% dal 2010-11

⁶ Ente pubblico governativo che si occupa dei finanziamenti alle Università e college del Regno Unito. È responsabile della distribuzione dei fondi alle istituzioni per l'istruzione terziaria.

(HEFCE, 2017b). Facendo parte dell'agenda per l'incremento della partecipazione, l'aumento del numero di studenti con disabilità è un segno che le politiche di accesso regolate dal precedente OFFA (*Office for Fair Access*) hanno dato risultati tangibili e positivi. Tuttavia, esistono ancora ampie variazioni in merito al completamento, alla riduzione dell'abbandono e al voto di laurea tra: gli studenti non disabili e studenti con disabilità che ricevono un'indennità (DSA); e tra studenti che ricevono l'indennità DSA e gli studenti che non rivelano le loro disabilità e che ottengono i risultati peggiori.

Rimane dunque il problema che anche per coloro che hanno una disabilità rivelata, essere all'Università offre sia opportunità che sfide (Shevlin, McGuckin, Bell e Devecchi, 2017). In Inghilterra, ad esempio, le Università sono tenute a pubblicare un documento di "dichiarazione di disabilità" che indica le misure rese disponibili, le quali possono includere quanto segue:

- accomodamento per appunti ed esami;
- personale professionista di assistenza;
- accesso ai consulenti per la disabilità e ai coordinatori di apprendimento;
- edifici accessibili e altri servizi;
- differenziazione del materiale curricolare e dei metodi didattici.

Anche se ci sono stati importanti miglioramenti, esistono ancora delle barriere. La riduzione dei finanziamenti del Governo per la *Disability Student Allowance* (indennità per gli studenti con disabilità) ha influenzato il modo in cui le Università possono acquisire e utilizzare risorse di supporto, nonostante un finanziamento HEFCE di 40 milioni di sterline per gli studenti disabili. La revisione 2014-15 del HEFCE (2017c) ha rivelato che il maggior numero di studenti disabili è quello con dislessia e che quelli che hanno meno probabilità di cercare e ricevere il supporto sono quelli con disabilità mentali. Di conseguenza, le Università si trovano davanti alle seguenti sfide:

- crescente domanda di servizi
- proposte di modifiche al modo in cui i finanziamenti vengono consegnati per sostenere gli studenti disabili
- spostarsi verso un modello sociale di sostegno
- lavorare con agenzie esterne
- maggiore pressione sulle risorse.

Nonostante le sfide, un modello sociale di disabilità è stato accettato come buona pratica didattica, anche se la qualità dell'insegnamento per gli studenti con disabilità non è inclusa come indicatore nel *Teaching Excellence Framework* (HERA, 2017).

Ci sono inoltre altre sfide di carattere sia politico che metodologico e che hanno a che fare con le recenti riforme del sistema universitario. La velocità della riforma dell'istruzione universitaria verso un sistema di libero mercato ha

messo in evidenza l'importanza dell'esperienza studentesca, anche se essa è inserita in una logica consumeristica, performativa e capitalistica (Münch, 2014). In questo senso, l'esperienza è facilmente equiparata alla soddisfazione senza dovute considerazioni del complesso intersecarsi di fattori che concorrono a costruire un'esperienza o un'autentica misura di soddisfazione. Questo dato è stato confermato da una recente indagine condotta a nome della *Universities UK* (UUK, 2017), l'organismo che rappresenta le Università del Regno Unito, che ha scoperto che poco meno della metà degli studenti identificavano se stessi come consumatori, mentre poco più della metà non si considerava tale. La maggioranza degli studenti considerava il rapporto costi-benefici come un insieme complesso di esperienze varie, che possono essere sintetizzate come segue:

- “buoni servizi disponibili per studiare;
- prospettive future di carriera;
- docenti e tutor di alta qualità;
- contenuti di corso di alta qualità;
- accademicamente stimolante” (UUK, 2017:13).

Rimane però una scarsa conoscenza e comprensione di come gli studenti con disabilità considerino la loro esperienza e di come la valorizzino. La mancanza di conoscenza, aggravata da una serie di richieste concorrenti e da fondi diminuiti, solleva la questione di come le Università possano provvedere ai bisogni, alle aspirazioni e alle aspettative degli studenti con disabilità senza cadere in preda al paradigma medico.

4. Verso misure abilitative: l'educazione come capacità di ampliamento

Come accennato in precedenza, uno dei principi più importanti del CA è che l'uguaglianza non dipende dal reddito, dal soddisfacimento delle preferenze soggettive e dalle misure di soddisfazione, o dalla quantità di risorse possedute da ciascun individuo. Piuttosto, sottolinea l'importanza di ampliare la base di informazioni al fine di determinare come e se le risorse che l'individuo ha, o quelle di cui possa disporre, siano usate per “condurre le vite che loro [gli individui] hanno ragione di valorizzare e migliorare le scelte sostanziali a loro disposizione” (Sen, 1997 citato in Biggeri e Santi, 2012, pag. 374). Ne consegue che l'uguaglianza non riguarda l'assicurare che tutti abbiano le stesse risorse iniziali o che ottengano gli ‘stessi’ obiettivi. Piuttosto, significa che le risorse vengono distribuite in maniera tale da rendere eque le opportunità individuali alla libertà, qui intesa come libertà di ampliare le proprie *capabilities* per conseguire tali funzionamenti, o raggiungere ‘l'essere e il fare’ che sono strumentali allo sviluppo individuale e al *flourishing* (Robeyns, 2005).

Il CA e il relativo paradigma di *Human Development* (sviluppo umano ntd) è, come spiega Nussbaum (2011, p. 18), “un approccio alla valutazione comparativa della qualità della vita”, che, come continua l’autrice, “considera *ogni persona come fine a sé stessa*, interrogandosi non solo a riguardo della media totale di benessere, ma sulle opportunità a disposizione di ciascuno” (enfasi in originale). L’educazione è considerata una *capability* fondamentale da Sen (1999, 2009), Nussbaum (2011) e Robeyns (2006) poiché è strumentale allo sviluppo delle *capabilities* future, in quanto “espande le possibilità per ciò che le persone valorizzano e per diversi percorsi che potrebbero intraprendere” (Wood e Deprez, 2012, p. 471).

Il *Capability Approach* è un approccio relativamente nuovo alla valutazione delle disposizioni sociali. In breve i suoi principi principali sono:

- la parità e la giustizia dovrebbero essere considerate a livello di *capabilities*;
- una *capability* è “ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare e di essere”;
- si concentra sulla libertà che le persone hanno di scegliere le opportunità (*capabilities*) e le funzioni (opportunità realizzate) che hanno ragione di valorizzare;
- rifiuta una valutazione del benessere basata su interpretazioni di felicità (come utilità) o reddito o consumo puramente soggettive;
- amplifica la base informativa necessaria per formulare giudizi su equità e giustizia;
- pone domande sulla giustizia come “confronti mirati alla realizzazione”
- individua le libertà positive al centro del processo valutativo;
- prende in considerazione la libertà sia come fine che come mezzo per lo sviluppo delle *opportunità* e degli *aspetti processuali* di libertà.

Centrale a questo approccio è la nozione di sviluppo umano che pone la persona come il fine dello sviluppo piuttosto che semplicemente un mezzo per la crescita economica. In questo senso, il CA contesta l’approccio del capitale umano applicato all’educazione che considera gli individui come strumenti e sottolinea le prestazioni posizionando il successo non come risultato individuale, ma come una ricompensa parte dell’ideologia competitiva propria del mercato libero. Pur non rifiutando il valore strumentale dell’istruzione in relazione al raggiungimento di un vantaggio personale futuro, il CA tiene conto sia del valore intrinseco che dei valori estrinseci dell’istruzione in relazione alla realizzazione della persona come futuro cittadino (Robeyns, 2006).

Se, come suggerisce Sen (2009, p. 227), “nel valutare la nostra vita abbiamo ragioni per essere interessati non solo al tipo di vita che riusciamo a condurre, ma anche alla libertà che dobbiamo effettivamente scegliere tra diversi stili e

modi di vivere”, quindi per quanto riguarda l’istruzione, conta soprattutto la qualità dell’educazione alla quale i bambini, i giovani e gli adulti possono accedere e partecipare attraverso misure rese loro disponibili. In questo senso, il CA sottolinea l’importanza di definire, ampliare e raffinare le basi informative necessarie per prendere decisioni sulla natura degli arrangiamenti sociali necessari. Quest’ultimo punto comporta implicazioni per il processo di identificazione e valutazione di quello che i singoli bambini potrebbero aver bisogno, di ciò che vogliono e richiedono.

5. La realizzazione delle capabilities di una persona: implicazioni per lo sviluppo delle capabilities degli studenti con disabilità all’Università

Finora, in questo capitolo si è sostenuto che occorre valutare i provvedimenti per gli studenti con disabilità in merito alla capacità di ampliarne le *capabilities*, migliorando così le opportunità di scegliere percorsi specifici offerti loro attraverso l’istruzione. Questa sezione fornirà una panoramica dei recenti sviluppi sia nel campo specifico delle *capabilities* e disabilità, e delle *capabilities* degli studenti più in generale, ed esamina come questi possano essere applicati per ideare un sistema di provvedimenti che possa soddisfare sia le proprie aspirazioni che quelle della società.

Come afferma Sen (2009), in materia di giustizia è più produttivo concentrarsi su “ingiustizie” reali piuttosto che sviluppare teorie di perfetta giustizia istituzionale, anche se Nussbaum (2011, 2009, 2006) persegue un approccio più istituzionale. Nel caso di studenti con disabilità e bisogni educativi speciali, le ingiustizie riguardanti l’educazione sono state tradizionalmente valutate in relazione all’emarginazione, ovvero di privazione in termini di accesso equo e partecipazione all’istruzione. Tuttavia, il CA potrebbe aggiungere a questi una ulteriore situazione di svantaggio, vale a dire la privazione delle *capabilities*. La distinzione è sottile, ma significativa.

Le procedure attuali per l’assegnazione delle risorse si concentrano sulla nozione di bisogno inteso come deficit tra ciò che ci si aspetta venga raggiunto dallo studente – o che viene raggiunto – in relazione a predeterminati indicatori di miglioramento e di risultato scolastico, alcuni dei quali imposti nel programma dei corsi da organismi professionali. Il sistema di identificazione si reifica continuamente in quanto tali indicatori sono gli unici ritenuti sufficienti e necessari per l’assegnazione, il tipo e la valutazione della qualità delle risorse che costituiscono i provvedimenti. Un approccio diverso è la pianificazione centrata sulla persona (vedi Florian, Dee e Devecchi, 2008 per un esame di entrambi, ma anche O’Brien et al., 1997; Robertson et al., 2007). Un ulteriore sviluppo del metodo di

pianificazione centrato sulla persona è la “strategia a mosaico” sviluppata da Biggeri, Bellanca, Tanzj e Bonfanti (2010) e Biggeri e altri (2011). La “strategia a mosaico” si basa sulla nozione di disabilità (Bellanca, Biggeri e Marchetti, 2011) che sottolinea l’aspetto di *agency* della persona con disabilità nel decidere un progetto di vita e la responsabilità degli altri nel garantirne la realizzazione.

Pertanto, una disposizione inefficace sarebbe quella che ponesse lo studente in situazione di svantaggio non solo rispetto all’accesso alle risorse, ma, più fondamentalmente, alla conversione di tali risorse in ‘essere’ e ‘fare’ valorizzabili. Sotto questa luce, la disabilità può essere considerata come privazione in relazione alle funzioni, cioè ciò che gli studenti possono essere e fare; opportunità, cosa possono essere e diventare; e il raggiungimento del loro potenziale individuale, sia cognitivo che accademico, sociale, emotivo, e come futuri cittadini e lavoratori attivi.

Nel determinare quali risultati sono di valore e da perseguire, l’ampliamento della base informativa includerebbe un approccio sinergico combinando una valutazione medica appropriata qualora ciò fosse ritenuto utile e necessario; i risultati dell’apprendimento esternamente determinati come risultati misurabili, ma anche i risultati formativi come riflessione più ampia della complessità dell’apprendimento (Dee, Devecchi e Florian, 2006), unitamente ai valori e alle aspirazioni attraverso tre serie di risultati specifici e interrelati come *capabilities*. Questi sono:

- *capabilities combinate* – la totalità delle *capabilities*, come afferma Nussbaum (2011), dalle quali una persona può effettivamente scegliere;
- *capabilities interne* – le caratteristiche di una persona ‘svilupate nella maggior parte dei casi nell’interazione con l’ambiente sociale, economico, familiare e politico’ (Nussbaum, 2011: 21); e,
- *capabilities esterne* – quelle *capabilities* che permettono di ottenere funzioni aggiuntive attraverso l’interazione con gli altri (Basu e Foster, 1998; Foster e Hardy, 2008 citati in Biggeri e Santi, 2012) che siano insegnanti, professionisti, famiglie o colleghi.

Ballet e colleghi (2011) e Biggeri e Santi (2012) hanno sviluppato una serie di capacità specifiche più pertinenti ai bambini, ma che possono essere estese ad allievi di tutte le età. Considerando che gli studenti sono contemporaneamente agenti esperti, eppure non pienamente consapevoli dell’impatto futuro del loro apprendimento, Ballet e colleghi (2011) hanno presentato la nozione di ‘*capabilities di evoluzione*’, ossia il processo attraverso il quale, grazie a funzionamenti acquisiti come quelli di essere e fare, i discenti possono sviluppare ulteriori funzionamenti ma anche sviluppare idee su diversi e valorizzabili tipi di vita ai quali vogliono aspirare e verso i quali vogliono dirigersi. Le ‘*capabilities di evoluzione*’ comprendono tre serie di *capabilities*, vale a dire, “*A-capabilities*”

(*capabilities* come abilità), la complessità dei talenti innati e delle competenze acquisite (capacità); Le “*O-capabilities*” (*capabilities* come opportunità), l’insieme delle possibilità effettive, accessibili o disponibili per migliorare il benessere; e “*P-capabilities*” (*capabilities* come potenzialità), “l’insieme di prospettive immaginate o occasioni concepibili per migliorare il benessere, o le alternative che possono essere considerate ammissibili” (Biggeri e Santi, 2012, p. 387). L’elenco delle possibili *capabilities* è aperto, come suggerisce Sen, perché sarà determinato dalla considerazione della specificità della situazione e dell’individuo. Tuttavia, Biggeri e colleghi (2011) offrono una lista di risultati di valore generici e notevolmente vicini all’elenco di dieci capacità centrali di Nussbaum (2010). Queste sono:

- la vita e la salute fisica;
- emozioni;
- amore e cura;
- relazioni sociali e partecipazione;
- controllo dell’ambiente: agenzia, autonomia e rispetto, protezione e ambiente;
- istruzione e conoscenza;
- ragione pratica 1: lavoro retribuito e altri progetti;
- ragione pratica 2: mobilità;
- espressione personale ed attività ricreative: “senso, immaginazione e pensiero”, e attività ricreative, spirituali/religiose e sportive.

Educare lo studente con disabilità come persona punta a fornire spazi per il raggiungimento dei funzionamenti in relazione alle *capabilities* sopra elencate, che a loro volta consentirebbero allo studente di sviluppare ulteriori percorsi di vita personale. L’assegnazione delle risorse, che comprende l’importo e le caratteristiche delle risorse necessarie, sarà variabile e mutevole nel tempo rispetto al raggiungimento di obiettivi e funzionamenti da parte degli individui e di come questi sviluppano ulteriori opinioni sulla propria progressione verso il loro essere e fare. Ciò implica un approccio personalizzato all’assegnazione delle risorse. La personalizzazione dovrebbe anche tenere conto della convenienza contestuale o del modo in cui le risorse assegnate all’individuo possono essere convertite dall’individuo e dal sistema in cui le risorse sono destinate ad essere utilizzate. I fattori di conversione sono fondamentali per determinare il successo del provvedimento e, purtroppo, un aspetto molte volte oscurato da altri metodi di responsabilità contabile come la misurazione dei risultati accademici e delle prestazioni. I fattori di conversione possono variare e dipendono dal contesto. Essi vanno dalla conoscenza, capacità e competenza dei professionisti che costituiscono il team; l’organizzazione e la gestione scolastica; la comunità in cui vive lo studente; la famiglia e altre persone significative.

Nel valutare i provvedimenti, il processo, dinamico e in via di sviluppo, dovrebbe costantemente permettere allo studente uno spazio di scelta e di controllo, in relazione alle sue capacità e allo sviluppo. Ciò significa che uno degli scopi dell'educazione sarebbe anche quello di sviluppare e sostenere l'autodeterminazione, l'*agency* e la partecipazione significativa al processo decisionale per i bambini così come per gli adulti (Devecchi e Rouse, 2010).

6. Riflessioni finali

L'idea di applicare il CA al processo di identificazione e valutazione per stabilire e monitorare le prestazioni per gli studenti universitari con disabilità potrebbe essere percepito da alcuni come troppo inverosimile, non fondamentalmente nuovo, non abbastanza coraggioso o difficile da operationalizzare. Eppure, richiama la richiesta di Norwich (2009, p. 211) di un "quadro di valori molteplici" che "presupporrà requisiti o esigenze generali, comuni o condivise, per tutti i bambini e giovani", ma che "implicherà anche requisiti o bisogni diversi rilevanti per l'individualità di tutti i bambini e dei giovani, rispettando la storia unica di ognuno e l'equilibrio delle proprie inclinazioni". Tenendo conto delle *capabilities* combinate, interne ed esterne, nel quadro dinamico delle '*capabilities* di evoluzione' il processo di valutazione e di identificazione risponderebbe ai bisogni degli studenti creando basi più forti per la valutazione di risultati di vita di valore.

Inoltre, il CA offre un linguaggio per la valutazione delle misure nello spazio delle libertà sostanziali e delle opportunità che gli studenti con disabilità devono scegliere tra percorsi diversi e di valore. In tal modo, l'applicazione del CA non si concentrerebbe solo sulla quantità di risorse assegnate, ma, soprattutto, sul modo in cui gli studenti – e le figure professionali che lavorano per loro – sono autorizzati e abilitati a convertire le risorse individuali, sociali e ambientali in funzionamenti e *capabilities*.

Nonostante l'interdisciplinarietà promessa (Bussi e Dehman, 2012), il CA non è stato applicato sistematicamente all'educazione e specificamente all'istruzione degli studenti con disabilità a livello universitario. Dalla creazione del *Human Development and Capability Association* (HDCA) nel 2004, l'approccio è stato applicato principalmente in campo economico, alla valutazione della povertà e all'educazione rispetto a questioni relative al genere e ad altre problematiche dell'istruzione universitaria più in generale. Solo di recente sono stati fatti maggiori tentativi per applicare il CA all'istruzione professionale e alla transizione verso l'occupazione, oppure per combinarlo con le teorie dell'apprendimento come i modelli ecologici e la teoria socio-culturale. Walker (2008, p. 154), ad

esempio, afferma che uno sviluppo favorevole sarebbe l'applicazione delle "teorizzazioni del potere e della partecipazione nei contesti educativi" combinando, ad esempio, prospettive emancipanti come quelle dei *Disability Studies*, femminismo o pedagogia critica (Wood e Deprez, 2012), come suggerito anche da Dean (2009). Più collaborazione tra diversi percorsi teorici è accolta e senza dubbio seguita, in quanto c'è la necessità di fondare la teoria con evidenze empiriche.

Tenuto conto dell'attuale interesse del governo per i risultati economici di una laurea universitaria e del rapporto costo-benefici dell'esperienza degli studenti, il CA può fornire una critica utile e multiforme e una prospettiva innovativa su benessere e sviluppo. In ultima analisi il modello di provvedimenti descritto in questo contributo si ricollega in qualche modo all'affermazione di Nussbaum (2011, p. 150) che afferma: "Il compito di includere pienamente le persone con disabilità e di sostenere le loro *capabilities* umane richiede una riconsiderazione della cooperazione sociale e delle sue motivazioni umane".

7. Riferimenti bibliografici

- Arsenjeva J., *Annotated review of European Union law and policy with reference to Disability*, Brussels: Academic Network of European Disability experts (ANED), 2016.
- Ballet J., Biggeri M., Comim F., Children's agency and the capability approach: A conceptual framework, in M. Biggeri, J. Ballet, F. Comim (a cura di), *Children and the Capability Approach*, Macmillan, New York, 2011, pp. 22-45.
- Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F., An extension of the capability approach: Towards a theory of dis-capability, *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5(3), 2011, pp. 158-176.
- Biggeri M., Santi M., The missing dimension of children's wellbeing and well becoming in education systems: Capabilities and the philosophy for children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 373-395.
- Biggeri M., Ballet J., Comim F., (a cura di), *Children and the Capability Approach*, Palgrave Macmillan, New York, 2011.
- Biggeri M., Bellanca N., Tanzj L., Bonfanti S., Sulle politiche per le persone con disabilità: Il progetto di vita e la strategia a mosaico, in M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla Relazione di Cura alla Relazione di Prossimità: L'Approccio della Capability alle Persone con Disabilità*, Liguori, Napoli, 2010, pp. 165-188.

- Department for Business, Innovation and Skills, *Securing a Sustainable Future for Higher Education Funding and Student Finance*, The Browne Report, London, (Department for) Business, Innovation and Skills, 2010.
- Department for Business, Innovation and Skills, *Students at the Heart of the System*, White Paper, London, Department for Business, Innovation and Skills, 2011.
- Department for Business, Innovation and Skills, *Higher Education: Success as a Knowledge Economy*, London, Department for Business, Innovation and Skills, 2016.
- Bussi M., Dahmen S., When ideas circulate. A walk across disciplines and different uses of the “Capability approach, *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 2012, pp. 91-95.
- Dean H., Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept, *Critical Social Policy*, 29(2), 2009, pp. 261-278.
- Dee L., Devecchi C., Florian L., *Being, Having and Doing. Theories of Learning and Adults with Learning Difficulties*, London, Learning and Skills Network (LSN), 2006.
- Department for Education (DfE), *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability: Progress and Next Steps*. London, DfE, 2012.
- Department for Education (DfE), *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability: a Consultation*. London, The Stationery Office, 2011.
- Devecchi M. C., Rose R., Shevlin M., Education and the Capabilities of Children with Special Needs, in Hart, C., Biggeri, M. and Babic, M. (a cura di), *Agency and participation in Childhood and Youth: International applications of the capability approach in schools and beyond*. London, Bloomsbury, 2014.
- Devecchi C., Rouse M., An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools, *Support for Learning*, 25(2), 2010, pp. 91-99.
- Florian L., Dee L., Devecchi C., How can the capability approach contribute to understanding provision for people with learning difficulties?, *Prospero*, 14(1), 2008, pp. 24-33.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), The Teaching Excellence Framework. (available at: <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/> accessed 2 August 2017), 2017a.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Student characteristics (Available at: <http://www.hefce.ac.uk/analysis/HEinEngland/students/disability/>, accessed 2 August 2017), 2017b.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Supporting Disabled

- Students. (Available at: <http://www.hefce.ac.uk/sas/disabled/>, accessed 2 August 2017), 2017c.
- Isaacs P., Disability and the education of persons, in C. Christensen, F. Rizvi (a cura di), *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*, Open University Press, Buckingham, 1996, pp. 27-45.
- Minow M., *Making all the Difference: Inclusion, Exclusion and the American Law*, Cornell University Press, Ithaca, NY, 1990.
- Morris C., Measuring participation in childhood disability: How does the capability approach improve our understanding?, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 2009, pp. 92-94.
- Münch R., *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. London, Routledge, 2014.
- Norwich B., Chapter 4. Second proposer -special educational needs has outlived its usefulness: A debate, *JORSEN*, 9(3), 2009, pp. 208-211.
- Norwich B., Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 2008a, pp. 287-304.
- Norwich B., Perspectives and purposes of disability classification systems: Implications for teachers and curriculum and pedagogy, in L. Florian, C. McLaughlin (a cura di), *Classification in Education: Issues and Perspectives*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2008b, 131-149.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA, Belknap, 2011.
- Nussbaum M. C., The capabilities of people with cognitive disabilities, *Metaphilosophy*, 40(3-4), 2009, pp. 331-351.
- Nussbaum M., *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Harvard, 2006.
- O'Brien J., O'Brien C. L., Mount B., Person-centred planning has arrived or has it? *Mental Retardation*, 35(6), 1997, pp. 480-484.
- Priestley M., *European Semester 2016/2017 country fiche on disability: United Kingdom*. Brussels, Academic Network of European Disability experts (ANED), 2017.
- Robertson J., Emerson E., Hatton C., Elliott J., McIntosh B., Swift P., Person-centred planning: Factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(3), 2007, pp. 232-243.
- Robeyns I., Three models of education: Rights, capabilities and human capital, *Theory and Research in Education*, 4(1), 2006, pp. 69-84.
- Robeyns I., The capability approach: A theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6(1), 2005, pp. 93-114.

- Santi M., Ghedin E., Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire, *Giornale Italiano della Ricerca*, 5, 2012, pp. 99-111.
- Sen A., *The Idea of Justice*, Belknap, Cambridge, MA, 2009.
- Sen A., *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
- Sen A., *Inequality Reexamined*, Clarendon Press, Oxford, 1992.
- Sen A., Equality of what?, *The Tanner Lecture on Human Value*, May 22, 1979.
- Smith M., One in four students suffer from mental health problems. YouGov (available: <https://yougov.co.uk/news/2016/08/09/quarter-britains-students-are-afflicted-mental-hea/>, accessed 2 August 2017, 2016,
- Shevlin M., McGuckin C., Bell S., Devecchi C., Moving to higher Education: Opportunities and barriers experienced by people with disabilities, in Fleming, T., Loxley, A., Finnegan, F. (a cura di.) *Access and Participation in Irish Higher Education*, Palgrave Macmillan, London, 2017.
- Terzi L., Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 2005, pp. 443-459.
- UK Parliament, *Higher Education Research Act 2017*. London, UK Parliament, 2017.
- United Nations, *UN Convention for the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations, 2006.
- Universities UK, *Education, Consumer Rights and Maintaining Trust. What Students Want from their University*, London, UUK, 2017.
- Wood D., Deprez L. S., Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), 2012, pp. 471-494.

Il metodo partecipativo del focus group strutturato: caratteristiche e applicazione

MARIO BIGGERI*[^], ANDREA FERRANNINI[^], CATERINA ARCIPRETE[^]

1. Introduzione

Oggigiorno lo sviluppo, sia economico che sociale, risulta imprescindibilmente promosso da politiche e iniziative complesse, in cui agli elementi più tradizionalmente *hard* (es. economici, infrastrutturali, tecnologici) si affiancano aspetti *soft* legati alla *governance*, alla partecipazione attiva degli *stakeholders* e dei beneficiari, al capitale sociale e alle capacità umane nei contesti di implementazione.

Ancor di più nei casi delle politiche in tema di disabilità, appare complicato isolare a fini analitici determinate dinamiche e processi, nonché a fini valutativi l'attribuzione dell'impatto netto di un singolo fattore o attore, a causa delle inestricabili interrelazioni tra le componenti interne ai sistemi socio-economici locali, nazionali e internazionali.

Tali argomentazioni spingono oggi i ricercatori e gli operatori verso l'utilizzo di metodi misti – ovvero la robusta combinazione di analisi quantitative e qualitative nell'ambito di spazi informativi multidimensionali – quale valore aggiunto a fini analitici, programmatici e valutativi (Mayoux e Chambers, 2003; Onwuegbuzie e Collins 2013; Shaffer, 2013)

A questo proposito, l'approccio delle *capability* di Amartya Sen (1992, 1999) rappresenta senza dubbio una delle basi teoriche più solide all'interno della letteratura internazionale sui fenomeni e le politiche di sviluppo, avendo avanzato

*Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Università di Firenze

[^] ARCO Lab (Action Research for CO-development), PIN – Polo Universitario Città di Prato

nel corso degli anni innovazioni concettuali e metodologiche (Nussbaum, 2003, Robeyns, 2005; Clark et al., 2017) in grado di abbracciare la complessità dei fenomeni in analisi e assistere la formulazione di politiche e iniziative sociali ed economiche secondo una prospettiva di sviluppo umano. Tale prospettiva spostata, infatti, l'attenzione primaria dai mezzi (beni e risorse in qualità di input) a quanto le persone riescono effettivamente ad ottenere in termini di benessere multidimensionale con le risorse a loro disposizione (opportunità e funzionamenti). In base a questo approccio, benessere, povertà ed eguaglianza dovrebbero dunque essere valutati nello spazio delle *capabilities*, cioè delle opportunità reali che le persone hanno di vivere la vita a cui attribuiscono valore. Pertanto, gli individui, i gruppi sociali e le comunità – con i loro valori, capacità, esperienze – acquisiscono una rilevanza centrale nei processi di sviluppo.

In maniera sintetica, l'applicazione teorica ed operativa di tale approccio comporta quattro conseguenze principali a fini analitici e valutativi: (i) l'adozione di una prospettiva incentrata sulle persone e le loro *capabilities* individuali e collettive; (ii) il riconoscimento della multidimensionalità dello sviluppo andando oltre la mera visione economicistica; (iii) l'utilizzo di metodi misti e ancora più l'applicazione di metodi basati sulla partecipazione di attori, *stakeholders* e beneficiari, anche al fine di rafforzare processi di *empowerment* sociale e democrazia partecipativa; (iv) l'integrazione tra i livelli micro, meso (ovvero territoriale) e macro tenendo conto della loro articolazione multilivello nella programmazione e valutazione di politiche di intervento.

Ciononostante, è chiaro che tali elementi di complessità richiedono lo sviluppo e l'applicazione di metodi innovativi e flessibili, che facciano leva sulle complementarità tra diversi approcci metodologici e allarghino gli spazi informativi (Chambers, 2001; Catley et al. 2004).

A questo proposito, il presente capitolo presenta il metodo del “focus group strutturato” (in inglese *Structured Focus Group Discussion* o SFGD) elaborato da Biggeri e Ferrannini (2014) a partire dall'approccio delle *capabilities* e successivamente applicato in diversi contesti e settori, non ultimo quello della disabilità, tema trattato nel presente volume.

Il focus group strutturato è un metodo partecipativo che consente di affrontare in maniera ampia e diretta la valutazione delle *capabilities* individuali e collettive all'interno di comunità locali o gruppi sociali, attraverso dati e informazioni circa il livello di opportunità reali, fornendo al contempo tanto ai ricercatori del team quanto ai partecipanti ed agli osservatori indicazioni utili per la programmazione – o circa l'impatto – di determinate politiche/iniziative o attori presi in considerazione.

Soprattutto per quanto concerne processi di discriminazione e diseguaglianza (es. rispetto a disabilità, genere, etnia e nazionalità), come si vedrà nel corso

del capitolo, questo metodo può integrare le informazioni fornite da dati quantitativi a disposizione o, in loro assenza, costituire una valida alternativa su base qualitativa e partecipativa utile ai fini analitici e valutativi. A questo proposito, attraverso questo metodo non solo è possibile valutare l'impatto di politiche e iniziative complesse su specifiche dimensioni, bensì anche effettuare una comparazione con uno scenario controfattuale ipotetico in assenza dell'intervento, soprattutto in caso di politiche caratterizzate da processi di multi-causalità, aspetti intangibili, e difficoltà nell'identificazione di scenari controfattuali validi e appropriati.

Tale metodo è stato applicato con successo in diversi contesti e su diverse tematiche, ad esempio: valutare programmi di Riabilitazione su Base Comunitaria (RBC) in India (Biggeri et al. 2012) e Uganda (Biggeri and Ferrannini, 2014); analizzare iniziative di cooperazione internazionale a livello locale in Colombia, Ecuador e Marocco (Agostinucci e Biggeri, 2012); valutare il rafforzamento di filiere inclusive in ambito agricolo in Etiopia (Biggeri et al., 2016); condurre analisi del benessere di persone con Gravi Cerebrolesioni Acquisite (GCA) e delle loro famiglie in Italia (Biggeri et al. 2013); condurre ricerche emancipatorie con donne con disabilità in Palestina (ARCO e RIDS, 2016); valutare sistemi di accoglienza e integrazione di migranti in Italia (Belletti, 2016); costruire bilanci di genere a livello locale in Senegal (Addabbo et al. 2017); analizzare il carattere di inclusività delle Università in Italia secondo le persone con disabilità (Di Masi e Bellacicco nel presente volume). Per quanto riguarda l'impianto di ricerca nel suo complesso, si osserva che in alcuni casi il metodo è stato inserito all'interno di articolati protocolli di ricerca basati sull'utilizzo dei metodi misti (es. in Etiopia da Biggeri et al., 2016) dove questo metodo permette di comprendere i meccanismi ed i processi che l'analisi quantitativa non riesce a mettere pienamente in luce o di validare i risultati dell'analisi quantitativa (Rao e Woolcock, 2003); in altri casi, invece, il metodo è stato utilizzato come unico e a sé stante strumento di ricerca per l'analisi e la comprensione di fenomeni sociali (Biggeri e Ferrannini, 2014; Di Masi e Bellacicco nel presente volume).

Pertanto, a seguito di questa introduzione, la seconda sezione del capitolo presenterà più nel dettaglio la struttura e procedura di applicazione del metodo, mentre la terza sezione illustrerà un esempio concreto tratto dalla valutazione d'impatto del programma di Riabilitazione su Base Comunitaria in India. Si concluderà con alcune riflessioni finali.

2. Struttura del metodo e procedura di applicazione

Come introdotto, il focus group strutturato rappresenta un metodo partecipativo innovativo finalizzato ad analizzare i processi di espansione o restrizione delle *capabilities* umane, sia individuali che collettive, delle persone, delle loro famiglie e delle comunità locali in cui esse vivono, alla luce del paradigma teorico dello sviluppo umano e dell'approccio delle *capabilities*. Tale metodo – se ripetuto secondo la medesima procedura in diversi contesti o con diversi gruppi di beneficiari/*stakeholders* – consente di derivare implicazioni di *policy* per future azioni d'intervento o altresì di ottenere una prima ed intuitiva indicazione circa l'impatto che una specifica politica o iniziativa ha avuto nel migliorare il benessere delle persone nella loro società, discutendo con i partecipanti i benefici apportati alle persone ed alla comunità nel complesso.

