

*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 e 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 sia dal punto di vista culturale, didattico e organizzativo sia nella prospettiva della 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 '90, 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 Bologna.² 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 raccoman-

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.

dazione 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, etc. – che intervengono a facilitare i percorsi degli studenti con difficoltà (EADSNE, 2006; Ofesh, 2007; Ebersold, 2012; Newman e 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 e Struhs, 2004; EADSNE, 2006; Hanafin et al., 2006; Kurth e Mellard, 2006; Goode, 2007; Barnard-Brak, Lechtenberger e Lan, 2010; Cawthon e Cole, 2010; Ryan, 2011; Sachs e Schreuer, 2011; Hutcheon e Wolbring, 2012; Papatotiriou e Windle, 2012; Beauchamp-Pryor, 2013; Leake e Stodden, 2014; Moriña, Cortés e 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 e Cole, 2010; Moriña, Cortés e Melero, 2014); scarso supporto ricevuto dai pari (Papatotiriou e Windle, 2012).

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

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).

al 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 alternativi, flessibilità nell'assegnazione delle date delle prove, etc.), 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 e 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 e Watkins, 2014); altre inchieste mostrano invece i benefici del supporto ricevuto, a livello informale, dai familiari e dai pari (Strnadová, Hájková e 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 e 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 e 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" (pag. 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, pag.9).

	Ricerca tradizionale	CBPR
<i>Obiettivo della ricerca</i>	Progredire nella conoscenza all'interno della disciplina	Contribuire al miglioramento di una comunità; cambiamento sociale, giustizia sociale
<i>Fonte della domanda di ricerca</i>	Lavori teorici o empirici già prodotti all'interno di una disciplina	Il problema o il bisogno di informazioni è identificato dalla comunità
<i>Chi progetta e conduce la ricerca?</i>	Ricercatori	Collaborazione tra ricercatori, studenti e membri della comunità
<i>Ruolo dei ricercatori</i>	Esperto esterno	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
<i>Ruolo della comunità</i>	Oggetto di studio, contesto o nessun ruolo	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
<i>Ruolo degli studenti</i>	Nessuno o assistenti alla ricerca	Collaboratore, partner e <i>learner</i>
<i>Relazione ricercatori-partecipanti</i>	Breve termine, orientata al compito, distaccata	Lungo termine, multiforme, collegata
<i>Misura del valore della ricerca</i>	Accettata dalla comunità accademica	Utile alla comunità e capacità di contribuire al cambiamento sociale
<i>Criteri per la selezione dei metodi di raccolta dati</i>	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
<i>Beneficiari della ricerca</i>	Ricercatori accademici	Ricercatori, studenti, membri della comunità
<i>Proprietari dei dati</i>	Ricercatori accademici	Comunità
<i>Modalità di presentazione</i>	Rapporti scritti	Linguaggi molteplici
<i>Disseminazione</i>	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 poter 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 tutti 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 dall'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 agli 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 vulnerabili. 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.

Entrambi gli Atenei hanno aumentato la loro attrattività nei confronti dei

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.

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; il 8% una disabilità uditiva; l'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

