

# Spazio delle *capabilities* e disabilità

## Quali esperienze di partecipazione per gli studenti con disabilità motoria e visiva all'università?

Rosa Bellacicco

Assegnista di ricerca di Pedagogia Speciale presso l'Università di Torino

Diego Di Masi<sup>1</sup>

Ricercatore di Pedagogia Speciale presso l'Università di Padova

qualità

### Sommario

I contesti di istruzione e formazione sono sempre più attraversati dalle trasformazioni prodotte dalla prospettiva inclusiva. Si è inoltre diffusa una cultura centrata sull'analisi dell'interazione tra individuo e contesto di vita, tra funzionamenti individuali e ambiente. Tuttavia nel linguaggio comune, e spesso anche in quello scientifico, si continua ad affrontare la questione della disabilità considerandola come un'unica categoria concettuale. Il presente studio, che si inserisce in una più ampia ricerca che ha visto il coinvolgimento di studenti con disabilità come co-ricercatori nella valutazione dei Servizi Disabilità dei propri Atenei, offre un'analisi comparativa tra i livelli di opportunità nella partecipazione alla vita universitaria raggiunti da due gruppi di studenti, uno con disabilità motoria e l'altro con disabilità visiva, nelle Università di Padova e Torino.

### Parole chiave

Disabilità, università, capability approach, Community-Based Participatory Research, opportunità.

### Università e studenti con disabilità: progressi e sfide

Per partecipare attivamente alla società, è necessario che le persone sviluppino un set

di skill trasferibili lungo tutto l'arco della vita (OECD, 2017). Se considerata non solo dal punto di vista del suo potenziale produttivo in ambito economico (*Human Capital*; Baptiste, 2001), la formazione universitaria può costituire, infatti, uno spazio trasformativo strategico per promuovere vite fiorenti mediante l'ampliamento delle *capabilities* di ciascuno (Walker e Boni, 2013). L'accesso

<sup>1</sup> L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Rosa Bellacicco è autrice dei paragrafi *Università e studenti con disabilità: progressi e sfide* e *Livelli di opportunità degli studenti con disabilità motoria*; Diego Di Masi è autore dei paragrafi *Il coinvolgimento degli studenti: un approccio partecipativo alla ricerca* e *Livelli di opportunità degli studenti con*

*disabilità visiva*. Entrambi gli autori hanno scritto le conclusioni.

a una formazione inclusiva, specie se accademica, rappresenta un fattore protettivo anche per i giovani con disabilità, in quanto fornisce conoscenze e competenze utili ad affrontare le esigenze di un mercato del lavoro in continua evoluzione (Ebersold, Schmitt e Priestley, 2011).

L'investimento degli organismi internazionali nel sostenere il diritto alla formazione universitaria, in condizioni di pari opportunità, è cresciuto negli ultimi vent'anni. Tra i molti pronunciamenti, in un documento politico europeo, pubblicato nel 2010 dall'*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA), si legge, ad esempio, chiaramente, che «il corpo studentesco che entra, partecipa e completa l'istruzione superiore a tutti i livelli dovrebbe riflettere la diversità delle nostre popolazioni» (EACEA, 2010, pp. 27-28). Più recentemente, nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, tra i *Sustainable Development Goals* individuati dai leader mondiali a New York, si sottolinea la necessità di garantire, entro il 2030, «un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni di vulnerabilità» (UN, 2015, p. 17). Lo *Human Development Report* (UNDP, 2016) riconosce inoltre l'importanza di sostenere i processi di democratizzazione dell'educazione/formazione, in particolare di livello accademico, a beneficio delle persone con background più svantaggiati.

Nella realtà nazionale, l'accoglienza della popolazione disabile nelle università si colloca nel quadro delle scelte politiche e sociali che l'Italia ha fatto a favore dell'integrazione nelle istituzioni scolastiche e nella società (de Anna, 2016). Grazie a norme specifiche (Leggi n. 104/92 e n. 17/99),<sup>2</sup> si è

così registrato, a partire dalla fine degli anni Novanta, un progressivo incremento di studenti con disabilità negli Atenei nazionali. I soggetti con invalidità (superiore e inferiore al 66%) erano 4.839 nell'a.a. 2000/2001; sono 19.578 nell'a.a. 2016/2017. Sebbene tali dati siano importanti per monitorare il progetto accademico rivolto alla componente studentesca disabile, è chiaro che per valutare realmente i processi inclusivi — evitando di concentrare il «problema» solo sui soggetti e sui loro deficit — diviene necessario anche indagare i contesti e comprendere *come* le istituzioni accademiche si siano attrezzate per rispondere alle loro esigenze (D'Alessio, 2017). Studiare il profilo di un'istituzione universitaria inclusiva significa non solo approfondire come vengono fruiti i servizi a sostegno della didattica e dell'apprendimento, ma anche occuparsi della qualità della presenza degli individui con difficoltà (Garbo, 2013).

