

Disabilità e università nella ricerca internazionale: una sfida ancora aperta

Rosa Bellacicco

Dottoranda di ricerca e docente a contratto di Pedagogia Speciale all'Università di Torino

monografia

Sommario

Nella società della conoscenza, l'inclusione degli studenti con disabilità nell'alta formazione si configura come uno degli obiettivi più significativi per le università a livello internazionale. Si tratta, tuttavia, di un'inclusione che, non ancora pienamente consolidata, allo stato attuale presenta diversi nodi problematici. Nell'articolo esaminiamo alcune indagini condotte, dal 1999 a oggi, in istituzioni di istruzione superiore straniere aventi, quale paradigma teorico di riferimento, il modello sociale della disabilità. Il fine, a partire proprio dalle voci degli studenti disabili, è quello di enucleare l'intreccio di facilitatori e/o di barriere presenti in tali contesti e di animare, di rimando, il dibattito anche nella nostra comunità scientifica. Gli studi dimostrano che, nonostante gli ampi progressi compiuti dagli atenei nel supportare il percorso accademico delle persone con disabilità, il sistema dei servizi va qualificato e riconfigurato alla luce di una riflessione sull'offerta formativa e sulle modalità di sostegno rivolte a tutta la popolazione studentesca universitaria, non solo ai soggetti più fragili.

Nell'ultimo decennio, nella maggior parte delle istituzioni di istruzione superiore, nazionali e internazionali, si è registrato un aumento considerevole del numero di studenti con disabilità.

Per sottolineare questo aspetto, Canevaro (2006) ricorda che, negli ultimi anni, le persone con minorazione sono passate da quello che l'autore stesso definisce «domicilio costretto» alla possibilità di essere studenti fuori sede, prendendo ciò come emblematico.

I motivi di tale incremento sono diversi: oltre alla crescita del numero di persone con fragilità che hanno frequentato le scuole secondarie di secondo grado (e che,

di conseguenza, si sono presentate alle soglie dell'università con l'intenzione di proseguire il percorso di apprendimento), si può ipotizzare che l'accesso degli individui portatori di diversità all'alta formazione sia stato incentivato da una legislazione sul tema attenta, finalmente, anche all'ultimo segmento dell'*iter* formativo e dalla capacità, di fatto sempre più articolata, degli atenei di tutto il mondo di rispondere a tale domanda (OECD, 2003).

È maturata, poi, nelle persone più vulnerabili e nelle loro famiglie, una maggiore consapevolezza dei propri diritti e degli strumenti per rivendicarli. Molti documenti di

organismi internazionali,¹ infatti, riconoscono, come obiettivo inderogabile, la costruzione di società inclusive, basate sulla valorizzazione delle differenze umane, sullo sviluppo delle pari opportunità e sulla promozione del benessere e del ben-diventare di tutti i cittadini (Santi e Ghedin, 2012).

In questo quadro, l'alta formazione, come ben esplicitato nel *Memorandum* di Lisbona (2000), viene a tutti gli effetti a configurarsi «come una leva del *welfare* delle opportunità che, superando logiche assistenzialiste, responsabilizza gli individui, puntando alla loro realizzazione formativa, professionale e culturale» (Striano, 2013, p. 13).

Tuttavia, nonostante la crescente attenzione nei confronti della diversità e l'ampliamento dell'offerta di supporti agli studenti con deficit da parte degli atenei, è posizione condivisa che permangano, ancora oggi, vari nodi problematici, su cui è indilazionabile riflettere (Mancarella, 2012).

A livello nazionale, la letteratura pare aver esplorato ancora troppo poco il rapporto della popolazione studentesca più vulnerabile con l'istituzione accademica (Muttini e Marchisio, 2005);² in ambito internazionale, invece, sono stati intrapresi, nell'ultimo decennio del secolo scorso, numerosi studi finalizzati alla conoscenza dei bisogni dei soggetti disabili nell'alta formazione, a partire proprio dalle riflessioni dei principali *stakeholders*, ovvero degli studenti in condizioni di fragilità che frequentano l'università.

Riteniamo opportuno, dunque, effettuare una breve disamina su alcune di queste

ricerche,³ al fine di monitorare i progressi inclusivi compiuti dalle istituzioni di istruzione superiore straniere ed enucleare l'intreccio di facilitatori e/o di ostacoli presenti, animando, di rimando, il dibattito nella nostra comunità scientifica. Si precisa che il modello teorico di riferimento sotteso alle indagini selezionate è quello sociale (Oliver, 1990; 1996), che non nega il problema della disabilità (o, meglio, della disabilitazione), ma lo individua esattamente nella società e nelle barriere da essa stessa prodotte.

Dunque va da sé che, anche negli studi riportati, il focus non sia posto sulle condizioni mediche e di salute dei soggetti, ma sul modo in cui l'ambiente, le politiche, i servizi sono strutturati, sull'abilità degli atenei di riconfigurare la propria offerta del sapere e sui fattori perpetuanti l'esclusione delle persone vulnerabili da una piena partecipazione alla vita accademica e sociale.

Alla luce di tali considerazioni possiamo segnalare, in prima battuta, uno studio del 1999 di Tinklin e Hall, condotto in Gran Bretagna mediante osservazioni e interviste in profondità a dodici studenti, con domande formative complesse, e ad altri testimoni privilegiati. Gli autori chiamavano in causa, nonostante la costituzione di un buon servizio e la fornitura di varie forme di sostegno alla disabilità (tecnologiche, finanziarie o mediante personale specializzato), cinque aree di indubbia problematicità: l'accesso agli edifici; l'accesso alle informazioni; la transizione fra

¹ A questo proposito si veda, fra tutti, la Convenzione ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità.