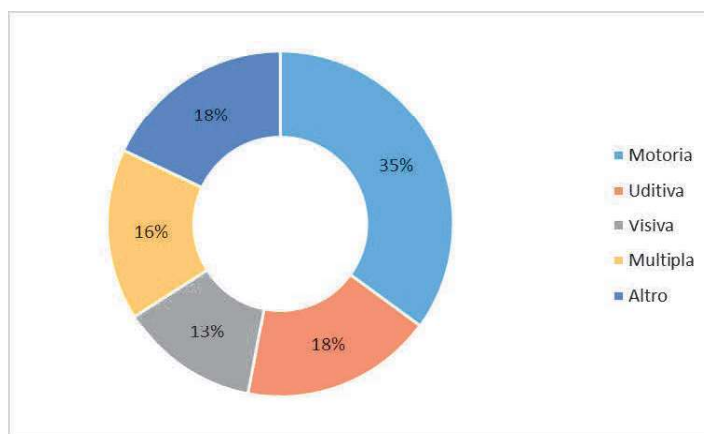
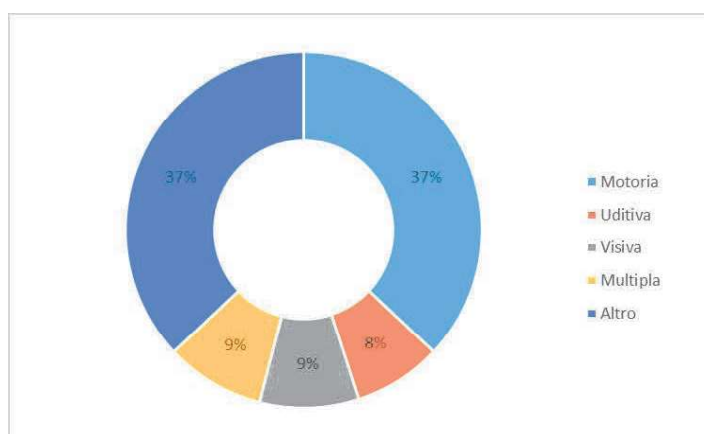


Figura 2 Studenti con disabilità (per tipologia) iscritti a UNIPD a.a. 2014/2015



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 propone 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 sono 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 e 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 in quanto, per ragioni di privacy, non risulta possibile contattare quei soggetti

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

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; Hadjikakou 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 (OMS, 2001; Nussbaum, 2000; 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 e 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, etc.
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

¹¹ Il metodo consente di reperire sia dati qualitativi, sulla base del confronto tra gli *stakeholder* 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).

Disabilità, dei docenti e dei compagni di classe come facilitatori e/o ostacoli alla 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, emergono 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

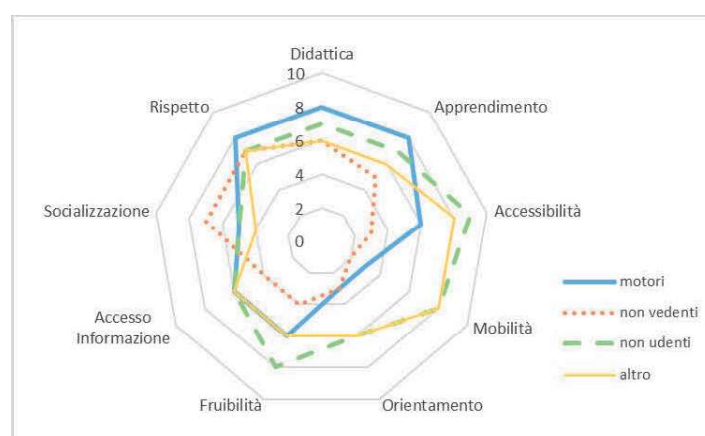
¹² Si precisa che, nella matrice utilizzata a Torino, è stata prevista anche una ulteriore colonna per la costruzione del controfattuale, ovvero dello scenario in termini di opportunità che i diversi gruppi di studenti avrebbero avuto in assenza del Servizio Disabilità. Nel presente saggio non verranno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

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.

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.

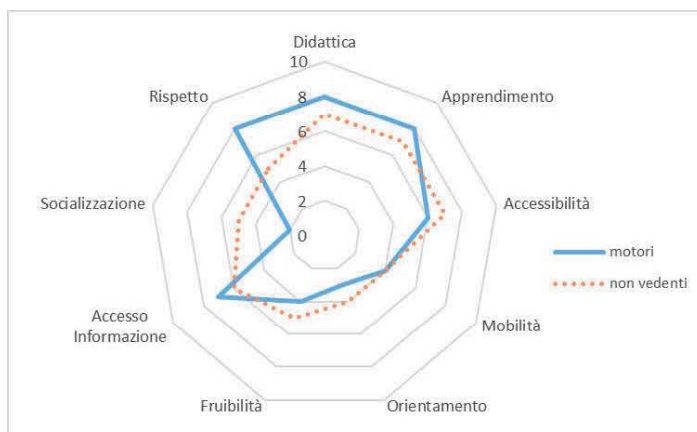
Figura 3 Livelli di opportunità degli studenti con disabilità dell'Università di Torino



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.

