

Rosa Bellacicco

Verso una università inclusiva

La voce degli studenti
con disabilità

diversità e inclusione

FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Diversità e inclusione: percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma "Foro Italico") Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che volgono la loro attenzione alle tematiche inerenti i processi di inclusione scolastica e sociale delle differenti espressioni della diversità antropologica che connota l'esperienza umana. L'odierna multiformità con la quale le problematiche della diversità si manifestano – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere, di etnia – reclama uno sguardo pedagogico aperto e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi e linguaggi scientifici differenti. Il focus degli studi ospitati fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con le diverse istanze scientifiche e socio-culturali.

Pertanto, considerata l'ampiezza del campo d'indagine al quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi e strumenti capaci di orientare e sostenere lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione e della formazione – studiosi, insegnanti, educatori, operatori dei servizi socio-educativi-sanitari, studenti universitari – intendono avvantaggiarsi di uno strumento di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Udine; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Cristina De Vecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José M^a Fer-

nàndez Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma "Foro Italico"; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Leonardo Santos Amâncio Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

Componenti: Marzia Mazzer (Università di Roma "Foro Italico"),
Mirca Montanari (Università di Urbino).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.

Rosa Bellacicco

Verso una università inclusiva

La voce degli studenti
con disabilità

diversità e inclusione

FrancoAngeli



Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione , di <i>Antonello Mura</i>	pag.	9
Introduzione	»	11
1. Università e disabilità: un inquadramento internazionale	»	19
1. Eccellenza ed equità nell'alta formazione	»	19
2. Nuove sfide per le università nel XXI secolo	»	21
2.1. Le policy dell'Unione Europea	»	24
3. Disabilità e università nei pronunciamenti e nei rapporti internazionali	»	27
4. Altre tappe fondamentali verso l'inclusione universitaria	»	30
5. L'importanza dei dati e le criticità nella loro raccolta	»	33
5.1. I dati disponibili	»	35
6. I progressi legislativi	»	38
7. Caratteristiche ed efficacia del sistema dei supporti	»	41
2. Il diritto allo studio nel contesto italiano	»	45
1. La via italiana al reperimento dei dati	»	45
1.1. Luci e ombre derivanti dalle statistiche del MIUR	»	47
1.2. I dati del CENSIS	»	50
2. La legislazione: una svolta alla fine degli anni Novanta	»	52
2.1. Il Delegato del Rettore per la Disabilità e la CNUDD	»	55
3. Il Servizio Disabilità di Ateneo	»	57
3.1. Principi ispiratori fondamentali	»	60
3.2. Il SDDA, strumento strategico per il progetto di vita	»	61
4. Modelli di erogazione dei servizi a confronto	»	63
4.1. Al centro il modello medico	»	64
4.2. Verso il modello sociale e lo <i>Universal Design</i>	»	65
5. Quale inclusione per l'università?	»	67

3. Questioni ancora aperte nelle università italiane e straniere	pag.	71
1. L'importanza della voce degli studenti	»	71
2. Possibili nodi problematici	»	73
2.1. Sullo sfondo: la discontinuità dei percorsi	»	73
3. La transizione dalla scuola superiore all'università	»	75
3.1. Fattori centrali per una transizione positiva: le informazioni strategiche	»	77
3.2. Autodeterminazione e <i>self-advocacy</i>	»	79
3.3. L'approdo all'università: al centro la scelta del corso di studi	»	81
3.4. La <i>disclosure</i> della disabilità	»	84
4. Didattica e valutazione	»	86
4.1. Lo <i>Universal Design for Learning</i>	»	88
4.2. I nodi ancora da sciogliere	»	90
4.3. Il versante italiano e la formazione dei docenti	»	94
5. L'accessibilità delle strutture	»	97
6. Aspetti sociali	»	99
7. L'orientamento in uscita	»	101
4. Il disegno della ricerca e il quadro metodologico	»	104
1. L'indagine sul campo: il <i>Capability Approach</i> quale prospettiva di riferimento	»	104
1.1. Disabilità e <i>Capability Approach</i>	»	107
2. Il contesto dell'indagine	»	109
2.1. Il SDDA di UniTo	»	110
3. I partecipanti all'indagine	»	112
4. Dalle basi teoriche alla procedura operativa	»	114
4.1. La scelta delle dimensioni di analisi	»	117
4.2. I focus group strutturati	»	118
5. I risultati dell'analisi dei focus group strutturati	»	122
1. Confronto fra le liste delle dimensioni del benessere	»	122
2. La dimensione della didattica	»	124
3. La dimensione dell'apprendimento	»	134
4. Le dimensioni dell'accessibilità e della mobilità	»	143
5. La dimensione dell'orientamento	»	149
6. La dimensione della disponibilità e fruibilità degli spazi	»	158
7. La dimensione dell'accesso alle informazioni	»	161
8. Le dimensioni della socializzazione e del rispetto	»	165