Il metodo è incentrato sul coinvolgimento attivo di *stakeholders* informati o beneficiari chiamati a discutere collettivamente e analizzare specifiche situazioni e contesti attraverso una prospettiva di sviluppo umano, consentendo non solo di ottenere informazioni e dati attendibili ma anche al tempo stesso di contribuire direttamente all'*empowerment* della comunità o dei gruppi sociali target nonché alla loro *ownership* delle iniziative in corso o future. Appare necessario, tuttavia, chiarire fin da subito che tale metodo, con i risultati ottenuti attraverso la sua applicazione, mira a complementare – e non a sostituire – quelli derivanti da metodi più tradizionali, in modo da ottenere una rappresentazione più chiara e completa delle opportunità e dei funzionamenti, insieme alle relative barriere, nel contesto d'analisi.

Il metodo si basa sull'impostazione classica di un focus group¹ che viene in quanto caso “strutturato” poiché gli *step*, ossia la sequenza di azioni e domande, può essere fissata e, dunque, replicabile ai fini di comparabilità in un modo chiaro e definito, senza tuttavia diminuirne la capacità di adattamento agli elementi in analisi (es. le dimensioni del benessere), al contesto, alla tipologia di intervento e alle caratteristiche dei partecipanti coinvolti.

A tal proposito, la selezione dei partecipanti in ciascuna applicazione del metodo – in un numero complessivo compreso tra le 10 e le 15 persone – dovrebbe idealmente avvenire attraverso un campionamento causale stratificato all'interno di ciascun gruppo omogeneo di *stakeholders* o beneficiari. Tuttavia, quando tale procedura non risulta possibile a causa di diverse possibili barriere, la selezione dei partecipanti può essere effettuata ad hoc da parte del team di ricerca, prestando la dovuta attenzione a possibili fattori di distorsione (quali rapporti di potere fra gruppi, processi di esclusione, dinamiche di rappresen-

¹ Si rimanda ad Acocella (2012; 2015) per un approfondimento sul metodo del focus group per la ricerca sociale

tanza, ecc.) e cercando di mantenere equa la composizione in merito al genere e alla tipologia di soggetti.

Parallelamente, la valenza dell'applicazione del metodo è legata all'appropriatezza delle dimensioni e sotto-dimensioni d'analisi prese in considerazione (Biggeri e Libanora, 2012). Prima dell'effettiva applicazione, è infatti di cruciale importanza che la scelta delle dimensioni si basi sia su accurate analisi *desk* del contesto, della letteratura e di dati raccolti tramite questionari, che su interviste approfondite e/o focus group con osservatori privilegiati, lasciando che gli attori locali e i gruppi sociali scelgano essi stessi le dimensioni più rilevanti per l'analisi, riducendo pertanto il ruolo di liste prescritte e giudizi di valore pregressi da parte dei ricercatori esterni. Ciò non toglie che ciascun elemento possa essere approfondito attraverso specifiche sotto-dimensioni oppure tramite ulteriori elementi ad esso collegato a seconda del metro e dell'obiettivo di analisi stabilito dai ricercatori, assicurando comunque la dovuta sinteticità (es. massimo 10-12 dimensioni) per consentirne su ciascuna un effettivo e approfondito dibattito.

Ad ogni modo, ciascun elemento e dimensione d'analisi deve essere chiaramente definito e validato (es. attraverso ulteriori metodi partecipativi), al fine di assicurarne la completa validità, affidabilità e correttezza per tutti coloro che successivamente parteciperanno ai diversi focus group strutturati.

Tali dimensioni ed elementi di analisi sono poi organizzati in sede di focus group strutturato come un questionario sotto forma di matrice, che consente più facilmente di impostare in maniera definita la procedura metodologica a cui attenersi in ciascuna applicazione con diversi gruppi o in diverse località, riducendo le ambiguità e le distorsioni sovente attribuite ai focus group tradizionali. Tale "strutturazione" rappresenta il principale valore aggiunto per la piena comparabilità dei risultati dei diversi focus group, assicurando la medesima sequenza di domande e relative risposte. Ciò non limita tuttavia la possibilità di includere specifici elementi di interesse (o specifici elementi sensibili) con diversi gruppi di partecipanti, specialmente nel caso di contesti ad elevata conflittualità o esclusione sociale.

La matrice ha dunque la funzione di raccogliere in maniera organizzata le risposte condivise derivanti dal dibattito tra i partecipanti. Se le righe della matrice corrispondono alle dimensioni di analisi o di impatto (es. *capabilities*, funzionamenti o dimensioni del benessere) precedentemente identificate, le colonne si riferiscono ai differenti profili di gruppi sociali o gruppi target della politica o iniziativa in questione. Tali profili rappresentano *idealtipi* nella comunità o società locale e sono differenziati in base ai diversi fattori di conversione (es. caratteristiche individuali, sociali o territoriali) che possono avere un'influenza sulle opportunità in termini di benessere e/o sull'impatto ottenuto dalle azioni intraprese. L'utilizzo di *idealtipi* immaginari è funzionale ad ottenere una par-

ziale astrazione da parte dei partecipanti al focus group strutturato, evitando così di dare risposte autoreferenziali basate unicamente sulla propria esperienza personale diretta. Come già per le dimensioni, anche in questo caso la loro selezione *ex ante* non dovrà basarsi primariamente sul giudizio dei ricercatori esterni, quanto essere legata agli obiettivi dell'iniziativa in analisi e alle caratteristiche del contesto stesso. Questo metodo si utilizza anche nella valutazione del livello dei servizi e dell'eventuale impatto di una attività specifica (si veda il capitolo di Di Masi e Bellacicco nel presente volume).

La matrice pertanto – costituita da n righe e m colonne di indipendente valore – rappresenta una griglia di punteggi in cui a ciascuna cella a_{ij} corrisponde il livello della dimensione i (es. livello di opportunità o *capability*) per il profilo j (es. idealtipo con determinate caratteristiche e fattori di conversione), ossia il livello di i nella situazione j .

I punteggi sono ovviamente da assegnarsi sulla base della scala indicata preliminarmente ai partecipanti (es. da 1 corrispondente ad un livello “nullo” a 10 pari ad un livello “massimo”) e l'identificazione del punteggio per ciascuna cella avviene sulla base di una discussione collettiva e della relativa risposta condivisa data dal gruppo di partecipanti, piuttosto che sulla base di singole risposte individuali come nei questionari. In sintesi, a ciascuna cella della matrice corrisponde una domanda posta in maniera sequenziale a cui si assegna una risposta chiara e non ambigua.

Una variante del metodo, complementare se necessaria alla precedente, vede le colonne riferirsi alla politica/iniziativa in analisi o a diversi soggetti, attori o organizzazioni (locali, nazionali o internazionali) che hanno un impatto sulla società, al fine di analizzarne il contributo – esistente o meno, positivo o negativo – in termini di benessere dei beneficiari o gruppi target. In questo caso pertanto a ciascuna cella a_{ij} corrisponderà il livello di contributo da parte della politica/attore j sulla dimensione i , distinguendo ulteriormente se necessario per diversi gruppi sociali. Il valore assegnato corrisponderà a 0 in caso di nessun ruolo/impatto o ad un valore positivo o negativo in caso di contributo alla specifica dimensione sulla base della scala prescelta (es. $\pm 1-5$, $\pm 1-10$).

Similmente, in caso di valutazione di un determinato intervento questo metodo consente la costruzione di un controfattuale immaginario, discutendo con i partecipanti la differenza per ciascuna dimensione tra la situazione *ex ante* ed *ex post*, o altresì la situazione che si sarebbe verosimilmente riscontrata alla data di conduzione del focus group qualora l'intervento in analisi non fosse stato implementato. Tali ulteriori varianti risultano oggi potenzialmente di grande rilevanza vista la crescente difficoltà di riscontrare controfattuali validi per valutare l'impatto di programmi e politiche complesse.

In termini pratici, la procedura di applicazione di un “focus group strutturato” segue solitamente i seguenti *step*:

1. saluto di benvenuto ai partecipanti e disposizione in semicerchio al fine di consentire un contatto visivo diretto da tutti i partecipanti e lasciando apposito spazio per lo sviluppo della matrice nella modalità più consona (es. su pavimento, utilizzando cartelloni e/o strumentazione elettronica);
2. presentazione del team e spiegazione dettagliata degli obiettivi dell’attività;
3. breve presentazione personale da parte di ciascun partecipante;
4. spiegazione dettagliata di ciascuna dimensione di analisi, attraverso apposite illustrazioni (se necessarie) ed esempi legati al contesto locale, assicurandosi la piena comprensione da parte di tutti i partecipanti quale elemento cruciale di validità dei successivi risultati. In questo *step* pertanto tutte le n righe della matrice sono via via posizionate di fronte ai partecipanti, senza modificarne l’ordine nelle diverse applicazioni ai fini di una piena comparabilità;
5. validazione di ciascuna dimensione attraverso l’assegnazione collettiva di un punteggio condiviso (su scala prescelta – es. 1-10) circa la rilevanza per la società locale nel complesso;
6. richiesta ai partecipanti di inclusione di eventuali ulteriori dimensioni mancanti (senza tuttavia ledere la necessaria sinteticità dell’attività);
7. spiegazione dettagliata della prima colonna e discussione collettiva per l’assegnazione dei punteggi condivisi relativi rispettivamente ad ogni cella a_{11} - a_{n1} con posizionamento del valore;
8. ripetizione dello *step* 7 per ciascuna colonna fino al completamento della matrice;
9. richiesta di commento collettivo sulla matrice nel suo complesso e sulla sua effettiva rispondenza e fedeltà di rappresentazione alla realtà, modificando eventuali valori precedentemente assegnati;
10. richiesta di espressione libera di opinioni da parte dei partecipanti sull’attività, i suoi risultati e i possibili ambiti di intervento, quale fase finale di restituzione di estrema importanza anche per la validità del metodo.;
11. saluti, ringraziamenti e spiegazione delle successive azioni di follow-up (es. ripetizione in altre comunità o con altri gruppi target/*stakeholder*, elaborazione e analisi dati, riflessioni di *policy*);
12. somministrazione di un breve questionario individuale a ciascun partecipante al fine di ottenere informazioni personali generali o specifiche. Tale questionario può essere alternativamente somministrato (o auto-compilato) prima dell’avvio del focus group strutturato, in base alle tempistiche prestabilite.

Si noti che la visualizzazione istantanea della matrice passo dopo passo consente ai partecipanti di seguire continuamente la discussione in maniera dinamica, senza perdere mai il punto centrale di discussione e vedendo formarsi in tempo reale la rappresentazione della realtà in oggetto.

Inoltre, è doveroso sottolineare due importanti considerazioni relativamente all'assegnazione del punteggio. Da una parte, la quantificazione numerica può consentire, se necessaria, una rielaborazione quantitativa dei risultati ottenuti attraverso appositi indicatori, utile in termini di comparabilità e sinteticità di restituzione. Dall'altra, il dibattito che sottostà l'assegnazione di un determinato punteggio condiviso risulta di uguale se non di maggiore importanza, essendo il momento durante il quale emerge la spiegazione qualitativa approfondita dei processi di espansione/restrizione delle *capabilities*. In questa sede pertanto risulta cruciale prendere nota di ogni elemento emerso, così come di eventuali diversità di opinioni tra i partecipanti.

Si noti che la discussione strutturata avviene in maniera dialogica, collaborativa ed esplorativa; in questo modo si cerca di creare una vera e propria "comunità di ricerca" (Biggeri e Santi, 2012) all'interno della quale i partecipanti, mettendo in discussione le proprie certezze e negoziandone delle nuove, contribuiscono a creare nuova conoscenza e maggiore consapevolezza della realtà, acquisendo inoltre una maggior propensione all'assunzione di responsabilità rispetto alle proprie posizioni (Santi, 2007).

Infine, è necessario rimarcare come la standardizzazione dei diversi *step* della procedura, l'attenta preparazione e formazione dei facilitatori e assistenti (con un team di minimo 3 persone) ed una efficiente organizzazione logistica siano elementi essenziali per assicurare una efficace applicazione del metodo.

3. Un esempio di applicazione

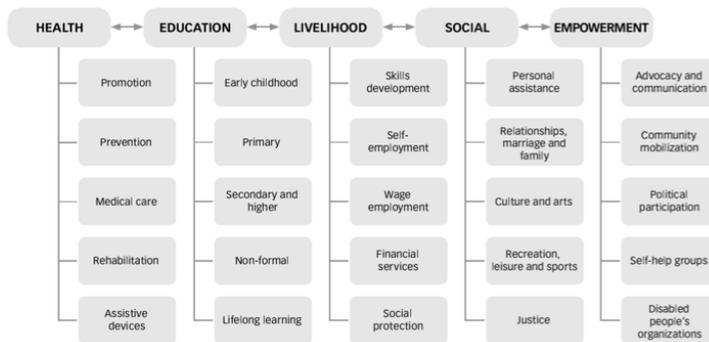
Questa sezione intende descrivere un esempio di applicazione che ha avuto luogo nel periodo di tempo compreso tra il 2009 ed i 2015 nello Stato del Karnataka (India) con l'obiettivo di valutare un programma di Riabilitazione su Base Comunitaria (da qui in avanti, definita come RBC). Prima di illustrare lo svolgimento e i risultati dell'applicazione del metodo si rende opportuno contestualizzare sia la RBC che il contesto nella quale essa è stata implementata.

Per RBC si intende una strategia di intervento rivolta alle persone con disabilità caratterizzata da un approccio multisettoriale ed ecologico dove le persone con disabilità sono protagoniste attive del processo di riabilitazione. Questa strategia è stata definita in tal maniera in un documento firmato congiuntamen-

te dall'OMS, dall'UNESCO e dall'ILO², assicurando che lo sviluppo della RBC sia in linea con la Convenzione dell'ONU sui diritti delle Persone Con Disabilità (UNCRPD, 2006). La RBC presuppone la presenza in ogni comunità di risorse endogene che, se valorizzate e sostenute, possono dare un contributo fondamentale alla riabilitazione delle persone con disabilità. Coerentemente con il modello bio-psico-sociale della disabilità, non è possibile, infatti, pensare ad una riabilitazione della persona senza che avvenga un cambiamento nel contesto in cui la persona vive. Spingendosi ancora oltre, la persona con disabilità permette alla comunità stessa di migliorarsi, di rafforzarsi e di diventare più inclusiva.

La RBC utilizza un approccio multisettoriale che, partendo dall'interazione esistente tra le diverse dimensioni che compongono il benessere di una persona (es. tra salute ed istruzione), si sviluppa su più aree di attività. La Figura 1 illustra le aree di intervento della RBC.

Figura 1. Matrice RBC. Fonte: WHO (2010: 25).



La matrice comprende 5 dimensioni (salute, istruzione, sostentamento, sociale e *empowerment*). Ciascuna di queste è a sua volta suddivisa in ulteriori elementi che devono essere presi in considerazione nella pianificazione della RBC. È importante sottolineare che la quinta dimensione “*empowerment*” riguarda sia l’individuo che la comunità.

L’applicazione descritta all’interno di questo capitolo ha come oggetto la valutazione di un programma di RBC implementato a partire dal 1997 nello Stato del Karnataka in India con il supporto della Organizzazione non Governativa (ONG) AIFO – Amici di Raoul Follereau.

L’India ha un tasso di persone con disabilità estremamente elevato come conseguenza della povertà, del basso livello di istruzione, e del basso accesso alla diagnosi prenatale (Barron e Ncube, 2010). Inoltre, il 69,5% delle persone

² <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/en/>

con disabilità vive in aree rurali (MoSJE, 2015). La combinazione di povertà rurale, disabilità e basso livello di scolarizzazione priva le persone con disabilità del diritto di partecipare alla società alla pari degli altri, rendendole gli elementi più fragili e a rischio di marginalizzazione della società (WHO e WB, 2011).

Date le dimensioni del problema e le peculiarità territoriali del Paese, la RBC è stata riconosciuta come una delle strategie più efficaci per sostenere l'autonomia delle persone con disabilità in India (Dalal, 2002; O'Keefe, 2009).

Il programma in questione è stato introdotto nel 1997 e nel 2009 raggiunge più di 22.000 persone con disabilità distribuite in oltre 2.000 villaggi. Coerentemente con i principi espressi nelle linee guida della RBC, il programma include diverse attività, tra queste: visite a domicilio, campagne di sensibilizzazione, assistenza di base, trasferimenti monetari, accompagnamento nelle strutture ospedaliere, programmi di educazione formale e non formale, programmi di microcredito, servizi di accompagnamento al lavoro, supporto alla genitorialità, supporto per il matrimonio, promozione delle associazioni di persone con disabilità e supporto alle associazioni di auto-aiuto.

Nel 2009, AIFO – Italy, SMHF – Japan, FIRAH – France e DAHW – Germany, in collaborazione con l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), finanziano una valutazione di impatto di questo programma di riabilitazione. Data la natura e le dimensioni del programma, la valutazione è condotta attraverso l'utilizzo di metodologie miste, ovvero combinando l'analisi qualitativa con l'analisi di tipo quantitativo. L'obiettivo della ricerca è quello di valutare l'impatto della RBC sul benessere – inteso come l'insieme di opportunità che sono accessibili all'individuo – delle persone con disabilità. Detto diversamente, è necessario comprendere se le persone che fanno parte del programma di RBC hanno livelli di benessere più elevati rispetto a coloro che non partecipano e se questa variazione può essere attribuita al programma. L'analisi qualitativa è finalizzata a validare le informazioni ottenute tramite l'analisi quantitativa e a comprendere la natura dei risultati ottenuti. Infatti, la ricerca qualitativa permettere di indagare le dinamiche più profonde di esclusione/inclusione e di mettere in evidenza le diverse esperienze di disabilità legate al genere, alla casta ed alla tipologia di severità (mentale e fisica). Inoltre, essa contribuisce ad identificare il ruolo del programma di RBC rispetto al ruolo giocato da altri attori (ad esempio, dallo Stato).

Per realizzare una valutazione orientata al raggiungimento di questi molteplici obiettivi si è proceduto – in linea con quanto illustrato nella sezione precedente – con l'attuazione dei seguenti *step*:

Analisi del contesto ed analisi del programma di RBC: attraverso l'analisi di diversi fonti (documenti amministrativi, ma anche rapporti interni di monitoraggio e valutazione, ed interviste *key informants*) si è ottenuta una conoscenza

approfondita del contesto e del programma (attività realizzate, criticità, ecc.) oltre ad una comprensione delle dinamiche in atto (ad esempio il ruolo giocato da parte delle associazioni locali). In questa fase si è costituito il comitato etico.

Framework teorico ed identificazione delle dimensioni di benessere: partendo dall’approccio delle *capabilities* si sono definiti gli obiettivi di medio e lungo termine e si sono ricostruiti i legami causali che permettono di arrivare a tali obiettivi. Le dimensioni del benessere individuate insieme agli *stakeholders* locali sono riportate in Tabella 1.

Tabella 1. Le dimensioni del benessere identificate.

	Capacitazioni	Articoli UNCRPD	Matrice RBC
1	Essere in buona salute	10,15,16,17,22,25,28,30	Salute
2	Esprimere le proprie opinioni e partecipare alle decisioni della famiglia	3,19,29,30	Sociale
3	Essere libero da pregiudizi e stigma	3	
4	Esprimere le proprie opinioni e partecipare alla vita della comunità	19,29,30	<i>Empowerment</i>
5	Spendere del tempo libero con gli amici	30	Sociale
6	Avere accesso alle risorse materiali	4	Sostentamento

Campionamento: questa fase prevede la messa a punto della metodologia di campionamento. In questo caso sono stati selezionati 3 villaggi rappresentativi dell’intera zona in termini di caratteristiche sociali, economiche e demografiche. All’interno dei tre villaggi i partecipanti sono stati scelta in maniera randomizzata tra persone con disabilità, *caregivers* e persone dei villaggi non aventi alcun legame diretto con la RBC. I gruppi coinvolti nella ricerca partecipativa sono stati pertanto 3, ciascuno composto da massimo 12 persone di cui 1/3 persone con disabilità, 1/3 *caregivers* e 1/3 altri cittadini così da rappresentare la comunità nel suo complesso.

Design del Metodo: questa fase prevede la messa a punto del metodo. Più nel dettaglio sono state prese le decisioni in merito a diversi aspetti come quelli sul trattamento di informazioni sensibili (ad esempio se includere o meno una domanda sulle caste). È in questa fase, inoltre, che vengono decisi gli *idealtipi* da includere all’interno della matrice al fine di valutare se e come l’impatto della RBC è differenziato rispetto a diverse tipologie di persona. I profili individuati attraverso interviste con gli *stakeholders* e tramite l’analisi di contesto sono stati:

- A. uomo senza disabilità

- B. donna senza disabilità
- C. uomo con disabilità fisica moderata
- D. donna con disabilità fisica moderata
- E. uomo/donna con disabilità mentale moderata

Ognuna di queste persone aveva inoltre le seguenti caratteristiche: 25/45 anni, reddito medio, non appartenente né a caste “alte” né a caste “basse” (*Scheduled Castes*), ed aveva partecipato direttamente o indirettamente alla RBC da almeno 4 anni.

Formazione dei facilitatori: la scelta dei facilitatori e la seguente formazione è una fase estremamente importante in quanto essi svolgono un ruolo fondamentale per la riuscita della ricerca. Risulta essenziale che il facilitatore abbia compreso perfettamente le finalità della ricerca così come l’approccio teorico. Inoltre, bisogna evitare che alcune caratteristiche del facilitatore possano in qualche modo influenzare la discussione. In questo caso, pertanto, i facilitatori non appartenevano a caste alte, né appartenevano a gruppi tribali; inoltre, sono stati selezionati sia facilitatori donne che facilitatori uomini. Infine, come requisito di base, era importante che i facilitatori non appartenessero a nessuna associazione legata al CBR e che parlassero perfettamente la lingua locale.

Pilota: in questa fase è stato condotto un focus group strutturato “pilota”, ovvero un’applicazione finalizzata a valutare la fattibilità, la sostenibilità e l’adeguatezza degli strumenti scelti. In questo caso, lo studio pilota non ha evidenziato la necessità di apportare cambiamenti significativi nel design.

Svolgimento dei 3 SFGD nei 3 Villaggi: soltanto dopo aver compiuto i precedenti passaggi diviene possibile condurre i focus group. Ai fini della comparabilità dei risultati è importante che i 3 focus group strutturati vengano condotti in maniera standardizzata. Come spiegato in precedenza, le fasi sono le seguenti: (i) validazione delle dimensioni; (ii) attribuzione di rilevanza delle dimensioni; (iii) attribuzione del livello di opportunità per ogni idealtipo in corrispondenza di ogni dimensione; (iv) *assessment* del programma tramite una quantificazione del ruolo della RBC e dello Stato usando una scala da -10 (impatto negativo) a +10 (impatto positivo) per ogni idealtipo e per ogni dimensione; (v) costruzione del controfattuale, ovvero dello scenario in termini di opportunità che i diversi profili avrebbero avuto in assenza della RBC; (vi) discussione collettiva sulla matrice durante la quale i partecipanti commentano il quadro emerso dal focus group strutturato.

Si riporta in Tabella 2 l’estratto della matrice prodotta all’interno del SFGD che si è svolto a Madapura.

Tabella 2. Estratto del focus group strutturato svolto a Madapura.

	Rilevanza della dimensione	Livello di opportunità (oggi)					Contributo della RBC al livello di opportunità			Livello di opportunità (oggi) in assenza della RBC		
	“Quanto importante è la dimensione.”	“Qual è il livello di opportunità oggi..?”					La RBC ha influenzato il livello di opportunità? Se sì.. positivamente o negativamente?			Quale sarebbe stato il livello di opportunità (...) in assenza della RBC?		
Dimensioni/ Opportunità	Per una persona della comunità	A	B	C	D	E	C	D	E	C	D	E
Avere accesso alle risorse materiali (lavoro)	8	10	8	4	2	1	5	5	2	2	2	1
Essere libero da pregiudizi e stigma	9	7	6	7	5	2	8	5	6	4	3	1
Esprimere le proprie opinioni e partecipare alla vita della comunità	4	5	3	3	2	1	5	4	2	2	2	1
Essere in grado di avere cura di sé	7	9	10	7	7	3	7	8	5	6	6	3
Spendere del tempo libero con gli amici	6	6	5	8	7	3	8	6	2	3	3	1
Essere in buona salute	7	6	7	4	5	3	5	7	4	4	3	2

Note:

A= uomo senza disabilità; **B**= donna senza disabilità; **C**= uomo con disabilità fisica moderata
D= donna con disabilità fisica moderata; **E**= uomo/donna con disabilità mentale moderata
 Le frecce rappresentano l'ordine con il quale formulare le diverse domande.

I risultati riportati nella tabella mostrano che la RBC ha avuto un impatto positivo e rilevante su tutte le dimensioni del benessere delle persone con disabilità. In particolare, le dimensioni sulle quali la RBC ha avuto un impatto maggiore sono state le seguenti: l'opportunità di essere in buona salute, di poter spendere del tempo libero con gli amici e l'*empowerment*. L'impatto è stato eterogeneo sui destinatari, infatti le persone con disabilità mentali hanno conosciuto un minore miglioramento nei propri livelli di benessere. Inoltre, si è osservato che la RBC e le politiche dello Stato hanno svolto dei ruoli complementari, in quanto la

RBC ha influenzato in maniera prevalente alcuni aspetti della vita (diminuzione dello stigma, accesso ai servizi) mentre lo Stato ha contribuito a migliorare altre dimensioni (maggiormente legate alla sfera familiare ed economica). L'analisi ha altresì messo in evidenza che le condizioni delle donne con disabilità sono peggiori rispetto alle condizioni vissute dagli uomini con disabilità in particolare per alcune dimensioni come quelle legate al matrimonio ed alla possibilità di incidere sulla vita di una comunità. In generale, il focus group strutturato ha messo in luce che seppure il livello di deprivazione delle persone con disabilità continui ad essere severo nelle aree trattate dalla RBC, quest'ultima è stata in grado di migliorare le loro condizioni di vita.

In conclusione, l'applicazione di questo metodo è servita a rafforzare e validare i risultati emersi dall'analisi quantitativa e a far emergere aspetti invisibili nell'analisi precedente, come ad esempio il fatto che alcune sotto-attività della RBC siano più efficaci di altre. Inoltre, poiché nel metodo del focus group strutturato i partecipanti non sono solo degli informatori, ma contribuiscono essi stessi a generare la conoscenza (comunità di ricerca), il metodo del focus group strutturato ha alimentato un processo di *empowerment* e consapevolezza collettivo.

4. Conclusioni

Nel complesso, il metodo del focus group strutturato può senza dubbio rappresentare, pur con i dovuti limiti, un utile strumento in grado di fornire a ricercatori e decisori politici un insieme di dati multidimensionali e informazioni di alto valore altrimenti difficilmente ottenibili nel caso di politiche e iniziative complesse.

In particolare, il metodo presenta alcune specifiche caratteristiche che lo rendono particolarmente adatto per analizzare in maniera sistematica processi di espansione o restrizione delle *capabilities* individuali e collettive a fini analitici e valutativi: a) la struttura più rigorosa e sequenziale rispetto ai focus group tradizionali o altri metodi simili, unitamente alla riduzione del problema delle "preferenze adattive" attraverso l'analisi di situazioni idealtipiche in grado di stimolare i partecipanti a distaccarsi dalle proprie esperienze personali e pensare quali "spettatori quasi-imparziali"; b) la flessibilità nel catturare le caratteristiche specifiche delle politiche e iniziative complesse in considerazione delle peculiarità dei contesti, facendo sì che gli *stakeholders* e i beneficiari stessi identifichino le dimensioni di benessere e valutino il livello di opportunità, nonché le barriere o limitazioni in termini di *empowerment*; c) la facilità e rapidità di replicabilità, anche in caso di risorse limitate per le analisi stesse (in compa-

razione con *survey* su larga scala); d) la valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze interne alle comunità e ai gruppi sociali con i loro valori, desideri e aspirazioni, stimolando al contempo processi di *empowerment* e democrazia partecipativa su politiche e iniziative di interesse collettivo; d) la capacità di analizzare in maniera comprensiva le *capabilities*, le deprivazioni, i fattori di conversione e i funzionamenti individuali, collettivi e locali.

Inoltre, il metodo contribuisce ad almeno tre avanzamenti metodologici: 1) la sistematica integrazione tra metodologie di analisi quantitativa e qualitativa facendo leva su complementarietà e triangolazioni; 2) lo sviluppo di metodi rigorosi e replicabili per la valutazione di politiche complesse, in grado di cogliere elementi immateriali e dinamiche comunitarie o sociali; 3) il riconoscimento della dimensione “politica” della ricerca stessa – tanto analitica quanto valutativa – quale strumento di ulteriore possibile espansione del benessere ed *empowerment* collettivo (es. come nel caso di ricerche emancipatorie) all’interno di gruppi sociali e comunità locali.

A proposito di quest’ultimo punto, è possibile sottolineare come in tutti i casi di applicazione il metodo abbia rappresentato un’occasione unica per le comunità locali e i gruppi sociali coinvolti di ragionare sulle opportunità presenti o meno a livello individuale e collettivo. Infatti, in primo luogo è stata loro fornita una rappresentazione intuitiva e condivisa da tutti della comunità, delle barriere sociali, economiche e fisiche che ostacolano la piena realizzazione delle opportunità degli individui e dei gruppi sociali. Inoltre, i partecipanti hanno spesso riconosciuto il contributo di questo metodo non solo nello stimolare attitudini al dialogo e all’apprendimento, ma anche al consolidamento di una “comunità di ricerca” per poter continuare ad analizzare e valutare tematiche di rilevanza comunitaria.

A fronte di queste caratteristiche di valore ed elementi di innovazione metodologica – consolidatisi attraverso le continue rifiniture stimulate dalle differenti applicazioni – è chiaro che vi sia ulteriore spazio di miglioramento e avanzamento del metodo, soprattutto per stimolare una sua standardizzazione procedurale e una più rigorosa integrazione con altri tipi di analisi.

Per concludere, l’applicazione di metodi quali il focus group strutturato per l’analisi del benessere multidimensionale di individui, gruppi sociali e comunità, attraverso l’operazionalizzazione dell’approccio delle *capabilities*, permette di arricchire la base informativa a disposizione dei decisori politici e degli *stakeholders* ai fini della programmazione e della valutazione di politiche e iniziative di sviluppo umano sostenibile.

5. Riferimenti bibliografici

- Acocella I., The focus groups in social research: advantages and disadvantages, *Quality & Quantity*, 46(4), 2012, pp. 1125–1136.
- Acocella I., *Il focus group: Teoria e tecnica*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Addabbo T., Picchio A., Arciprete C., Biggeri M., Integrated well-being gender budgeting from a capability approach perspective: evidences from Senegal, paper presentato alla HDCA Annual Conference, 2017, 6-8 Settembre, Città del Capo, SudAfrica.
- Agostinucci A., Biggeri M., Evaluation of the UNDP global art initiative final evaluation report, UNDP, Geneva, 2012, pp. 1-79.
- ARCO e RIDS, *Emancipatory Disability Research West Bank Palestine*, Rimini, EducAid, 2016.
- Belletti M., *Bridging between migration and human development: An analysis of the Italian reception system*, Tesi per il Corso di Laurea Magistrale in Economics and Development, Università degli Studi di Firenze, 2016, pp. 1-128.
- Biggeri M., Libanora R., From Valuing to Evaluating: Tools and Procedures to Operationalize the Capability Approach, in Biggeri M., Ballet J., Comin F. (a cura di), *Children and the capability approach*, Basingstoke and New York, Palgrave Macmillan, 2011.
- Biggeri M., Santi M., Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 373-395.
- Biggeri M., Deepak S., Mauro V., Trani J.-F., Kumar J. Y. B., Ramasamy P., Bakhshi P., Giriappa R., *Impact of Community-Based Rehabilitation (CBR). Programs for Persons with Disability in Mandya District (Karnataka, India)*, Bangalore, India, AIFO Health Cooperation, 18, 2012.
- Biggeri M., Ciani F., Bossi M., Giunti S., Peruzzi A., *Le gravi Cerebrolesioni Acquisite (GCA) e i percorsi riabilitativi per lo sviluppo umano: Il caso del protocollo ASL 10 - ASS.C.A.*, Firenze, Regione Toscana and PIN, 2013.
- Biggeri M., Ferrannini A., Opportunity gap analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives, *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 2014, pp. 60-78.
- Biggeri M., Ciani F., Ferrannini A., Aid Effectiveness and Multilevel Governance: The Case of a Value Chain Development Project in Rural Ethiopia. *The European Journal of Development Research*, 2016, pp.1-23.
- Barron T., Ncube J.M., *Poverty and Disability*, London, Leonard Cheshire Disability, 2010.
- Catley A., Burns J., Abebe D., Suji O., *Participatory impact assessment: A Guide for Practitioners*, Feinstein International Center, Tufts University, Medford, USA, 2007.
- Clark D.A., Biggeri M., Frediani A.A. (a cura di), *Sen's Capability Approach*,

- Empowerment and Participation: Concepts, Methods and Applications*, Basingstoke and New York, Palgrave MacMillan, (2017 forthcoming).
- Chambers R., Qualitative Approaches: Self Criticism and what can be Gained from Quantitative Approaches; in Kambur R., *Qualitative and Quantitative Poverty Appraisal: Complementarities, Tensions and the Way Forward*. Contributions to a workshop held at Cornell University, (2001).
- Dalal AK., Disability rehabilitation in a traditional Indian society, *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 2002, pp. 17-26.
- Di Masi D., Bellacicco R., L'Università inclusiva nella prospettiva degli studenti con disabilità: dialoghi tra Padova e Torino, in Santi M., Di Masi D. (a cura di), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*, Padova, Padova University Press, 2017.
- Mayoux L., Chambers R., Reversing the paradigm: quantification, participatory methods and pro-poor impact assessment, *Journal of International Development*, 17(2), 2005, pp. 271.
- Mauro V., Biggeri M., Grilli L., Does Community-Based Rehabilitation Enhance the Multidimensional Well-Being of Deprived Persons With Disabilities? A Multilevel Impact Evaluation, *World Development*, 76, 2015, pp. 190- 202.
- MoSJE, *First Country Report on the Status of Disability in India*, Government of India, 2015.
- Nussbaum M. C., Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice, *Feminist Economics*, 9(2-3), 2003, pp. 33-59.
- Onwuegbuzie A. J., Collins K. M., A typology of mixed methods sampling designs in social science research, *The qualitative report*, 12(2), 2007, pp. 281-316.
- O'Keefe P., *People with disabilities from India: From commitments to outcomes*, Human Development Unit, South East Asia Region, The World Bank, 2009.
- Rao V., Woolcock M., Integrating Qualitative and Quantitative Approaches in Program Evaluation, in Bourguignon F. J., Da Silva L. P. (a cura di), *Evaluating the poverty and distributional impact of economic policies*, New York, Oxford University Press, 2003, pp. 165-190.
- Robeyns I., The Capability Approach: A Theoretical Survey, *Journal of Human Development*, 6(1), 2005, pp. 93-114.
- Santi M., Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse, in Camhy D. (a cura di), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Academia Verlag, Saint Augustin, FL, 2007, pp. 110-123.
- Sen A. K., *Inequality Re-examined*, Oxford and New York, Oxford University Press, 1992.
- Sen A. K., *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

Shaffer P., *Q-Squared: Combining Qualitative and Quantitative Approaches in Poverty Analysis*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

UN, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations, 2006.