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



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

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

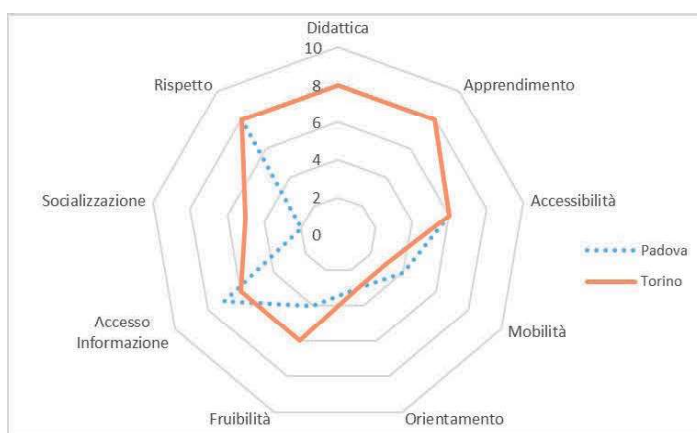
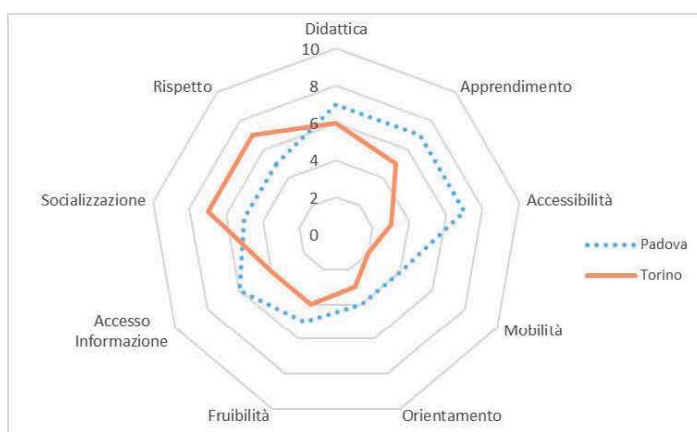


Figura 6 Livelli di opportunità degli studenti con disabilità visiva, confronto tra i due Atenei



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.

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, etc.) 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 selezione dei tutor alla pari, alla disponibilità e fruibilità degli spazi 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 soluzio-

ne 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 dei 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).

“Io studio una materia molto grafica e visiva e non vedendo la lavagna, certe cose me le perdo...però con un tutor che ti prende gli appunti questo problema si risolve facilmente” (disabilità visiva, 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)

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).

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 molti 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).

“I compagni sono dei fantasmi, c'è la platea ma il pubblico è vuoto...io avrei potuto provare a dialogare con i compagni, ma alla fine delle lezioni tutti scappano” (disabilità uditiva, Torino).

“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 ideologi-

che...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.

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 i partecipanti con disabilità 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 molto variabili 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 i livelli di opportunità 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

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).

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 disabilità motoria, 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 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 con disabilità visiva 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 di studio, quali appunti, libri, bibliografie, e

aiuto nello studio (apprendimento); utilizzo degli spazi per lo studio (fruibilità); etc. 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 per le persone che vivono in condizioni di vulnerabilità (Pingry O’Neill, Markward e 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 *caregiver* e dei professionisti esperti per giungere ad ampliare il set di opportunità delle persone con difficoltà (Barbutto, Biggeri e Griffò, 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 o 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.

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.

Bibliografia

- 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. 386-38
- 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., ELGAR 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.
- HACKER 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), 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.
- 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., MORIÑA 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 e 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.
- 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.
- 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.
- PAPASOTIRIOU 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., 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.