6. Discussione dei risultati e conclusioni	pag.	173
1. Punti di forza e limiti dell'indagine	»	173
2. Qualificare le dimensioni del benessere universitario	»	175
2.1. Dall'orientamento alla socializzazione: la necessità dello sviluppo di sinergie	»	178
2.2. Il ruolo del tutor alla pari, tra dipendenza e autonomia	»	181
3. Verso contesti inclusivi facilitanti	»	184
Bibliografia	»	189

Prefazione

di *Antonello Mura*

Ripensare a quando, per la prima volta agli inizi degli anni '70 del secolo scorso, presso l'Università di Berkeley, un gruppo di studenti interessati da disabilità reclamava la possibilità di frequentare gli studi universitari e accedere ai medesimi servizi degli altri studenti, rivendicando il diritto di poter scegliere liberamente e potersi autodeterminare al pari di tutti gli altri individui, significa andare alle origini di un processo di trasformazione socio-culturale che ha contribuito in maniera sostanziale a modificare il modo di concepire, anche in senso scientifico, la disabilità e i diritti di tutti coloro che manifestano bisogni educativi speciali. A tal proposito, è noto come la cultura dell'integrazione e dell'inclusione, sostenuta a livello mondiale da una mole di pronunciamenti e di documenti operati per lo più dalle Nazioni Unite, accompagnati in sede europea, fin dagli anni Ottanta, da specifici programmi culturali di mobilità e di formazione (Helios, Horizon, Socrates, Comenius, Erasmus), abbia prodotto nell'ultimo ventennio uno scenario internazionale profondamente mutato. Le ricerche attestano, infatti, come a livello internazionale, nelle università si registri un costante e progressivo aumento delle immatricolazioni e della frequenza di studenti che presentano esigenze formative speciali (OECD, 2017).

I processi di democratizzazione sociale e la consapevolezza crescente che, anche per le persone in situazione di disabilità, l'accesso alla cultura e alla formazione possano rappresentare fattori altamente migliorativi delle condizioni di vita e occupazionali, contribuendo alla riduzione delle discriminazioni e delle marginalità e divenendo fattori di promozione della piena cittadinanza, rappresentano il volano di una nuova sfida, che non è più quella della possibilità di accesso alla formazione universitaria e alla dotazione dei servizi, quanto piuttosto, come sostiene Rosa Bellacicco in questo pregevole volume, di comprendere se queste risultino capaci e adeguate a garantire la realizzazione dell'autonomia e delle aspirazioni personali di chi frequenta l'Università. È attorno a questa fondamentale domanda che ruota lo

studio attento e l'indagine scientifica che la Bellacicco conduce, spaziando nel contesto internazionale, per soffermare e mettere a fuoco poi la realtà nazionale, con particolare riferimento all'Ateneo torinese.

Senza indugiare di fronte a questioni di fondo - come per esempio, quella ancora irrisolta che, da un lato, interpreta la formazione universitaria come mezzo di massimizzazione del capitale sociale, e quella che, dall'altro, la vede quale luogo di sviluppo di un possibile nuovo umanesimo - il testo, ricco di riferimenti alla letteratura di settore, di puntuali e pertinenti richiami alla normativa di riferimento e di un ampio, quanto preciso, ventaglio metodologico, intercetta chiaramente le questioni centrali della problematica e, prendendo in esame sia le dimensioni organizzative sia quelle pedagogiche e metodologico-didattiche, le "traguarda" da una prospettiva particolare, quanto concreta: quella del *Capability Approach*. Ne scaturisce l'immagine di una realtà in movimento, che se per certi versi incoraggia e proietta verso un futuro di equità, giustizia e solidarietà, per altri versi denuncia le criticità di un sistema non pienamente messo a regime e dunque di consapevolezza progettuali e professionali sulle quali riflettere e lavorare.