Negli ultimi anni, gli studi che hanno analizzato i supporti ricevuti e le barriere incontrate dagli studenti universitari con disabilità hanno trovato sempre più spazio nella letteratura di settore (Lane, 2017; Moriña, 2017; in Italia, tra i più recenti, Mazzer e Covelli, 2018). Tuttavia, la maggior parte delle ricerche sul tema si è concentrata su aspetti accademici (Stein, 2014); solo un certo numero di studi ha esplorato anche fattori connessi alla socializzazione e al rischio, sempre attuale, di marginalizzazione sociale (Papatiriu e Windle, 2012). Inoltre, se un'attenzione specifica è stata dedicata alle problematiche delle disabilità «nascoste» (ad esempio, disturbi specifici dell'apprendimento e disturbi psicologici/psichiatrici), trattate

---

*handicapate* e Legge 28 gennaio 1999, n. 17, *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicapate*.

<sup>2</sup> Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone*

spesso come gruppo distinto (Mullins e Preyde, 2013), le altre tipologie di deficit sono state studiate, in genere, come categoria univoca in ambito educativo (Fuller et al., 2004). Ne deriva che è fondamentale approfondire ancora la partecipazione alla vita universitaria, ampiamente intesa, dei soggetti con domande formative complesse, mediante ricerche empiriche che mettano in luce i differenti fattori di conversione ambientali e personali (tra cui il tipo di disabilità) implicati (Sen, 1999). Il presente lavoro, coinvolgendo direttamente gli studenti, analizza le esperienze degli individui con difficoltà motorie e visive degli Atenei di Padova e Torino, confrontando due contesti simili dal punto di vista della lunga tradizione nell'accoglienza e nel sostegno al successo formativo di tali giovani.

## **Il coinvolgimento degli studenti: un approccio partecipativo alla ricerca**

Cresce anche nel mondo accademico l'attenzione verso il coinvolgimento delle comunità nei processi di ricerca. Nuovi approcci, come il *Community-Based Participatory Research* (CBPR), trovano oggi sempre più spazio nelle pratiche di costruzione della conoscenza. In continuità con altri approcci collaborativi il CBPR riconosce il ruolo e promuove la partecipazione di tutti i partner valorizzando il contributo specifico di ognuno in tutte le fasi della ricerca, ma si distingue per il suo impegno a integrare conoscenza e cambiamento sociale (Minkler e Wallerstein, 2003). «Il CBPR non è dunque una semplice strategia per sensibilizzare una comunità, ma rappresenta uno sforzo sistematico per favorire la partecipazione della comunità nei processi decisionali, nella costruzione di teorie locali, nei processi di ricerca e trasformazione sociale» (Wallerstein e Duran, 2006, p. 313).

Adottare un approccio partecipativo alla ricerca significa dunque rispondere alle sfide etico-politiche ed epistemiche che l'Università si trova ad affrontare. È in corso un processo di dissoluzione dell'omogeneità culturale, linguistica, territoriale in cui l'università è prosperata e le sue funzioni tradizionali (generare e trasmettere l'ideologia; selezionare e formare le élites dominanti; produrre e applicare le conoscenze; formare mano d'opera specializzata; Castells, 2001) vengono problematizzate. Questo scenario in cui nuove istanze vengono sollevate (giustizia sociale, inclusione delle posizioni minoritarie, ridefinizione dell'agenda politica in termini egualitari), oltre a essere definito da una spinta etico-politica in cui le diversità si ribellano (Stoer e Magalhães, 2001), rappresenta una critica alla razionalità strumentale che ha guidato il progresso scientifico. Così come viene messa in discussione la legittimità dei processi decisionali che escludono le posizioni minoritarie, anche i processi conoscitivi che non vedono il coinvolgimento delle comunità interessate perdono la loro capacità di comprendere i fenomeni che intendono indagare. Questo approccio alla ricerca diventa particolarmente generativo anche in una prospettiva inclusiva, in quanto costruisce il contesto in cui gli studenti con disabilità possono diventare co-ricercatori.