WHO e World Bank, *World Report on Disability*, Geneva, World Health Organization, 2005.

WHO, UNESCO, ILO e IDDC, *Community-based Rehabilitation: CBR Guidelines*, Geneva, World Health Organization 2010.

*L'Università inclusiva nella prospettiva degli studenti con disabilità:
dialoghi tra Padova e Torino*

DIEGO DI MASI, ROSA BELLACICCO¹

1. Le sfide dell'Università inclusiva

L'Università è a un bivio. Con questa affermazione Boaventura de Sousa Santos (2012) mette in evidenza la natura della scelta che la globalizzazione ha posto al sistema universitario. Per il sociologo portoghese l'Università sta vivendo una transizione che le impone di uscire dal modello proposto nella modernità. Le sue funzioni tradizionali – generare e trasmettere l'ideologia; selezionare e formare le élites dominanti; produrre e applicare le conoscenze; formare manodopera specializzata (Castells, 2001) – vengono problematizzate e nuove istanze sono sollevate: una su tutte, la giustizia sociale.

“Come deve essere ripensata la *mission* dell'Università in un mondo globalizzato in cui la sovranità statale è sempre più una sovranità condivisa” (Santos, 2012, p. 9) e in cui le differenze che sfuggono alla normatività delle società moderne si ribellano? (Stoer, Magalhães, 2001). L'omogeneità culturale, linguistica, territoriale in cui è prosperata l'Università pare essersi dissolta e con lei la razionalità strumentale che ha guidato anche il progresso scientifico.

Quello che sembra all'apparenza un dilemma etico-politico ha delle importanti implicazioni epistemologiche. Così come viene messa in discussione la legittimità dei processi decisionali che escludono le posizioni minoritarie, anche i

¹ L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Diego Di Masi ha scritto i paragrafi 2 e 4; Rosa Bellacicco i paragrafi 1 e 3. Entrambi gli autori hanno collaborato alla stesura del paragrafo 5 e delle conclusioni.

processi conoscitivi che non vedono il coinvolgimento delle comunità interessate perdono la loro capacità di comprendere i fenomeni che intendono indagare.

Se volgiamo lo sguardo verso l'inclusione delle persone con disabilità, la prospettiva delineata in queste prime righe permette di evidenziare quali implicazioni ha l'inclusione degli studenti con disabilità per le istituzioni di istruzione superiore dal punto di vista culturale, didattico, organizzativo e nella ricerca.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la progressiva apertura dei contesti accademici alla diversità può essere interpretata alla luce dei processi di ridefinizione della *mission* delle Università nella società della conoscenza nonché delle sollecitazioni giunte dal quadro di insieme di numerosi pronunciamenti e legislazioni nazionali e sovranazionali. Prima degli anni novanta, infatti, "pochi studenti con disabilità avevano avuto la possibilità di studiare a livello universitario" (Beauchamp-Pryor, 2013, p. 3). Nel Regno Unito, in particolare, Barnes (1991) evidenzia che la maggior parte degli Atenei, nella realtà di quel tempo, non era accessibile né disposta a sostenere i giovani con fragilità.

A partire dalla fine del secolo scorso, più intensamente nel nostro millennio, i principali centri della progettazione economica, culturale e politica mondiale ed europea, come l'OECD, l'UNESCO e l'Unione Europea, hanno invece sostenuto e promosso la costituzione di assetti educativi/formativi sempre più equi, flessibili e orientati al rispetto delle differenze (ad esempio, UNESCO, 1994, 1997, 1998, 2004; ma anche 2005, 2009a, 2009b; OECD, 1999, 2004, 2007, 2012). In Europa, nello specifico, l'attenzione alla "dimensione sociale" e l'apertura alla multiforme diversità delle esigenze formative trovano uno spazio via via maggiore nei Comunicati del Processo di Bologna². Inoltre, attraverso numerosi documenti della *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE)³, l'Unione Europea ribadisce che l'inclusione nei sistemi scolastici ed accademici e l'apprendimento permanente sono obiettivi necessari e urgenti per tutti i soggetti, al di là delle loro difficoltà sul piano personale, sociale, etnico e culturale.

Il salto di qualità è stato poi reso possibile dall'approvazione della Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità da parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU, 2006): tale raccomandazione

² Si veda in particolare il Comunicato di Londra (2007), che approda ad una definizione condivisa degli obiettivi sociali dell'istruzione superiore, secondo la quale in ogni Università europea la popolazione studentesca dovrebbe essere rappresentativa della pluralità e delle diversità dei cittadini degli stati aderenti all'Unione Europea.

³ I documenti sono reperibili al seguente link: www.european-agency.org/publications/ereports. L'EADSNE è un'organizzazione indipendente, gestita da 29 paesi europei, che ne sono membri. La sua missione, a partire dal 1995, è quella di favorire il confronto, tra i vari stati, sulle politiche educative e formative rivolte ai soggetti con bisogni educativi speciali, al fine di migliorarne la qualità e l'efficacia.

rappresenta, infatti, l'ultimo⁴ e il più rilevante pronunciamento – sia dal punto di vista culturale e scientifico, sia per i vincoli che impone agli stati che l'hanno sottoscritto – nella direzione di garantire ai soggetti con disabilità il pieno godimento dei diritti umani nei diversi ambiti della società, compreso il diritto all'inclusione scolastica e alla formazione permanente (Pavone, 2014, 2015). Tale scelta di campo è ripresa nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, in cui l'ONU riconosce, tra gli obiettivi e le sfide globali da affrontare per uno sviluppo sostenibile, l'importanza di:

[obiettivo 4.5] eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità (ONU, 2015).

Grazie all'intenso periodo di decretazione tracciato, si è così registrata una progressiva crescita, nell'ultimo ventennio, di studenti con disabilità nei contesti universitari (OECD, 2011). Tra le misure di supporto messe in campo troviamo una vasta gamma di servizi specifici e articolati – tutor/assistenti personali, sostegno di tipo finanziario e tecnologico, adattamenti ragionevoli in sede d'esame, supporto nella fase di ingresso e in quella in uscita, residenze, ecc. – che intervengono a facilitare i percorsi degli studenti con difficoltà (EADSNE, 2006; Ofiesh, 2007; Ebersold, 2012; Newman, Madaus, 2015). Pur divergendo rispetto alla disponibilità e alle tipologie degli aiuti offerti (Madaus, 2010), la predisposizione del sistema dei servizi da parte delle Università ha l'obiettivo di garantire pari opportunità di frequenza del percorso formativo e di apprendimento.

Tuttavia, la letteratura scientifica e i rapporti di organismi nazionali e sovranazionali mostrano che vi sono ancora alcune articolazioni dei contesti accademici in cui le persone con disabilità incontrano delle barriere (cfr., tra i molti, Ryan, Struhs, 2004; EADSNE, 2006; Hanafin et al., 2006; Kurth, Mellard, 2006; Goode, 2007; Barnard-Brak, Lechtenberger, Lan, 2010; Cawthon, Cole, 2010; Ryan, 2011; Sachs, Schreuer, 2011; Hutcheon, Wolbring, 2012; Papisotiriou, Windle, 2012; Beauchamp-Pryor, 2013; Leake, Stodden, 2014; Moriña, Cortés, Melero, 2014). Gli studenti coinvolti in questi studi riferiscono, comunemente, tra gli ostacoli: barriere architettoniche (Hanafin et al., 2006); atteggiamenti negativi della comunità accademica nei confronti della diversità e limitata disponibilità, da parte del personale docente, a concedere le misure individualizzate in sede d'esame (Cawthon, Cole, 2010; Moriña, Cortés, Melero, 2014); scarso supporto ricevuto dai pari (Papisotiriou, Windle, 2012).

Altre inchieste mettono invece in luce i fattori che possono massimizzare lo sviluppo personale e la partecipazione attiva dei soggetti con disabilità al

⁴ Ricordiamo, tra i precedenti, anche la Dichiarazione sui diritti delle persone disabili (1975) e le Regole Standard per le Pari Opportunità delle persone disabili (1993).

percorso accademico. Ad esempio, l'analisi di Pingry O'Neill, Markward e French (2012) riconosce che la concessione del trattamento individualizzato in sede d'esame (test in formato alternativo, flessibilità nell'assegnazione delle date delle prove, ecc.), il genere femminile, la menomazione di tipo fisico, nonché la fruizione di *training* di supporto alle strategie/abilità di studio siano tra i fattori chiave che aumentano le possibilità di raggiungimento del titolo. Una successiva esplorazione rileva che la persistenza e/o il *drop-out* in ambito accademico intercettano sia fattori personali (quali, ad esempio, una condizione di salute negativa, l'incertezza nella scelta del futuro professionale, basso interesse/motivazione ad intraprendere il percorso di studi accademico) sia fattori sociali (ad esempio, risorse e vincoli finanziari) sia fattori istituzionali (ad esempio, l'offerta di supporti inadeguati) (Fichten, Asuncion, Scapin, 2014). Tra gli aiuti ritenuti fondamentali per l'inclusione nel mondo universitario dei soggetti con bisogni speciali, alcuni studi evidenziano la centralità dei servizi di tutorato (Chester et al., 2013; Collings, Swanson, Watkins, 2014); altre inchieste mostrano invece i benefici del supporto ricevuto, a livello informale, dai familiari e dai pari (Strnadová, Hájková, Květoňová, 2015).

In generale, i servizi messi in campo, insieme a fattori personali, sociali ed ambientali, incidono sul benessere degli studenti universitari con disabilità e sulle possibilità di realizzare le loro aspirazioni culturali e professionali. Al fine di mettere in evidenza le numerose variabili in gioco nei processi di inclusione universitaria occorre quindi indagare la complessità e multidimensionalità delle esperienze accademiche dei soggetti, anche a fronte delle diverse tipologie di disabilità (Dryer et al., 2016).

In questa direzione, il coinvolgimento degli individui con difficoltà diventa strumento privilegiato nei processi di conoscenza. Hurst, noto esperto del settore, già nel 1996 sottolineava l'importanza di esaminare le esperienze degli studenti con disabilità per identificare gli ostacoli esistenti nei percorsi accademici. Questa nuova sensibilità legata al coinvolgimento dei diretti interessati nella valutazione della qualità dei servizi, che sta progressivamente trovando maggior spazio in letteratura, coagula più istanze allo stesso tempo: migliora la conoscenza delle barriere presenti nei contesti universitari; supporta la qualificazione dei dispositivi offerti nell'ottica di un reale cambiamento di politiche e di pratiche (Yair, 2008); fa emergere le diseguaglianze ancora esistenti, spesso taciute e dimenticate (Beauchamp-Pryor, 2012; Lopez-Gavira, Moríña, 2015).

Promuovere la partecipazione delle persone con disabilità significa quindi abbandonare una logica assistenziale centrata esclusivamente sul servizio da erogare a favore di un approccio *agency-based*, per far sì che le "voci del silenzio" diventino "voci di cambiamento" (Hutcheon, Wolbring, 2012). In questo senso, la ricerca sulla disabilità nell'alta formazione può essere considerata

come un atto necessariamente politico che “trova impulso dal desiderio di trasformare gli ambienti oppressivi in cui [ancora] si trovano gli studenti disabili” (Seale, 2017, p. 154). Diventa allora necessario individuare e adottare strategie adeguate per farli intervenire nella definizione delle politiche istituzionali in loro favore (Green, 2007)⁵.

2. Costruire comunità di ricerca inclusive: Community-Based Participatory Research e disabilità

Come già in parte evidenziato, si sta affermando progressivamente l'importanza di connettere le conoscenze con le domande che provengono dalla società e di ridurre la distanza tra scienza e pratiche. La razionalità strumentale, che ha guidato le scelte politiche e di cui è intrisa anche la ricerca scientifica, non può essere più l'unico strumento per indagare la realtà sociale. È necessario promuovere approcci in cui il soggetto non è più oggetto di conoscenza, ma diventa costruttore di conoscenze. Anche per questa ragione è fondamentale ripensare metodologie e strumenti di ricerca che siano capaci di restituire, oltre all'esperienza, anche l'esperienza (Agamben, 2001): metodologie e strumenti di ricerca che sappiano quindi riconoscere e valorizzare le voci delle differenze, le voci del cambiamento.

Negli ultimi anni, in diversi ambiti disciplinari, è cresciuto l'interesse verso approcci di ricerca partecipativi. Seppur con alcune differenze i diversi approcci (*community-based participatory; community involved; participatory action research; participatory feminist research; cooperative inquiry; critical action research*) condividono l'impegno nel condurre ricerche caratterizzate dal coinvolgimento diretto dei partner della comunità nel processo conoscitivo (Israel et al., 2013).

Tra questi la *Community-based participatory research* (CBPR) viene definita dall'*Agency for Healthcare Research and Quality* (AHRQ) come un approccio collaborativo alla ricerca progettato per assicurare la partecipazione delle comunità interessate dalle problematiche indagate, al fine di promuovere la salute e il benessere della comunità, così come il cambiamento sociale, attraverso azioni concrete. Tale approccio sembra offrire una nuova opportunità al mondo della ricerca accademica.

La CBPR si caratterizza, infatti, per essere un approccio di ricerca collaborativo e orientato al cambiamento sociale, in cui la partecipazione delle comunità interessate è garantita in tutte le fasi del processo conoscitivo (AHRQ, 2004; Hacker, 2013; Stoecker, 2013). Per Blumenthal (2011) la CBPR “non è un metodo

⁵ Anche la letteratura italiana sta valorizzando, sempre di più, la raccolta delle esperienze soggettive degli studenti con disabilità; cfr., tra le indagini più recenti, Mazzer e Covelli, 2016.

di ricerca né uno *study design*, ma è piuttosto un approccio che vuole restituire alla comunità l'autorità sul progetto di ricerca, la CBPR è una forma di *empowerment* della comunità" (p. 386).

Ispirato dal lavoro di Kurt Lewin (ricerca azione) e dalle riflessioni di Paulo Freire (educazione popolare), la CBPR si distingue in modo significativo dalla ricerca accademica tradizionale. Nella Tabella 1 queste differenze vengono sintetizzate.

Tabella 1. Confronto tra la ricerca tradizionale e la CBPR (Strand et al., 2003, p.9).

	Ricerca tradizionale	CBPR
Obiettivo della ricerca	Progredire nella conoscenza all'interno della disciplina	Contribuire al miglioramento di una comunità; cambiamento sociale, giustizia sociale
Fonte della domanda di ricerca	Lavori teorici o empirici già prodotti all'interno di una disciplina	Il problema o il bisogno di informazioni è identificato dalla comunità
Chi progetta e conduce la ricerca?	Ricercatori	Collaborazione tra ricercatori, studenti e membri della comunità
Ruolo dei ricercatori	Esperto esterno	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
Ruolo della comunità	Oggetto di studio, contesto o nessun ruolo	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
Ruolo degli studenti	Nessuno o assistenti alla ricerca	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
Relazione ricercatori-partecipanti	Breve termine, orientata al compito, distaccata	Lungo termine, multiforme, collegata
Misura del valore della ricerca	Accettata dalla comunità accademica	Utile alla comunità e capacità di contribuire al cambiamento sociale
Criteri per la selezione dei metodi di raccolta dati	Conformità agli standard scientifici, controllo dei ricercatori, oggettività	Capacità di ricavare informazioni utili, sensibilità alla conoscenza esperienziale, conformità agli standard scientifici, accessibilità, apertura a una varietà di approcci
Beneficiari della ricerca	Ricercatori accademici	Ricercatori, studenti, membri della comunità
Proprietari dei dati	Ricercatori accademici	Comunità
Modalità di presentazione	Rapporti scritti	Linguaggi molteplici
Disseminazione	Presentazione a conferenze e pubblicazione su riviste	Media, incontri pubblici, giornali, riviste, ecc.

A partire da un'analisi della letteratura scientifica, Israel e colleghi (2013) individuano nove principi guida della CBPR, che, come suggeriscono gli autori stessi, non devono essere pensati come un set di norme da applicare a ogni

partnership, ma come spunto di riflessione sui valori e sugli obiettivi che guideranno la collaborazione. Di seguito i nove principi e la loro esemplificazione nel contesto della ricerca condotta nelle Università di Padova e di Torino.

1. *CBPR riconosce la comunità come una unità identitaria.*

Diversi possono essere i criteri per identificare una comunità (Hacker, 2013). Nel progetto l'interesse verso la partecipazione alla vita universitaria degli studenti con disabilità è stato l'elemento comune. La comunità era dunque composta dagli studenti con disabilità iscritti alle Università di Padova e di Torino, dai Servizi Disabilità dei due Atenei e dai ricercatori di Pedagogia Speciale delle due Università.

2. *CBPR si sviluppa a partire dalle forze e risorse della comunità.*

La CBPR riconosce e valorizza le diverse competenze della comunità (Hacker, 2013). Per permettere a tutti gli studenti coinvolti nel progetto di partecipare ed esprimere il proprio punto di vista, gli incontri sono stati organizzati a partire dalla disponibilità degli studenti, delle loro famiglie e, quando necessario, dalla presenza di tutor o di interpreti della lingua italiana dei segni (LIS). Inoltre è stato previsto l'uso di facilitatori alla comunicazione a seconda delle diverse disabilità delle persone coinvolte nei focus group (immagini, comunicazione facilitata, ecc.).

3. *CBPR facilita una partnership collaborativa e paritaria in ciascuna fase della ricerca, favorendo un processo di empowerment e di condivisione del potere e prestando attenzione alle disuguaglianze sociali.*

Costruire un progetto di ricerca utilizzando l'approccio comunitario significa coinvolgere i partner in ogni fase della ricerca: definizione del problema, raccolta e interpretazione dei dati, disseminazione e implementazione dei risultati. Non sempre è stato possibile seguire questo principio. Il problema di ricerca è stato definito dall'équipe dei ricercatori dei due Atenei in collaborazione con i rispettivi Servizi Disabilità. L'intera comunità ha partecipato alla raccolta e analisi dei dati e solo parzialmente alla disseminazione. Il convegno conclusivo ha visto la partecipazione degli studenti con disabilità con relazioni in plenaria sui risultati della ricerca, mentre è stato più difficile coinvolgerli in una rielaborazione scritta dell'esperienza da pubblicare nel presente volume.

4. CBPR promuove co-apprendimento e capacity building tra tutti i partner.

Il processo di co-apprendimento basato sul reciproco scambio di competenze, conoscenze e abilità e che alcuni autori considerano uno dei risultati della CBPR (Hacker, 2013) sarà presentato nel paragrafo dedicato alle conclusioni.

5. CBPR integra e raggiunge un bilancio tra la costruzione della conoscenza e l'intervento per il mutuo beneficio di tutti i partner.

Adottare l'approccio CBPR significa dichiarare il proprio impegno al cambiamento sociale anche se non tutte le ricerche condotte si traducono in implementazione dei risultati (Israel et al., 2013). Il progetto presentato in questo volume sta vedendo un suo sviluppo proprio a partire dai risultati che verranno discussi nel paragrafo dedicato alle conclusioni. In particolare sono stati riprogettati nuovi corsi di formazione per i tutor alla pari del Servizio Disabilità. A Padova il corso è stato già avviato ed è attualmente in fase di monitoraggio, a Torino sarà indicativamente implementato a partire dall'anno accademico 2017-2018.

6. CBPR si concentra sulla rilevanza locale dei problemi di salute pubblica e sulle prospettive ecologiche che accompagnano le molteplici determinanti della salute.

La prospettiva del *Capability Approach* adottata dal presente studio, così come i dati raccolti attraverso il metodo del *Structured Focus Group Discussion* (SFGD) (Biggeri e Ferrannini, 2014), descritto successivamente, hanno permesso di andare oltre al modello sociale della salute per individuare i fattori contestuali che favoriscono o ostacolano la partecipazione degli studenti con disabilità alla vita universitaria, mettendo così al centro le aspirazioni dei partecipanti.

7. CBPR comporta lo sviluppo dei sistemi attraverso un processo ciclico e iterativo.

Oltre a coinvolgere i partner in tutte le fasi della ricerca, alcuni studiosi sottolineano la capacità dell'approccio CBPR di far emergere nuove questioni. Nella ricerca condotta con gli studenti con disabilità queste domande emergenti potrebbero essere stimolate, per esempio, da un approfondimento sulle differenze tra le *capabilities' list* che verranno presentate nel paragrafo dedicato ai risultati della ricerca.

8. CBPR dissemina i risultati a tutti i partner e li coinvolge in una più ampia diffusione.

Oltre alla conferenza di fine progetto e al presente volume, sono stati organizzati due incontri, uno a Padova e l'altro a Torino, per facilitare il confronto tra gli studenti coinvolti nel progetto e discutere insieme i risultati della ricerca.

9. CBPR implica un processo a lungo termine e un impegno alla sostenibilità.

La sostenibilità del progetto, ovvero la capacità di mantenere nel tempo il coinvolgimento dei partner nel percorso avviato, così come l'impegno al cambiamento disegnato dai risultati della ricerca sono aspetti rilevanti nella CBPR. Nel progetto InDeEP University (Inclusive Development and Enhancing Pedagogy) dell'Università di Padova e nel progetto di ricerca dell'Università di Torino, per esempio, questa sostenibilità è garantita dall'impegno degli Atenei nel finanziare il follow-up della ricerca e dalla volontà dei Delegati del Rettore per la Disabilità e dei Servizi Disabilità di ridisegnare il percorso di formazione dei tutor che è risultato essere uno degli elementi critici emerso dal lavoro di indagine.

3. La ricerca: contesti e metodo

3.1 Contesti

Il contesto empirico della ricerca è stato individuato, come già indicato, negli Atenei di Torino e di Padova. Da anni entrambi gli Atenei sono impegnati nel promuovere e sostenere l'accesso all'Università e il diritto allo studio degli studenti con disabilità. A partire dall'a.a. 2000/2001, a seguito della Legge n. 17/99, le due Università hanno infatti istituito un Servizio Disabilità (oggi anche rivolto agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento – DSA), che eroga una serie di supporti volti a garantire il successo formativo dei soggetti con difficoltà.

La rilevazione di alcuni dati quantitativi conferma che entrambe le istituzioni accademiche rappresentano un polo importante di accoglienza di giovani con bisogni speciali. Nell'a.a. 2014/2015, periodo di riferimento della ricerca in oggetto, gli studenti con disabilità iscritti all'Università di Torino sono n. 586; all'Università di Padova sono n. 501⁶. Essi rappresentano, in entrambi gli Atenei, lo 0,9% della popolazione studentesca complessiva⁷.

⁶ Il dato riportato non comprende gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento iscritti nei due Atenei. Fonti: Direzione Didattica e Servizi agli studenti dell'Ateneo di Torino; Servizio Disabilità dell'Ateneo di Padova.

⁷ Nell'a.a. 2014/2015, infatti, gli iscritti all'Ateneo di Torino sono n. 67043; all'Ateneo di Padova sono n. 57646.

Le due Università hanno aumentato la loro attrattività nei confronti dei soggetti con domande formative complesse: nell'a.a. 2004/2005 si registravano, infatti, n. 248 studenti a Torino e n. 331 a Padova⁸ (con un incremento pari a +136% a Torino e +51% a Padova).

I dati relativi alle tipologie di disabilità – che attengono solo agli individui presi in carico dai rispettivi Servizi Disabilità – evidenziano inoltre che: nell'a.a. 2014/2015, a Torino, il 35% degli studenti ha un deficit motorio, il 31% ha una minorazione sensoriale (il 18% uditiva e il 13% visiva), il 16% una disabilità multipla e il 18% altre disabilità (tra cui si registrano l'11% con una patologia psichiatrico-comportamentale e un 7% di soggetti con difficoltà cognitive). A Padova, invece, il 36% presenta una disabilità motoria; l'8% una disabilità uditiva; il 9% una disabilità visiva; il 9% una disabilità multipla e il 37% altri tipi di deficit⁹.

Figura 1. Studenti con disabilità (per tipologia) iscritti a UNITO a.a. 2014/2015.

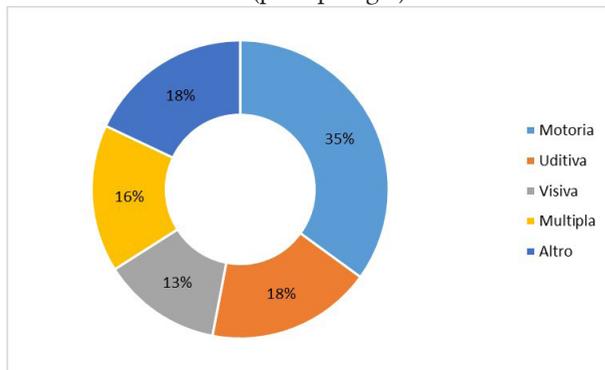
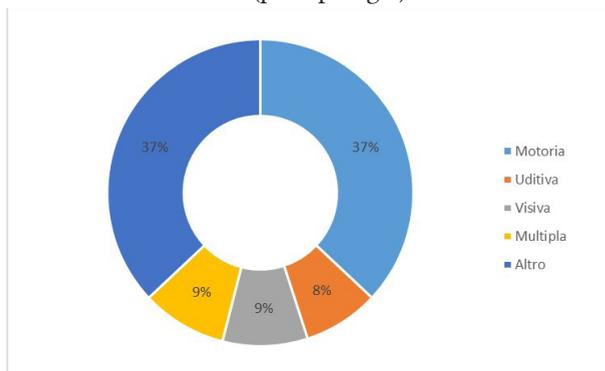


Figura 2. Studenti con disabilità (per tipologia) iscritti a UNIPD a.a. 2014/2015.



⁸ Fonte: Ufficio Statistico del MIUR.

⁹ Le etichette riportate indicanti le diverse tipologie di deficit sono quelle utilizzate dai Servizi Disabilità dei due Atenei e, quindi, sono diverse a seconda delle categorie utilizzate per classificare le patologie.

In linea con quanto emerge dalla letteratura internazionale (Ebersold, 2008), nell'a.a. 2014/2015 i corsi di laurea più frequentati dagli studenti con disabilità delle due Università afferiscono all'area sociale ed umanistica. Nell'Ateneo di Torino, i Dipartimenti con una maggiore presenza di soggetti con esigenze speciali, nell'ordine, sono: Culture, Politica e Società; Filosofia e Scienze dell'Educazione e Giurisprudenza. Per quanto riguarda Padova, *in primis* il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata; seguono: Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali e Studi Linguistici e Letterari.

3.2 Metodo

La ricerca si proponeva di esplorare i punti di forza e di debolezza degli Atenei di Torino e di Padova rispetto all'inclusione degli studenti con disabilità, ponendo un focus specifico sui supporti offerti dai Servizi Disabilità. Gli obiettivi erano i seguenti:

- individuare le dimensioni prioritarie per il benessere degli studenti con disabilità delle due Università;
- enucleare i fattori che, in qualità di risorse o di ostacoli, hanno ampliato o ridotto le opportunità di concretizzare le loro aspirazioni personali e formative in Università.

Attraverso la lente offerta dal *Community-Based Participatory Research*, dal Paradigma dello *Human Development* e dal *Capability Approach*, la ricerca ha indagato diversi piani e articolazioni dei due contesti accademici. Come già anticipato, per l'analisi e la valutazione del livello dei servizi erogati è stato utilizzato il metodo dello SFGD (Biggeri, Ferrannini, 2014; Biggeri, Ferrannini, Arciprete nel presente volume).

Gli studenti partecipanti ai SFGD sono stati individuati con un campionamento ragionato (Cardano, 2003; Bichi, 2007) e quindi selezionati eterogenei per genere, tipologia di disabilità, Dipartimento frequentato e anno di corso. È stata utilizzata la procedura (non probabilistica) della *nomination*¹⁰, per cui è stato chiesto ai Servizi Disabilità di fornire una lista di soggetti con un profilo corrispondente a quello ricercato in riferimento alle dimensioni teoriche orientative dell'indagine.

Nell'Ateneo di Torino, hanno partecipato 38 studenti con disabilità (su circa 100 soggetti che hanno ricevuto una email di invito a partecipare alla ricerca). A Padova, su 60 studenti interpellati, 12 hanno preso parte ai SFGD. In entrambi gli Atenei sono stati reclutati solo studenti presi in carico dai Servizi Disabilità

¹⁰ Si tratta dell'individuazione dei casi guidata da indicazioni fornite da testimoni qualificati (Cardano, 2003).

in quanto, per ragioni di privacy, non risulta possibile contattare quei soggetti che, pur dichiarando una invalidità nel momento dell'immatricolazione, non richiedono l'attivazione dei dispositivi di supporto.

Per quanto attiene al genere e alla tipologia di disabilità, la popolazione del campione era così distribuita: Torino ha visto la partecipazione di 21 donne e 17 uomini, di cui il 31% con disabilità motoria, il 29% con disabilità psichico-comportamentale, il 23% con disabilità visiva, il 17% con disabilità uditiva. A Padova hanno preso parte all'indagine 6 donne e 6 uomini, di cui 4 con disabilità motoria, 2 con disabilità visiva, 2 con disabilità multipla, 2 con disabilità uditiva, 2 con altre disabilità (nello specifico Sindrome di Down). Non hanno partecipato all'indagine studenti con DSA. Quanto alle aree disciplinari di afferenza, sulla stessa lunghezza d'onda dei dati generali presentati nel paragrafo precedente, a Torino i soggetti coinvolti appartenevano per il 50% a quella umanistica, per il 37% a quella sociale e per il 13% a quella scientifica. A Padova, gli studenti afferivano per il 60% all'area umanistica, per il 30% all'area sociale e per il 10% all'area scientifica. Nessuna persona afferente all'area sanitaria si è resa disponibile a partecipare alla ricerca. Il profilo dei soggetti del campione appare in linea con quello degli studenti coinvolti nelle indagini internazionali (alcune delle quali condotte anche su campioni più piccoli; si veda, per esempio, Holloway, 2001; Hadjidakou e Hartas, 2008; Mullins e Preyde, 2013).

4. SFGD per la partecipazione degli studenti alla vita universitaria

Prima dell'effettiva applicazione del metodo del focus group strutturato, il gruppo di ricercatori, a partire da alcune liste di *capabilities* presenti in letteratura (Nussbaum, 2000; OMS, 2001; Robeyns, 2005; Walker, 2006; Spreafico, 2013) ha costruito una lista delle *capabilities* per descrivere le dimensioni che compongono la partecipazione degli studenti con disabilità che frequentano l'Università. Le dimensioni individuate sono:

- insegnamento e apprendimento;
- mobilità interna ed esterna;
- relazioni interpersonali e tempo libero;
- counseling and career development;
- accesso all'informazione;
- rispetto;
- *ben-essere*;
- *empowerment*.

Al fine di validare la lista elaborata dall'analisi della letteratura (lista *top-down*) sono stati condotti, con gli studenti con disabilità, 3 focus group a Torino

e 1 a Padova. Il gruppo ha lavorato come una comunità di ricerca (Lipman, 2003; Biggeri, Santi, 2012) e ha individuato, a partire dalle azioni che scandiscono una giornata tipo di uno studente con disabilità in Università, le dimensioni che secondo i soggetti coinvolti descrivono la loro partecipazione alla vita accademica. Il confronto delle due liste *bottom-up* di Padova e Torino ha permesso la costruzione di una nuova lista (Tabella 2).

Tabella 2 Le dimensioni della partecipazione degli studenti alla vita universitaria.

Dimensioni	Descrizione delle attività
Didattica	Frequenza delle lezioni, tirocinio e laboratori, appunti, attenzione del docente alla diversità
Apprendimento	Preparazione all'esame/attività di studio, colloqui con i docenti, sostenimento esami
Accessibilità	Spostamenti interni all'Università e presenza di barriere architettoniche
Mobilità	Spostamenti da e verso l'Università con i supporti adeguati (servizio di accompagnamento, buoni taxi, progetti di vita indipendente, etc)
Orientamento	Orientamento in entrata, in itinere e in uscita (scelta corso di studi, predisposizione del piano carriera, mobilità internazionale, sbocchi professionali)
Fruibilità	Spazi e aule adeguati per lo studio e dotati delle strumentazioni necessarie
Accesso alle Informazioni	Accesso alle informazioni relative alla vita accademica mediante siti Internet, guida dello studente, bacheche, ecc.
Socializzazione	Socializzazione a lezione e nel tempo libero, partecipazione ad eventi extracurricolari e sportivi
Rispetto	Essere riconosciuti come studenti alla pari degli altri ed essere rispettati per la propria dignità

Le dimensioni scelte dagli studenti sono state poi inserite in una matrice, che ha consentito di strutturare i successivi focus group e di compararne i risultati (Biggeri, Ferrannini 2014; Biggeri, Ferrannini, Arciprete nel presente volume).

In linea con il metodo adottato, i partecipanti si sono confrontati, in altri 4 SFGD a Torino e in 2 a Padova, definendo l'ordine di priorità e il livello di opportunità attribuito ad ogni dimensione (a fronte di diversi profili, ovvero delle diverse tipologie di disabilità)¹¹. Infine è stato indagato il ruolo del Servizio Disabilità, dei docenti e dei compagni di classe come facilitatori e/o ostacoli alla

¹¹ Il metodo consente di reperire sia dati qualitativi, sulla base del confronto tra gli *stakeholders* per raggiungere una valutazione concordata per ciascuna cella della matrice, sia dati quantitativi. Il livello di opportunità viene infatti identificato anche mediante un punteggio numerico. La scala (1-10) utilizzata nei SFGD prevede che ad 1 corrisponda un livello "nullo" di opportunità e che 10 sia pari al livello "massimo" (Biggeri, Ferrannini e Arciprete, nel presente volume).

partecipazione degli studenti (Tabella 3)¹².

Tabella 3. Struttura della matrice del SFGD.