Introduzione

A partire dalla fine del secolo scorso, più intensamente nel nostro millennio, una coralità di organismi – tra cui i principali centri della progettazione economica, culturale e politica mondiale, come l'OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*), l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*) e l'Unione Europea – ha riconosciuto alla formazione permanente un ruolo sempre più centrale, sotto vari punti di vista. Gli indicatori quantitativi recentemente elaborati dall'OECD (2017) in area educativa – secondo cui gli individui altamente istruiti hanno una salute migliore, sono più impegnati socialmente e raggiungono tassi di occupazione e guadagni relativamente più alti – costituiscono un forte segnale della positività dei risultati sociali ed economici associati al conseguimento di titoli di studio elevati. Offrire a tutti l'opportunità di accedere alla cultura superiore, mediante la costituzione di assetti educativi/formativi equi, flessibili e orientati al rispetto delle diversità, è quindi un obiettivo strategico, su cui i governi dei paesi occidentali sono chiamati sempre di più ad investire. Si tratta di una ambizione presente anche nella *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) che, nel suo programma di azione e tra i 17 *Sustainable Development Goals* individuati, mette a tema l'incremento dell'equità nell'istruzione e l'importanza di un apprendimento di qualità lungo tutto l'arco della vita anche per i più vulnerabili. In Europa, nell'ambito delle iniziative volte a riformare e ad armonizzare i sistemi universitari dei paesi dell'Unione (Processo di Bologna), gli orientamenti fin qui evidenziati si sono tradotti in un'attenzione sempre maggiore alla "dimensione sociale" e nell'aumento della partecipazione all'alta formazione dei cosiddetti gruppi sottorappresentati (soggetti con varie tipologie di difficoltà, provenienti da gruppi culturali minoritari, con basso background economico, ecc.) (Weedon & Riddell, 2016).

In questo scenario si iscrive anche la conquista del diritto allo studio accademico da parte delle persone con disabilità. Diverse tappe hanno scandito il loro approdo all'istruzione universitaria. Un forte impulso è venuto dal movimento per la Vita Indipendente, nato negli Stati Uniti negli

anni Settanta, proprio grazie alla volontà di alcuni studenti con deficit dell'Università della California, a Berkeley, che hanno reclamato l'opportunità di partecipare pienamente alla vita accademica in condizioni di uguaglianza (Pavone, 2014a). Negli stessi anni, la tematica inizia a trovare piena paternità in diversi filoni di studio e di ricerca condotti da organismi internazionali, tra cui, *in primis*, il programma comunitario HELIOS (1988-1996), che ha dedicato un gruppo di lavoro specifico all'approfondimento delle funzioni dei servizi universitari rivolti agli individui con disabilità. Numerose raccomandazioni transnazionali, nonché le legislazioni predisposte dai singoli paesi, hanno poi avuto un ruolo nel sostenere, in modo sempre più deciso, il loro accesso alla formazione accademica (Gibson, 2012; Hadjidakou & Hartas, 2008; Liasidou, 2014). Il salto di qualità è stato sancito dall'approvazione della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* da parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU, 2006): quest'ultima rappresenta il più rilevante pronunciamento – sia dal punto di vista culturale e scientifico, sia per i vincoli che impone agli stati che l'hanno sottoscritto – volto ad assicurare a tali soggetti il pieno godimento dei diritti umani nei diversi ambiti della società, lungo tutto il corso dell'esistenza (Pavone, 2014a, 2015a). La *Convenzione* promuove l'apprendimento permanente in condizioni di pari opportunità (articolo 24): alle istituzioni universitarie è così demandato il compito di garantire soluzioni ragionevoli e offrire risposte adeguate a consentire il successo formativo anche per coloro che presentano dei bisogni speciali. Rispetto a quest'ultimo punto, va sottolineato che, negli anni, gli atenei si sono via via attrezzati e sono varie e articolate le misure oggi previste a sostegno dei percorsi di apprendimento dei giovani disabili: tutorato per la mobilità e la didattica; supporto finanziario, tecnologico e sanitario; trattamento individualizzato in sede d'esame; assistenza nella fase in ingresso e in quella in uscita; residenze; ecc. (ANED, 2011; OECD, 2011).

Pur esistendo, in Italia come oltre confine, difficoltà nella raccolta di statistiche sul fenomeno aggiornate, accurate e comparabili (ANED, 2011; de Anna, 2016b; Pavone, 2017, 2018), i dati disponibili mostrano una crescita generalizzata, soprattutto nell'ultimo ventennio, del numero di studenti con disabilità approdati all'istruzione superiore: questo aspetto ha stimolato e continua a sollecitare progressi importanti nel settore (Moriña, 2017b).