## **Contesto**

Lo studio presenta un'analisi comparativa di due processi di valutazione sulla partecipazione degli studenti con disabilità negli Atenei di Padova e Torino. Gli obiettivi della ricerca sono valutare: (1) i livelli di opportunità degli studenti con disabilità nelle dimensioni che definiscono la loro partecipazione alla vita universitaria; (2) come i Servizi Disabilità, i docenti e i compagni di corso promuovono o meno la partici-

zione degli studenti con disabilità (Di Masi e Bellacicco, 2017).

## Partecipanti

Gli studenti con disabilità sono stati individuati con un campionamento ragionato; il gruppo era eterogeneo per genere, tipologia di disabilità, Dipartimento frequentato e anno di corso. Sono stati coinvolti solo studenti presi in carico dai Servizi Disabilità; non hanno partecipato all'indagine studenti con difficoltà specifiche di apprendimento e nessuno iscritto a un corso afferente all'area sanitaria. La tabella 1 presenta le caratteristiche dei due gruppi. Hanno preso parte alla ricerca complessivamente 38 studenti dell'Ateneo di Torino e 12 studenti dell'Ateneo di Padova.

## Metodo

Coerentemente con l'approccio del CBPR è stato scelto di adottare la tecnica del Focus Group Strutturato (*Structured Focus Group Discussion* o SFGD). La tecnica, elaborata da Biggeri e Ferrannini (2014) sulla base del modello del *Capability Approach*, permette di valutare una politica, un programma, un servizio raccogliendo informazioni sui livelli di opportunità reali raggiunti da un individuo o da una comunità. I SFGD sono stati condotti in quattro fasi: (1) definizione della matrice attraverso l'individuazione delle dimensioni della partecipazione universitaria (Lipman, 2003; Biggeri e Santi, 2012; Di Masi, 2017);

gli studenti coinvolti hanno descritto come si articola la loro vita accademica nella quotidianità e le singole attività/azioni individuate sono state raggruppate dagli studenti stessi in categorie più ampie (tabella 2); (2) gli studenti sono stati invitati a ordinare le diverse dimensioni individuate in termini di priorità (ranking); (3) gli studenti hanno valutato i loro livelli di opportunità per ogni dimensione utilizzando una scala da 0 a 10; (4) il SFGD si è concluso con una riflessione sul contributo del Servizio Disabilità, dei docenti e dei compagni di classe nel raggiungimento dei livelli di opportunità. Le quattro fasi del SFGD sono state realizzate durante 10 incontri (7 a Torino e 3 a Padova) della durata di di 2 ore ciascuno. La discussione in gruppo ha permesso di raccogliere informazioni quantitative e qualitative utili per comprendere i processi di espansione/restrizione delle *capability* (Di Masi e Bellacicco, 2017).

## Risultati quantitativi generali

Il coinvolgimento degli studenti con disabilità nei processi di ricerca e valutazione ha permesso di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti della partecipazione alla vita universitaria. Rispetto al ranking tutti gli studenti segnalano la dimensione Didattica come prioritaria, mentre la seconda dimensione in ordine di importanza cambia a seconda dei funzionamenti (ICF; WHO, 2001), ovvero dei fattori di conversione personali (Sen, 1999).

**TABELLA 1**  
Composizione dei gruppi di studenti con disabilità coinvolti nella ricerca

ATENE0	GENERE (N)		DISABILITÀ (%)				AREA DISCIPLINARE (%)		
	M	F	MOTORIA	VISIVA	UDITIVA	ALTRO	UMANISTICA	SOCIALE	SCIENTIFICA
TORINO	17	21	31	23	17	29	50	37	13
PADOVA	6	6	35	15	15	35	60	30	10

**TABELLA 2**  
**Matrice per il SFGD costruita con gli studenti**

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

Per gli studenti con disabilità motoria la seconda dimensione è l'Accessibilità, mentre per quelli con disabilità visiva è la Mobilità. Per quanto riguarda i livelli di opportunità la figura 1 mostra la partecipazione degli studenti con disabilità motoria, mentre la figura 2 quella degli studenti con disabilità visiva.