Dimensioni	Ranking	Livello di opportunità per studenti a seconda della tipologia di disabilità	Contributo del tutor (Servizio Disabilità), dei docenti e dei compagni di corso al livello di opportunità		
			Tutor/Servizio Disabilità	Docenti	Compagni di Corso
Didattica					
Apprendimento					
...					

Confrontando le due liste, quella *top-down* costruita a partire dalla letteratura scientifica con quella *bottom-up* co-costruita con gli studenti, sono emerse alcune differenze:

1. nella lista *bottom-up* aumentano le dimensioni che definiscono la partecipazione nel contesto accademico: da otto si passa a nove;
2. nei focus group condotti nei due Atenei, gli studenti con disabilità non hanno indicato la dimensione della Partecipazione/*Empowerment* né quella del Benessere fisico, psichico e spirituale;
3. nella lista *bottom-up* gli studenti con disabilità hanno incluso una nuova dimensione: la Fruibilità degli spazi;
4. gli studenti con disabilità distinguono la dimensione dell'insegnamento (Didattica) da quella dell'Apprendimento;
5. viene rimodulata anche la dimensione Mobilità interna e esterna con due diverse etichette. Accessibilità per indicare la mobilità interna all'Università e Mobilità per indicare quella esterna all'Ateneo.

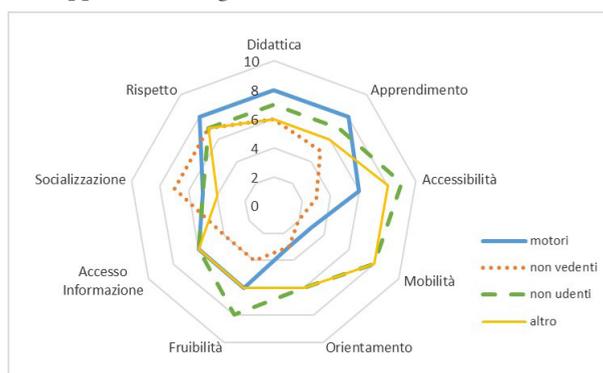
Un dato interessante emerge anche nel lavoro di prioritizzazione delle dimensioni (*ranking*). La dimensione considerata prioritaria da tutti gli studenti per la partecipazione alla vita universitaria è l'insegnamento/didattica, mentre cambia a seconda dei funzionamenti (ICF-OMS, 2001), ovvero dei fattori di conversione personali (Sen, 1999), la seconda dimensione in ordine di priorità. Per gli studenti con disabilità motoria è l'accessibilità, per quelli con disabilità visiva è la mobilità, per gli studenti con disabilità uditiva è l'apprendimento, mentre l'accesso all'informazione è secondo in termini di priorità per gli studenti con disabilità cognitiva/psichica.

¹² Si precisa che, nella matrice utilizzata a Torino, è stata prevista anche una ulteriore colonna per la costruzione del controfattuale, ovvero dello scenario in termini di opportunità che i diversi gruppi di studenti avrebbero avuto in assenza del Servizio Disabilità. Nel presente saggio non verranno presentati i risultati relativi al controfattuale.

Per quanto riguarda, invece, i livelli di opportunità (Figura 3, 4), questi sono diversi sia per tipologia di disabilità sia per contesto universitario.

Per quanto riguarda l'Università di Torino nella Figura 3 si riportano i livelli di opportunità individuati per ogni dimensione dagli studenti con disabilità motoria, visiva, uditiva e psichica (quest'ultima indicata come "altro" nella Figura 3).

Figura 3. Livelli di opportunità degli studenti con disabilità dell'Università di Torino.



Gli studenti con disabilità valutano in modo diverso la loro partecipazione. Le Figure 3, 4, 5 e 6 mettono in evidenza lo spazio delle *capabilities* a disposizione degli studenti con disabilità nei contesti accademici rappresentato dall'area circoscritta dalle linee spezzate che indicano i livelli di opportunità nelle diverse dimensioni. I dati ci restituiscono una situazione in cui l'Università di Torino (Figura 3) è riuscita, almeno per alcune tipologie di disabilità, a diventare un concreto fattore di conversione, mentre per altre non è ancora riuscita pienamente ad adottare strategie per facilitare la partecipazione di tutti gli studenti. Se la Didattica, così come l'Apprendimento e il Rispetto risultano essere dimensioni valutate positivamente, altre come l'Orientamento e la Mobilità non vedono una valutazione unanimemente positiva da parte degli studenti con disabilità.

Per l'Università di Padova (Figura 4) i dati si riferiscono esclusivamente ai disabili motori e sensoriali (non vedenti). Anche nell'Ateneo patavino si registrano delle differenze riguardo all'area della partecipazione degli studenti, in particolare per la dimensione del Rispetto, della Socializzazione e della Didattica.

I dati raccolti hanno permesso di realizzare un confronto tra gli Atenei per quanto riguarda i livelli di opportunità indicati dagli studenti con disabilità motoria (Figura 5) e con disabilità visiva (Figura 6).

Figura 4. Livelli di opportunità degli studenti con disabilità dell'Università di Padova.

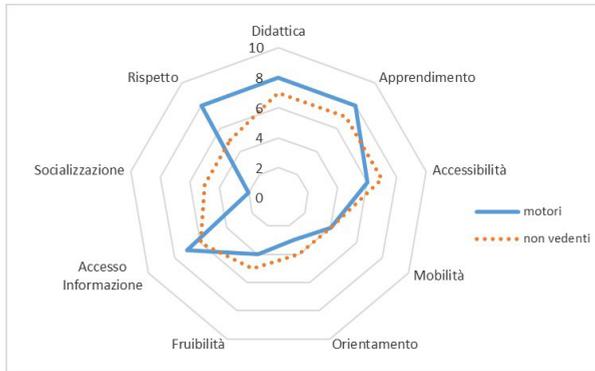


Figura 5. Livelli di opportunità degli studenti con disabilità motoria, confronto tra i due Atenei.

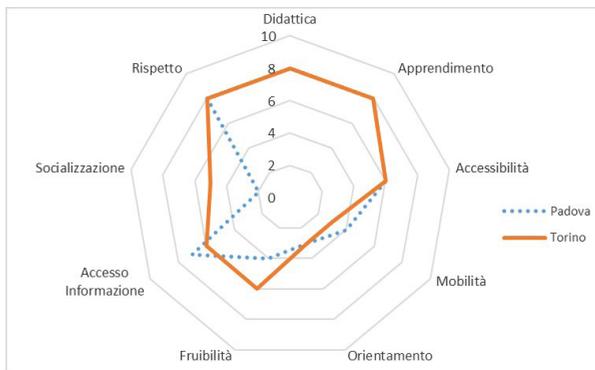
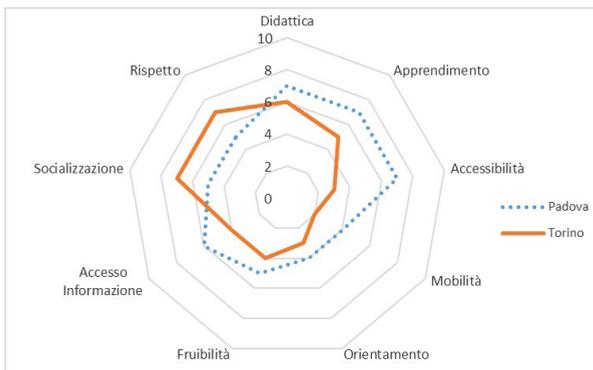


Figura 6. Livelli di opportunità degli studenti con disabilità visiva, confronto tra i due Atenei.



Il confronto tra i due Atenei fa emergere un dato rilevante dal punto di vista della capacità del sistema universitario nel rimuovere gli ostacoli alla partecipazione. Se guardiamo questo processo dalla prospettiva degli studenti con disabilità motoria, abbiamo le stesse opportunità di partecipazione in entrambi i contesti con una valutazione molto alta in quasi tutte le dimensioni. Se assumiamo, invece, la prospettiva specifica degli studenti con disabilità visiva, allora lo scenario si modifica e le opportunità variano a seconda dei contesti accademici. Mentre a Torino troviamo un ambiente più sensibile alla diversità e alla relazione, quello di Padova facilita in particolare dimensioni come la Didattica, l'Apprendimento e l'Accessibilità.

5. Barriera o facilitatore: l'Università dalla prospettiva degli studenti con disabilità

L'ultima fase del focus group strutturato è stata dedicata a comprendere il ruolo del Servizio Disabilità, dei docenti e dei compagni di corso come ostacoli o facilitatori della partecipazione nei contesti accademici. Per le dimensioni più rilevanti si riporta quanto detto dagli stessi studenti per comprendere in quale misura, nella loro esperienza, i tre principali attori presi in esame hanno promosso o meno la loro partecipazione alla vita accademica.

5.1 La funzione del Servizio Disabilità

La maggior parte degli studenti identifica il supporto del Servizio Disabilità con i suoi due principali dispositivi erogati, ovvero il servizio di accompagnamento ed il tutorato a supporto delle attività legate all'apprendimento. Gli altri ambiti di intervento del Servizio (ad esempio l'offerta di ausili tecnologici, il supporto alla mobilità internazionale; l'assistenza alla persona, ecc.) sono, invece, poco citati dai partecipanti. Le testimonianze raccolte evidenziano, in generale, la predisposizione di efficaci piani di intervento personalizzati per gli studenti, che hanno infatti migliorato i loro livelli di benessere soprattutto nelle dimensioni della Didattica, dell'Apprendimento e della Accessibilità. Emergono tuttavia degli aspetti critici, relativi in particolare agli spostamenti da e verso gli Atenei (Mobilità), alla formazione dei tutor alla pari, alla disponibilità e fruibilità degli spazi per lo studio e all'orientamento in uscita.

Accessibilità

“In generale riesco a frequentare le lezioni e le barriere architettoniche non mi hanno mai limitato... dipende dalle sedi, ma devo ammettere che una soluzione con il Servizio Disabilità, su misura per me, si è sempre trovata” (disabilità motoria, Torino).

“L’accompagnatore del Servizio Disabilità è fondamentale...concordiamo di volta in volta orari e luogo di ritrovo e non ci sono mai stati grossi problemi ...” (disabilità motoria, Torino).

Mobilità

“Mi sveglio intorno alle 6, faccio colazione e dopo arriva il volontario (non so chi sia). Dopo mi rivolgo all’assistenza di Trenitalia, quando arrivo a Padova mi lasciano vicino al deposito bagagli dove aspetto che arrivi il volontario del Servizio Disabilità che mi accompagna in classe” (disabilità motoria, Padova).

“Facciamo tutto da soli. È troppo complicato richiedere il Servizio Mobilità al Comune. Sono i miei genitori o i miei nonni ad accompagnarmi all’Università” (disabilità motoria, Padova).

“Intorno all’Università non c’è un LOGES neanche a pagarlo, neanche alle fermate del pullman vicine all’Ateneo... alla fermata dove arrivano tutti i pullman, in via Sant’Ottavio, non c’è nulla” (disabilità visiva, Torino).

“Io ho un problema con il corso del mercoledì (dalle 17:30 alle 19:30), e con i due corsi della mattina che iniziano alle 8:30. Il problema è che il Servizio Mobilità è attivo solo dalle 8:30 alle 18. Questo mi impedisce di arrivare in orario o di poter seguire le lezioni che si tengono la mattina presto o nel tardo pomeriggio” (disabilità visiva, Padova).

Didattica e Apprendimento

“Ho sempre sottovalutato questa opportunità (tutor), ma nelle due esperienze in cui ho studiato con il tutor, ho superato l’esame con una buona valutazione” (disabilità visiva, Padova).

“Dal punto di vista emotivo il tutor è fondamentale... occorre quindi cercare di motivarli, perché se non sono sufficientemente sensibili io lo sento... certe persone non sono proprio portate a diventare tutor” (disabilità motoria, Torino).

“Senza tutor, dove vuoi andare?” (disabilità psichico-comportamentale, Torino).

Fruibilità degli spazi

“Noi andiamo sempre a studiare nella sala studio dell’Ufficio Disabili, però i computer non sono sempre a disposizione e gli spazi sono un po’ ristretti... a volte si è in troppi ed è difficile studiare in tranquillità” (studente con disabilità uditiva, Torino).

Orientamento (in uscita)

“Con l’Ufficio non abbiamo mai parlato di un ‘dopo’ e non so che servizi offra per favorire l’inserimento lavorativo... in generale l’Università dovrebbe

sicuramente darci un sostegno maggiore anche pensando al lavoro... siamo tutti fuori corso, minimo uno/due anni” (studente con disabilità motoria, Torino)

5.2 La funzione dei docenti

Con riferimento alla relazione con i professori nel momento della frequenza delle lezioni e degli esami, gli studenti esprimono livelli di soddisfazione medio-alti, anche se le esperienze sono diverse e sembrano dipendere dalla sensibilità dei singoli docenti. Maggiori difficoltà si riscontrano, in ogni caso, sul piano della didattica – ovvero nell’offerta, da parte del docente, di proposte didattiche adeguate alle esigenze speciali presenti in aula –, mentre la disponibilità nella predisposizione di strumenti e di misure di supporto in sede d’esame risulta più diffusa.

Didattica

“Alcuni professori condividono online le slide e le registrazioni audio delle lezioni” (disabilità visiva, Padova).

“Per quanto riguarda le lezioni, io ho trovato una buona sensibilità... poi alcuni professori non sono molto informati sulla accessibilità e sui bisogni di una persona disabile sensoriale...ad esempio, quando proiettano delle slide con delle immagini, io ho sempre bisogno di una persona che mi stia vicino per spiegarmele...perché i professori, pur sapendo che ci sono io in aula, commentano così: ‘vedete questa slide, è chiara, ci fa capire questo’... secondo me i docenti dovrebbero frequentare un piccolo seminario in cui vengono spiegate le esigenze specifiche connesse alle diverse tipologie di disabilità” (disabilità visiva, Torino).

“I docenti sono tutti molto disponibili, chiedono se c’è bisogno di qualche accorgimento particolare, però poi è difficile che ne tengano conto... quindi per me andare a lezione era diventato, dopo un po’ di anni, una perdita di tempo, perché comunque non riuscivo mai a prendere gli appunti da sola” (disabilità uditiva, Torino)

Apprendimento

“Sono andato al ricevimento per parlare con il professore. Ho spiegato le mie difficoltà e abbiamo concordato un esame orale” (disabilità motoria, Padova).

“I professori sono abbastanza disponibili, poi ovviamente trovi il docente che è un po’ meno sensibile, ma quello secondo me è caratteriale o dipende dalla materia che insegnano” (disabilità motoria, Torino).

5.3 La funzione dei compagni di corso

Le dichiarazioni degli studenti depongono a favore della presenza di un clima inclusivo all'interno degli Atenei, in cui sembra esserci spazio per atteggiamenti solidali (dimensione Rispetto). Nonostante ciò, risulta difficile instaurare rapporti più profondi e duraturi e la funzione dei compagni di corso sembra maggiormente orientata sullo scambio di appunti e informazioni.

Apprendimento

“I compagni di corso sono molto importanti perché mi aiutano con gli appunti. Senza di loro la mia partecipazione sarebbe ridotta” (disabilità visiva, Torino).

“Qualche volta ci passiamo gli appunti, se mi capita di non riuscire ad arrivare in tempo a lezione. C'è uno scambio collaborativo con i compagni” (disabilità visiva, Torino).

Socializzazione

“Non ho mai saputo se in classe ci fossero altri studenti con le mie stesse necessità” (disabilità visiva, Padova).

“Noi studenti con disabilità viviamo lo stigma, ci auto-stigmatizziamo e molte volte ci poniamo nella condizione di non fare delle cose e non relazioniamo con gli altri per paura... questa è la nostra sfida personale, quella di abbattere l'auto-stigma, che ci fa star male dentro” (disabilità psichica, Torino).

Rispetto

“Alle superiori ero isolata e spesso vittima di bullismo. Adesso ho trovato persone vere. Ci incontriamo in classe o ci sentiamo al telefono” (disabilità cognitiva, Padova).

“Mai avuto grossi problemi qui, anzi meglio che alle superiori. C'è da distinguere tra chi si avvicina per imbarazzo, chi dà una mano per ragioni ideologiche... per cui: 'bisogna aiutare il disabile' e chi si avvicina per gentilezza. In linea di massima ci si muove tra l'imbarazzo e la gentilezza, passando per l'ideologia, ma casi di discriminazione non ne ho mai percepiti. Certo, l'Università non è il mondo in generale” (disabilità motoria, Torino).

La Tabella 4 presenta una sintesi della voce degli studenti, segnalando in quali dimensioni gli attori presi in esame svolgono un ruolo significativo nel favorire o ostacolare la loro partecipazione.

Tabella 4. Schema riassuntivo degli interventi degli studenti con disabilità.

Dimensioni	Ruolo attori		
	Servizio Disabilità	Docenti	Compagni di Corso
Didattica			
Apprendimento			
Accessibilità			
Mobilità			
Orientamento			
Fruibilità degli spazi			
Accesso alle Informazioni			
Socializzazione			
Rispetto			

Tutti e tre gli attori giocano un ruolo significativo nella dimensione Apprendimento, mentre per quanto riguarda l'Accesso alle informazioni, gli studenti con disabilità non sembrano avvalersi del loro contributo. È possibile che questa dimensione sia, infatti, sostenuta dalle famiglie.

6. Conclusioni

Quali co-apprendimenti ha promosso il lavoro di ricerca condotto secondo l'approccio della CBPR? Analizzando i risultati emergono diverse questioni.

Il primo dato riguarda la lista *bottom-up*. Come già in parte evidenziato, rispetto a quella costruita a partire dalla letteratura, la lista prodotta durante i focus group strutturati risulta essere più sensibile all'esperienza. Gli studenti con disabilità ci dicono che è importante distinguere l'insegnamento dall'apprendimento in senso stretto per comprendere meglio quali sono gli ostacoli e i facilitatori alla loro partecipazione nei contesti accademici. Un altro aspetto rilevante emerso è la necessità di introdurre una nuova dimensione: la Fruibilità degli spazi. Per uno studente con disabilità non è sufficiente l'accessibilità. Uno spazio può essere accessibile dal punto di vista architettonico, ma questo non significa necessariamente che sia fruibile. Avere uno spazio adeguato, abbastanza ampio da facilitare gli spostamenti, equipaggiato con le tecnologie necessarie per lo studio, arredato con tavoli e sedie comode risulta rilevante per garantire la partecipazione degli studenti con disabilità alla vita universitaria. Infine gli intervistati non hanno indicato la dimensione dell'*Empowerment* né quella del Benessere fisico, psichico e spirituale. L'assenza di queste dimensioni nella lista

prodotta dagli studenti potrebbe essere interpretata con una duplice chiave di lettura. La prima è che la loro esperienza universitaria non si misura in termini di benessere o *empowerment*. Gli studenti con disabilità non si aspettano che l'Università debba ricoprire anche questa funzione; prioritaria è la dimensione della Didattica, confermata anche dal punteggio ottenuto nel *ranking*, ovvero la formazione. Come evidenziano Soorenian (2014) e D'Alessio (nel presente volume), l'accesso agli studi universitari è fondamentale per l'ingresso nel mercato del lavoro e il successo nella carriera universitaria condizione necessaria per il raggiungimento di una vita indipendente. Tuttavia, per quanto riguarda in particolare, la dimensione dell'*Empowerment*, è anche possibile che le preferenze adattive¹³ e l'adeguamento ai contesti accademici abbiano di fatto annullato le capacità degli individui di pensare il *ben-essere* universitario in connessione all'esercizio della propria *agency* (Borland e James, 1999; Fuller, Bradley e Healey, 2004; Riddell, Tinklin e Wilson, 2005; Vickerman e Blundell, 2010; Gilson e Dymond, 2012; Beauchamp-Pryor, 2012, 2013). Le Università infatti hanno poco sollecitato, in passato, il coinvolgimento diretto delle persone con disabilità nella definizione delle politiche istituzionali e dei servizi implementati a loro beneficio. Il fatto che le voci dei diretti interessati siano state raramente prese in considerazione potrebbe aver contribuito alla rinuncia, da parte degli studenti con disabilità, a desiderare una partecipazione autentica e significativa al mondo accademico.

Se volgiamo lo sguardo poi ai livelli di opportunità, questi ultimi variano, in entrambe le Università a seconda delle diverse disabilità, con punteggi medi differenti a seconda delle dimensioni analizzate. Diversa è invece la situazione se analizziamo i livelli di opportunità degli studenti con disabilità motoria nei due Atenei (Figura 5) e li confrontiamo con quelli degli studenti con disabilità visiva (Figura 6).

Se si esclude la socializzazione, i livelli di opportunità degli studenti con disabilità motoria registrati nelle due Università si equivalgono, a differenza dei livelli di opportunità indicati dagli studenti con disabilità visiva che presentano, invece, situazioni molto diverse.

Questa differenza potrebbe raccontare il forte investimento degli Atenei nel facilitare la partecipazione degli studenti con difficoltà motorie, disabilità verso la quale, anche grazie al ruolo giocato dalle associazioni di persone con disabilità (Shakespeare, 2017), da più tempo si registra una sensibilità inclusiva, sebbene spesso si riduca alla sola eliminazione delle barriere architettoniche.

Leggendo i livelli di opportunità indicati dagli studenti con disabilità motoria è dunque possibile segnalare, per loro, il raggiungimento di una sostanziale

¹³ Spesso le persone molto svantaggiate adattano le proprie preferenze alle situazioni in cui si trovano, impedendosi di desiderare ciò che sembra irraggiungibile e accontentandosi di ciò che realmente riescono ad acquisire (Sen, 1980).

equità in termini di diritto allo studio e partecipazione alla vita universitaria.

Per gli studenti con disabilità visiva, invece, l'esperienza di partecipazione sembra dipendere molto dal contesto nel quale sono inseriti. Per uno studente non vedente scegliere se studiare a Padova o a Torino significa avere opportunità diverse in quasi tutte le dimensioni, almeno nella percezione degli studenti stessi.

Tuttavia, un aspetto trasversale riguarda il fatto che la dimensione della Mobilità da e verso i due Atenei (ovvero le barriere incontrate nel territorio cittadino), sebbene a livelli diversi, sia tra le più critiche. Per questa dimensione si registrano infatti difficoltà di raccordo delle due Università con gli enti locali per gli studenti che vivono fuori sede, nonché di organizzazione dei servizi di accompagnamento in funzione delle lezioni che si svolgono in determinati orari (non coperti dal servizio) o di altri eventi formativi/extracurricolari. Entrambi questi aspetti si configurano come limiti all'autonomia degli studenti. Inoltre, per gli studenti con disabilità visiva insorgono criticità specifiche: la mancanza di LOGES alle fermate, di autobus con gli annunci vocali, di semafori sonori riduce di molto le opportunità da loro percepite in questa dimensione. Sebbene non sia di competenza diretta degli Atenei – che intervengono, per quanto possibile, con il servizio di accompagnamento – è chiaro che risulta necessario consolidare sinergie e accordi di sistema con le amministrazioni pubbliche e sollecitarle ad assumere impegni seri nella realizzazione di ambienti e spazi pubblici pienamente e naturalmente accessibili.

L'analisi dei protocolli discorsivi dei focus group strutturati ci permette poi di approfondire il ruolo giocato dai principali attori presi in considerazione per il loro impatto sulla popolazione studentesca disabile (Biggeri, Ferrannini, 2014; Biggeri, Ferrannini e Arciprete, nel presente volume), ovvero il Servizio Disabilità (in particolare la figura del tutor), i docenti e i colleghi di corso. Per quanto riguarda il ruolo del tutor (o, in alcuni casi, interprete LIS), quest'ultimo rappresenta un servizio irrinunciabile per gli studenti e contribuisce a migliorare le loro performance accademiche in diversi ambiti: fruizione delle lezioni (Didattica); reperimento di materiali, quali appunti, libri, bibliografie, e aiuto nello studio (Apprendimento); utilizzo degli spazi per lo studio (Fruibilità); ecc. Dalle testimonianze degli studenti si evince anche che questi ultimi spesso ricercano nella figura del tutor elementi di dipendenza, che vorrebbero “rendere permanenti ritenendosi nella continua necessità di essere protetti” (Canevaro, 1999, p. 67). A conferma di ciò, un certo numero di partecipanti descrive e ricorda il tutor per le sue caratteristiche personali e per la sua capacità di sostegno emotivo, più che per le sue competenze operative: al mediatore personale si chiede *in primis* di essere empatico e disponibile e solo in seconda battuta di essere adeguato a supportare le varie attività legate all'apprendimento. La dipendenza

dal mediatore, oltre che essere ricercata dagli studenti, pare indotta anche da comportamenti di tutor poco formati che finiscono per cedere alla “tentazione sostitutiva” (Milani e Azzolini, 2004, p. 156), perdendo così di vista l’obiettivo principale della loro funzione, ovvero la promozione del protagonismo del giovane con disabilità e la creazione di contesti *competenti*, che favoriscano il superamento di logiche assistenzialistiche e massimizzino la partecipazione attiva ai percorsi di apprendimento (Canevaro, 2006; Murgioni, 2009; Cellamare e Grasselli, 2012).

La formazione dei mediatori personali – che la letteratura indica tra i predittori del successo accademico (Pingry O’Neill, Markward, French, 2012) – costituisce quindi uno dei primi aspetti emersi dall’indagine con il quale i due Atenei si sono già confrontati, nel tentativo di ricercare strategie inclusive che sappiano rafforzare le *capabilities* dei *caregivers* e dei professionisti esperti per giungere ad ampliare il set di opportunità delle persone con difficoltà (Barbutto, Biggeri e Griffo, 2011).

Per quanto riguarda i docenti, le testimonianze riportate segnalano che la definizione del trattamento individualizzato da concedere agli esami è una procedura oramai ben definita e routinaria. Anche per quanto riguarda la didattica, gli studenti individuano come fattori facilitanti alcuni strumenti (come il registratore) che li supportano nella frequenza delle lezioni e permettono loro di raggiungere un buon livello di opportunità in tale dimensione. Tuttavia, colpisce che l’impatto dei docenti sia segnalato dagli studenti solo in queste due dimensioni (Didattica e Apprendimento) e in nessun’altra articolazione dell’iter accademico; inoltre, nessuno dei partecipanti cita il fatto che i professori abbiano modificato le loro pratiche didattiche per assecondare le diversità presenti in aula. Sebbene il tema meriti ulteriori indagini specifiche e approfondimenti, l’ottica dello *Universal Design for Learning* non sembra ancora capillarmente diffusa nei contesti accademici presi in esame.

Con riferimento invece all’impatto dei compagni di corso, questi ultimi assumono un ruolo importante nello scambio di appunti e materiale, mentre le opportunità di condivisione di esperienze extra didattiche paiono limitate. Anche in questo caso, le interpretazioni possono essere diverse: sono le difficoltà organizzative e l’ambiente universitario, talvolta dispersivo e labirintico, che non facilitano l’instaurarsi di rapporti più solidi con i pari? Oppure, come si evince dalle voci di alcuni soggetti, l’isolamento sociale riscontrato dagli studenti con disabilità è connesso maggiormente a sentimenti di “auto-stigma”, che si accompagnano a comportamenti di fuga dalle situazioni sociali? Anche in questo caso, la questione va affrontata sistematicamente, considerato che la fruizione del tempo libero per le persone con disabilità non è un elemento superfluo, ma una condizione che garantisce inclusione e uguaglianza (Milani, Azzolini, 2004).

Su un piano più generale, le testimonianze raccolte concernenti la dimensione del Rispetto suggeriscono che il contesto universitario è, in ogni caso, un ambiente molto più attento alla valorizzazione delle diversità se confrontato, ad esempio, con quello scolastico, rispetto a cui vengono riportati episodi di esclusione e discriminazione.

Un possibile sviluppo della presente ricerca potrebbe orientarsi da una parte verso l'analisi del contributo di altri attori (per esempio la famiglia) nel sostegno degli studenti con disabilità alla partecipazione alla vita universitaria, dall'altra verso un approfondimento delle varie dimensioni, in particolare l'Orientamento (in uscita) e lo sviluppo delle carriere professionali.

7. Ringraziamenti

Si desidera ringraziare Marisa Pavone, Marina Santi, Mario Biggeri, Andrea Ferrannini, Federico Ciani, Caterina Arciprete, Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin, Pamela Crepaldi, Enrico Dolza, Elisa Di Luca, Nunzia Ricco e i Servizi Disabilità degli Atenei di Padova e di Torino, le studentesse e gli studenti che hanno preso parte alla ricerca, la cui disponibilità, professionalità e dedizione hanno permesso di ottenere dei risultati importanti in vista della realizzazione di comunità accademiche sempre più inclusive.

8. Riferimenti bibliografici

- Agamben G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Torino, Einaudi, 2001.
- AHRQ, Agency for Healthcare Research and Quality, *Community-based Participatory Research: Assessing the Evidence*, 2004.
- Barbuto R., Biggeri M., Griffo G., Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights, *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5(3), 2011, pp. 192-205.
- Barnes C., *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*, London, C. Hurst & Co. Publishers, 1991.
- Barnard-Brak L., Lechtenberger D., Lan W. Y., Accommodation strategies of college students with disabilities, *The Qualitative Report*, 15(2), 2010, pp. 411- 430.
- Beauchamp-Pryor K., From absent to active voices: securing disability equality within higher education, *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 2012, pp. 283-295.

- Beauchamp-Pryor K., *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*, Rotterdam, Sense Publishers, 2013.
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero Editrice, 2007.
- Biggeri M., Ferrannini A., Opportunity Gap Analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives, *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 2014, pp. 60-78.
- Biggeri M., Santi M., The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 373-395.
- Borland J., James S., The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university, *Disability & Society*, 14(1), 1999, pp. 85-101.
- Blumenthal D.S., Is Community-Based Participatory Research Possible?, *American Journal of Preventive Medicine*, 40(3), 2011, pp. 386-389.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2003.
- Castells M., Universities as dynamic systems of contradictory functions, in J. Muller, N. Cloete, S. Badat (a cura di), *Challenges of Globalisation: South African Debates with Manuel Castells*, Cape Town, Maskew Miller Longman, 2001, pp. 206-223.
- Cawthon S.W., Cole E.V., Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 2010, pp. 112-128.
- Chester A., Burton L. J., Xenos S., Elagr K., Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students, *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 2013, pp. 30-37.
- Cellamare S., Grasselli B., *Essere tutti studenti all'università. Competenze cognitive affettive e relazionali in un processo di inclusione*, Roma, Armando Editore, 2012.
- Collings R., Swanson V., Watkins R., The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education, *Higher Education*, 68(6), 2014, pp. 927-942.
- Dryer R., Henning M. A., Tyson G. A., Shaw R., Academic achievement performance of university students with disability: Exploring the influence of non-academic factors, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 2016, pp. 419-430.

- EADSNE, *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*, 2006. Disponibile in: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-IT.pdf (Ultimo accesso: luglio 2017).
- Ebersold S., Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects, in OECD (a cura di), *Higher Education to 2030*, Paris, OECD Publishing, 2008, pp. 221-240.
- Ebersold S., *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities. Education and Training Policy*, Paris, OECD Publishing, 2012.
- Fichten C.S., Asuncion J., Scapin R., Digital Technology, Learning, and Postsecondary Students with Disabilities: Where We've Been and Where We're Going, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 2014, pp. 369-379.
- Fuller M., Bradley A., Healey M., Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19(5), 2004, pp. 455-468.
- Gilson C. L., Dymond, S. K., Barriers Impacting Students with Disabilities at a Hong Kong University, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 2012, pp. 103-118.
- Goode J., 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities, *Disability & Society*, 22(1), 2007, pp. 35-48.
- Green S., Components of perceived stigma and perceptions of well-being among university students with and without disability experience, *Health Sociology Review*, 16(3-4), 2007, pp. 328-40.
- Hacher K., *Community-Based Participatory Research*, London, Sage, 2013.
- Hadjikakou K., Hartas D., Higher education provision for students with disabilities in Cyprus, *Higher Education*, 55(1), 2008, pp. 103-119.
- Hanafin J., Shevlin M., Kenny M., Mc Neela E., Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education, *Higher education*, 54(3), 2006, pp. 435-448.
- Holloway S., The experience of higher education from the perspective of disabled students, *Disability and Society*, 16(4), 2001, pp. 597-615.
- Hutcheon E.J., Wolbring G., Voices of "disabled" post secondary students: Examining higher education "disability" policy using an ableism lens, *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 2012, pp. 39-47.
- Israel B.A., Eng E., Schulz A.J., Parker E.A. (a cura di), *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*, San Francisco, Jossey-Bass, 2013.
- Kurth N., Mellard D., Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 2006, pp. 71-84.

- Leake D.W., Stodden R.A., Higher education and disability: Past and future of underrepresented populations, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 2014, pp. 399-408.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- Lopez Gavira R., Moria A., Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 34(1), 2015, pp. 147-159.
- Madaus J.W., Let's be reasonable: Accommodations at the college level, in S.F. SHAW, J.W. Madaus, L.L. Dukes (a cura di), *Preparing students with disabilities for college: A practical guide for transition planning*, Baltimore, Paul & Brookes Publishing, 2010, pp. 37-63.
- Mazzer M., Covelli A., *Le interviste e la narrazione degli studenti*, in L. de Anna (a cura di), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 289-317.
- Milani L., Azzolini O., *Un, due, tre...liberi tutti: riflessioni e percorsi educativi tra disabilità e tempo libero*, Torino, SEI, 2004.
- Moria A., Cortés M.D., Melero N., Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out, *Disability & Society*, 29(1), 2014, pp. 44-57.
- Mullins L., Preyde M., The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university, *Disability & Society*, 28(2), 2013, pp. 147-160.
- Murgioni N., *Integrazione, Disabilità, Università. Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*, Roma, Aracne, 2009.
- Newman L.A., Madaus J.W., Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective, *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 2015, pp. 173-181.
- NUSSBAUM, M.C., *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- OECD, *Inclusive Education at work. Students with disabilities in Mainstream*, Paris, OECD Publishing, 1999.
- OECD, *Equity in Education-Students with Disabilities in Mainstream Schools*, Paris, OECD Publishing, 2004.
- OECD, *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris, OECD Publishing, 2007.
- OECD, *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*, Paris, OECD Publishing, 2011.
- OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, OECD Publishing, 2012.