Anche nel contesto italiano, il dato dei soggetti con deficit attualmente iscritti negli atenei è significativo: si tratta di circa 15.000 studenti (a.a. 2015/2016, di fonte MIUR), di fatto triplicati negli ultimi 15 anni. Nel nostro paese, la Legge quadro sull'handicap (Legge n. 104/92, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), ripresa a fine anni Novanta dalla Legge n. 17/99 (*Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti*

delle persone handicappate), ha rappresentato un *turning point* fondamentale nella direzione di promuovere pari opportunità formative agli individui disabili nei contesti universitari. La successiva Legge n. 170/2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) ha poi ribadito tali principi anche per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)¹. L'approvazione dei dispositivi legislativi ha inoltre determinato la nomina di un docente delegato dal Rettore con «funzioni di *coordinamento, monitoraggio e supporto* di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo» e la costituzione di una struttura amministrativa che eroga i dispositivi di sostegno (Servizio Disabilità/DSA). Nel 2001, nel nostro paese, è stato anche istituito un organismo di coordinamento di tutte le università rispetto all'inclusione in ambito accademico: la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la Disabilità (CNUDD). Scopo della CNUDD è indirizzare le politiche e le prassi degli atenei verso una sempre migliore qualificazione del diritto allo studio per le persone con disabilità/DSA, valorizzando scambi e sinergie tra le diverse istituzioni e promuovendo la condivisione di informazioni, progetti e dati. Un passo fondamentale in questa direzione è da attribuirsi all'elaborazione di *Linee guida*, indicazioni di base (revisionate nel 2014) per supportare la messa in campo di servizi idonei e il più possibile omogenei, nell'ottica comune dei principi della vita indipendente, della giustizia sociale e della cittadinanza attiva.

A fronte degli sforzi compiuti nell'erogazione dei supporti e nell'incremento sensibile degli accessi degli studenti alla cultura superiore, una seconda questione, ancora più centrale per questo testo, riguarda le barriere tuttora esistenti alla loro piena ed effettiva partecipazione ai contesti universitari. In ottica inclusiva, gli atenei, infatti, non devono solo accogliere i soggetti disabili e agire nella logica del *problem solving*, garantendo misure supplementari, ma è necessario che trasformino le loro fondamenta in direzione della progettazione universale/*Universal Design*. Ciò significa agire predisponendo ambienti – fisici, ma anche organizzativi, didattici e valutativi – il più possibile accessibili e funzionali ai bisogni differenziati delle persone e, quindi, universalmente inclusivi (de Anna, 2016a; Ebersold & Cabral, 2016; Fornasa, 2013; Pavone, 2014b, 2018; Soorenian, 2013, 2014). L'adozione di questo modello è strategica perché si traduce, più generalmente, in esperienze formative di qualità ed emancipative, in cui gli studenti potenziano competenze metacognitive, formative e metodologiche e, di conseguenza, sviluppano le capacità per gestire le proprie aspirazioni/punti di forza/vincoli in vista del collocamento nei contesti produttivi e

¹ Nel volume non ci occuperemo, nello specifico, di studenti con DSA.

nella società (Pavone, 2018). Oggi non ci si domanda più se tali soggetti frequentano le istituzioni di istruzione superiore (Doucet & Philion, 2016), ma se queste ultime veicolano la realizzazione dell'autonomia e delle loro aspirazioni personali. Una università inclusiva è una università capace di fare anche questo, ovvero di proporsi come vettore di inclusione sociale e professionale (Pavone, 2018).

Con questa visione paradigmatica sullo sfondo, lo sguardo della comunità scientifica ha interrogato, in modo crescente, i contesti universitari per individuare i fattori che massimizzano – oppure ostacolano – l'iter di apprendimento delle persone disabili e la loro appartenenza alla comunità accademica. Si tratta di un tema che ha visto lo sviluppo di una significativa attività di ricerca (de Anna, 2016c) e nell'ambito del quale un filone di indagine interessante è quello che dà voce ai diretti interessati. Pur dovendo riconoscere l'esistenza di potenziali svantaggi nello sviluppo di politiche basate esclusivamente sull'esperienza degli individui con deficit, con il rischio di veicolare «risposte individualizzate e frammentarie» (Healey, Fuller, Bradley, & Hall, 2006, p. 3), molti autori considerano l'ascolto degli *stakeholder* strumento privilegiato per «far luce sulle barriere che gli studenti disabili affrontano e l'impatto che esse hanno» (Seale, 2017, p. 154), nonché per identificare le strategie e gli interventi più appropriati da introdurre.