L'area circoscritta dalle linee spezzate, che indicano i livelli di opportunità nelle diverse dimensioni, mette in evidenza lo spazio delle *capabilities* a disposizione degli studenti con

disabilità nei contesti accademici. 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, osserviamo opportunità di partecipazione simili in entrambi i contesti, con una valutazione molto alta in quasi tutte le dimensioni (tranne nella socializzazione). Se assumiamo, invece, la prospettiva speci-

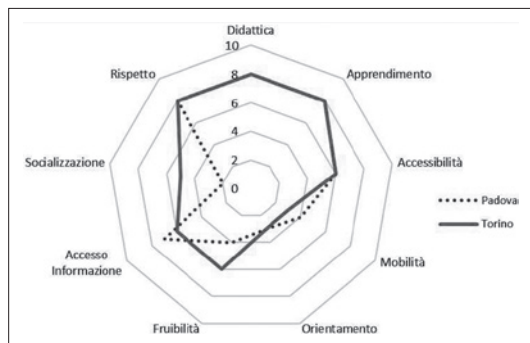


Fig. 1 Livelli di opportunità degli studenti con disabilità motoria, confronto tra i due Atenei.



Fig. 2 Livelli di opportunità degli studenti con disabilità visiva, confronto tra i due Atenei.

fica degli studenti con disabilità visiva, lo scenario si modifica e lo spazio delle *capability* differisce tra le due Università. Mentre nell'Ateneo di Torino sembra venir promosso un ambiente più sensibile alla diversità e alla relazione, in quello patavino paiono facilitate in particolare dimensioni come la Didattica, l'Apprendimento e l'Accessibilità. Altre dimensioni, come la Mobilità, risultano invece trasversalmente problematiche per entrambi i gruppi di studenti intervistati.

## Disabilità motoria e disabilità visiva: esperienze a confronto tra i due Atenei

### Le voci degli studenti con disabilità motoria

La maggior parte delle testimonianze degli studenti con disabilità motoria riportate in questo paragrafo citano esperienze positive nelle dimensioni della Didattica e dell'Apprendimento. A differenza di quanto si riscontra in molti studi internazionali (ad esempio, Moriña Díez, López e Molina, 2015; Strnadová, Hájková e Květoňová, 2015), i partecipanti non sembrano incontrare particolari ostacoli nella frequenza delle attività formative, grazie

anche al supporto del tutor alla pari. Inoltre, in entrambi gli Atenei sembrano soddisfatti della disponibilità mostrata dai docenti nel concedere il trattamento individualizzato in sede d'esame.

I docenti in genere spiegano bene e io non ho particolari problemi a seguire la lezione... mettono le slide su internet, quindi sono abbastanza facilitato (Torino, Didattica).

Il rapporto con i docenti è stato molto importante perché sono stati disponibili a concedermi l'esame orale al posto dello scritto (Padova, Apprendimento).

Il giudizio degli studenti con disabilità motoria è parimenti positivo anche per quanto riguarda l'Accesso alle informazioni, il Rispetto, l'Accessibilità e la Fruibilità degli spazi. Rispetto a quest'ultimo punto — nonostante la letteratura suggerisca che l'allestimento di luoghi separati nell'ubicazione e nelle funzioni dai servizi rivolti alla generalità della popolazione studentesca possa enfatizzare il deficit (Holloway, 2001) —, l'esistenza, in entrambi gli Atenei, di uno spazio per lo studio «dedicato», attiguo al Servizio Disabilità e dotato di adeguate strumentazioni tecnologiche, è considerata dai partecipanti un buon facilitatore.

Con riferimento all'Accessibilità, pur a fronte delle barriere architettoniche ancora

presenti — imputabili alla dislocazione delle due Università in diverse sedi, nonché all'uso di immobili di interesse storico-artistico —, i soggetti osservano che è stata sempre trovata una soluzione per consentire la loro partecipazione alla vita accademica. Il servizio di accompagnamento erogato dai Servizi Disabilità risulta piuttosto efficiente, anche se si evidenziano alcune difficoltà connesse agli orari limitati in cui è possibile fruirne e al fatto che non possa estendersi a eventi extra-curricolari.

Io riesco abbastanza a frequentare, però in alcune situazioni i professori non sono riusciti a trovare le aule giuste [...]. Oggi ad esempio è accaduto questo: il professore di spagnolo mi ha fissato l'appuntamento nel suo studio che non era accessibile perché l'ascensore era stretto. Si è però risolto facilmente perché il professore ha trovato un altro posto (Padova, Accessibilità).

L'accompagnatore è fondamentale e non ci sono mai stati grossi problemi... se posso, segnalerei solo la flessibilità dell'orario dell'accompagnatore, che dovrebbe essere maggiore e permettere di partecipare anche a momenti universitari diversi e non solo alle lezioni (Torino, Accessibilità).