- Ofiesh N.S., Math, Science, and Foreign Language: Evidence Based Accommodation Decision Making at the Postsecondary Level, *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 2007, pp. 237-245.
- OMS, *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015.
- Papastotiriou M., Windle J., The social experience of physically disabled Australian university students, *Disability & Society*, 27(7), 2012, pp. 935-947.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università, 2014.
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015.
- Pingry O'Neill L.N., Markward M.J., French J.P., Predictors of Graduation among College Students with Disabilities, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 2012, pp. 21-36.
- Riddell S., Tinklin T., Wilson A., *Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy*, London, Routledge, 2005.
- Robeyns I., The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development and Capabilities*, 6(1), 2005, pp. 93-114.
- Ryan J., Access and participation in higher education of students with disabilities: access to what?, *The Australian Educational Researcher*, 38(1), 2011, pp. 73-93.
- Ryan J., Struhs J., University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 2004, pp. 73-90.
- Sachs D., Schreuer N., Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences, *Disability Studies Quarterly*, 31(2), 2011. Disponibile in: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/60767662/inclusion-students-disabilities-higher-education-performance-participation-students-experiences> (Ultimo accesso: luglio 2017)
- Santos, Boaventura De Sousa, The University at a Crossroads, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10, 2012, pp. 7-16.
- Seale J., From the voice of a 'socratic gadfly': a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education, *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 2017, pp. 153-169.
- Sen A., *Development as Freedom*, Oxford, OUP, 1999.
- Sen A., Equality of what?. In S. McMurrin (a cura di), *The Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, pp. 353-369.
- Shakespeare T.W., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson, 2017.

- Soorenian A., How inclusive are the pedagogical practices in British Universities?, *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2), 2014, pp. 13-47.
- Spreafico A.M.C., Liberal arts education and the formation of valuable capabilities. In A. Boni, M. Walker (a cura di), *Human Development and Capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*, New York, Routledge, 2013, pp. 129-144.
- Stoecker R., *Research Methods for Community Change. A Project-based Approach*, London, Sage, 2013.
- Stoer S. R., Magalhães A. M., A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo, in D. Rodrigues (a cura di), *Educação e diferença*, Porto, Porto Editora, 2001, pp. 35-48.
- Strand K., Marullo S., Cutforth N., Stoecker R., Donohue P., *Community-Based Research and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- Strnadová I., Hájková V., Květoňová L., 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), 2015, pp. 1080-1095.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, 1994. Disponibile in: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1997. Disponibile in: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *Higher Education in the Twenty-First Vision and Action*, 1998. Disponibile http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *General Report by Jacques Proulx. The Meeting of Higher Education Partners*, 2004. Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf> (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *Education for all*, 2005. Disponibile in: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf> (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *Policy Guidelines on inclusion in education*, 2009a. Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (Ultimo accesso: luglio 2017).
- UNESCO, *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*, 2009b. Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192480e.pdf> (Ultimo accesso: luglio 2017).
- Vickerman P., Blundell M., Hearing the voices of disabled students in higher education, *Disability & Society*, 25(1), 2010, pp. 21-32.
- Walker M., *Higher education pedagogies: A capabilities approach*, Maidenhead,

SRHE/Open University Press & McGraw-Hill, 2006.

Yair G., Key educational experiences and self discovery in higher education, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 2008, pp. 92-103.

*Dall'InDeEP all'InWIDE:
prospettive di ricerca per uno sviluppo inclusivo diffuso*

DEBORA AQUARIO, ELISABETTA GHEDIN, SIMONE VISENTIN¹

1. Un'Università inclusiva pone al centro dello sviluppo umano il benessere

Un'Università che aspira ad essere inclusiva pone al centro del proprio essere e fare il valore del *ben-essere* umano concepito come una dimensione dinamica in cui l'individuo è abile a sviluppare il proprio potenziale, lavora in modo produttivo e creativo, costruisce forti e positive relazioni con gli altri, e contribuisce alla comunità in cui vive. Si amplifica quando un individuo è abile a perseguire i propri fini personali e sociali e raggiunge un senso di coinvolgimento nella società. In questa accezione il *ben-essere* viene considerato come un processo per favorire i potenziali di sviluppo impegnandosi in alcune attività e modi di essere che contribuiscono al nostro fiorire e al fiorire di coloro che ci circondano. Il contenuto di questo concetto viene pensato in relazione con il vivere bene e con l'agire bene e quindi è considerato come attivo piuttosto che passivo, ossia come qualcosa che coinvolge l'attività dell'agente e che spetta all'agente. Inoltre esso implica una visione positiva della propria vita; cioè comunica un senso di soddisfazione riguardo alla propria vita e una conseguente positiva disposizione verso quest'ultima (Awartani e Looney, 2008). Un contributo fondamentale al *ben-essere* proviene dai lavori dell'economista A. M. Sen il quale definisce il *ben-essere* attraverso i concetti di *functionings* (funzionamenti)

¹ I paragrafi 1 e 1.1 sono attribuibili a Elisabetta Ghedin, i paragrafi 2 e 4 a Simone Visentin e i paragrafi 3 e 3.1 a Debora Aquario.

e *capabilities*. La prospettiva che viene promossa nell'approccio delle *capabilities* è di focalizzare l'attenzione su quali siano i funzionamenti che le persone sono in grado di conseguire cioè verso quali funzionamenti tendono ad aspirare. A questo proposito A. Sen infatti afferma che in una "buona" teoria del *ben-essere* dovrebbero essere valorizzate le caratteristiche personali rilevanti che guidano la conversione dei beni primari nell'abilità della persona di promuovere i propri fini. Ciò che assume valore per le persone è che esse siano abili nel perseguire i propri funzionamenti, il che si concretizza nel vivere una vita a cui ciascuno dà valore (Sen, 1999a, p. 74). Fondamentale quindi in questa visione, è essere libero di perseguire un funzionamento non solo essere in grado di perseguirlo. In questo modo si sposta il focus di attenzione alla libertà di perseguire le vite a cui ciascuno di noi dà valore o, da un punto di vista sostanziale, valorizzare le *capabilities* di scegliere una vita a cui ciascuno ritiene di dare valore. Ciò che diventa prioritario nell'approccio delle *capabilities* e viene considerato come un valore sono le differenze tra persone. Esistono cioè delle differenze tra le persone nelle loro abilità nel convertire i beni primari in ciò che le persone sono in grado di essere e fare nelle loro vite. In linea con ciò, Hanna Arendt nel testo *Vita Activa*, sostiene che la pluralità umana è condizione fondamentale sia del discorso sia dell'azione, e ha il duplice carattere dell'eguaglianza e della distinzione.

Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi tra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati e identici. La distinzione degli esseri umani non si identifica con l'alterità. L'alterità, è vero, è un aspetto importante della pluralità, la ragione per cui tutte le nostre definizioni sono distinzioni, per cui non riusciamo a dire ciò che ogni cosa è senza distinguerla da ogni altra. L'alterità nella sua forma più astratta è reperibile solo nella pura moltiplicazione degli oggetti inorganici, mentre ogni vita organica mostra già variazioni e distinzioni, anche tra gli esemplari di una stessa specie. Ma solo l'uomo può esprimere questa distinzione ed esprimere se stesso, e solo lui può comunicare se stesso e non solamente qualcosa – sete, fame, affetto, ostilità, timore. Nell'uomo l'alterità, che egli condivide con tutte le altre cose e la distinzione, che condivide con gli esseri viventi, diventano unicità e la pluralità umana è la paradossale pluralità di essere unici (Arendt, *Vita Activa*, pp. 183-184).

Quindi a partire dalle differenze che connotano ciascuno di noi e a partire dal principio di alterità, secondo Sen bisognerebbe focalizzarsi direttamente sui *beings* e *doings* delle persone, cioè sulle loro *capabilities* a funzionare. I beni primari sono tra i mezzi a cui dare valore per perseguire il proprio progetto di vita fiorente. Ma le reali opportunità o possibilità che una persona ha a disposizione

per perseguire i propri progetti di vita non sono solo influenzate da beni primari che la persona ha a disposizione, ma anche dalla gamma di fattori che determinano il ventaglio di possibilità di conversione dei beni primari per generare stati di valore di essere e di fare. Quindi, dovremmo focalizzarci sui gradi di libertà sostanziali che una persona effettivamente ha a disposizione, cioè le *capabilities*. Questi sono fattori personali, sociali e ambientali che influenzano la misura in cui un determinato studente può convertire le risorse a sua disposizione in opportunità e risultati significativi (Robeyns 2005, Walker e Unterhalter 2007).

2.1 Perché considerare il ben-essere come una dimensione cui aspirare nei contesti universitari inclusivi?

La risposta a questa domanda non è così scontata. L'educazione nelle impostazioni formali delle scuole e delle Università forma vite dal momento che essa rappresenta la fonte principale di trasformazioni sociali, in quanto offre agli studenti forme di consapevolezza e di comprensione critica e riflessiva che li renderà in grado di partecipare alla creazione di una vita sociale migliore e più desiderabile di quella che attualmente ha corso (Walker, 2012). Questo è il contesto in cui collochiamo questo documento utilizzando l'approccio delle *capabilities* come un quadro di analisi per introdurre un linguaggio di *ben-essere* e di *agency*, mentre si considera ancora il rapporto tra le opportunità individuali e le disposizioni sociali che mettono in luce la capacità degli studenti di convertire i propri mezzi per raggiungere le libertà e i funzionamenti (Mutanga, Walker, 2015). In questo quadro teorico di riferimento l'educazione è una *capability* fondamentale, la *conditio sine qua non* per individuare altre *capabilities* (Sen, 1999a, 2006; Nussbaum, 2000, 2011). Non solo intrinsecamente importante per il *ben-essere* umano, è anche una *capability* che consente alle persone di vivere una vita a cui attribuiscono valore. Un'educazione che si orienti alle aspirazioni cui tendono le persone permette di considerare modi alternativi di essere e di fare e di sviluppare sufficiente *agency* per perseguire una vita di valore (Sen, 1999b, p. 199). La libertà di raggiungere il *ben-essere* è il risultato di ciò che le persone sono in grado di fare e di essere: la capacità di condurre una vita di valore è migliorata solo dalle scelte motivate che le persone sono in grado di fare (Sen, 1980, 1992; Nussbaum, 2000, 2011).

I funzionamenti di una persona (ciò che le persone scelgono di essere e di fare) forniscono una finestra sul *ben-essere* perseguito. L'*agency*, come afferma Sen (2005), significa qualcuno che agisce e persegue il cambiamento, e i cui esiti possono essere presi in considerazione in virtù dei suoi valori e delle sue finalità. Quindi l'*agency* comprende l'essere in grado di fare le proprie scelte e agire in virtù di esse (Sen, 1999a). *Agency* significa avere opportunità e compiere scelte come pure l'autonomia di essere in grado di prendere le proprie decisioni

(Wilson-Srydom and Walker, 2015). Diventa fondamentale quindi considerare il senso dei funzionamenti (*beings e doings*) a cui le persone danno valore nelle proprie economie di vita, e di lavorare (sul versante educativo) per aumentare i loro gradi di libertà (le loro *capabilities*) per poter scegliere di essere o fare ciò che rende la vita degna di essere vissuta. Tuttavia, considerare funzionamenti specifici da soli non è sufficiente per una completa visione che orienta al tendere verso una vita fiorente. Le *capabilities* sono le libertà che ogni persona ha di scegliere ed esercitare una combinazione di molti modi di essere e di fare che considerano di valore. L'opportunità complessiva di scegliere una buona vita, e di fiorire, è quindi costituita da molti funzionamenti diversi. Uno studente o laureato con un ampio set di *capabilities* cui attingere per la scelta dei funzionamenti da realizzare è potente nel senso che ha un ventaglio di possibilità per la propria vita, (e quindi di non avere un destino segnato) di aspirare al *ben-essere*. Wilson-Strydom (2016) afferma che l'educazione dovrebbe dotare i laureati con le conoscenze e le competenze – intese in termini di capitale umano - di partecipare all'economia. Tuttavia ella afferma che si apre una questione quando si concentra la politica sui ritorni economici dell'istruzione superiore, quando non si discute la variabilità e la significatività delle opportunità economiche e quando si trascurano obiettivi come lo sviluppo intellettuale e la cittadinanza democratica. L'importanza di rendere più accessibile l'Università *per tutti* attraverso una maggiore opportunità di partecipazione è ampiamente riconosciuta a livello politico (Wilson-Strydom, 2016). L'approccio delle *capabilities* con la sua enfasi sui fattori che hanno impatto sulle libertà di fare uso delle opportunità a propria disposizione, fornisce una cornice generativa per ripensare all'Università per "facilitare il processo democratico di formazione dell'agente attraverso l'istruzione superiore" (Marginson 2011, p. 34). Paolo Blasi mette bene in evidenza la questione quando scrive: "La sfida della società europea oggi è quella di andare oltre "la società della conoscenza e di evolversi in quella che potrebbe essere chiamata "la società della saggezza". La conoscenza è l'uso consapevole delle informazioni; la "saggezza" significa scegliere il proprio comportamento sulla base della conoscenza e dei valori condivisi, al fine di migliorare il *ben-essere* di tutti e la consapevolezza che le azioni personali hanno conseguenze sociali" (Marga, 2008, p. 117).

Quello che gli studenti sono in grado di conoscere, di diventare e di essere attraverso l'istruzione superiore è un progetto educativo per sé, la società e il mondo intero. Altrettanto significativo è che gli studenti con diversità abbiano pari opportunità attraverso la progettazione di percorsi inclusivi e fiorenti per diventare e essere ciò che ha valore per loro. In virtù di quanto finora affermato dovremmo quindi aspettarci di vedere nelle Università gli sforzi per educare i cittadini con responsabilità sociali e civiche, con consapevolezza di sé e etica per

l'impegno (McLean et al, 2008). Habermas infatti afferma che le funzioni che l'Università persegue per la società devono preservare una forte connessione con gli obiettivi, le motivazioni e le azioni dei suoi membri. In questo senso l'Università dovrebbe istituzionalmente incorporare, e allo stesso tempo ancorare, una forma di vita che sia intersoggettivamente condivisa dai suoi membri, e che abbia anche un carattere esemplare. L'attenzione si sposta quindi sulla creazione di un ambiente in cui le persone “possano sviluppare il loro pieno potenziale e condurre una vita produttiva e creativa in conformità alle loro esigenze e interessi” (UNDP, 2006, Taylor, 2008, p. xxiv). L'obiettivo dello sviluppo umano è avere le “libertà” di esercitare scelte autentiche e di partecipare a un processo decisionale equo che influenza la vita delle persone. È rafforzata dai diritti umani che contribuiscono a garantire il *ben-essere* e la dignità di tutte le persone, costruendo il rispetto di sé e il rispetto per gli altri (Bridges, et al., 2008, p. 9 -10). Questo netto spostamento sul *ben-essere* individuale ha profonde implicazioni per l'educazione. Studenti particolari, da particolari ambiti di provenienza, che vivono una vita particolare ed in possesso di valori particolari, diventano il focus principale della progettazione di un'Università inclusiva. Gli studenti si distinguono ancora più vividamente come individui con storie ed aspirazioni uniche. Le *capabilities* (opportunità di libertà) e i funzionamenti (realizzazioni) sono influenzati dalle circostanze individuali, dalle relazioni con gli altri, dalle condizioni sociali e dai contesti che creano spazi per le opportunità da realizzare. L'approccio delle *capabilities* sottolinea l'eterogeneità fondamentale degli individui come un aspetto fondamentale dell'uguaglianza educativa e fornisce un quadro concettuale per collegare le storie di vita individuali con le disposizioni sociali e collettive (Walker e Unterhalter, 2007). In questo modo si ha la prerogativa di considerare lo sviluppo umano di ogni studente in riferimento al suo valore intrinseco. Inoltre, le *capabilities* in materia di educazione operano su due livelli: “la *capability* di partecipare all'educazione” e “le *capabilities* acquisite attraverso l'educazione” (Vaughan, 2007). Siamo consapevoli che la nostra responsabilità professionale è duplice: dobbiamo fare in modo che gli studenti possano partecipare a pieno titolo in esperienze di apprendimento, e anche che abbiano la possibilità di discernere ciò di cui hanno bisogno per creare un set di essere e fare a cui ciascuno dia il proprio personale valore. Nonostante questa enfasi sulle caratteristiche individuali, viene profondamente sostenuto il valore delle comunità come fondamentale per perseguire il *ben-essere* umano. Sen sottolinea, per esempio, che noi (tutti) abbiamo obbligazioni etiche gli uni verso gli altri, e il suo lavoro di sviluppo è finalizzato a rendere i gruppi sociali sempre più focalizzati sulla vita umana buona. Nel discutere questo aspetto del CA, Walker spiega (2010, p. 166), la “capacitazione” è una sorta di potere che conferisce obbligo. Walker rileva inoltre che Sen è abbastanza chiaro nel descrivere

l'educazione sia come "valore intrinseco per gli individui" sia come "valore sociale per le comunità" (Walker, 2010, p. 15; Deneulin e Shahani 2009; Nussbaum, 2011). In un articolo del 2012 Boni e Gasper individuano il *ben-essere* come un valore dello sviluppo umano che può essere perseguito attraverso azioni concrete in ambito accademico. In particolare, secondo le autrici, il *ben-essere* umano può essere perseguito facendo riferimento a 5 aspetti che possono declinarsi in una serie di indicatori da considerare nel contesto universitario. Essi sono: l'insegnamento che deve aspirare a coltivare metodologie di pensiero critico e pratiche riflessive oltre ad una particolare attenzione ad un curriculum "aperto"; la ricerca, che deve offrire nuove opportunità in termini di riflessione e pratica scientifica e che pone al centro la discussione sui riferimenti teorici; l'impegno sociale inteso come opportunità di accesso ai servizi offerti (librerie, edifici universitari), oltre ad un forte investimento sull'apprendimento tra pari, in questo senso il riferimento è alla *Student Agency*, "una dimensione importante del *ben-essere* umano" (Walker e Unterhalter, 2007, p. 6), considerata fondamentale non solo per l'apprendimento, ma anche per la vita attraverso la possibilità di scelta di ciò che ha valore. Per fare questo è necessario offrire un contesto che favorisca lo sviluppo dell'*agency*, e questo contesto è una comunità critica, rispettosa, e di ricerca (Wood e Deprez, 2012). A questo proposito sembra possibile essere in sintonia con Yochai Benkler (2006) il quale ha definito la *Commons-based peer production* (CBPP), una modalità di produzione che mette al centro il valore della condivisione e della collaborazione e che si sta estendendo a molti ambiti, specialmente nei settori dove maggiore è l'importanza di conoscenza, informazione, innovazione, e dove è più forte l'impatto della rivoluzione digitale e di Internet. Le politiche di *governance* dell'Università intese come buone politiche di assunzione e di progressione di carriera per tutti i membri dell'Università e buoni programmi di *ben-essere*. L'ambiente universitario in relazione con i fattori contestuali ambientali dell'ICF inteso come facilitatore di *ben-essere* declinabile in prodotti e tecnologia per l'ambiente, ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo, relazioni e sostegno sociale, atteggiamenti e servizi sistemi e politiche (Nussbaum, 2000). Un'Università che aspira ad essere inclusiva quindi è un'Università in movimento che mette a disposizione il proprio capitale connettivo (Ichniowski e Shaw, 2009) inteso come una forma speciale del capitale umano. Proprio come il capitale umano si riferisce alla conoscenza e alle competenze degli individui, il capitale connettivo è la somma del capitale umano e il capitale umano degli altri individui necessario per affrontare e risolvere i problemi. La definizione del capitale connettivo ha tre componenti: la definizione di un gruppo, una misura di connessioni tra questi membri del gruppo, e il capitale umano condiviso. Così stiamo modellando un processo di reciprocità – o una condivisione reciproca interdipendente – in cui le persone

ricorrono alla condivisione quando viene chiesto perché aumenterà le prestazioni di tutto il gruppo che ha come prerogativa fondamentale quella di favorire eguali opportunità di sviluppo di una gamma di opportunità verso quali funzionamenti fiorenti perseguire per il proprio e altrui *ben-essere*. Facciamo nostro il pensiero di Yochai Benkler e Helen Nissenbaum (2006, p. 394) quando affermano: “*We suggest that the emergence of peer production offers an opportunity for more people to engage in practices that permit them to exhibit and experience virtuous behavior (i.e. inclusive practices???)*” e pensando all'Università inclusiva aspiriamo che un'Università che fornisce opportunità per comportamenti virtuosi sia una Università che potrà contribuire alla formazione di individui virtuosi e che le pratiche in circolo di comportamenti virtuosi possano condurre a far sì che le persone adottino le virtù che rappresentano il modo in cui *mi sono coltivato* e in cui ho scelto di essere (Annas, 1998) per nutrire vite fiorenti.

2. Tra facilitatori ed ostacoli alla vita universitaria

L'Università che aspira ad essere inclusiva problematizza i processi che attiva per promuovere l'accesso, la partecipazione e il successo dei suoi studenti (Walker, 2003; Lozano et al., 2012). E, ancora di più, assume la sfida di comprendere come può organizzarsi per essere davvero un *contesto capacitante* (Visentin, 2016), cioè capace di offrire opportunità di apprendimento e di crescita autentica anche a coloro che, per vari motivi, ne sono stati finora in larga parte esclusi, primi tra tutti i giovani con disabilità.²

Se consideriamo l'*education for all* come un diritto umano fondamentale e la base per una società giusta ed equa (*European Agency for Development in Special Needs Education* 2012; Forlin, 2013), e quindi come pilastro per lo sviluppo di un'etica sensibile al valore del bene comune (Reindal, 2016), si comprende che l'impegno è quello di costruire una risposta educativa e di apprendimento qualificata per tutti gli studenti (Ainscow 2015; Messiou et al., 2016), considerando la disabilità come un'espressione della diversità e cogliendo di ciascuna persona la sua unicità (Terzi 2007; Sen, 1999, Nussbaum 1997).

Se la letteratura attesta una crescente presenza di giovani con disabilità nel contesto universitario (Pumfrey 2008; Liasidou 2014; Seale et al.2015), una ricognizione bibliografica di Morina (2017) ha saputo fare sintesi dei facilitatori

² Se si consultano le statistiche nel sito di Eurostat (gli ultimi dati si riferiscono al 2011), si nota che il 25% della popolazione europea arriva a frequentare il primo o il secondo livello della cosiddetta educazione terziaria (universitaria o simile), a confronto del 15% della popolazione con disabilità. Inoltre, considerando il target 30-34 anni, il 36% della popolazione senza disabilità ha portato a termine gli studi, rispetto al 22% delle persone con disabilità. Per un maggiore approfondimento, si rinvia a: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics/

e delle barriere alla partecipazione di questo target di studenti, raccogliendo la loro voce e quella del personale universitario, in primis i docenti.

Nel primo filone di studi, che ha dato risalto alla percezione dei ragazzi, gli esiti possono essere suddivisi in tre macro aree tematiche:

- le barriere e i facilitatori alla partecipazione e all'apprendimento;
- i processi di transizione;
- le cosiddette disabilità nascoste.

Le indagini che si sono focalizzate sui fattori contestuali hanno evidenziato quanto segue:

- barriere: l'ostacolo più importante è identificato negli atteggiamenti dei docenti. Oltre a questo, sono spesso citate ancora le barriere architettoniche; il mancato accesso alle informazioni e alla tecnologia; regole e politiche che non sono applicate (es.: modalità d'esame non adattate); le strategie didattiche che non favoriscono l'interazione tra studenti. Va precisato, come ulteriore spunto di riflessione, che molte di queste barriere sono condivise anche dagli altri studenti (Madriaga et al., 2010);
- facilitatori: tra i fattori più potenti, troviamo il supporto della famiglia; la rete amicale e di supporto tra pari (Riddell, Tinklin and Wilson 2004; Gibson, 2012); l'aiuto ricevuto da parte di alcuni docenti e dallo staff che credono negli studenti, attivandosi per gli adattamenti necessari, come ad esempio gli ausili tecnologici per l'apprendimento; il servizio dedicato alla disabilità; le proprie strategie personali per far fronte alle difficoltà incontrate (Prowse 2009; Morina 2015).

La seconda area di studi si concentra invece sulla fase di transizione iniziale, ritenuta cruciale per il buon proseguimento dell'esperienza universitaria. Le indagini rivelano che sovente le matricole faticano ad adattarsi ai nuovi contesti sociali, didattici ed organizzativi (Thomas, 2008), anche perché scoprono di dover aumentare la loro capacità di autonomia, non avendo a volte le informazioni sui servizi disponibili e i propri diritti legali (Getzel e Thoma 2008; Hong 2015), tanto che Kochhar-Bryant, Bassett e Webb (2009) utilizzano nel loro contributo la metafora della scogliera – *transition cliff* (scogliera della transizione) – per simboleggiare le difficoltà iniziali.

A controbilanciare le difficoltà, i fattori facilitanti: da un lato determinate caratteristiche personali – consapevolezza di sé, autodeterminazione e autogestione, nonché un'adeguata preparazione all'Università (Garrison-Wade, 2012) – dall'altro, alcune caratteristiche del contesto, come la qualità delle relazioni con i coetanei, l'attività di tutorato, il supporto dello staff universitario, l'assistenza tecnologica e la disponibilità di alloggi universitari (Hartley, 2010; Garrison-Wade, 2012; Patrick e Wessel 2013; Lombardi, Murray e Kowitz, 2016;).

Il terzo tema che ci può aiutare ad approfondire la questione dell'appartenenza alla vita universitaria è quello relativo al nascondere la propria disabilità (Hartley 2010). Riguarda le persone che non hanno una menomazione direttamente osservabile (es.: menomazione fisica o sensoriale) ed esso assume due risvolti complementari:

- da un lato ci sono gli studenti che raccontano come lo staff amministrativo e/o gli altri studenti mettano in discussione la loro situazione di disabilità, e i primi a volte chiedono un supplemento di documentazione che la attesti. L'effetto è un forte sentimento di delegittimazione;
- dall'altro troviamo le esperienze di studenti che non esplicitano la loro disabilità perché temono di essere stigmatizzati ed etichettati. Una parte degli studenti arriva a raccontare la propria disabilità solo quando costruiscono una relazione amicale affidabile, oppure se è un passaggio necessario per ottenere un supporto economico o la possibilità di una riduzione delle tasse universitarie.

Il tema del nascondimento della disabilità è strettamente collegato alla questione della normalità (Medeghini, 2015): gli studenti manifestano il loro desiderio di sentirsi trattati con pari dignità da parte dei coetanei, indipendentemente dalla necessità di dover accedere ad aiuti dedicati.

Nella seconda macro sezione della *review* di Molina, dedicata alla percezione dello staff universitario, sono tre i *topics* presenti:

- gli atteggiamenti del personale verso gli studenti con disabilità, come fattore facilitante od ostacolante alla partecipazione e all'apprendimento. Lavori come quello di Lombardi, Vukovic and Sala-Bars (2015) hanno saputo evidenziare l'incongruenza, in alcuni contesti, tra i valori inclusivi annunciati dai partecipanti e i loro atteggiamenti escludenti;
- le opportunità formative, per lo staff universitario, sulla disabilità e l'educazione inclusiva: la formazione dedicata è un fattore incidente sulla qualità della capacità dello staff di rispondere adeguatamente ai bisogni degli studenti con disabilità;
- la messa in pratica dello *Universal design* come modello di progettazione curricolare e didattica. Alcune indagini come quelle di McGuire and Scott (2006) o di Hitch, Macfarlane and Nihill (2015) rinforzano il valore e l'efficacia di un'organizzazione che sappia anticipare i bisogni degli studenti, che sappia progettare avendo in mente l'eterogeneità della popolazione studentesca, provvedendo ad esempio a fornire materiale didattico in diversi formati (cartaceo, ebook, online).

3. Il ruolo della valutazione per una Università inclusiva

La dimensione valutativa rientra, insieme a quella progettuale, tra le dimensioni su cui si rende necessaria una profonda riflessione per promuovere un pensiero inclusivo ispirato ai valori della partecipazione e dell'accessibilità. Gli interrogativi da cui può nascere questa riflessione possono essere individuati come segue: come la prospettiva inclusiva influisce sullo sguardo da adottare rispetto alla valutazione? Può la valutazione rappresentare un elemento contestuale che può agire da facilitatore o da barriera rispetto alla partecipazione degli studenti con disabilità all'interno dei contesti dell'istruzione superiore? Come si colloca la dimensione valutativa all'interno di una Università inclusiva orientata al *ben-essere* e alla realizzazione di progetti di vita fiorenti di tutti i suoi studenti?

Partendo dalla definizione di "valutazione inclusiva" emersa dal progetto "Assessment in inclusive settings" realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, incontriamo un primo legame, tra i processi valutativi e la filosofia della Progettazione Universale (*The Center for Universal Design*, 1997; CAST, 2011). L'indagine svolta ha infatti condotto a considerare inclusiva quella valutazione che promuove apprendimento e partecipazione di tutte le persone coinvolte e che viene pensata e costruita seguendo i principi dello *Universal Design* al fine di rispondere e valorizzare le differenze, nella convinzione che "inclusive assessment is not about changing your assessment to benefit certain groups of students" (Waterfield e West, 2006).

La declinazione della Progettazione universale in termini valutativi (*Universal Design for Assessment*) consente di ripensare i processi valutativi facendoli diventare opportunità per ampliare gli orizzonti partecipativi (Thompson et al., 2002; Ketterlin-Geller, 2005). *UD for Assessment* si occupa infatti di costruire "ambienti valutativi" accessibili, fruibili e flessibili, caratteristiche che risultano fondamentali per rispondere alle differenze. Nella parola ambiente vi sono persone, atteggiamenti e relazioni, che influiscono sulle opportunità di accesso e di partecipazione degli individui al processo valutativo. Nella definizione di *UD for Assessment* vanno dunque considerati non solo gli elementi relativi all'ambiente fisico o virtuale rappresentati dai luoghi, dalle attività predisposte, dalle piattaforme virtuali, ma anche tutti quegli elementi ambientali relativi alle persone coinvolte (e ai loro atteggiamenti), che fungono da *mediatori umani* (Feuerstein et al., 1995): tutto ciò fa parte di un insieme di mediazioni che influenza la partecipazione e l'interazione con l'ambiente e una Progettazione universale per la valutazione deve tenerne conto al fine di offrire un ambiente valutativo in grado di rispondere alle differenze.

Inoltre, in questa prospettiva la valutazione e la progettazione risultano strettamente interrelate, l'una informa l'altra e la orienta, in virtù di una circo-

larità e di una reciprocità che caratterizzano il rapporto tra le due dimensioni. Per far sì che ciò accada, emerge la necessità di una valutazione *continua*, lungo l'intero processo, che promuova da un lato una cultura valutativa orientata a supportare i processi fin dall'inizio e dall'altro uno sguardo progettuale proiettato sul futuro (Tomlinson e Moon, 2013). Il pensiero inclusivo consente dunque di immaginare il processo valutativo come un *alleato* che sostiene, orienta e aiuta a comprendere. Dire che il processo di valutazione è essenzialmente un processo di *comprensione* promuove una visione "positiva" del processo stesso, che lo spoglia della concezione giudicante, di controllo, per passare ad uno sguardo ispirato alla riflessione, alla mediazione, alla cura. Valutazione dunque come comprensione delle differenze (Tomlinson e Moon, 2013; Chapman e King, 2012; Wormeli, 2006), processo che implica attenzione e responsabilità. È una valutazione significativa e inclusiva se è in grado di fornire spiegazioni e interpretazioni, di offrire contesti di applicazione concreti e punti di vista critici e alternativi, di promuovere sguardi empatici di vicinanza e di cura verso gli altri e verso noi stessi.

3.1 Progettare una valutazione per tutti

Promuovere uno sguardo inclusivo nella dimensione valutativa significa in primo luogo trasformare le rappresentazioni, le concezioni e le culture della valutazione, agire sui concetti e sui valori che la sostanziano. I valori possono poi guidare l'azione contribuendo ad una trasformazione anche delle pratiche didattiche e valutative e orientandole verso una direzione inclusiva. La Progettazione universale può costituire un pensiero che supporta il cambiamento in questo senso, in quanto promuove una logica in virtù della quale la differenza è da considerare una risorsa che va utilizzata come chiave di volta per immaginare pratiche (valutative) inclusive, agendo in particolare sulle tre aree individuate nell'ambito di questa filosofia come spazi in cui prevedere e offrire varietà e flessibilità: la rappresentazione, l'espressione e il coinvolgimento. Ne deriva che realizzare una valutazione inclusiva significa soprattutto *immaginare* molteplici opportunità e modi di: presentare l'informazione, mostrare ciò che si è appreso, coinvolgere e motivare (ad esempio, con compiti di diverso livello "sfidante"). In questo modo, la molteplicità è per tutti e ciascuno è nelle condizioni di poter scegliere la modalità in linea con i suoi desideri e aspirazioni, con il suo profilo di apprendimento, con i suoi interessi (Tomlinson, 2006).

Tutto questo diventa particolarmente importante se si guarda alle indagini nazionali realizzate nelle Università inglesi nei primi anni del 2000 (Fuller et al., 2004), dalle quali emerge come la valutazione nei contesti dell'istruzione superiore possa rappresentare una barriera all'apprendimento e alla partecipazione:

un terzo degli studenti con disabilità che hanno partecipato alle indagini indica la valutazione come una barriera incontrata durante il percorso di studi: tra le ragioni, sono segnalate la concentrazione, il tempo, la difficoltà di comprensione delle consegne. In Inghilterra, l'accesso all'istruzione da parte degli studenti con disabilità è una questione dibattuta da tempo: è infatti del 1996 il Report del *Further Education Funding Council Learning Difficulties and Disabilities Committee* coordinato dal Prof. J. Tomlinson, che stabilisce l'importanza "to move away from offering courses of education and training and then giving students who have learning difficulties some additional human or physical aids to gain access to these courses and move toward redesigning the very processes of learning, assessment and organization so as to fit the objectives and learning styles of the students ... only the second philosophy can claim to be inclusive, to have as its central purpose the opening of opportunity to those whose disability means they learn differently from others" (p. 4).