Le ricerche esistenti – condotte perlopiù sulla scorta del modello sociale della disabilità – evidenziano una serie di snodi sensibili che caratterizzano ancora gli *iter* formativi. Tra questi: accessibilità degli edifici e atteggiamenti negativi dei docenti, ovvero loro riluttanza a modificare le prassi didattiche e valutative in funzione delle esigenze speciali (Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004; Hadjikakou, Polycarpou, & Hadjilia, 2010; Hanafin, Shevlin, Kenny, & Mc Neela, 2006; Moriña Díez, López, & Molina, 2015; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015). Altre *survey* portano alla ribalta anche le questioni dell'orientamento in entrata e in uscita, evidenziando una pianificazione poco adeguata di entrambe le transizioni e uno scarso raccordo, in ingresso, con il ciclo scolastico precedente e, al termine del percorso, con il contesto produttivo (Cabral, Mendes, de Anna, & Ebersold, 2015; Garrison-Wade, 2012; Kochhar-Bryant, Bassett, & Webb, 2009). Ricerche più recenti iniziano a sondare anche gli aspetti sociali, mettendo in luce difficoltà relazionali con i pari e scarsa partecipazione alle attività culturali e ricreative organizzate dall'ateneo (Papasotiriou & Windle, 2012; Sachs & Schreuer, 2011). Ne deriva che i percorsi dei soggetti con deficit registrino, spesso, elevati *drop out* al primo anno di frequenza, una più alta percentuale di trasferimenti tra corsi di studio, nonché *performance* di apprendimento inferiori (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa, & López-Aguilar, 2012; Childs, Finnie, & Martinello, 2017; Lombardi, Murray, & Kowitt, 2016; Sachs & Schreuer, 2011). Anche in Italia – facendo riferimento, a titolo emblematico,

all'indagine sistemica condotta su 40 atenei dal CENSIS (2017a,b,c) – si riscontrano ambiti simili in cui gli studenti dichiarano di incontrare degli ostacoli, ovvero: barriere architettoniche e limitata disponibilità dei docenti a comprendere le loro esigenze; pochi rapporti con i compagni di corso; accesso parziale ai materiali didattici. Altre inchieste presenti nel panorama nazionale contribuiscono ad acquisire elementi utili a valutare la qualità del progetto accademico rivolto agli individui disabili (Boccuzzo, Fabbris, & Nicolucci, 2011; EADHE, 2014; Mazzer & Covelli, 2016; Muttini & Marchisio, 2005, 2007). La constatazione dell'esistenza di numerose barriere alla progressione delle carriere e al successo in ambito universitario – insieme al fatto che, almeno nel caso di studi qualitativi, molte delle esplorazioni pubblicate sono condotte su campioni ancora piccoli (meno di 30 soggetti; ad esempio Gibson, 2012; Hong, 2015; Hopkins, 2011; Mullins & Preyde, 2013; Patrick & Wessel, 2013; Wessel, Jones, Blanch, & Markle, 2015) – suggerisce che sia importante continuare ad esaminare le esperienze degli studenti. Ciò costituisce un'opportunità centrale di cambiamento in ottica inclusiva e innovativa.

Alla base dell'approfondimento della tematica presentata in questo volume vi è proprio una profonda riflessione – contestualizzata nell'ambito delle prassi messe in campo nei paesi occidentali e in Italia – sulle barriere e sui facilitatori che caratterizzano i percorsi universitari delle persone con bisogni formativi speciali. Il testo espone i risultati di un progetto di ricerca condotto in un mega Ateneo², l'Università degli Studi di Torino. In particolare: quali sono le dimensioni della vita accademica prioritarie per gli studenti disabili? Qual è la natura dei principali ostacoli incontrati in tali dimensioni? Ci sono delle differenze tra le diverse tipologie di disabilità? E quanto è efficace il contributo dei membri della comunità accademica e dei servizi erogati, in vista della costruzione di progetti di vita indipendente? La domanda fondamentale posta alla base dell'inchiesta è se e come la predisposizione del contesto universitario e i supporti offerti promuovano l'apprendimento, la partecipazione attiva alla vita dell'istituzione e lo sviluppo di traiettorie adulte di vita per i soggetti con domande formative complesse.