Le dimensioni in cui gli studenti di entrambi gli Atenei indicano un punteggio più basso sono invece la Mobilità da e verso l'Università, l'Orientamento e la Socializzazione. Si tratta, non a caso, delle ramificazioni in cui i supporti erogati dai Servizi Disabilità intervengono meno direttamente e in cui è necessario sviluppare sinergie interne con altri uffici o con Enti esterni (sistema scolastico, amministrazioni pubbliche, ecc.). Per quanto riguarda, in particolare, l'Orientamento, il supporto nella fase di transizione svolto dalla scuola superiore è percepito come residuale. Nonostante le azioni di raccordo attivate da entrambe le Università, a fronte della complessità di adattamento all'ambiente accademico (Jacklin et al., 2007), le persone intervistate percepiscono un sostegno parziale

anche da parte del Servizio Disabilità, in quanto il contatto con quest'ultimo è ancora avvenuto, per alcuni, solo dopo la scelta del corso di studio. Sembra fondamentale ampliare il numero di studenti che, durante il passaggio, si rivolgono al Servizio e ricevono informazioni (Wessel et al., 2015). Risulta interessante anche osservare che la discussione dei partecipanti si polarizza sulla transizione in ingresso e in pochi riflettono sulle problematiche relative all'orientamento in uscita.

Nella dimensione orientamento non ho dato un voto tanto alto perché ho fatto un po' di testa mia... anche perché i docenti delle superiori mi dicevano che non ce l'avrei fatta e non mi hanno aiutato (Padova, Orientamento).

Dei miei conoscenti, e non l'Ufficio, mi hanno detto che nei Dipartimenti scientifici c'è poca sensibilità nei confronti della disabilità, così mi sono indirizzata a un altro corso (Torino, Orientamento).

**I diversi punteggi attribuiti dai due gruppi di studenti alla socializzazione, infine, sembrano essere esito dell'intreccio di molteplici variabili. Le testimonianze dei partecipanti al nostro studio non restituiscono un unico fattore in grado di spiegare il gap rilevato nei voti espressi dagli studenti di Torino e di Padova; è quindi possibile che difficoltà prevalentemente di tipo personale, sia sul piano organizzativo sia su quello relazionale, dovute al timore di atteggiamenti negativi da parte dei pari, giochino un ruolo nel modellare il senso di appartenenza all'istituzione (Hadley, 2011). Fattore comune è che nessuno ricorda l'esistenza di iniziative di Ateneo (come quella descritta, ad esempio, in Bialka et al., 2017) finalizzate a creare opportunità di integrazione sociale e di sensibilizzazione dei contesti.**

Rapporto con i compagni di corso: quasi inesistente. Con pochi sono riuscito a instaurare delle relazioni, un po' per causa mia e un po' per causa loro; la mensa in questo aiuta (Padova, Socializzazione).

Non so se si possa pretendere dall'università l'organizzazione anche di questo aspetto, ma io mi aspettavo che l'Ufficio Disabili facesse di più anche su questo versante. Invece non ho mai ricevuto comunicazioni di altri eventi, neanche di quelli sportivi, ma solo delle lezioni (Torino, Socializzazione).

## Le voci degli studenti con disabilità visiva

Per uno studente con disabilità visiva (non vedente e ipovedente) scegliere se studiare a Padova o a Torino significa avere opportunità diverse in quasi tutte le dimensioni, almeno nella percezione degli studenti stessi. In entrambi gli Atenei le testimonianze descrivono una relazione positiva con i docenti che dimostrano attenzione alla diversità. Tuttavia, l'azione di «accomodamento ragionevole» sembra dipendere principalmente dall'iniziativa del singolo docente ed essere rivolta alla dimensione dell'Apprendimento (preparazione e modalità di sostenimento dell'esame), mentre per quanto riguarda la Didattica i principi dell'*Universal Design for Learning* (Rose et al., 2006) non sono assunti dai due Atenei in modo diffuso.

Facevo fatica a seguire perché usavamo una piattaforma non accessibile per gli studenti non vedenti (First Class) e inoltre il docente ci chiedeva di fare dei lavori di gruppo ai quali non riuscivo a partecipare (Padova, Didattica).

Anche nelle modalità di spiegazione, non ho avuto problemi perché io sono abbastanza veloce a scrivere al computer... certo, i docenti dovrebbero spiegare meglio grafici e formule, mettendosi nei panni di un non vedente (Torino, Didattica).

I problemi che gli studenti con disabilità visiva incontrano nella preparazione all'esame risentono della difficoltà di accedere ai libri di testo (soprattutto digitali) e ad altro materiale didattico, anche per ragioni legate al copyright.