Sulla stessa linea si muove un Progetto avviato nel 2006 e realizzato presso l'Università di Plymouth, il Progetto SPACE (*Staff-Student Partnership for Assessment Change and Evaluation*), che, a partire dal presupposto che sia auspicabile considerare il grado di inclusività dei processi valutativi in fase di progettazione piuttosto che apportare singoli e specifici aggiustamenti dopo o a conclusione del programma/corso (Hockings, 2010), si pone l'obiettivo di migliorare le opportunità per *tutti* gli studenti di mostrare il proprio apprendimento (Healey et al., 2006). I risultati dello studio mostrano come siano necessari sette passi per realizzare una valutazione inclusiva:

1. sostenere la valutazione con dei principi per una buona progettazione: perché sia una buona valutazione deve essere ben progettata, per cui pianificare un processo che abbia come fine principale quello di supportare da un lato l'apprendimento (in base ai principi dell'*Assessment for Learning*, ARG, 2002; Gibbs e Simpson, 2004; Wiliam, 2011), utilizzando criteri chiari e trasparenti, prevedendo e fornendo un feedback immediato e costruttivo, e dall'altro la partecipazione (secondo i principi della Progettazione universale, perché il processo valutativo sia accessibile e fruibile per il più ampio numero di persone) potrebbero essere i principi fondamentali su cui basare la progettazione di una valutazione inclusiva;
2. utilizzare una varietà di metodi valutativi: il principio del pluralismo metodologico garantisce un'attenzione alle differenze e riduce sensibilmente il rischio che la valutazione diventi una barriera per alcuni studenti (Wiggins e McTighe, 2004; Tomlinson, 2006). Variare le attività valutative promuove inoltre una gamma molto ampia di abilità personali e professionali come sostengono Brown e Glasner (2003);

3. inserire la “scelta” nel processo valutativo: come ha mostrato Francis (2008), introdurre la scelta non solo promuove negli studenti la costruzione di un senso di responsabilità nei confronti del proprio processo di apprendimento ma in un certo numero di casi ha anche eliminato il bisogno di adattamenti e modifiche personalizzate (O’Neill et al., 2010);
4. progettare prove d’esame inclusive: i modi per realizzare esami inclusivi possono essere diversi, tra cui considerare ad esempio la programmazione delle tempistiche, la durata, il peso, la struttura della prova (domande a risposta chiusa, aperta, scelte multiple, ...) o anche prevedere ad esempio dei momenti di esercitazione in vista dell’esame;
5. considerare il supporto delle tecnologie: diversi studi mostrano come le tecnologie possono essere utili nel rendere disponibili diversi metodi di valutazione e nel fornire opportunità di scelta (Ball, 2009; Bull e McKenna, 2004), ad esempio nella gestione del feedback (tramite audio e video), nella consegna dei compiti;
6. preparare, coinvolgere e supportare gli studenti nel processo valutativo: per realizzare una valutazione inclusiva è necessario parlare di valutazione agli studenti fin dall’inizio per promuovere una *alfabetizzazione* valutativa, preparandoli cioè a sviluppare una conoscenza e una consapevolezza rispetto al significato della valutazione e rispetto alle attività valutative in cui saranno coinvolti. Ad esempio, utilizzare le prove d’esame o i compiti degli anni precedenti e valutarli insieme a loro, discutendo i criteri e i giudizi, potrebbe essere un buon modo di avvicinarli alla valutazione, così come quello di mostrare loro differenti metodi e strumenti possibili e renderli consapevoli di cosa significhi scegliere l’uno o l’altro;
7. monitorare e condividere le pratiche valutative: come tutte le prassi inclusive, anche quella valutativa necessita di monitoraggio e condivisione per poter essere diffusa e divenire patrimonio comune in una prospettiva collaborativa.

4. Un’Università inclusiva: promuovere senso di appartenenza e progetti di vita fiorenti

La fotografia delineata fin qui permette di avere sufficientemente chiari i principali punti di forza e di criticità sui quali agire per accrescere il *ben-essere* degli studenti. Se è questa la finalità a cui l’Università aspira, essa può essere tradotta sul piano organizzativo in almeno due obiettivi progettuali:

- da un lato promuovere *senso di appartenenza* (Mahar et al., 2013) (focus: la qualità delle relazioni nella quotidianità-tempo presente);

- dall'altro accompagnare lo sviluppo di *biografie florenti* (Keyes, 2002; Visentin 2016) (focus: la progettazione che genera e coltiva le aspirazioni personali-tempo futuro).

Quanto al primo tema, Canevaro (2007) afferma che “l’inclusione vuole essere non un nuovo modo di dire, ma una realtà complessivamente disposta per la vita di tutte e di tutti, senza strutture speciali o progetti straordinari. L’inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di ‘appartenenza’. Le persone con o senza disabilità possono interagire come persone alla pari” (p. 23). Secondo lo stesso autore, alla base di questa prospettiva c’è l’idea di un’educazione inclusiva che pensa ai contesti, non soli di apprendimento, come spazi capaci di accogliere tutti, dove le diversità sono comprese e considerate un arricchimento. Tutto questo perché scopo dell’inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l’accesso alla vita normale per poter crescere e svilupparsi totalmente.

La riflessione sul senso di appartenenza può essere approfondita attraverso Mahar, Cobigo e Stuart (2013), che declinano tale concetto in cinque principi guida, da prendere quali criteri per progettare e valutare la partecipazione nei contesti universitari:

- *autodeterminazione*: in principio c’è il diritto di ciascuna persona di poter scegliere con chi interagire. Parallelamente, il senso di appartenenza che si percepisce individualmente non è indipendente dal senso di appartenenza percepito dalle altre persone ingaggiate in quel determinato contesto;
- *soggettività*: il senso di appartenenza è soggettivo e riguarda i sentimenti di valore, di rispetto e di adeguatezza della propria persona;
- *concretezza (groundedness)*: per poter sviluppare senso di appartenenza c’è necessariamente bisogno di un gruppo di riferimento;
- *reciprocità*: all’interno di un gruppo, il senso di appartenenza è possibile se le relazioni di cui si è parte sono uno spazio di condivisione e di scambio. L’aver in comune caratteristiche psico-fisiche e comportamentali non è di per sé sufficiente per sviluppare senso di appartenenza;
- *dinamismo*: il contesto, sia esso fisico o sociale, entra in gioco con i suoi facilitatori e le sue barriere nel promuovere o impedire il senso di appartenenza.

Questa cinquina rinforza l’imprescindibile libertà che ogni persona deve avere di poter scegliere di aderire ad un gruppo. Nello stesso tempo non perde di vista l’impegno che la comunità deve assumersi per facilitare l’adesione gratificante delle persone che la abitano: il senso appartenenza diventa allora l’esito di un attivo scambio dialogico tra persona e contesti. Questi ultimi sono volutamente declinati al plurale perché quanto abbiamo affermato finora ha valore per

gli spazi dedicati alla didattica e, con uguale dignità, a tutti gli spazi informali che arricchiscono la quotidianità: le aule studio, le biblioteche, i contesti aggregativi (sale mensa, bar, spazi di ritrovo, club/circoli sociali,...), gli spazi sportivi (palestre, campi da gioco,...), luoghi che possono aprire a plurali relazioni generative anche di nuove maturazioni in chiave identitaria. Infatti, come ricorda Burr (2004) “il destino psicologico e sociale di una persona non è rigidamente e inappellabilmente collegato alla sua dimensione individuale, ma il sé cessa di essere una proprietà privata dell'individuo, collocata nelle strutture cognitive, nel materiale genetico o nelle strutture del carattere, per diventare una costruzione fluida negoziata attraverso l'interazione sociale” (p. 39).

L'Università a cui pensiamo coglie l'impegno di organizzare, anche collaborando con altri attori del territorio – amministrazioni comunali, servizi socio-sanitari, scuole, realtà del terzo settore, associazioni sportive e così via – luoghi votati alla socializzazione accogliente. Perché solo grazie a luoghi umanizzanti è possibile maturare un'identità ricca e autentica (Mancuso, 2009).

Se finora abbiamo esplorato la coordinata orizzontale, focalizzata sulla partecipazione a contesti differenziati, le parole di Sartre (2007), qui sotto riportate, chiedono di tenere a mente anche la coordinata longitudinale, legata alla prospettiva futura. Afferma infatti l'autore: “Per ottenere una verità qualunque sul mio conto bisogna che la ricavi tramite l'altro. L'altro è indispensabile alla mia esistenza così come la conoscenza che io ho di me”. *Quel nosce te ipsum* che richiama il valore dei momenti riflessivi personali, nei quali una persona si prende del tempo per valutare il senso di soddisfazione che le riserva la propria quotidianità, e le possibili e coerenti connessioni tra questa e le traiettorie future. La dinamica tra fasi in cui ci si mette in gioco – nelle relazioni con gli altri, assecondando le proprie passioni, interessi – e momenti maggiormente introspettivi di riflessione personale, porta a compimento quel *Progetto di vita* (Pavone 2009; Ianes e Cramerotti, 2007) grazie al quale ogni persona vive la propria esistenza tra la spontaneità di alcune esperienze e la sistematicità del progettarsi in funzione degli obiettivi personali.

Anche qui l'Università deve spendersi per offrire agli studenti spazi di dialogo riflessivo con tutor alla pari o dei counsellor. Su questo versante non si può non partire da quanto propongono gli autori che si occupano di *life design* (Nota e Rossier, 2015; Savickas 2012; Guichard, 2005): tutte le più recenti pubblicazioni hanno già ben messo in luce come, di fronte ad un corso di vita che si de-standardizza (Duarte, 2009), ogni persona è di fatto chiamata a “costruirsi una vita” (Habermas e Bluck, 2000) attraverso uno scrupoloso processo di narrazione autobiografica che forma, consolida, rivede la propria identità narrativa, imparando a distinguere gli elementi di coerenza da quelli incongruenti con i propri obiettivi (Sveningsson e Alvesson, 2003).

A questo proposito si può prendere in considerazione la proposta di Savickas (2012), che illustra un nuovo paradigma di *life design*³, grazie al quale chi si occupa di orientamento può sviluppare un accompagnamento caratterizzato da una sequenza di quattro azioni:

- *costruire*, nel senso di immaginare, il proprio itinerario di vita attraverso piccole storie: sollecitare la persona a narrare storie che siano significative per la propria identità, partendo dall'idea che lo *storytelling* sviluppi il proprio sé e cristallizzi ciò che una persona pensa di sé stessa, così che più storie una persona racconta, più sviluppa la propria identità e il proprio itinerario biografico;
- *decostruire* le storie narrate: soffermarsi sui racconti per consolidare il pensiero critico della persona, per accedere a nuovi significati da attribuire alle storie stesse, e conseguentemente aprire a nuove possibilità e ad iniziative rimaste in sospeso o non considerate;
- *ricostruire* le microstorie dentro un'identità narrativa più ampia (*ritratto di vita*): rileggere le storie per tesserle tra loro e dare forma, in senso metaforico, ad un unico arazzo. Questo processo permette di dare senso alle storie stesse, aiuta a sedimentare valori, atteggiamenti, talenti, abitudini dentro una storia più grande che è la vita di una persona;
- *co-costruire* delle intenzioni che conducano alla successiva azione nella vita reale: attraverso il ritratto di vita che nasce dalla tessitura congiunta delle varie microstorie, la persona ha l'opportunità di ricalibrare priorità e scelte personali, mobilitando le attitudini principali e accrescendo le possibilità di cambiamento e sviluppo. Infatti, con la crescita della consapevolezza di sé, aumenta la sicurezza nell'affrontare le quotidiane incertezze e la capacità di dare senso agli eventi, collegando il passato col presente e proiettandosi sul futuro.

L'itinerario di Savickas facilita l'*empowerment* dello studente, che si fa autore capace di delineare la propria autobiografia complessiva: l'esperienza universitaria è riconsiderata dentro la più ampia progettazione personale, e si fa ponte verso varie aspirazioni, non solo quelle in chiave professionale. Qui "aspirazione" diventa parola chiave che si traduce in fiduciosa tensione a ciò che si desidera, a ciò che si reputa significativo per se stessi. Aspirare non è solo sinonimo di desiderare: nell'aspirare c'è insito l'impegno ad agire in virtù di quella aspirazione (Conradie, Robeyns 2013). Alle aspirazioni va associata una meta-capacità, la capacità di aspirare, che è la stella polare del *Progetto di vita*

³ Nel presentare la prospettiva di Savickas si è volutamente scelto di non circoscrivere la proposta dell'autore alla sola sfera professionale. Questo ci dà modo di trovare un interessante, a parer nostro, collegamento tra quanto avanzato da Savickas e l'idea, che verrà presentata subito dopo, di un *Progetto di vita* orientato alle aspirazioni personali (Visentin, 2016).

di ciascuna persona, è la meta che fa muovere il viaggio (Pavone 2010). Questo sguardo sulle aspirazioni può essere rinforzato dalla parola speranza, che Snyder (2002) descrive come capacità di generare percorsi di vita in funzione degli obiettivi personali e di motivare se stessi attraverso l'idea di poter utilizzare quegli stessi percorsi.⁴

Le aspirazioni, che immaginiamo intimamente personali, di fatto sono intrinsecamente relazionali: sono infatti costantemente condizionate dal supporto sociale, dal modo in cui cresciamo, dal contesto sociale e culturale nel quale ci muoviamo, dalle reti sociali nelle quali siamo impegnati (Appadurai, 2004). Dunque anche la parola "aspirazioni" sollecita l'Università ad investire tempo e risorse per diventare essa stessa aspirazione per quella parte di giovani con disabilità che, una volta conclusa la scuola secondaria, ha il desiderio di portare a compimento il proprio immaginario: frequentare il mondo accademico.

Per fare questo l'Università deve ripensare le proprie *mission* e *vision*, per farsi luogo disponibile ad essere abitato, casomai saltuariamente attraverso l'iscrizione a singoli insegnamenti, anche da ragazzi che stanno costruendo la propria vita indipendente, per la quale chiedono l'opportunità di poter sviluppare e consolidare le autonomie personali, allargare la rete relazionale, coltivare la dimensione affettivo-sessuale, provare quando possibile ad emanciparsi progressivamente dalla famiglia e, perché no, inserirsi nel mondo del lavoro. La sfida sottesa è quella di accrescere l'equità delle nostre comunità offrendo nuove opportunità a chi finora non ne ha avute. Per questa via, l'Università non coltiva soltanto il *ben-essere* dei suoi studenti, ma sostiene anche la loro capacità di scelta. Declinando quest'ultima secondo il significato che assume il concetto di *agency* nell'approccio delle *capabilities* (Sen, 1999), gli studenti universitari maturano progressivamente anche una propria etica, così nei processi decisionali fanno convivere l'attenzione allo stare bene personale con l'impegno verso il bene comune: cittadini, e non solo studenti, appagati da una vita fiorente, e con vivo il senso di appartenenza ad una comunità più ampia nella quale sentono di volersi impegnare come *agenti responsabili* (Sen, 1985).

La credibilità dello scenario descritto rimane intatta anche per i giovani con disabilità intellettive, o con diagnosi di autismo, che un poco alla volta guardano all'Università come opportunità per loro.⁵ Infatti, sono sempre più consapevoli,

⁴ A supporto delle riflessioni dell'intero articolo, e nello specifico del tema delle aspirazioni, c'è la prospettiva olistica suggerita dal *Capability approach* (Sen 1992), secondo il quale le *capabilities* di una persona sono le libertà, intese come opportunità, di promuovere e raggiungere i *beings* – le dimensioni dell'essere – e i *doings* – le dimensioni del fare – a cui essa dà valore (Sen 1992; Biggeri e Bellanca, 2010). Quanto più una persona ha modo di coltivare e nutrire le dimensioni di *ben-essere* per lei significative – ad esempio: salute psico-fisica, relazioni gratificanti, realizzazione professionale, e così via – tanto più la si potrà considerare ricca.

⁵ Si veda ad esempio: Bjornsdóttir K., 2017, p. 125-136; Van Hees V., Moyson T., Roeyers H., 2015, p.1673-1688.

assieme alle loro famiglie, del fatto che il centro diurno è un'alternativa al ribasso per il loro progetto di vita post scuola secondaria. E laddove non si aprono opportunità lavorative, e non sono dagli stessi ritenute interessanti per loro, anche l'Università deve rappresentare una possibilità.⁶

Lo stesso progetto InDeEP, presentato in questo volume e forte di fondamentali scientifico-culturali che si rifanno in particolare allo *human development* (Boni e Gasper, 2012), nell'immaginarsi una prosecuzione dell'azione di ricerca-intervento, dovrebbe scegliere di rispondere ad alcune domande inevitabili: l'Università come può riorganizzarsi per diventare uno spazio dove transitano studenti che desiderano coltivare, accanto o al posto degli obiettivi professionali, la loro dimensione relazionale, aumentare la loro autonomia personale, accrescere la capacità e la possibilità di autodeterminarsi? E in questo processo, quale ruolo di co-progettisti può essere riconosciuto agli studenti, inclusi quelli con disabilità?

Quanto scritto in queste pagine è a supporto dell'idea che, dentro una modernità liquida (Bauman, 2005) che non è più contraddistinta da traiettorie di vita, come scrive Peila-Shuster, a "taglia unica" (2016), l'Università deve articolare percorsi flessibili e differenziati per i suoi studenti, a partire da coloro che non lo sono ancora. Per questa via, il mondo accademico risponde anche ad una richiesta di giustizia sociale: contribuire a promuovere per tutti, persone con disabilità incluse, pari dignità umana e *ben-essere* personale (Nussbaum 2011; Rajapakse 2016). Dunque un'Università con una *mission* votata all'equità e all'inclusione, che si declina su due livelli, individuale e sociale. Da una parte si tratta di accompagnare ogni studente nella sua crescita identitaria – consolidando *skills* a supporto di una vita indipendente (senso di responsabilità, pensiero critico, capacità immaginativa, *agency*, *empowerment*) e favorendo lo sviluppo di abilità professionali – e, dall'altro, di generare un nuovo senso di comunità, capace di legittimare differenti saperi e valori – quali l'equità, la libertà di pensiero e la diversità – incoraggiando quindi la libertà dei singoli, e dei vari gruppi sociali, di esprimersi ed autodeterminarsi (Boyadjieva e Trichkova, 2015; Taylor 2007), impegnandosi al contempo in iniziative sociali e politiche (Lozano et al., 2012).

⁶ A livello mondiale si stanno diffondendo esperienze progettuali che mirano a facilitare l'accesso all'Università di studenti anche con disabilità intellettive e/o dello spettro autistico. Ad esempio, si vedano le esperienze sviluppate in USA, Canada, Australia e Irlanda citate in Bjornsdóttir K., 2017, cit.

5. Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., *Towards self-improving school systems: lessons from a city challenge*, London, Routledge 2015.
- Annas J., *La morale della felicità*, Milano, Vita e Pensiero 1998.
- Appadurai A., The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in V. Rao, M. Walton, (a cura di), *Culture and Public Action*, Palo Alto (CA), Stanford University Press, 2004, pp. 59-84.
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Torino, Bompiani, 1991.
- Arg, *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice*, Assessment Reform Group, 2002.
- Awartani M., Looney J., *Learning and well-being: An agenda for change*, Qatar Foundation, World Innovation Summit for Education, 2008.
- Ball S., Twelve steps towards embedding inclusive use of technology, *JISC-TechDis*, 2009, <http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/tcireport.pdf>
- Bauman Z., *Vita liquida*, Bari, Laterza, 2005.
- Benkler Y. e Nissenbaum H., Commons-based Peer Production and Virtue, *The Journal of Political Philosophy*, 14(4), 2006, pp. 394-419.
- Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità*, Napoli, Liguori, 2010.
- Bjornsdóttir K., Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities, *European Journal for Special Needs Education*, 32(1), 2017, pp. 125-136.
- Boni A., Gasper D., Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute?, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 2012, pp. 451-470.
- Boyadjieva P., Trichkova P.I., *Missions and values of Higher education: Heuristic Potential of the capability approach*, EAIR 37th Annual Forum in Krems (AUT), 2015.
- Bridges D., Smeyers, P., Smith R., Educational Research and the Practical Judgment of Policy Makers, *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 2008, pp. 5-14.
- Brown S., Glasner A., *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2003.
- Bull J., McKenna C., *Blueprint for computer-assisted assessment*, London, RoutledgeFalmer, 2004.
- Burr V., *La persona in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007.

- Center For Applied Special Technology, *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*, CAST, Wakefield, MA, 2011.
- Conradie I., Robeyns I., Aspirations and Human Development Interventions, *Journal of human Development and Capabilities*, 14(4), 2013, pp. 559-580.
- Craddock D., Mathias B. H., Assessment options in higher education, *Assessment e Evaluation in Higher Education*, 34(2), 2009, pp. 127-140.
- Deneulin S., Shahani L., *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*, London, Earthscan, 2009.
- Duarte M. E., The Psychology of life construction, *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 2009, pp. 259-266.
- Forlin C., Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries, *Asian Journal on Inclusive Education*, 1(2), 2013, pp. 19-31.
- Francis R. A., An investigation into the receptivity of undergraduate students to assessment empowerment, *Assessment e Evaluation in Higher Education*, 33(5), 2008, pp. 547-557.
- Garrison-Wade D.F., Listening to their voices: factors that Inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities, *International Journal of Special Education*, 27(2), 2012, pp. 113-125.
- Getzel E., Thoma C.A., Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination within UK universities, *Disability and Society*, 27(3), 2008, pp. 353-369.
- Gibbs G., Simpson C., Conditions under which Assessment supports Student Learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 2004, pp. 3-31.
- Gibson S., Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities, *Disability and Society*, 27(3), 2012, pp. 353-369.
- Guichard J., Life-long self construction, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2005, pp. 111-124.
- Habermas T., Bluck S., Getting a life: the development of the life story in adolescence, *Psychological Bulletin*, 126, 2000, pp. 749-769.
- Hartley M.T., Increasing Resilience: Strategies for reducing dropout rates for college students with psychiatric disabilities, *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 13(4), 2010, pp. 295-315.
- Healey M., Bradley A., Fuller M., Hall T., Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university, in M. Adams, S. Brown, (a cura di), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*, London, RoutledgeFalmer, 2006, pp. 32-43.
- Hitch D., Macfarlane S., Nihill C., Inclusive pedagogy in Australian universities: a review of current policies and professional development activities, *The International Journal of the first year in higher education*, 6(1), 2015, pp. 135-145.

- Hockings C., *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research Evidence net*, Higher Education Academy, 2010.
- Hong B.S.S., Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experiences in higher education, *Journal of College Student Development*, 56(3), 2015, pp. 209-226.
- Ianes D., Cramerotti S., *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento, Erickson, 2007.
- Ichniowski C., Shaw K. L., Connective Capital as Social Capital: The Value of Problem-Solving Networks for Team Players in Firms, *NBER Working Paper No. 15619*, 2009.
- Ketterlin-Geller L.R., Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment, *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(2), 2005, pp. 1-23.
- Keyes C.L.M., The mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of health and social research*, 43, 2002, pp. 207-222.
- Kochhar-Bryant C., Bassett D.S., Webb K.W., *Transition to Postsecondary Education for students with disabilities*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2009.
- Liasidou A., Critical disabilities studies and socially just challenge in higher education, *British Journal of Special Education*, 41, 2014, pp. 120-135.
- Lombardi A., Vukovic B., Sala-Bars I., International comparisons of Inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada and the Unites States, *Journal of postsecondary education and disability*, 28, 4, 2015, pp. 447-460.
- Lombardi A.R., Murray C., Kowitt J., Social support and academic success for college students with disabilities: do relationship types matter?, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 2016, pp. 1-13.
- Lombardi M. M., Authentic Learning for the 21st Century: An Overview, 2007. Available: <http://engage.wisc.edu/dma/research/docs/Lombardi-AuthenticLearning.pdf>
- Lozano J.F., Boni A., Peris J., Hueso A., *Competencies in Higher education: A critical analysis from the capabilities approach*, *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 2012, pp. 132-147.
- Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A., Confronting similar challenges? Disabled and Non-Disabled students' learning and assessment experiences, *Studies in Higher Education*, 35(6), 2010, pp. 647-658.
- Mahar A.L., Cobigo V., Stuart H., Conceptualizing belonging, *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 2013, pp. 1026-1032.
- Mancuso V., *La vita autentica*, Milano, Cortina, 2009.
- Marga A., Multiculturalism, Interculturality and Leadership, in Guni (a cura di), *Higher Education in the World*, New York, Palgrave MacMillan, 2008.

- Marginson S., Equity, Status and Freedom: a Note on Higher Education, *Cambridge Journal of Education* 41(1), 2011, pp. 23–36.
- McDowell L., Students and innovative assessment [online]. *Higher Education Academy*. 2001. Available: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id431_students_and_innovative_assessment.pdf
- McGuire J.M., Scott S.S., An approach for inclusive college teaching: Universal design for instruction, *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14, 2006, pp. 21-32.
- McLean M., Walker M., Booth A., Pedagogies of Integrative Learning: A Case Study of University Education in England. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research in Higher Education, 11-13th December, Liverpool, 2008.
- Medeghini R., *Introduzione*, in R. Medeghini, (a cura di), *Norma e normalità nei disability studies*, Trento, Erickson, 2015, pp. 11-38.
- Messiou K., Ainscow M., Echeita G., Goldrick S., Paes I., Sandoval M., Simon C., Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 2016, pp. 45-61.
- Mogey N., Sarab G., Haywood J., Van Heyningen S., Dewhurst D., Hounsell D., Neilson R., The end of handwriting? Using computers in traditional essay examinations, *Journal of Computer Assisted Learning* 24 (1), 2008, pp. 39-46.
- Moon T., The role of assessment in differentiation, *Theory into Practice*, 44(3), 2005, pp. 226-233.
- Moriña A., 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*, 2015, pp. 1-12.
- Moriña A., Inclusive education in higher education: challenges and opportunities, *European Journal of Special needs education*, 32(1), 2017, pp. 3-17.
- Mutanga O., Walker M., Towards a Disability-inclusive Higher Education Policy through the Capabilities, *Approach, Journal of Human Development and Capabilities*, 16(4), 2015, pp. 501-517.
- Nota L., Rossier J. (a cura di), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Göttingen, Hogrefe, 2015.
- Nota L., Santilli S., Soresi S., Qualitative approaches to career assessment with people with disability, in M. McMahon, M. Watson, (a cura di), *Career Assessment: Qualitative Approaches*, Rotterdam: Sense Publisher B.V., 2015, pp. 221-229.
- Nussbaum M., *Cultivating Humanity. A classical defence of reform in liberal education*, Massachusetts (USA), Harvard University Press, 1997.
- Nussbaum M., *Women and human development: the Capabilities Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

- Nussbaum M., *Creating capabilities. The Human development approach*, Cambridge (UK), The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna. Il Mulino, 2011.
- O'Neill G., Doyle E., O'Boyle K., Clipson N., Choice of assessment methods within a module: students' experiences and staff recommendations for practice. Aishe-C 2010: designing e delivering curricula for the future. Dublin City University: all Ireland society for higher education (Aishe) 2010
- OMS, *International Classification of Functioning*, Geneve, WHO, 2002.
- OMS, *International Classification of Functioning*, Children and Youth, Geneve, WHO, 2007.
- Patrick S., Wessel R.D., Faculty Mentorship and transition experiences of students with disabilities, *Journal of postsecondary education and disability*, 26(2), 2013, pp. 105-118.
- Pavone M. (a cura di), *Famiglie e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2009.
- Peila-Shuster J. J., Supporting student transitions: integrating life design, career construction, happenstance and hope, *South Africa Journal of Higher Education*, 30(3), 2016, pp. 54-67.
- Prowse S., Institutional Construction of Disabled students, *Journal of higher education policy and management*, 31, 2009, pp. 89-96.
- Pumfrey P.D., Moving toward inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998-2005, *European journal of special needs education*, 23(1), 2008, pp. 31-46.
- Rajapakse N., Amartya Sen's Capability Approach and education: Enhancing social justice, *Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking world*, 14(1), 2016.
- Reindal S.M., Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethics aspects of inclusion using the capabilities approach, *European journal of special needs education*, 31(1), 2016, pp. 1-12.
- Riddell S., Tinklin T., Wilson A., Disabled students in higher education: a reflection on research strategies and findings, in C. Barnes, G. Mercer, (a cura di), *Disability policy and practice: applying the social model*, Leeds (UK), The Disability Press, (2004), pp. 81-98.
- Robeyns I., The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6(1), 2005, pp. 93-117.
- Sartre J.P., *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Mursia, 2007.
- Savickas M.L., Life Design: A paradigm for career intervention in the 21th century, *Journal of Counseling and Development*, 90, 2012, pp. 13-19.
- Seale J., Georgeson J., Mamas C., Swain J., Not the right kind of 'Digital Capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their

- technologies and higher education institutions, *Computer and education*, 82, 2015, pp. 118-128.
- Sen A., 'Equality of what?', in S. McMurrin, (a cura di) *The Tanner Lectures on Human Values*, Salt Lake City, 1980.
- Sen A., Well-being, Agency and freedom: The Dewey Lectures 1984, *Journal of Philosophy*, 82(4), 1985, pp. 169-221.
- Sen A., *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Sen A., *Commodities and Capabilities*, New Delhi, India: Oxford University Press, 1999a.
- Sen A., *Development as freedom*, Oxford (UK), Oxford University Press, 1999b.
- Sen A., The right to One's Identity, *Frontline*, 19(1), 2002, pp. 5-18.
- Sen A., What is like to be a human being?, Intervento al Third Global Forum on Human Development, "Cultural Identity, Democracy and Global Equity". Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen A., "The Ups and Downs of Identity", relazione presentata nell'ambito degli ASSA Meetings. Boston, 6-8 gennaio, 2006.
- Snyder C.R., Hope theory: Rainbows in the mind, *Psychological inquiry*, 13(4), 2002, pp. 249-275.
- Sveningsson S., Alvesson M., Managing managerial identities: organizational fragmentation, discourse and identity struggle, *Human relations*, 56, 2003, pp. 1163-1193.
- Taylor P., Higher education and participatory development, *GUNI Newsletter*, <http://www.guninetwork.org/> 2007
- Taylor, P. Introduction; in *GUNI Higher Education in the World*. New York, Palgrave MacMillan, 2008.
- Terzi L., Capability and Educational equality: the just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs, *Journal of philosophy of education*, 41(4), 2007, pp. 757-773.
- The Center For Universal Design, *The Principles of Universal Design, Version 2.0*, North Carolina State University, Center for Universal Design, Raleigh, NC, 1997a.
- The Center For Universal Design, *Environments and products for all people*, North Carolina State University, Center for Universal Design, Raleigh, 1997b.
- Thomas L., Learning and teaching strategies to promote students retention and success, in G. Crosling, L. Thomas, M. Headney, (a cura di), *Improving student retention in higher education*, New York (USA), Routledge Farmer, 2008, pp. 69-81.
- Thomas L., May H., *Inclusive learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy, 2010.

- Tomlinson C. A., McTighe J., *Integrating differentiated instruction and Understanding by Design: Connecting content and kids*, Alexandria VA, ASCD, 2006.
- Tomlinson C. A., Moon T., Differentiation and classroom assessment, J.H. McMillan, (a cura di), *SAGE Handbook of research on classroom assessment*, Los Angeles, SAGE, 2013, pp. 415-430.
- Tomlinson C. A., *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria VA, ASCD, 2003.
- Van Hees V., Moyson T., Roeyers H., Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs, *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 2015, pp. 1673-1688.
- Vaughan R., Measuring capabilities: An example from girls' schooling, in M. Walker, E. Unterhalter (a cura di) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007. Pp. 109-130.
- Visentin S., *Progetti di Vita fiorenti*, Liguori, Napoli (2016).
- Walker M., Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum, *European Journal of Education*, 47(3), 2012, pp. 448-461.
- Walker M., *Higher education Pedagogies*, Berkshire (UK): The Society for research into Higher Education and Open University Press, 2003.
- Walker M., Teaching the human development and capability approach: some pedagogical implications, in S. Deneulin, L. Shani (a cura di) *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: freedom and agency*, London: Earthscan, 2010.
- Waterfield J., West B., *Inclusive assessment in higher education: a resource for change*, Plymouth, University of Plymouth, 2006.
- Watkins A. (a cura di), *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004. (Original work published 1998).
- Wiliam D., "What is assessment for learning", *Studies in Educational Evaluation*, 37, 2011, pp. 3-14.
- Wilson-Strydom M., Walker M., A capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education, *Journal of Moral Education*, 44(3), 2015, pp. 310-324.

Wilson-Strydom M., A Capabilities List for Equitable Transitions to University: A Top-down and Bottom-up Approach, *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 2016, pp. 145-160.

Wood D., Deprez L. S., Curricular Implications for the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3), 2012, pp. 471–493.

www.jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/tcireport.pdf

Realizzare il proprio Sé: Università, disabilità e Progetto di vita.

ROBERTO DAINESE, GIUSI ZAMARRA, ROBERTA CALDIN¹

1. Liberare la propria “Leggenda Personale”

Tutti, all’inizio della gioventù, sanno qual è la propria Leggenda Personale. In quel periodo della vita tutto è chiaro, tutto è possibile, e gli uomini non hanno paura di sognare e di desiderare tutto quello che vorrebbero veder fare nella vita [...] Perché esiste una grande verità su questo pianeta: chiunque tu sia o qualunque cosa tu faccia, quando desideri una cosa con volontà, è perché questo desiderio è nato nell’anima dell’Universo. Quella cosa rappresenta la tua missione sulla terra. [...] l’Anima del Mondo è alimentata dalla felicità degli uomini. O dall’infelicità, dall’invidia, dalla gelosia. Realizzare la propria Leggenda Personale è il solo dovere degli uomini (Coelho, 1995, p. 37).

La citazione riportata sopra è tratta dall’*Alchimista* – racconto di grande successo di Paulo Coelho – il cui protagonista, Santiago è un pastorello che spinto da un sogno, decide di raggiungere le Piramidi per recuperare un tesoro; egli intraprende un lungo viaggio alla scoperta del mondo e questa impegnativa esperienza gli solleciterà l’idea che non è la meta che conta, ma è più importante il percorso che si fa per arrivare alla meta.

Si tratta di un racconto che veicola un messaggio di ricerca di ciò che veramente conta nella vita che, per tutti, consiste nel seguire il tragitto che porta alla piena consapevolezza di noi stessi; a ciascuno spetta il *dovere* e il *diritto* di completare la propria “Leggenda Personale”. Quest’ultima non è impresa comoda o semplice perché richiede che ciascuno si impegni per convertire ogni sollecita-

¹ Il paragrafo 1 è stato scritto da Roberta Caldin; il paragrafo 2 è stato scritto da Roberto Dainese (2.1 e 2.3) e Giusi Zamarrà (2.2).

zione, anche le spinte negative, in opportunità per la propria realizzazione. La “Leggenda Personale” dovrebbe contraddistinguersi come azione volontaria in modo da idearsi come progetto intenzionale, precludendo ogni tentativo esterno rivolto a imporre scelte e a minacciare i desideri e le aspirazioni della persona stessa.