In modo differente rispetto alla maggior parte delle ricerche citate in precedenza, l'indagine presentata nel testo affronta la questione in esame alla luce del *Capability Approach* (CA) di Amartya Sen (1999). Nato in ambito economico, il principio posto alla base del CA è quello secondo cui gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capability* delle persone,

² Sulla base del numero di iscritti, un'istituzione che accoglie oltre 40.000 studenti è, secondo il CENSIS, un mega Ateneo.

ossia le loro opportunità/libertà di raggiungere ciò cui esse stesse danno valore. Nel modello, le risorse e i beni rimangono essenziali, ma sono considerati solo mezzi per generare le *capability* e quindi le possibilità “di essere e di fare” (*beings and doings*) ciò che ciascuno giudica prioritario e auspicabile (*functionings*), al fine di conseguire vite fiorenti (*flourishing life*). La disabilità – riconcettualizzata nell’ambito del CA – può limitare le opportunità di raggiungere i funzionamenti ritenuti di valore dagli individui, a fronte dell’impatto che la specifica condizione personale ha sul soggetto all’interno di determinati assetti istituzionali e sociali (Reindal, 2009; Terzi 2005a, 2011). In modo complementare al modello sociale – che si focalizza sull’analisi delle barriere del contesto (Oliver & Barnes, 2010) –, il CA approfondisce quindi quei fattori personali/disabilità che, in relazione agli ambienti di apprendimento, possono ridurre la qualità della vita delle persone, tenendo sempre in considerazione «le loro opportunità di immaginare, scegliere e realizzare ciò che desiderano fare ed essere» (Hammell, 2015, p. 83).

L’adozione del CA dal punto di vista teorico orienta anche la metodologia con cui la ricerca è realizzata. Per il rilevamento dei dati viene infatti utilizzata una procedura che rende operativo l’approccio di Sen e si concretizza nell’implementazione di focus group strutturati. Quest’ultima costituisce una delle poche tecniche valutative, recentemente elaborate, che prende il via dal CA (Biggeri & Ferrannini, 2014; Biggeri, Ferrannini, & Arciprete, 2017)³. La procedura si basa sull’impostazione classica di un focus group, che viene “strutturato” poiché la sequenza di azioni e domande può essere predeterminata e, dunque, replicabile ai fini di comparabilità (Biggeri, Ferrannini, & Arciprete, 2017). Si tratta di un metodo partecipativo, che si adatta bene all’ascolto delle voci e delle aspirazioni degli studenti con disabilità, protagonisti dell’indagine (l’inchiesta ne coinvolge, nello specifico, 38).

L’analisi dei risultati della ricerca proposta nel volume non rappresenta solo uno strumento, per l’Ateneo di Torino, per esaminare la qualità dei percorsi accademici dei suoi studenti, ma vuole essere anche un modo per identificare nuclei tematici comuni e buone prassi, eventualmente replicabili in altre istituzioni di istruzione superiore, orientate a favorire la realizzazione delle aspirazioni personali, formative e professionali e, più am-

³ Va precisato, che in aggiunta alla realizzazione di focus group con studenti con disabilità, la ricerca, nel suo complesso, ha previsto l’uso di altre tecniche e strumenti di raccolta dei dati (analisi di alcuni documenti istituzionali; svolgimento di interviste semistrutturate con Referenti per la disabilità di Dipartimento, operatori del Servizio Disabilità, responsabili di progetti specifici, personale tecnico-amministrativo; raccolta di dati quantitativi di sfondo). In questo volume è presentato solo il punto di vista degli studenti con disabilità, quale aspetto centrale dell’inchiesta.

piamente, l'esercizio della cittadinanza attiva dei giovani universitari con disabilità.