L'anno scorso avevo dato al Servizio Disabilità la lista dei libri di cui avevo bisogno. Sono riusciti a scansionare solo 2 testi e male. Mio papà ha dovuto rifarli di nuovo [...]. Non saprei fare senza il suo lavoro. Capisco che ci sono molti studenti e non è facile aiutare tutti, ma è brutto quando pensi a te come persona singola (Padova, Apprendimento)

È difficile scannerizzare i libri della biblioteca, perché alcuni sono strappati o sottolineati [...]. Se ho la possibilità, mi porto il libro e lo faccio correggere dalla mia educatrice privata... Per noi si tratta di almeno due/tre giornate passate a fare questo lavoro (Torino, Apprendimento).

Questa difficoltà deve essere inserita in un contesto più ampio, ovvero il ritardo dell'Italia nel sottoscrivere il Trattato di Marrakech, stipulato per facilitare «l'accesso ai testi pubblicati alle persone cieche, con incapacità visive o altre difficoltà ad accedere al testo stampato» (WIPO, 2013). Gli studenti segnalano che riescono a far fronte a questa barriera solo grazie all'intervento, oneroso in termini economici e di tempo, della famiglia, la quale promuove il processo di espansione delle loro opportunità. Per la dimensione Apprendimento la famiglia diventa un fattore di conversione.

Per uno studente con disabilità non è sufficiente che uno spazio sia accessibile: per essere utilizzato appieno, deve essere anche fruibile (abbastanza ampio da facilitare gli spostamenti, equipaggiato con le tecnologie necessarie per lo studio, arredato con tavoli e sedie comode, ecc.).

Quest'anno ho dovuto seguire un corso le cui lezioni si tenevano presso il Cinema Excelsior. Non sono riuscita ad andare perché la luce soffusa e l'assenza di tavolini per mettere il PC mi impedivano di prendere appunti e di seguire la lezione (Padova, Fruibilità)

Tutte le biblioteche dovrebbero avere una postazione accessibile con sintesi vocale [...]. Nelle altre



biblioteche gli scanner e i computer ci sono, ma non li puoi usare perché non hanno i programmi adatti (Torino, Fruibilità).

**Infine la seconda dimensione per ordine di importanza: la Mobilità.**

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 seguire le lezioni (Padova, Mobilità).

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 (Torino, Mobilità).

Per questa dimensione si registrano due ordini di problemi. Il primo relativo all'organizzazione dei servizi di accompagnamento che non coprono la fascia oraria delle lezioni. Il secondo riguarda il mancato raccordo tra Università ed enti locali. L'assenza di coordinamento, che entrambi i problemi evidenziano, limita l'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 loro opportunità. Per garantire piena autonomia anche nella mobilità l'università, oltre a riprogettare i propri servizi, può giocare un ruolo di sensibilizzazione degli altri attori pubblici sulla necessità di implementare politiche inclusive e promuovere ricerche sullo sviluppo di tecnologie per la realizzazione di ambienti e spazi pubblici accessibili.

## Conclusioni

Lo studio evidenzia i progressi compiuti da entrambi gli Atenei sul versante del diritto allo studio per le persone con disabilità. L'analisi

mostra chiaramente che i livelli di opportunità variano a seconda della tipologia di disabilità (motoria o visiva), delle dimensioni analizzate e, per quanto riguarda gli studenti con disabilità visiva, anche dei contesti. Se si esclude la socializzazione, infatti, i livelli di opportunità dei partecipanti con difficoltà motorie si equivalgono nei due Atenei, a differenza di quelli indicati dagli studenti con disabilità visiva. L'analisi dei punteggi assegnati da partecipanti con disabilità motoria sembrerebbe mostrare, dunque, il raggiungimento di pari opportunità in termini di diritto allo studio, pur in presenza di aspetti ancora critici in alcune dimensioni. Questo *gap* potrebbe raccontare il tradizionale e più forte investimento delle università nel facilitare la partecipazione delle persone con difficoltà motorie, disabilità verso la quale, anche grazie al ruolo delle associazioni (Shakespeare, 2017), da più tempo si registra una sensibilità inclusiva. Lo spazio delle *capability* degli studenti con disabilità visiva, espresso nei punteggi quantitativi, differisce invece tra le due università. Tuttavia, i partecipanti evidenziano sfide simili ancora aperte nei due Atenei. È possibile, poiché — almeno nelle loro testimonianze — non si ritrovano sensibili differenze nell'erogazione dei supporti da parte dei due Servizi Disabilità, che le famiglie e fattori di conversione prevalentemente di tipo personale spieghino le differenze espresse in termini di espansione delle *capability*. La famiglia, *in primis*, pare giocare un ruolo più (o meno) rilevante e determinante nel compensare le barriere incontrate nelle varie dimensioni; ad esempio, ciò si riscontra nell'Apprendimento, in relazione alle difficoltà a ottenere i libri digitali e alla necessità che ne deriva di scansione dei testi.