Le persone hanno bisogno di convivere con una soggettiva spinta interiore che le accompagna quotidianamente verso il compimento del loro esistere; desideriamo tutti questo impulso, generato dalla nostra volontà, che ci fa sentire protagonisti del nostro vivere e che trova, inoltre, legami ed intrecci con i contesti che ci circondano. Ogni spinta interiore, infatti, non è mai pura perché risente e si nutre di molti aspetti che giungono dall'esterno e che possono sostenerla, oppure inibirla.

Ulric Neisser (1987), studioso statunitense, ritiene che la percezione del Sé è alla base del conoscersi per cui l'individuo diventa consapevole del suo esistere: dove sono e che cosa sto facendo. Contemporaneamente ad una conoscenza personale, ciascuno acquisisce anche consapevolezza che deduce dalle proprie interazioni sociali: con chi sono e che cosa sta succedendo.

Entrambe queste modalità – quella individuale e quella sociale – sono disponibili fin dalla prima infanzia e definiscono tutte le successive forme di conoscenza di sé e, con il passare del tempo, le costruzioni personali si intrecciano con le *categorie* che vengono definite dai/nei contesti e la persona o le accoglie o le contrasta per difendere i propri principi e i propri desideri interiori.

Come interagiscono queste due modalità nella persona con disabilità?

La persona con disabilità corre il rischio – più di chiunque altra – di vedersi sovrastare dalle *categorie* definite dagli altri e di assumere i tratti delle *categorie* stesse che si impongono, spesso, violentemente.

Il mondo si sente disturbato da chi è “differente” e per questo crea caratteristiche immaginarie attraverso un sistema protettivo di rappresentazioni:

[...] il timore di perdere i punti di riferimento consueti, di perdere il contatto con ciò che fornisce un senso di continuità, di reciproca comprensione è insopportabile. E quando la diversità si impone a noi sotto forma di qualcosa “non abbastanza” come dovrebbe essere, noi istintivamente la rifiutiamo perché minaccia l'ordine prestabilito. L'atto di rappresentazione è un mezzo per trasferire ciò che ci disturba, ciò che minaccia il nostro universo, dall'esterno all'interno, da un luogo lontano ad uno spazio prossimo. Il trasferimento viene effettuato separando concetti e percezioni normalmente collegati e ponendoli in un contesto dove l'inconsueto diventa consueto, dove l'ignoto può essere incluso in una categoria riconosciuta (Moscovici, 2016, pp. 40, 41).

Da una parte la persona con disabilità deve essere tutelata e deve tutelarsi dal sistema delle *categorie*, delle rappresentazioni che gli altri le restituiscono,

dall'altra, non può, però, totalmente isolarsi, ma deve potersi riferire ad un *ecosistema* di relazioni e di interazioni. L'approccio con i contesti di vita è fondamentale, in essi ci si sperimenta e si evolve, ci si definisce e si conosce il mondo e si attribuisce un significato al proprio esistere; ciascuno così struttura la sua identità.

Lo sviluppo umano non dipende da un singolo fattore (biologico, psichico o sociale), ma è il risultato dell'insieme organico delle interazioni tra più fattori; questi ultimi si innestano su un complesso sistema di strutture che comprendono le persone – con le loro specificità biologiche e psicologiche – l'ambiente, la cultura e la società.

Questa prospettiva è definita "ecologia dello sviluppo umano" ed implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco di un essere umano ai contesti. Questo approccio è stato teorizzato da Gregory Bateson (1977) – che per primo aveva parlato di "mente ecologica" – e da Urie Bronfenbrenner. Quest'ultimo, nei suoi studi (1986), avanza la tesi che le capacità umane e il loro sviluppo dipendano dal contesto sociale e istituzionale; egli giunge alla conclusione che:

[...] lo sviluppo, richiede di più che non l'osservazione diretta del comportamento di una o due persone che condividono lo stesso luogo; esso richiede l'analisi di sistemi d'interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui il soggetto fa parte. [...] L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 1986, p. 55).

Bronfenbrenner avvicina la definizione di sviluppo umano a quella di *transizione ecologica*, intesa come la modifica della posizione di un soggetto nell'ambiente ecologico, in conseguenza a un cambiamento di ruolo o di situazioni ambientali (o di entrambi).

Alle transizioni ecologiche viene riconosciuta una funzione sia di effetto che di elemento motore dello sviluppo. Il loro studio appare quindi interessante sia per valutare gli esiti di percorsi pregressi, sia per individuare e analizzare i pattern che generano nuovi cambiamenti, sia per tenere conto di questi al fine di promuovere ulteriori opportunità evolutive (Ligorio, Pontecorvo, 2010, p. 55).

Lo sviluppo della persona è influenzato dagli ambienti e dal complesso intreccio dei fattori che influiscono su di essi; ne scaturisce la necessità di comprendere il *Progetto di vita* dentro questo quadro ricco di intrecci e relazioni tra contesti e sistemi.

La teoria di Bronfenbrenner ha diverse implicazioni, la più importante delle quali è che non si possono dare per scontate l'universalità e la generalizzabilità del macrosistema in cui noi stessi viviamo. A seconda della cultura e del sistema di organizzazione sociale al quale apparteniamo, il nostro comportamento, le azioni e le credenze sottostanti assumeranno un significato diverso, con delle notevoli conseguenze anche sul piano dello sviluppo (Moscardino, Axia, 2001, p.22-23).

Però, come dicevamo citando il meccanismo delle *categorie* e delle rappresentazione, il quadro del comportamento e delle credenze acquista un maggior peso e significato nel caso della disabilità e, a tal proposito, scrive Lepri:

Chi presenta un attributo meno desiderabile, che lo rende diverso dagli altri membri della categoria a cui presumibilmente dovrebbe appartenere, viene declassato da persona completa a persona segnata, screditata. In questo caso l'interazione avviene tra un individuo e la rappresentazione sociale della categoria, normalmente screditata, alla quale egli è stato assegnato attraverso meccanismi di generalizzazione e di semplificazione che di solito, dalla categorizzazione di alcuni tratti, inferiscono la personalità intera (Lepri, 2011, p. 29, 30).

Quando domina un'interpretazione declassata della persona perché disabile, è inevitabile che ciò la conduca ad una chiusura verso la speranza in un futuro possibile per sé, privandola, così, della possibilità di avere una storia; chi si considera declassato, inevitabilmente, fatica ad ipotizzare per sé il futuro: egli, appunto, rischia di perdere ogni speranza.

La speranza connota il presente dell'uomo e apre una finestra verso un futuro che nonostante le difficoltà è, comunque, degno di essere vissuto. Tale sentimento può essere considerato come il denominatore comune della vita attuale e di quella futura (Favorini, 2007, p. 451).

Le parole di Anna Maria Favorini aprono ad un vivere che procede come ri-organizzazione continua dinnanzi alle difficoltà; è richiesto un vivere con resilienza che Andrea Canevaro definisce come riportato di seguito:

Avere una capacità di resilienza significa avere una possibilità di riprendere quota; l'espressione che viene usata in francese "rebondir" vuol dire "rimbalzare", cioè non cadere a terra e rimanerci, ma riprendere quota (Canevaro, 2008, p. 80).

La vita richiede – come ciascuno ben sa – più riprese, più rimbalzi, perché è inevitabile la comparsa di eventi che irrompano nella quotidianità, spesso focalizzata su consuetudini ed abitudini ritenute erroneamente stabili e interminabili. In questo percorso di ripresa di "quota" Canevaro riconosce la necessità che la persona ritrovi in sé le forze per superare gli ostacoli, recuperando quelle che egli chiama le componenti della resilienza, che sono il legame, la legge e il senso; ma è nell'accompagnamento che la persona può scoprire e adottare

tali componenti: “L’accompagnamento di un individuo disabile esprime un legame e una legge perché deve incontrare regole, riferimenti di realtà e questo permette di creare un senso per la sua esistenza” (Canevaro, cit., p. 80). L’accompagnamento consiste nell’entrare cautamente nella “Leggenda Personale” di un altro per avviare, con lui o con lei, un percorso dinamico di orientamento che si basa su continue scoperte e ri-scoperte, idonee per ri-formular-si, a volte in modo anche doloroso. L’orientamento si assume il compito di avvicinarsi a qualcuno affinché, quest’ultimo, possa avvicinarsi a se stesso, per farsi accompagnare e per costruire, insieme, un cambiamento possibile; è un procedere che non può caratterizzarsi su presupposti tracciati a priori, perché vivere non può corrispondere ad attendere l’inevitabile manifestarsi di eventi determinati dalla propria condizione, *categoria*. Nessuno può prevedere l’evolversi degli eventi, mentre rientra tra i compiti di chi accompagna, comprendere, innanzitutto, che sono sempre disponibili possibili prospettive per tutti.

Considerare un futuro non previsto significa, come dicevamo, garantire flessibilità e adattabilità e, in chiave pedagogica, significa, soprattutto, promuovere precocemente nella persona un’opportuna motivazione ad accoglier-si, a comprender-si e, ancor prima, a voler pensare un possibile futuro per sé. È dunque necessario evitare ogni forma di oggettivazione della persona prospettando la sua effettiva ed autentica realizzazione che si concretizza come processo graduale e continuo di *coscientizzazione*, di risveglio della coscienza, quale presupposto irrinunciabile.

La parola *coscientizzazione* è utilizzata da Freire per indicare il processo con il quale le persone si inseriscono in modo critico nell’azione di riscoperta di se stessi attraverso la riflessione sul processo stesso della propria esistenza. Si tratta di un bisogno autentico che rimanda al riconoscimento della dignità di ogni persona e alla sua autorealizzazione e tutto ciò si intreccia con la sua autodeterminazione e, di conseguenza, con la sua libertà che coincide con l’autonomia.

2. Progetto di vita, orientamento e scuola: un’indagine a ritroso con studenti universitari

2.1 La scuola tra Piani e Progetti

La scuola dovrebbe assumersi obiettivi rivolti a promuovere *Progetti di vita* intrisi di intenzionalità soggettiva - quella della persona a cui si riferiscono - e dovrebbe sostenere percorsi funzionali alle potenzialità di ciascuno; i *Progetti di vita* dovrebbero reggersi sul potere di ciascun alunno di decidere o di non decidere, di volere o di non volere.

Il *Progetto di vita* degli alunni con disabilità, nella normativa scolastica, viene direttamente collegato al Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) perché è finalizzato a sostenere il processo di crescita della persona, ponendosi come sfondo, anche immaginifico, rivolto a prospettare ciò che verrà. Non si tratta di avviare una previsione banale, ma di generare e alimentare una spinta che solleciti ed accompagni i piani di lavoro per/con gli alunni con disabilità avviando prospettive di costante crescita e cambiamento da garantire alla persona lungo tutto l'arco della sua vita, oltre al tempo dell'esperienza scolastica.

Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.

Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. (

MIUR, 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*

Le linee guida sembrano identificare due necessità:

1. aprire lo sguardo su un orizzonte ampio, su un "futuro possibile", che identifichiamo con *l'ambito dell'aspirazione di vita* e che riteniamo essere il motore che dà spinta e senso al vivere;
2. implementare azioni, sentieri progettuali per il futuro, che identifichiamo con *l'ambito dell'orientamento*.

Il *Progetto di vita* contempla entrambi gli ambiti sopra identificati ed essi dovrebbero potersi influenzare a vicenda: un *Progetto di vita* privo dell'*aspirazione di vita* perde la sua sostanza costitutiva e rischia di identificarsi esclusivamente con l'*orientamento* riducendosi alla somma dei progetti che lo governano; la persona perde il senso del vivere, perde una prospettiva di auto-realizzazione e si abbandona al destino che gli altri pensano per lui/lei.

Inoltre, quando il *Progetto di vita* si sorregge solo *sull'aspirazione*, rischia di generare presupposti fragili, aspettative irrealizzabili perché private di un effettivo supporto progettuale, quello che, appunto, offre l'*orientamento*.

Per quanto sopra argomentato, assegniamo al *Progetto di vita* almeno le seguenti caratteristiche – di cui abbiamo già trattato nel paragrafo precedente – e

che riteniamo in grado di esplicitare una prospettiva pedagogica garante di una realizzazione autentica della persona con disabilità:

- comprendere un tempo ampio – lungo tutto l’arco della vita – senza imporre alcuna scadenza;
- fare riferimento ad un approccio sistemico dove si intreccino *aspirazione di vita e orientamento*;
- iniziare presto, in famiglia;
- sostenersi su presupposti di resilienza;
- essere flessibile per gestire come opportunità l’inatteso.

Il *Progetto di vita* non può essere inteso come la somma di tanti eventi collegati a dei momenti dell’esistenza della persona, perché il tempo a cui circoscriverlo non può mai esplicitarsi su dei singoli momenti, ma, piuttosto, deve assumere i tratti del piano d’azione senza scadenze; che richiede di anticipare con coscienza il futuro ma, in base ad un’attenta valutazione del passato e del presente. Lo slancio sul futuro – immaginato anche su ipotesi creative – necessita sempre una continuità o, al contrario, una parziale o totale discontinuità con il passato; in entrambi i casi non è mai un ripartire da capo.

2.2 Uno sfondo inclusivo per orientare le vite

Andrea Canevaro riconosce al termine *inclusione* un significato nuovo che è maggiormente compatibile con quello del *Progetto di vita*, rispetto, invece, ai limiti insiti nel significato del termine *integrazione*:

[...] “integrazione” però crea un malinteso dannoso per il progetto di vita perché giustificherebbe una replica per le diverse fasce scolastiche [...]. È un’operazione in contesti limitati. Non è *inclusione*, che prevede un ampio ecosistema in cui un soggetto si immette e da cui trae dei benefici anche non prossimali, che vengono da lontano e ha quindi uno spazio fisico e temporale ampio, che richiama il progetto di vita (Canevaro, 2013, p.119).

Per questo, affrontare il tema dell’inclusione presuppone uno sguardo ampio, anche in virtù delle ricadute che un’azione rivolta al singolo ha o dovrebbe avere sulla collettività. Tale sguardo deve riprendere alcune questioni nodali che hanno caratterizzato storicamente il dibattito sull’inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità; questioni che costituiscono un segnale del rinnovamento continuo cui è chiamata la società in tutte le sue risorse, educative, sociali, economiche.

Il primo punto da affrontare è quindi la necessità di costruire un linguaggio comune in grado di sostenere percorsi operativi flessibili e attenti alla specificità del singolo; un linguaggio che, sin dalle prime fasi del suo sviluppo, dovrebbe ri-comprendere antichi concetti, categorie, rappresentazioni, a partire dall’affermazione del diritto di ogni persona a realizzarsi pienamente e a partecipa-

re alla costruzione del proprio avvenire, anche “scegliendo” l’Università come contesto di formazione e di vita comunitaria. Per questo, la decostruzione della rappresentazione della disabilità e dei suoi elementi storici, così come è avvenuta soprattutto a partire dagli anni sessanta/settanta, segna un vero e proprio spartiacque a livello nazionale ed internazionale. Una decostruzione che si è strutturata dalla constatazione dell’inattualità di schemi e categorie che, per lungo tempo, hanno caratterizzato i contesti di vita (o di esclusione dalla vita) delle persone con disabilità e che ha consentito risposte più efficaci in termini di integrazione.

Il processo di decostruzione delle rappresentazioni e categorizzazioni della disabilità, delle sue declinazioni e pseudo appartenenze non ha avuto solo un valore critico, ma anche creativo, favorendo e alimentando lo sviluppo e l’elaborazione di nuovi orientamenti, in grado di ripensare i “vecchi” metodi “correttivi” e “segreganti” e di indirizzare le azioni maggiormente verso il contesto sociale, volgendole al superamento della logica della “riposta ai bisogni” per standard e categorie. La priorità diventa quella di “praticare” l’integrazione e persino di superarla.

Questi nuovi orientamenti trovano riscontro nei principi di *progettualità* e di *possibilità*, intesa come la capacità degli individui e dei gruppi di potersi costruire nel tempo, anche quando appaiono deboli. Si tratta cioè di un *protagonismo* che richiama da un lato il diritto ad essere “autori” che della propria storia, sia essa un’autobiografia progettata o una “leggenda” possibile; dall’altro il dovere, oltre che diritto, di cittadinanza come opportunità da parte del singolo di coordinare il suo progetto con le progettualità e possibilità condivise. Ciò implica una partecipazione estesa, aperta alle conoscenze e frutto delle occasioni di incontro e confronto con gli altri membri della comunità; una partecipazione che possa essere rappresentativa di una vita pienamente vissuta da un punto di vista sia sociale che culturale.

L’educazione, in particolare quella postsecondaria, diviene, in questo senso, una chiave di accesso essenziale ad una cittadinanza piena e attiva della persona con disabilità. La possibilità di poter arrivare ai gradi più alti del livello di istruzione, sancita con la Legge 104/1992 e la successiva integrazione della stessa con la Legge 28 gennaio 1999, n. 17, ha comportato in questo senso un importante cambio di prospettiva, non solo da un punto di vista prettamente giuridico. La seconda normativa, in particolare, merita alcune riflessioni funzionali ad introdurre il progetto che verrà presentato nel presente contributo.

Alla versione iniziale dell’articolo 13 della Legge 104/1992, viene infatti aggiunto il comma 6 bis che esplicita le forme di sostegno previste per accedere all’Istruzione universitaria, sottolineando come agli studenti con disabilità vadano garantiti sussidi tecnici e didattici specifici. Si evidenzia, inoltre, anche la

sostituzione del comma 5 dell'articolo 16 (legge 5 febbraio 1992, n. 104) con il seguente:

Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6-bis. È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato.

Le indicazioni normative sopra riportate sono necessarie per mettere in luce come anche il sistema universitario italiano sia stato oggetto di un riesame finalizzato all'adozione e all'acquisizione di un approccio sistematico (anche se non ancora sistemico) nei confronti delle politiche di integrazione. Va tenuto presente, inoltre, che l'Università rimane un contesto fortemente gerarchico, all'interno del quale è necessario apprendere e diffondere comportamenti non escludenti, strutturati e rinforzati da una politica organizzativa che renda più armonizzate le risposte alle istanze di inclusione degli studenti con disabilità. Tra queste risposte rientra la logica delle cosiddette "buone prassi" che, come rileva Andrea Canevaro, viene spesso male intesa. In molti casi cioè si materializza in buoni esempi con relative buone azioni, vale a dire in realizzazioni sporadiche che vengono percepite o giudicate come eccezionali. La logica delle "buone prassi" andrebbe invece intesa come un'organizzazione ordinaria delle pratiche, riproducibile, capace di continuare nel tempo e di allargare la cittadinanza. E ciò acquista maggior valore se si pensa ad uno dei principi ed obiettivi fondanti l'educazione, esplicitato nella sentenza della Corte Costituzionale del 3 giugno 1987, n. 215:

La partecipazione come un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggio, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione.

Tali considerazioni inducono ad interrogarsi su quale debba dunque essere il compito delle Università, soprattutto in considerazione del fatto che si parla di un contesto istituzionale, abitato da soggetti istituzionali. Questi ultimi, proprio per la tradizione culturale e scientifica di cui sono rappresentanti, svolgono un ruolo significativo nell'attivare e nel richiamare l'attenzione delle altre istituzioni e delle altre strutture, non esclusivamente interne al mondo accademico. Ciò che avviene all'interno della specificità dell'ambito universitario, per i valori scientifico culturali che gli sono propri, può infatti favorire degli importanti cambiamenti in tutti gli ambiti sociali e può essere fautore e sostenitore di quelle "buone pratiche", per far sì che queste possano essere effettivamente sostenibili nel progetto di vita dello studente.

Il principio di sostenibilità rinvia a sua volta a quattro dimensioni fondamentali: *sociale*, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano equamente distribuite; *ambientale*, intesa come capacità di mantenere qualità e riproducibilità delle risorse naturali; *economica*, intesa come capacità di generare reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione; ed infine, *istituzionale*, intesa come capacità di assicurare condizioni di stabilità, democrazia, partecipazione, giustizia.

Dall'introduzione alle quattro dimensioni si può facilmente dedurre come possano essere ricomprese nel contesto educativo e formativo. La sostenibilità in ambito educativo e, più in generale, un'educazione inclusiva, necessitano innanzitutto il superamento di tutte quelle concezioni che tendono a considerare e ad interpretare la realtà sulla base di principi dualistici.

Bisogna adottare nuovi modelli di azione e comportamento che possano avere come conseguenza diretta nuove relazioni e generare un nuovo senso di appartenenza. Rispetto a queste tematiche, Canevaro, nella pubblicazione già richiamata, si riferisce agli studi di Marco Ingrosso per rinforzare il principio secondo cui il benessere e l'accesso alle opportunità debbano essere distribuiti in maniera equa:

L'assenza della dimensione sociale del benessere può creare dei veri e propri drammi; li avvertiamo in termini di biografia individuale e questo è, come si può capire, un grande limite. Sembra che si possa collegare al fenomeno dell'individualismo di massa: ciascuno ragiona unicamente per proprio conto, in termini individuali e individualistici, e lo ritiene il ragionamento unico, mancando collegamenti, connessioni che permettono di risolvere i problemi che sono individuali ma che hanno una loro soluzione o una loro collocazione all'interno di un quadro sociale. Questo manca, e allora la possibilità di vivere questa situazione in analogia a quella del trauma ci indica anche qualche strada su cui lavorare per una buona educazione alla dimensione sociale.

Collocare i problemi individuali in una dimensione sociale vuol dire, pertanto, essere compartecipi nella costruzione di interventi che possano dirsi inclusivi secondo una prospettiva più strutturale. Con questa affermazione ci si riferisce al superamento di una logica incentrata sul sussidio individuale e all'adozione di un approccio che consideri a priori i problemi di tutti, in modo da attivare delle strategie efficaci per poterli superare.

In questo senso, l'Università ha un compito particolarmente delicato: quello di trovare e attivare le risorse per poter far fronte a tale necessità. Tra le risorse che possono essere attivate vi rientrano a pieno titolo quelle tecnologiche che possono essere impiegate per la progettazione di soluzioni realmente inclusive. In questo modo è possibile rispondere alle esigenze di un'utenza più estesa ed eterogenea, riferendosi non solo ai bisogni e/o alle capacità di un determinato gruppo ma alla generalità degli studenti, per far sì che possano essere ricomprese diverse e rinnovate capacità di azione nell'ambiente.

L'impiego di risorse tecnologiche necessita però la comprensione e la consapevolezza che determinate strategie e/o azioni, se non sono sostenute da norme che inquadrino con chiarezza le varie esigenze, possono divenire motivo di esclusione o possono essere addirittura di ostacolo. Siamo infatti consapevoli di come, nel tempo, si siano susseguite diverse soluzioni che non hanno funzionato, e altre soluzioni ancora che hanno generato un senso di frustrazione nel momento in cui sono state attivate per poi non essere realmente sostenute nel tempo. Il richiamo è, così, al principio di sostenibilità nella sua dimensione istituzionale, alla possibilità di condividere determinati percorsi che siano accessibili a tutti, anche al di fuori della singola istituzione, alla necessità di costruire reti di informazione che favoriscono la continuità i quegli stessi percorsi e una loro eventuale riproducibilità.

La possibilità di attivare dei processi "efficaci ed efficienti" in risposta all'obiettivo generale di valorizzare il ruolo sociale di ciascun soggetto dipende anche e soprattutto dal ruolo assegnatogli e dalla ricollocazione stessa dell'efficacia e dell'efficienza, ad esempio nella progettazione di soluzioni che possano rendere più accessibili non solo gli spazi, ma anche i contenuti che vengono quotidianamente presentati nei singoli percorsi di formazione. Studenti e studentesse con disabilità dovrebbero infatti avere un ruolo attivo e propositivo, divenendo un punto di riferimento della comunità capace di cogliere i punti di eccellenza e debolezza nei processi attivati anche in modo esteso, per tutti i compagni. Ciò può trasformarsi in un prezioso elemento a garanzia di una maggiore continuità delle azioni. Il carattere di continuità fa in modo che l'individuo possa realizzarsi progressivamente, per tutto il percorso della sua vita ed essere stimolato nel mantenere un proprio ruolo nel mondo. Realizzarsi e acquisire un ruolo sociale vuol dire acquisire anche una certa autonomia che si gioca proprio nella relazione con gli altri e con l'ambiente, anche grazie alla mediazione di strumenti opportunamente individuati ed utilizzati. Se realizzati secondo questi principi, i progetti condivisi e sostenuti nel tempo possono davvero influire sull'atteggiamento delle istituzioni e delle figure professionali che vi operano all'interno.

2.3 Ripensare le scelte: un'indagine esplorativa

Con questa cornice partecipativa, adottando questa progettualità inclusiva e la prospettiva suddetta "di continuità" si è realizzata la ricerca "*Studenti con disabilità, formazione al lavoro e tecnologie*" presso l'Università di Bologna (2013/2016). Si tratta di una ricerca ispirata al quadro teorico sopra presentato con lo scopo di permettere il riconoscimento delle seguenti linee di indirizzo idonee a sostenere il processo di orientamento:

- la didattica orientativa è una fondamentale componente formativa dell'orientamento;

- il riconoscimento dell'orientamento come processo che si struttura su interventi progressivi diacronici, lungo l'asse del tempo;
- l'orientamento integrato al generale processo di formazione e quindi a tutti gli ambiti disciplinari che congiuntamente promuovono, rinforzano, adeguano le componenti personali funzionali alla costruzione di una efficace capacità di scelta di carriera e offrono esperienze significative di inserimento lavorativo (tirocinio, stage, alternanza scuola lavoro).

Per mantenere fede ad un'idea dell'orientamento concepito come processo che si struttura su un tempo ampio, la ricerca è stata strutturata sul periodo che va dalla scuola secondaria di primo grado – dalla classe terza – all'Università, comprendendo anche la scuola secondaria di secondo grado. Questo è il tempo dell'esperienza scolastica su cui hanno maggior peso le scelte della famiglia e della scuola per il futuro degli alunni con disabilità.

In particolare, per comprendere le percezioni degli studenti universitari con disabilità è stato somministrato un questionario costituito dalle seguenti sezioni:

- informazioni personali;
- carriera scolastica: la scelta della scuola secondaria di secondo grado;
- opinioni sulla propria decisionalità e sul proprio futuro professionale.

Nella tabella che segue (Tabella 1) è possibile evincere a quale area appartiene il corso di studi a cui erano iscritti/e gli studenti e le studentesse che hanno risposto al questionario. Dalla tabella si comprende che all'area umanistica è indicata la percentuale più alta:

Tabella 1. A quale area appartiene il corso di studi a cui è iscritto/a?

Risposta	Percentuale
Sanitaria	8%
Scientifica	17%
Sociale	13%
Umanistica	41%
Altro	15%
Nessuna risposta	6%

Alla domanda “Quali motivi hanno condizionato la sua scelta della scuola secondaria di secondo grado?”, gli studenti universitari con disabilità hanno risposto (Tabella 2) indicando che la conoscenza dei loro interessi è il motivo più frequente (41%) a cui segue l'impegno nello studio (29%) e

la conoscenza delle proprie capacità (23%). Le risposte sono incoraggianti perché le motivazioni legate alla salute, ai propri problemi sono le meno indicate.

Tabella 2. Quali motivi hanno condizionato la sua scelta della scuola secondaria di II grado?

Risposta	Percentuale
Il suo impegno nello studio	29%
La sua salute	9%
Le sue caratteristiche relazionali	8%
I suoi problemi personali	9%
I suoi interessi extrascolastici	13%
La conoscenza delle sue capacità	23%
La conoscenza dei suoi interessi	41%
Altro	9%
Nessuna risposta	11%

La scelta della tipologia di scuola secondaria di secondo grado è per tutti azione non semplice ed immediata e il 29% degli studenti con disabilità raggiunti con il questionario hanno indicato di aver incontrato difficoltà di fronte a questa scelta. Inoltre, i dati riportati di seguito nella Tabella 3, indicano che gli studenti hanno usufruito dell'aiuto soprattutto della famiglia, mentre l'azione orientante della scuola appare molto debole:

Tabella 3. Chi le è stato di aiuto quando ha dovuto scegliere la scuola superiore da frequentare dopo la scuola media?

Famiglia	57%
Scuola	12%
Scuola, famiglia	8%
Il programma di studio	0,4%

Le risposte relative alla sezione "Opinioni sulla propria decisionalità e sul proprio futuro professionale" (Tabella 4) indicano che il 57% degli studenti e delle studentesse ritenevano di avere certezze rispetto alla scelta universitaria fatta, mentre le possibilità lavorative future appaiono molto fragili e incerte:

Tabella 4. Opinioni sulla propria decisionalità e sul proprio futuro professionale.

Attribuisca un valore da 1 a 5 in cui 1 rappresenta il suo assoluto disaccordo e 5 il suo altissimo grado di accordo	1-2	3	4-5
Sono deciso/a e sono certo/a di aver scelto il corso di studi universitario giusto	10%	15%	57%
Ho chiara in mente la professione a cui aspiro e so come realizzare tutto ciò	26%	23%	34%
Sono soddisfatto/a delle decisioni che ho preso a proposito del mio futuro professionale	20%	20%	44%
A proposito delle mie aspirazioni lavorative penso di conoscermi bene	16%	18%	48%
So già che non potrò fare ciò che effettivamente desidero	39%	16%	27%
È inutile pensare al lavoro che farò, perché, in un modo o nell'altro, troverò ugualmente qualcosa da fare	52%	18%	12%

I dati presentati suggeriscono che la scuola, l'Università debbano poter potenziare e sostenere gli alunni e gli studenti nella conoscenza e nella percezione di sé, consolidando in loro l'autoriconoscimento di passioni ed interessi, coerenti con le proprie potenzialità e limiti, evitando di delegare totalmente alla famiglia tali compiti.

In ambito educativo e formativo esiste l'innegabile necessità di garantire lo sviluppo di persone che siano effettivamente protagoniste del loro esistere, tutelando la loro possibilità di esprimere attraverso un *accompagnamento* rispettoso, la loro "Leggenda Personale":

[...] quando perde la propria soggettività l'uomo si aliena, di una alienazione che non è malata ma che è evidenza della perdita della propria libertà di scegliere e costruire sé ed il proprio mondo. [...] L'uomo, determinato dalle «cose», privato della propria libertà, oggettivato, alienato è pronto a cadere nell'oggettivazione malata (Basaglia F. O., 2005, p. 3).

Bibliografia

- Baratella P., Littamè E., *I diritti delle persone con disabilità*, Trento, Erickson, 2009
 Basaglia F. O., *Franco Basaglia. L'utopia della realtà*, Torino, Einaudi, 2005.
 Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977
 Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979, Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*,

- Bologna, Il Mulino, 1979.
- Bucci D., Ambra M.C. (a cura di), *I giovani con disabilità e il mondo universitario nelle Regioni del Sud. Analisi dell'offerta e della domanda di servizi per il diritto allo studio*, 2012, www.fishonlus.it.
- CALD – Coordinamento Atenei lombardi per la disabilità 2011, *Gli studenti diversamente abili nelle Università italiane e della Lombardia*, www.unimib.it.
- Caldin R., Orientamento e disabilità. L'impegno della famiglia e della scuola, in Di Nubila R., (coordinamento di), *Il processo di orientamento nelle scienze dell'educazione*, numero monografico della Rivista Studium Educationis, n.1, 2003, pp.118-135
- Canevaro A., Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa, «*Handicap & Scuola*», 23(138), 2008.
- Canevaro A., L'Università, gli studenti disabili e il loro progetto di vita, in WISE (Wiring Individualized Special Education), <http://www.unimc.it/wise/documentazione/universita/>
- Canevaro A., *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson, 2008
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.
- Coehlo P., *L'Alchimista*, Trad. di Desti R., Prima Edizione, Milano, Bompiani, 1995.
- Cooper M., *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education*, 2010, <http://www.eanedu.org>.
- Dainese R., *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamento e ri-orientamento. Live project and disability: a process between orientations and re-orientations*, *Pedagogia Oggi*, 1, 2015, pp. 138-158
- Favorini A.M., Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita, in Canevaro A. (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007.
- Finocchietti G., Moscati R., Promuovere equità nella dimensione sociale, in Finocchietti C., Giacobazzi D. e Palla P.G., *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, «*Universitas Quaderni*», 25, www.cimea.it, 2010, pp. 7591.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.
- Ingrosso M., *Senza benessere sociale. Nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003
- Lash S., *Reflexivity and its doubles: Structure, aesthetics, community*, in U. Beck et al. (ed.), *Reflexive modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 1994
- Lepri C., *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Ligorio M. B., Pontecorvo C., (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive*

- psicologico-culturali*. Roma, Carocci, 2010.
- Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità. Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- MIUR, 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Moscardino U., Axia G., *Psicologia, cultura e sviluppo umano*, Roma, Carocci, 2001.
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- Neisser U., *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. New York, NY US, Cambridge University Press, 1987.

Universal design for Learning and technology design:
una sfida per una didattica universitaria

ALIOSCIA MIOTTO, GEORGE ANTHONY GIANNOUMIS

Lo scopo primario di questo contributo è quello di evidenziare l'interconnessione tra *Universal Design*, i suoi principi e *Universal Design for Learning* intesa come metodologia didattica assolutamente inclusiva. Tutto ciò a partire da una ricerca dottorale che mira ad indagare qual è la percezione degli studenti universitari di Padova, Oslo e Northampton in relazione all'applicazione dei principi di *Universal Design for Learning* all'interno delle lezioni universitarie.

Nella prima parte di questo lavoro si porrà in luce qual è il significato che assume l'*Universal Design* in rapporto a *Universal Design for Learning* e ai suoi principi, concludendo con alcune considerazioni sullo strumento utilizzato per indagare il grado di "progettazione universale" percepita dagli studenti nel contesto universitario. Si tratta di un questionario online già in precedenza validato da uno studio americano e adattato anche al contesto italiano di riferimento.

Definiamo *Universal Design* la progettazione e la composizione di un ambiente in modo che esso possa essere letto, compreso e utilizzato per quanto possibile da tutte le persone indipendentemente dalla loro età, genere, abilità o disabilità. Un ambiente (o qualsiasi edificio, prodotto o servizio in tale ambiente) deve essere progettato per soddisfare le esigenze di tutte le persone che desiderano utilizzarlo. Pertanto viene considerato *Universal Design*, se è accessibile, usabile, conveniente e piacevole da usare a vantaggio di tutti. Questa piacevole, vantaggiosa e desiderabile "usabilità" è ciò che rende la mera accessibilità di principio, una reale fruibilità collettiva, in termini di opportunità effettiva di impiego di un oggetto e di un contesto. L'approccio *Universal Design* considera le

diverse esigenze e le capacità di tutti sin dall'inizio del processo di progettazione creando prodotti, servizi e ambienti che rispondano alle esigenze della maggior parte delle persone. Per "maggior parte" non si intende qui "la maggioranza", ma la "più ampia quantità possibile" in una determinata contingenza storica, con una forte proiezione futura. In tal modo non viene avvantaggiata nessuna categoria specifica di persone, ma si progetta pensando alla massima personalizzazione.