Il testo è costituito da sei capitoli. Nel primo, più nello specifico, vengono tracciate le tappe fondamentali del percorso che, nei paesi occidentali, ha permesso ai soggetti con deficit di conquistare l'accesso alla cultura superiore. Vengono esposte le politiche e le raccomandazioni presenti nella scena mondiale ed europea che hanno sostenuto, irreversibilmente, l'apprendimento permanente per tutti e la costituzione di sistemi universitari più equi e inclusivi. Sono inoltre presentati i dati quantitativi disponibili in alcuni paesi occidentali relativi al numero e alle tipologie degli studenti con difficoltà e gli elementi chiave delle norme a tutela del diritto allo studio e delle modalità di erogazione dei servizi di supporto. Nel secondo capitolo, dedicato al contesto italiano, si enucleano i principi ispiratori e le funzioni basilari dell'azione del Delegato del Rettore per la disabilità e del Servizio Disabilità, alla luce della legislazione e delle politiche universitarie nazionali. Questa sezione si chiude mettendo a fuoco i principali fattori che la letteratura individua come centrali per contribuire a realizzare comunità accademiche inclusive. Assumendo questa prospettiva quale riferimento, si evidenziano, nel terzo capitolo, le criticità denunciate nelle *survey* dagli studenti con disabilità nelle diverse ramificazioni della vita accademica: l'orientamento in entrata; la didattica e la valutazione; l'accessibilità degli spazi fisici; la socializzazione; la transizione verso il mondo del lavoro. La struttura del capitolo è modulare: la presenza dei soggetti con bisogni speciali pone delle sfide a ciascuno di questi aspetti, anche se l'analisi fa emergere, trasversalmente, la necessità che l'università assuma una dimensione progettuale flessibile negli obiettivi, nei contenuti, negli spazi, nei tempi e nei ritmi, per rispondere alla diversità dei bisogni individuali e qualificare l'offerta formativa per l'intera popolazione studentesca.

Nei capitoli successivi, il *focus* è posto sull'indagine sul campo. Alla luce delle domande di ricerca e della metodologia, già in parte qui enunciate, viene presentata l'analisi effettuata sui focus group strutturati condotti con gli studenti con disabilità e vengono discussi i risultati alla luce del quadro rilevato nei contesti internazionali e in quello nazionale.

Un'attenzione particolare merita, infine, il discorso relativo all'indagine bibliografica. La complessità della tematica fa sì che essa venga affrontata facendo riferimento a diverse fonti: dati quantitativi, aspetti normativi, raccomandazioni di organismi transnazionali e prese di posizione dei ricercatori in tema di inclusione universitaria. Il terzo capitolo è costruito, oltre che su riflessioni degli esperti, su riferimenti alle indagini sul campo che hanno ascoltato perlopiù gli individui con difficoltà. Ed è a loro, *in primis*, che questo testo è dedicato.

1. Università e disabilità: un inquadramento internazionale

1. Eccellenza ed equità nell'alta formazione

Nella maggior parte dei paesi occidentali l'accesso all'alta formazione è diventato un tema chiave, dal momento che la partecipazione alla vita accademica favorisce lo sviluppo di un set di *skill* trasferibili lungo tutto l'arco della vita e l'acquisizione di un'ampia gamma di conoscenze e attitudini, indispensabili per inserirsi nel mondo professionale e vivere nella società della conoscenza (OECD, 2014, 2017). La formazione universitaria è identificata come una «leva del *welfare* delle opportunità» (Striano, 2013, p. 13), in quanto, oltre a consentire il raggiungimento di livelli elevati di qualificazione culturale e professionale, promuove la conquista di strumenti fondamentali per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Anche per le persone con disabilità l'università può diventare un fattore di conversione fondamentale nei loro progetti di vita (Santi & Biggeri, 2015), un'opportunità per concretizzare le aspirazioni personali (CNUDD, 2014). Esperienze di inclusione nella vita accademica hanno, infatti, un vero e proprio «impatto trasformativo» (Hartley, 2015, p. 416) e si configurano come uno snodo strategico per sviluppare nuove abilità, condurre vite più indipendenti, nonché per contribuire attivamente alla comunità di appartenenza (Townsend, Ward, Abbott, & Williams, 2010). Nonostante i tassi di disoccupazione siano ancora superiori a quelli della popolazione non disabile (46,2% vs 25,9%; EUROSTAT, 2015), gli studi dimostrano che il completamento di un percorso universitario migliora le opportunità lavorative anche per gli studenti con deficit (Boman, Kjellberg, Danermark, & Boman, 2013; Dutta, Schiro-Geist, & Kundu, 2009; Erickson, Lee, & von Schrader, 2012; Le Roux & Marcellini, 2011; Stodden, 2005; Vedeler & Mossige, 2010). Più nello specifico, secondo l'*Academic Network of European Disability* (ANED, 2017), un livello elevato di istruzione non solo aumenta le *chances* professionali, «ma riduce anche il gap discriminatorio» (p. 83) rispetto alle persone senza disabilità,