Più in generale, alcuni nuclei comuni si possono evincere dalla discussione degli studenti coinvolti: un buon sistema di servizi offerti, ma maggiori difficoltà a *rendere*

*competenti* (Caldin, 2016) e universalmente accessibili i contesti e tutte le articolazioni del sistema (Pavone, 2017); una positiva sensibilità dei docenti nel concedere le misure individualizzate nel momento dell'esame, ma una scarsa disponibilità a cambiare il proprio stile di insegnamento (Moswela e Mukhopadhyay, 2011; Murray, Lombardi e Wren, 2011). Sebbene l'esperienza diretta degli studenti abbia permesso di identificare

alcuni punti di forza del processo inclusivo avviato dagli Atenei e, allo stesso tempo, di evidenziare quali interventi potenziare per garantire una piena e consapevole partecipazione alla vita universitaria degli studenti, ulteriori aspetti meritano di essere approfonditi, tra cui il ruolo e la formazione dei tutor alla pari, le esperienze e i fattori facilitanti i processi di integrazione sociale e il coinvolgimento delle famiglie.

# Space for capabilities and disability: What are the experiences of participation for students with motor and visual disabilities at university?

## Abstract

Education and training contexts are increasingly crossed by an inclusive perspective. Such a transformation has been based on the analysis of the interaction between individuals and their life context, between individuals' functioning and their social environment. However, in common language and often in scientific language too, the issue of disability continues to be considered as a single conceptual category. This study, which is part of a wider evaluation research project on Higher Education Disability Services, involves students with disabilities as co-researchers and it offers a comparative analysis of the levels of opportunity in participation in university life achieved by two groups of students characterised respectively by mobility impairment and visual impairment at the Universities of Padua and Turin.

## Keywords

Disability, university, capability approach, Community-Based Participatory Research, Opportunity.

## Autore per corrispondenza

Rosa Bellacicco  
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione  
Via Gaudenzio Ferrari, 9  
10100 Torino  
E-mail: rosa.bellacicco@unito.it

## Bibliografia

- Baptiste I. (2001), *Educating lone wolves. Pedagogical implications of human capital theory*, «Adult Education Quarterly», vol. 51, n. 3, pp. 184-201.
- Bialka C.S., Morro D., Brown K. e Hannah G. (2017), *Breaking barriers and building bridges. Understanding how a student organization attends to the social integration of college students with disabilities*, «Journal of Post-secondary Education and Disability», vol. 30, n. 2, pp. 157-172.
- Biggeri M. e Ferrannini A. (2014), *Opportunity gap analysis. Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives*, «Journal of Human Development and Capabilities», vol. 15, n. 1, pp. 60-78.
- Biggeri M. e Santi M. (2012), *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», vol. 13, n. 3, pp. 373-395.
- Caldin R. (2016), *Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*. In A.M. Favorini (a cura di), *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, pp. 106-128.
- Castells M. (2001), *Universities as dynamic systems of contradictory functions*. In J. Muller, N. Cloete e S. Badat (a cura di), *Challenges of globalisation. South African debates with manuel castells*, Cape Town, South Africa, Maskew Miller Longman, pp. 206-223.