Questo approccio, più che modello, teorico e progettuale emerge entro un clima culturale fortemente influenzato dai profondi cambiamenti sociali avvenuti nel ventesimo secolo in materia di diritti civili e umani.

I progressi della medicina in questo periodo hanno fatto sì che la probabilità di sopravvivere ad un infortunio o ad una malattia fosse di gran lunga maggiore. A partire da questo periodo il tempo di vita delle persone è divenuto più lungo e aumentò così anche l'aspettativa media di vita delle persone con disabilità grave.

È questo il periodo in cui i diritti e le esigenze degli anziani e delle persone con disabilità sono stati portati alla ribalta: si pensi solo al gran numero di soldati della seconda guerra mondiale che tornavano a casa con ferite invalidanti e che necessitavano di cure e assistenza specifica. I diversi governi hanno conseguentemente dovuto rispondere con l'introduzione di norme riguardanti la parità di diritti e la legislazione contro la discriminazione.

Inoltre viene attribuita una grande importanza al settore della progettazione al fine di soddisfare le esigenze di creazione di sistemi accessibili e prodotti, servizi, ambienti utilizzabili.

Mentre i movimenti sociali del ventesimo secolo presero slancio, l'industria del design rispose con sforzi mirati a esigenze specifiche; si sviluppò così la progettazione senza barriere che aspirava a rimuovere gli ostacoli, soprattutto fisici e materiali, per le persone disabili nell'ambiente costruito. Il concetto più generalizzato di progettazione accessibile emerse negli anni settanta e venne promossa l'integrazione di soluzioni accessibili nello sviluppo generale di prodotti, servizi e ambienti.

Nel momento in cui l'industria del design tradizionale continuò ad evolvere, il campo parallelo delle tecnologie assistive si impegnava a fornire soluzioni più specializzate per persone con esigenze specifiche. Tecnologie che hanno potuto trasformare un prodotto precedentemente inaccessibile in un prodotto accessibile e fruibile per la maggioranza della popolazione.

L'approccio *Universal Design* venne favorito dall'utilizzare una progettazione che aveva l'obiettivo di soddisfare le esigenze delle singole persone sin dall'inizio del processo di progettazione cercando di eliminare tutte le barriere che impedivano l'accesso all'uso a certe categorie di persone.

Alcune delle branche specifiche di cui si compone l'*Universal Design*, come per esempio l'ergonomia e altri approcci progettuali funzionali, utilizzano i concetti propri dell'anatomia e lo studio del comportamento di una persona al fine di creare progetti che siano adattabili alle esigenze di ciascuno. Nel campo della salvaguardia della salute questi approcci progettuali assumono particolare rilevanza per esempio per quanto concerne la disposizione dei comandi per il funzionamento di macchine potenzialmente pericolose.

La combinazione dei fattori sopra elencati ha contribuito allo sviluppo del concetto di *Universal Design*. Tale concetto nacque nel 1990 da un gruppo di architetti, progettisti, ingegneri e ricercatori di progettazione ambientale che guidati da Ronald Mace elaborarono sette principi che divennero guida per tutti i progetti di *Universal Design*; lo scopo di tali principi è quello di guidare la progettazione di ambienti, prodotti e la comunicazione sul tema. Secondo il Centro per l'*Universal Design* in NCSU dell'Università del Nord Carolina, tali principi possono essere applicati per valutare progetti esistenti, guidare il processo di progettazione ed educare i progettisti e i consumatori sulle caratteristiche dei prodotti più utilizzabili, in relazione alle caratteristiche dei prodotti e degli ambienti maggiormente utilizzabili e fruibili.

Nello specifico i sette principi sono i seguenti: il primo principio afferma che l'uso del prodotto o dell'edificio deve essere equo vale a dire che il prodotto deve essere fruibile da persone con diverse *abilità*. È necessario dunque fornire gli stessi mezzi di utilizzo per tutte le persone: quando possibile identici ed equivalenti, quando non è possibile farlo; va quindi evitata la segregazione o la stigmatizzazione di qualsiasi persona. Dovrà essere garantita la sicurezza e la privacy a vantaggio di ciascuno e sarà inoltre necessario rendere il design degli spazi accattivante e fruibile per tutte le persone.

Il secondo principio sostiene che l'uso degli spazi e degli edifici deve essere flessibile, ciascuno di noi infatti ha in base alle proprie caratteristiche una vasta *gamma* di preferenze individuali e di talenti specifici. Deve essere conseguentemente garantita a ciascuno la possibilità di scelta nelle modalità di utilizzo degli spazi stessi; progettare sia a favore di persone destrorse e sinistrorse e garantire l'adattabilità degli spazi in funzione del progresso delle singole persone.

Il terzo principio mira a fare in modo che la fruizione degli spazi sia *semplice* e *intuitiva*. L'utilizzo del progetto deve essere dunque di facile comprensione a prescindere dall'esperienza dell'utente, dalle sue conoscenze, competenze linguistiche o dal suo livello di concentrazione. Conseguentemente a ciò devono essere eliminate inutili complessità, bisogna cercare di raggiungere la coerenza tra le aspettative dell'utente e l'intuizione del progettista; si deve garantire il plurilinguismo nella progettazione degli spazi (cartelli, segnaletica...) e disporre le informazioni per ordine di priorità.

Il quarto principio sostiene che è necessario comunicare le informazioni alla persona in maniera efficace indipendentemente dalle condizioni ambientali o dalle abilità sensoriali specifiche e peculiari. È necessario pertanto utilizzare diverse modalità (pittorica, verbali, tattili) per la presentazione efficace di informazioni essenziali; fornire un adeguato contrasto tra informazioni essenziali e informazioni meno importanti; massimizzare la “leggibilità” delle informazioni essenziali; vanno dunque differenziati gli elementi in modo che possano essere descritti affinché sia facile poter dare alle persone istruzioni o direttive. Infine è doveroso garantire la compatibilità con una vasta gamma di tecniche o attrezzature utilizzate da persone con limitazioni sensoriali.

Il quinto principio sostiene la *tolleranza all'errore*, il design riduce al minimo i rischi e le conseguenze negative di azioni accidentali o non intenzionali. È necessario che gli elementi siano esposti in maniera tale da ridurre al minimo i rischi e gli errori fatali o comunque non fruttuosi per l'implementazione dell'uso successivo: mettere in evidenza gli elementi più accessibili e schermare o togliere quelli più pericolosi; fornire informazioni su qualsiasi tipo di rischio garantendo la sicurezza di ciascuno e scoraggiare l'azione inconscia ad effettuare compiti che richiedono vigilanza.

Il sesto principio garantisce che gli spazi possano essere utilizzati dalle singole persone con *minima fatica*. Bisogna consentire alla persona di mantenere una posizione del corpo neutra; utilizzare forze operative ragionevoli; ridurre al minimo le azioni ripetitive e lo sforzo fisico sostenuto.

Il settimo principio enuncia che lo spazio deve essere adeguato alle persone che lo devono utilizzare; ciascuno deve poter riuscire ad utilizzare tutti gli strumenti presenti a prescindere dalle proprie dimensioni del corpo, dalla propria postura, o dalla propria mobilità; è necessario fornire la possibilità di poter vedere gli elementi importanti dello spazio sia per persone sedute che in posizione eretta e infine fornire uno spazio adeguato per l'uso di dispositivi tecnologici o di assistenza personale.

Come sostengono Meyer e Rose (2000, 2002) l'*Universal Design for Learning* ha l'obiettivo di pianificare in modo proattivo curriculum e istruzione al fine di coinvolgere tutti gli studenti attivamente nel processo di apprendimento.

Universal Design for Learning è nato dal concetto di *Universal Design* in architettura (*Centre for Applied Special Technology*, CAST, 1998). Il termine è stato applicato all'idea di progettare e realizzare nuove strutture e luoghi pubblici affinché fossero accessibili a tutti sin dall'inizio (Mace, 1998); ne sono un esempio le porte automatiche, i tagli dei marciapiedi e la costruzione di rampe per le carrozzine. Altri esempi possono essere i software per l'elaborazione dei testi, i sottotitoli sul display video e i simboli che rappresentano bagni e altri servizi comuni che garantiscono l'accesso a ciascuno di noi. Questa corrente di pensie-

ro sostiene che oggetti di uso quotidiano siano progettati per essere utili ad una vasta gamma di persone.

Universal Design for Learning in educazione mira a sviluppare insieme e contestualmente curriculum di studio e nuove metodologie per l'istruzione; è un "progetto per la creazione flessibile di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni che siano funzionali e fruibili da tutti" (CAST 1998, comma 2). Questo filone di pensiero si basa sulla ricerca nel campo delle scienze dell'apprendimento (ad esempio educazione, psicologia dello sviluppo, neuroscienze cognitive) ed estende la nozione di *Universal Design* in architettura, fornendo un quadro di riferimento che guida la progettazione in ottica di flessibilità di ambienti educativi, materiali e strumenti di valutazione al fine di garantire che tutti gli studenti possano accedere al curriculum di studio (Rose, Ghiaia e Domings, 2010; Rose, Meyer, Hitchcock, 2005).

Come sostengono Meyer e Rose (2000): "educatori che progettano i loro metodi di apprendimento per i bisogni divergenti di 45 popolazioni diverse aumentano l'usabilità per tutti" (p. 39); ci si può attendere un miglioramento dei risultati di profitto per ogni singolo studente oltre che un maggiore accesso e fruibilità utilizzando *Universal Design for Learning* nei programmi di studio e per la preparazione e la fruizione dei materiali, (Pisha, Coyne, 2001).

Per quanto concerne *Universal Design for Learning* (UDL), Rose e Meyer (2002) affermano che la base di UDL si fonda sui media digitali nonché su intuizioni innovative in riferimento allo sviluppo del cervello, l'apprendimento, ecc. Essi hanno osservato come ormai la popolazione studentesca sia sempre più diversificata in riferimento ai talenti e alle attitudini di ciascuno, ma anche ai relativi bisogni educativi. Di conseguenza, un programma didattico "one-size-fits-all" (taglia unica, uguale per tutti), non produrrebbe i guadagni di rendimento scolastico che si cercavano.

Sulla base dell'applicazione storica del design universale in architettura, CAST (Center for Applied Special Technology) ha elaborato il concetto di *Universal Design for Learning*, (UDL), come un mezzo per focalizzare la ricerca, lo sviluppo, e la pratica educativa con particolare attenzione alla comprensione della diversità e all'applicazione di tecnologie per facilitare l'apprendimento.

A tal fine CAST ha evidenziato e fatto propri una serie di principi che sono divenuti fondamento di UDL; tali principi sono:

- fornire agli studenti mezzi multipli di rappresentazione delle informazioni per dare loro varie possibilità di acquisire informazioni e conoscenze;
- fornire agli studenti mezzi multipli di espressione per dar loro la possibilità di dimostrare ciò che sanno;
- i docenti si devono impegnare a ricercare i mezzi per sfruttare gli inte-

ressi degli studenti, sfidandoli in modo appropriato e motivandoli così ad imparare.

UDL ha catturato l'immaginazione e l'interesse di responsabili politici, di ricercatori, amministratori e docenti. Inizialmente si poneva l'obiettivo di ricercare strategie per garantire l'accesso al curriculum di studi per gli studenti con disabilità, ma ci si è ben presto resi conto che esso offre benefici simultanei a molti altri studenti ponendosi come strategia didattica e metodologica generale. UDL fornisce una visione che mira a rompere la "one-size-fits-all" (curricula taglia unica, uguali per tutti), ormai obsoleta, espandendo di conseguenza le opportunità di apprendimento per tutti gli studenti. Riconoscere e rispondere alla diversità è una motivazione fondamentale per impegnarsi in pratiche di UDL.

Dopo tutto questo discorso relativo all'importanza che assume l'utilizzo della metodologia di *Universal Design for Learning* per la didattica di ogni ordine e grado, resta da domandarsi quale sia il ruolo dell'*Information and Communication Technology* (ITC) in tutto ciò. Spesso si pensa erroneamente che prevedere all'interno delle lezioni curriculari un'ora di informatica ed avere un docente ad esso dedicato basti per dire che le nuove tecnologie vengono utilizzate per migliorare la qualità dell'apprendimento di ogni studente.

Utilizzare il personal computer dovrebbe diventare una routine sia per gli insegnanti che per gli studenti. Ciascuna parte infatti dovrebbe possedere sopra al proprio tavolo di lavoro un PC da poter utilizzare in caso di necessità; tale strumento non dovrebbe più essere considerato solamente come tecnologia assistiva a vantaggio, per esempio, di un gruppo di studenti (es. studenti con disabilità) ma fungere da collante per una metodologia di tipo collaborativo che mira a valorizzare i talenti di ciascuno distruggendo in tal modo le barriere all'apprendimento come sostiene *Universal Design for Learning*.

La diffusione delle ICT in ogni attività didattica non va, però, vista come una semplice sostituzione dell'analogico con il digitale: invece del libro stampato, editare documenti su CD o in Internet; al posto, o accanto, dell'insegnante biologico avere l'insegnante virtuale; invece di usare la penna, usare la tastiera ed il mouse; per comunicare usare la posta elettronica al posto del telefono o del servizio postale. Questi usi "sostitutivi" della tecnologia possono certamente efficientizzare alcuni processi organizzativi e logistici, ma non è in questa direzione che le ICT possono dimostrare ed offrire un contributo vero al miglioramento dei processi di apprendimento dando quel plusvalore che annulla lo svantaggio dato dalle barriere che le tecnologie portano ed aggiungendo nuovo valore in grado di aprire opportunità e sviluppi dell'apprendimento e della conoscenza ancora ampiamente insondati e aperti costitutivamente a forme diverse di funzionamento umano. Non si apprende "dalle" tecnologie (come non si apprende "da" un insegnante o "da" un libro), ma si apprende "con" le tecnologie (come

si apprende “con” l’aiuto di un insegnante). “Si impara attraverso il pensiero: pensando a cosa si sta facendo o alle cose in cui si crede, a cosa altri hanno fatto o sulle cose in cui altri credono, pensando al processo che il pensiero svolge. Il pensiero media l’apprendimento. L’apprendimento è il risultato del pensiero” Questa citazione riconducibile ad un’intervista a David Jonassen del 2007 (<https://www.scribd.com/document/23238084/Non-Si-Impara-Dalla-Tecnologia-Commento-Alla-Citazione-Di-David-Jonassen>), ben esprime il ruolo dei mediatori e della mediazione didattica nell’apprendimento e ne lascia intuire l’infinita variabilità di esiti combinatori.

I computer vanno considerati utensili cognitivi che stimolano ed utilizzano il pensiero critico, qualsiasi argomento si stia apprendendo: questi rendono possibile realizzare attività da loro mediate che accrescono il pensiero. Le tecnologie diventano strumenti che interagiscono con la persona che apprende facilitandogli i processi di pensiero, di riflessione, di esplorazione e scoperta, di costruzione di significato e di conoscenza, impegnandola in attività significative, consentendole la conversazione, il confronto, la collaborazione.

È per questa ragione che l’utilizzo della tecnologia assume una rilevanza notevole; lo dimostra il fatto che i Governi di molti paesi hanno cominciato ad attuare politiche atte a favorire ed incrementare lo sviluppo di abilità tecnologiche ad uso didattico, il loro orientamento non è solo lo sviluppo delle abilità informatiche di base in tutti gli insegnanti (anche negli altri Paesi sono numerosi gli insegnanti che non sanno usare un *word processor* o non sanno spedire una e-mail), ma sono caratterizzati per presentare una stretta integrazione tra l’apprendimento dell’uso delle ICT, il saperlo insegnare ed il saper insegnare con il loro supporto.

Numerosi ricercatori (Jonassen, 2012) hanno concettualizzato, con il supporto della ricerca, un uso delle tecnologie come *cognitive tool*: attrezzi cognitivi, strumenti che aiutano le persone a trascendere i limiti della propria mente come la memoria, il pensiero, la capacità di risolvere problemi; ad organizzare ed a rappresentare ciò che sanno amplificando, così, il modo di pensare. Quando si utilizzano le tecnologie come partner (apprendere con le tecnologie), si scaricano sul computer alcuni carichi cognitivi improduttivi correlati a compiti di memorizzazione, lasciando libera la persona che apprende di pensare in modo maggiormente produttivo.

Ognuno di noi gode di innumerevoli benefici utilizzando *Universal Design of ICT*. Spesso l’*Universal Design* viene utilizzato proprio per immettere un prodotto sul mercato; la Norvegia, ad esempio, richiede prodotti progettati utilizzando le nuove tecnologie così da renderli inclusivi e fruibili da tutti: sia da chi progetta che da chi poi dovrà utilizzarli. Le soluzioni inclusive offrono un valore aggiunto poiché raggiungono un maggior numero di persone e garantiscono un

maggior soddisfacimento di chi fruirà del prodotto stesso.

È ovvio che le nuove tecnologie non vengono utilizzate solo quando ci si trova in situazioni di svantaggio o disabilità per riempire un *gap*; ma esse devono essere utilizzate da chiunque indipendentemente dalla propria età, genere o posizione sociale perché attraverso esse si può veramente raggiungere un miglioramento della qualità della vita. Un esempio può riguardare una persona con problemi di vista che necessita di un buon contrasto cromatico quando utilizza un'applicazione: allo stesso tempo una persona senza alcun problema di vista manifesterà la stessa necessità se dovrà utilizzare la medesima applicazione in presenza di molto sole.

Un altro esempio è rappresentato da una persona cieca che necessita della sintesi vocale per poter leggere un testo proprio come dovrebbe fare una persona che guidando volesse leggere lo stesso testo. Oppure i sottotitoli, che aiutano le persone sorde mentre assistono ad uno spettacolo e allo stesso modo aiutano chiunque si trovi a dover comprendere messaggi in presenza di molto rumore o quando invece non ci si può esprimere ad alta voce.

Se utilizziamo *Universal Design of ICT* fin dall'inizio del processo non significherà che avremmo maggiori costi di gestione o di progettazione, bensì vorrà dire aumentare la qualità dei prodotti e dei servizi per ciascuno di noi in ottica inclusiva.

A questo punto può essere interessante proporre una breve riflessione inerente la reale applicabilità dello *Universal Design for Learning* all'interno delle lezioni universitarie; un contesto che abbiamo indagato con una ricerca esplorativa comparativa tra diversi paesi europei, nell'ambito di un percorso dottorale non ancora concluso. Le nostre Università sono infatti frequentate da una moltitudine di studenti provenienti dai più disparati contesti e con un background di esperienze personali molto differenti fra loro e gli edifici in cui i docenti sono costretti a far lezione sono progettati in modo tale da non permettere agli studenti stessi una una "normale", se non ottimale, mobilità all'interno degli spazi. Spesso, inoltre, vi sono scale che impediscono a tutte le persone, ma soprattutto quelle con disabilità connesse all'area motoria e/o percettiva, di frequentare le lezioni e di partecipare alla vita universitaria nei suoi vari spazi formali e informali di aggregazione con regolarità o anche solo parzialmente. Tutto ciò compromette anche la possibilità da parte del docente di scegliere la metodologia didattica a lui più congeniale in funzione dei concetti da proporre, favorendo al contempo la sua performance di insegnamento e quella di apprendimento degli studenti. Considerato infatti il gran numero di frequentanti, la loro dislocazione spaziale e la limitata possibilità di interazione, spesso il docente è portato, se non costretto a fare lezione in maniera frontale rendendo problematico uno

scambio autentico di informazioni e impressioni con i propri studenti. Risulta dunque impossibile poter fornire agli studenti mezzi multipli di rappresentazione dell'informazione, nonché mezzi multipli di espressione, e si è conseguentemente costretti, anche per quanto concerne la valutazione di profitto, ad utilizzare strategie di tipo strettamente tecnico come l'utilizzo di questionari a domanda aperta o chiusa, che non garantiscono il rispetto dei talenti e delle potenzialità di ciascuno perché, ovviamente, il docente non è in grado di conoscere singolarmente il proprio studente e capire dunque quale sia la migliore strategia da utilizzare per favorire la massima espressione e garantire a tutti equamente un buon successo formativo.

Evidentemente queste criticità sono molto presenti nelle grandi Università ad alta frequenza e con popolazione molto diversificata. Diversa appare la situazione di contesto in ambienti accademici che si collocano sia culturalmente che logisticamente in assetti privilegiati dal punto di vista dei principi dell'UDL. Nella nostra ricerca abbiamo potuto comparare ambienti universitari con caratteristiche, tradizioni e opportunità didattiche peculiari: l'Akershus University College di Oslo (HIOA) e l'Università di Padova. L'HIOA offre Università di spazi anche architettonici dedicati agli studenti molto ampi e dotati di connessione Internet ovunque; va considerato però che il numero degli studenti che frequentano tale Ateneo è di molto inferiore a quello degli studenti che frequentano l'Università degli Studi di Padova. Ciò però permette ai docenti di poter veramente mettere al centro del processo di apprendimento ogni singolo studente instaurando con esso un rapporto basato sulla reciprocità che permetta di capire i talenti e i bisogni che nutre. È possibile dunque scegliere metodologie di tipo collaborativo che mirino ad enfatizzare l'espressione di ciascuno studente come, per esempio, valutarlo nella maniera migliore rispettando ciò che per lui è più congeniale: per uno studente, infatti, potrà essere più comodo essere valutato attraverso domande in forma scritta, oppure oralmente, oppure attraverso la stesura di progetti in gruppo su tematiche specifiche.

Da queste considerazioni preliminari – oltre che dall'esperienza diretta dell'inaccessibilità che uno di chi scrive ha provato e esperisce continuamente come studente, dipendente e ora ricercatore presso l'Ateneo patavino – è nata la volontà di verificare attraverso un lavoro dottorale quanto i principi di *Universal Design for Learning* vengano recepiti e applicati all'interno delle lezioni universitarie da parte dei docenti.

In particolare ci propone di indagare la percezione che gli studenti universitari di Padova hanno in relazione all'applicazione dei principi di UDL durante le lezioni universitarie confrontando con quanto avviene per gli studenti universitari di Oslo (HIOA) e quelli dell'Università di Northampton (UK).

L'incrocio dei dati ottenuti dalle tre Università ci permette di individuare somiglianze e differenze in riferimento all'applicazione dei principi di UDL all'in-

terno della didattica universitaria,, ma soprattutto di far emergere gli aspetti più critici nell'appropriazione di un approccio UD alla progettazione accademica. Proprio tali criticità rappresentano i nuclei di un confronto di ricerca realizzato con la metodologia del focus group; ma sono soprattutto le indicazioni proattive che vorremmo far emergere dall'indagine, in termini di sfide progettuali per il futuro dell'università per tutti.

Non è obiettivo di questo nostro contributo esporre e discutere gli esiti di una ricerca ancora parzialmente in fieri, ma ci interessa comunque mettere a fuoco alcuni passaggi importanti nella costruzione del questionario utilizzato per l'indagine sulle percezioni degli studenti in merito all'UDL all'università, evidenziandone le aree di contenuto (Sheatsley, 1983).

Più specificatamente è stato utilizzato un questionario della AHEAD *Association on Higher Education And Disability*, in precedenza validato da uno studio americano (Schelly, Davies, and Spooner, 2011) inerente l'applicazione dei principi di *Universal Design for Learning* durante le lezioni di scuola secondaria superiore. Esso presenta 30 item suddivisi nelle aree di azioni corrispondenti ai principi dell'UDL e alle indicazioni suggerite nelle relative linee guida per una didattica che sia "di tutti e per tutti". Ciò che interessa in questa sede è la traducibilità dei principi di UDL in termini di concreta azione didattica e come attraverso la partecipazione ad una indagine esplorativa come la nostra, gli studenti in primis e poi i docenti, abbiano potuto confrontarsi in modo mirato con gli elementi inclusivi o escludenti della loro azione di apprendimento e di insegnamento. In particolare le aree "critiche" di una didattica UDL riconducibili alle linee guida sono state tutte proposte entro gli item del questionario, sollecitando così una operazionalizzazione concreta del loro valore e della loro influenza come facilitatori o ostacoli nella comprensione e costruzione di conoscenza. Inoltre il questionario, posto in scala Likert, induceva gli studenti ad esprimere un accordo o disaccordo sui singoli dispositivi presenti o assenti nella loro esperienza didattica, con una valenza molto forte in termini metacognitivi e di autovalutazione non consueta nell'iter di studio accademico.

A differenza di una semplice domanda SI/NO una scala Likert mi ha permesso di far emergere con i diversi gradi di accordo sulle diverse affermazioni riguardanti l'applicazione dei principi di UDL all'interno delle lezioni universitarie anche il grado di consapevolezza del loro peso nei processi di appropriazione della conoscenza. Questo tipo di metodologia di raccolta dati può essere particolarmente utile per identificare più facilmente i punti critici e capire quali sono le aree da dover migliorare o implementare avvalorando un uso autovalutativo e di feedback formativo, sia per gli studenti che per i docenti, fondamentale per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive, così come auspicato nell'Index for Inclusion di Booth e Ainscow.

A titolo esplicativo e per suggerire alcune fondamentali implicazioni didattiche, riteniamo utile condividere in questa sede i contenuti del questionario proposto, così da mostrare come in questo contesto si è ritenuto di "tradurre" entro gli item principi e aree di azione dell'UDL. Questi gli item proposti:

1. Nel tuo percorso di studio i docenti presentano le informazioni durante la lezione in diversi formati (ad esempio, conferenza, testo, grafica, audio, video).

2. Le aspettative dei docenti sono coerenti con gli obiettivi di apprendimento indicati nel programma dei corsi o nelle guide allo studio (cartacee o online).

3. Durante le lezioni, i docenti collegano le questioni importanti della disciplina alle finalità dei corsi.

4. I docenti spiegano spesso anche guardando la lavagna, mentre consultano appunti propri, il loro computer o mentre proiettano lucidi.

5. I docenti iniziano le lezioni facendo un riassunto dei temi che toccheranno a lezione.

6. I docenti riassumono i punti chiave durante le lezioni.

7. I programmi dei corsi descrivono chiaramente il contenuto e le aspettative dei corsi stessi.

8. I docenti propongono l'equivalente del materiale che usano in formato cartaceo anche in formato elettronico (per esempio, HTML, Word, PDF).

9. La bibliografia necessaria per preparare gli esami (ad eccezione dei libri di testo) sono disponibili on-line (per esempio, il materiale aggiuntivo di approfondimento è disponibile on-line).

10. Sono in grado di cogliere i punti chiave delle discipline sulla base di video didattici eventualmente proposti in relazione ai corsi che ho seguito.

11. I docenti utilizzano tecnologie didattiche per migliorare l'apprendimento.

12. I materiali didattici (ad eccezione del libro di testo) sono accessibili, chiaramente organizzati e facili da usare.

13. Durante i corsi che hai seguito per gli studenti era possibile esprimere la comprensione in merito al materiale di studio con diverse modalità, non solo attraverso test d'esame (ad esempio, mediante saggi scritti, esposizioni personali sulle diverse tematiche del corso, ecc...).

14. Ho ricevuto riscontri rapidi e costruttivi in relazione a quanto ho dovuto preparare durante i corsi (tesine, elaborati su argomenti specifici, presentazioni, ecc).

15. I corsi utilizzano la tecnologia per facilitare la comunicazione tra gli studenti e tra gli studenti e il docente.

16. Gli eventuali elaborati da presentare per i corsi (tesine o presentazioni) potevano essere presentati anche in formato elettronico.

17. Durante i corsi che ho seguito mi sono sentito interessato e motivato ad imparare.

18. Mi sento motivato dai compiti assegnati per i corsi (tesine, elaborati,

presentazioni) perché rappresentano per me una sfida significativa.

19. I docenti hanno espresso entusiasmo per gli argomenti che hanno trattato durante i corsi.

20. I docenti offrono agli studenti diverse modalità per poterli contattare dopo le lezioni (ad esempio, tramite appuntamenti di persona, appuntamenti on-line attraverso chat, telefono).

21. I docenti mostrano l'importanza dei contenuti del corso nella vita quotidiana.

22. I docenti creano un clima in classe nel quale vengono rispettate le differenze di ciascun studente.

23. I docenti sono molto disponibili verso gli studenti.

24. Le lezioni e i materiali di approfondimento dei corsi vengono integrati con supporti visivi (ad esempio, con immagini visive, grafici, diagrammi, simulazioni interattive).

25. I docenti diversificano le metodologie didattiche in base alle peculiarità specifiche di ogni studente.

26. Le aule in cui si svolgono le lezioni sono accessibili (si riesce ad accedervi facilmente).

27. Le aule nelle quali si svolgono le lezioni sono fruibili (ogni studente è in grado di utilizzarle, per esempio andando alla cattedra e utilizzando il pc del docente oppure disponendo le sedie in modo da facilitare un lavoro di gruppo).

28. È presente nelle aule di lezione uno spazio/area attrezzato per le persone con disabilità nel caso ve ne fosse la necessità.

29. I docenti forniscono opportunità agli studenti per riflettere sui contenuti del corso e auto valutarli.

30. I docenti diversificano le loro modalità di valutazione sulla base delle peculiarità specifiche di ogni studente.

Come si può vedere, al di là di esiti di un'analisi comparativa tra le diverse situazioni universitarie europee in merito alla logistica, alle metodologie, agli strumenti e tecnologie disponibili, ciò che risulta utile già dall'uso del questionario è l'operazionalizzazione della cultura inclusiva che realizza, divenendo esso un facilitatore nella promozione di pratiche didattiche inclusive e nello sviluppo di politiche accademiche volte alla fruizione "universale".

L'"università universale" è dunque un'aspirazione inesauribile che si compie a piccoli passi, che in parte si sta già costruendo e che nella sua natura "polivera" dovrà esprimersi strada facendo.

Riferimenti bibliografici

Chris D., Gabrielle R.S., *A Research Reader in Universal Design for Learning*, New York, Harvard Education Press, 2012

- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- D'Alessio S., *Inclusive Education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011.
- Rose D., Meyer A, (a cura di), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Berlino, Springer, 2002
- Jonassen D.H., *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York, Lawrence Erlbaum, 2004,
- Jonassen D. H., Mandl H., *Designing Hypermedia for Learning*, New York, Springer Publishing Company.
- Jonassen D. H., Kommers Piet A.M. Mayes J. Terry, *Cognitive Tools for Learning*, New York, Springer Publishing Company.
- Manganelli Rattazzi A.M., *Il questionario: aspetti teorici e pratici*, Cleup, Padova, 1990.
- Marra A., Disability Studies e ricerca giuridica: cosa, come e perché, in Medeghini R., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013
- Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità. Brescia*, Brescia Vannini Editrice, 2006
- Medeghini R., (a cura di), *Disabilità e corso di vita*, Milano, Angeli Editore, 2006.
- Schelly C.L., Davies P.L, Spooner, C.L., *Student Perceptions of Faculty implementation of Universal Design for Learning*, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24/1, appendix, 2011
- Sheatsley P.B., *Questionnaire construction and item writing*, Cambridge, Academic Press, 1983.
- Rose D., Meyer A., Hitchcock C., *The Universally Designed Classroom*, Cambridge, Harvard Education Press, 1983
- Hall T., Anne Meyer A., Rose D., *Universal Design for Learning in the Classroom: Pratical Applications (What Works for Special-Needs Learners)*, New York, Guilford Press, 2012.
- Rapp W.H., *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*, Baltimore, London, Sydney, Brookes Publishing, 2014

Sitografia

<http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Graphic%20Organizer%20Linee%20guida%20UDL%202.0%20Italia.pdf>

InDeEP University
a cura di Marina Santi e Diego Di Masi

*al momento in cui questo libro è stato realizzato
lavorano in casa editrice:*

direttore: Luca Illetterati
responsabile di redazione: Francesca Moro
responsabile tecnico: Enrico Scek Osman
redazione: Valentina Berengo
amministrazione: Corrado Manoli,
Alessia Berton

MARINA SANTI è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale nel Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) all'Università di Padova. Si occupa di dialogo e argomentazione, metodologie e progettazione didattiche, inclusione scolastica e sociale. Lavora sul tema dell'improvvisazione declinata in contesti di insegnamento, per la promozione di pensiero critico e creativo.

DIEGO DI MASI è ricercatore post doc presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, dove insegna Pedagogia dell'inclusione. È impegnato in progetti di ricerca in ambito educativo con metodologie partecipative e collaborative.

Le persone in situazione di disabilità sono rimaste a lungo invisibili per l'istruzione superiore. L'università pubblica ha promosso la partecipazione di gruppi tradizionalmente esclusi o marginalizzati dall'alta formazione a causa di differenze culturali, socio-economiche, di genere, e ha giocato un ruolo decisivo nei processi di cambiamento sociale che hanno attraversato le società occidentali nella seconda metà del secolo scorso. Tuttavia, ancora oggi, permangono barriere che impediscono alle persone con disabilità di poter accedere a tutti i livelli di istruzione e della formazione professionale, rendendole più vulnerabili a fattori di rischio quali la disoccupazione, la povertà, la discriminazione e l'esclusione sociale.

InDeEP University (*Inclusive Development and Enhancing Pedagogy at University*) è un progetto di ricerca che ha posto il problema complesso dell'inclusione delle persone con disabilità all'Università affrontandolo con metodologie *community-based*. A partire dall'esperienza quotidiana di partecipazione alla vita accademica degli studenti con disabilità, InDeEP University propone un'analisi dei quadri concettuali e ideologici entro cui viene collocata la formazione superiore nelle società complesse, cercando di riconoscere e interpretare criticità ed eccellenze nell'azione culturale, politica e pratica accademica.

Assumendo le prospettive teoriche offerte dai Disability Studies e dal Capability Approach, e immaginando traiettorie di ricerca ispirate al coinvolgimento delle persone con disabilità come co-ricercatori, i contributi raccolti nel presente volume cercano di incoraggiare un'analisi critica dei contesti universitari al fine di formulare domande capaci di far fronte alla sfida che l'inclusività pone.

ISBN 978-88-6938-101-0



€ 18,00