- D'Alessio S. (2017), *Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli studenti con disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies*. In M. Santi e D. Di Masi (a cura di), *InDeEP UNIVERSITY. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*, Padova, University Padova Press, pp. 43-60.
- de Anna L. (2016), *Analisi storico-legislativa. Applicazioni, normative e prospettive*. In L. de Anna (a cura di), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 23-40.
- Di Masi D. (2017), *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Napoli, Liguori.
- Di Masi D. e Bellacicco R. (2017), *L'Università inclusiva nella prospettiva degli studenti con disabilità. Dialoghi tra Padova e Torino*. In M. Santi e D. Di Masi (a cura di), *InDeEP UNIVERSITY. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*, Padova, University Padova Press, pp. 95-125.
- Ebersold S., Schmitt M.J. e Priestley M. (2011), *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*, [http://www.youthmetro.org/uploads/4/7/6/5/47654969/aned\\_2010\\_task\\_5\\_education\\_final\\_report.pdf](http://www.youthmetro.org/uploads/4/7/6/5/47654969/aned_2010_task_5_education_final_report.pdf) (consultato il 20/09/2018).
- Fuller M., Healey M., Bradley A. e Hall T. (2004), *Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university*, «Studies in Higher Education», vol. 29, n. 3, pp. 303-318.
- Garbo R. (2013), *Il percorso di studi universitario in un'ottica inclusiva*. In M. D'Amico e G. Arconzo (a cura di), *Università e persone con disabilità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 45-55.
- Hadley W.M. (2011), *College students with disabilities. A student development perspective*, «New Directions for Higher Education», vol. 2011, n. 154, pp. 77-81.
- Holloway S. (2001), *The experience of higher education from the perspective of disabled students*, «Disability and Society», vol. 16, n. 4, pp. 597-615.
- Jacklin A., Robinson C., O'Meara L. e Harris A. (2007), *Improving the experiences of disabled students in higher education*, York, UK, Higher Education Academy.
- Lane L. (2017), «Am I being heard?» *The «voice of» students with disability in higher education. A literature review*, [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gupea\\_2077\\_52566\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gupea_2077_52566_2.pdf) (consultato il 28/08/2018).
- Lipman M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Mazzer M. e Covelli A. (2018), *L'università di fronte alla sfida dell'inclusione: la parola agli studenti*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petri (a cura di), *UNiversal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 142-151.
- Minkler M. e Wallerstein N. (a cura di) (2003), *Community-based participatory research for health from process to outcomes*, San Francisco, CA, USA, Jossey-Bass.
- Moriña A. (2017), *Inclusive education in higher education: challenges and opportunities*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 32, n. 1, pp. 3-17.
- Moriña Díez A., López R.G. e Molina V.M. (2015), *Students with disabilities in higher education. A biographical-narrative approach to the role of lecturers*, «Higher Education Research and Development», vol. 34, n. 1, pp. 147-159.
- Moswela E. e Mukhopadhyay S. (2011), *Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana*, «Disability and Society», vol. 26, n. 3, pp. 307-319.
- Mullins L. e Preyde M. (2013), *The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university*, «Disability and Society», vol. 28, n. 2, pp. 147-160.
- Murray C., Lombardi A. e Wren C.T. (2011), *The effects of disability-focused training on the*

- attitudes and perceptions of university staff*, «Remedial and Special Education», vol. 32, n. 4, pp. 290-300.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), *Education at a Glance 2017. OECD indicators*, Paris, OECD.
- Papasotiriou M. e Windle J.A. (2012), *The social experience of physically disabled Australian university students*, «Disability and Society», vol. 27, n. 7, pp. 935-947.
- Pavone M. (2017), *Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università*. In R.S. Di Pol e C. Coggi (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 241-255.
- Rose D., Harbour W., Johnston C., Daley S. e Abarbanell L. (2006), *Universal design for learning in postsecondary education. Reflections on principles and their application*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 19, n. 2, pp. 135-151.
- Sen A.K. (1999), *Development as freedom*, Oxford, UK, OUP.
- Shakespeare T.W. (2017), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson.
- Stein K.F. (2014), *Experiences of college students with psychological disabilities. The impact of perceptions of faculty characteristics on academic achievement*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», vol. 26, n. 1, pp. 55-65.
- Stoer S.R. e Magalhães A.M. (2001), *A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo*. In D. Rodrigues (a cura di), *Educação e diferença*, Porto, Portogallo, Porto Editora, pp. 35-48.
- Strnadová I., Hájková V. e Květoňová L. (2015), *Voices of university students with disabilities. Inclusive education on the tertiary level—a reality or a distant dream?*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n. 10, pp. 1080-1095.
- UN – United Nations (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf) (consultato il 28/08/2018).
- UNDP – United Nations Development Programme (2016), *Human development report 2016. Human development for everyone*.
- Walker M. e Boni A. (2013), *Higher education and human development: towards the public and social good*. In A. Boni e M. Walker (a cura di), *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*, London, Routledge, pp. 15-29.
- Wallerstein N. e Duran B. (2006), *Using community-based participatory research to address health disparities*, «Health Promotion Practice», vol. 7, n. 3, pp. 312-323.
- Wessel R., Jones D., Blanch C. e Markle L. (2015), *Pre-enrollment considerations of undergraduate wheelchair users and their post-enrollment transitions*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 28, n. 1, pp. 57-71.
- WIPO (2013), *Marrakesh treaty to facilitate Access to published works for persons who are blind, visually impaired or otherwise print disabled*.