² L'attenzione al tema sta, in verità, aumentando proprio in questi anni anche nel nostro Paese. Si segnala, ad esempio, il progetto europeo «European Action on Disability within Higher Education» (EADHE), di cui l'Università degli Studi di Bologna è Ente capofila.

³ Sono state prese in considerazione alcune indagini a partire dal 1999; i pochi studi effettuati precedentemente a tale data assumevano una minor rilevanza per i nostri fini, in quanto coinvolgevano istituzioni di piccole dimensioni o si concentravano solo su un numero esiguo di studenti con una particolare tipologia di disabilità. Ricordiamo, altresì, che il 1999 è l'anno in cui, anche in Italia, in ottemperanza proprio alla legge 17/99, sono stati istituiti appositi servizi di supporto alla popolazione studentesca con disabilità.

la scuola secondaria e l'università;⁴ la dichiarazione ufficiale della propria minorazione (la cosiddetta *disclosure*) e la formazione del personale circa le esigenze dei soggetti più fragili.

Leggendo in una prospettiva reticolare e complessa tali barriere, va osservato fin da subito che esse non comprendono solo quelle architettoniche, ma anche quelle relative alla fruizione delle informazioni e delle varie fonti di conoscenza. In merito a ciò, lo studio illustrava gli esigui accorgimenti attuati nell'esposizione dei contenuti delle lezioni e nelle proposte didattiche da parte dei docenti, poco attenti alle variabilità esistenti all'interno del contesto formativo.

Per queste e altre ragioni, veniva argomentata la necessità di una maggiore sensibilizzazione della comunità accademica e di tutti gli attori coinvolti, a vario titolo, nel percorso dei soggetti disabili (compresi coloro che lavoravano nelle residenze universitarie) e si conveniva sulla consapevolezza che la diffusione di un atteggiamento positivo, veicolato dal «buon cuore» e dalla buona volontà, non fosse sufficiente a garantire pari diritti alle persone con vulnerabilità. Se, da un lato, infatti, veniva dimostrato come le esperienze più positive per gli studenti attenessero proprio all'incontro con personale disponibile e consapevole dei loro diritti, dall'altro era pur vero che tale formazione non era stata promossa, in modo sistemico, dalla istituzione universitaria ed era avvenuta perlopiù sulla base di una sensibilità o di un interesse

privato del singolo membro accademico. Questo determinava, conseguentemente, che l'inclusività delle prassi attualizzate fosse ampiamente variabile all'interno e tra i vari dipartimenti.

Sono da segnalare, ancora, altri aspetti peculiari. In primo luogo, il fatto che alcuni corsi di studio rimanessero preclusi agli studenti con domande formative complesse, in particolar modo laddove vi fossero esperienze laboratoriali e tirocini da effettuare «sul campo» (inaccessibili, per ragioni di salute o di sicurezza, alle persone con minorazione), implicava un restringimento delle possibilità di scelta e costituiva un elemento di discriminazione. Si constatava, per giunta, nei soggetti coinvolti, una profonda difficoltà a dichiarare il proprio deficit, che veniva mascherata sotto forme di egualitarismo o con timori che ciò potesse tradursi, per loro stessi, in uno svantaggio.⁵ Il rivelare la propria identità, azione necessaria per la presa in carico da parte del Servizio Disabilità, costituiva, dunque, un arduo ostacolo nel percorso accademico, in quanto implicava, a ben riflettere, una presa d'atto effettiva delle proprie risorse e dei propri limiti, avvenuta spesso per la prima volta proprio con l'ingresso nell'alta formazione (in taluni casi dopo lunghe esperienze di iperprotezione).

A ogni modo, nella ricerca emergeva complessivamente un modello di supporto «aggiuntivo» per gli studenti vulnerabili, equipaggiati ad affrontare il contesto accademico e a superare le barriere che, piuttosto,

⁴ Si veda, su questo punto, anche l'indagine di J. Goode, *Managing disability: early experiences of university students with disabilities*, «Disability & Society», vol. 22, n. 1, 2007, pp. 35-48, in cui viene evidenziata, da un lato, la complessità, per le persone vulnerabili, del periodo di passaggio verso l'alta formazione e, dall'altro, l'importanza dell'orientamento in ingresso, quale tassello pregnante per la costruzione del progetto accademico (e di quello di vita).

⁵ Su questo aspetto, si veda anche l'indagine di J. Borland e S. James, *The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university*, «Disability & Society», vol. 14, n. 1, 1999, pp. 85-101. In tale studio, la dichiarazione della propria vulnerabilità viene identificata come un compito notevolmente problematico, dal punto di vista emotivo, per gli studenti disabili universitari, in particolar modo al primo anno.

nell'ottica del modello sociale, l'università avrebbe dovuto rimuovere.

Holloway, nel 2001, conduce un ulteriore studio, sempre in Gran Bretagna, mediante interviste semistrutturate a sei soggetti, che ha messo in luce altri fattori ostacolanti. La sfida degli studenti disabili universitari in primo luogo atteneva alla dimensione ansiogena e al tempo aggiuntivo necessario per la richiesta e l'ottenimento dei servizi, nonché per la negoziazione delle misure individualizzate concesse in sede di esame. Il fattore tempo non può esser trascurato, in quanto espone gli studenti disabili a una stigmatizzazione:⁶ tutto ciò che rallenta il loro percorso di studi (sia esso dovuto a fattori personali o inerenti all'ambiente universitario) provoca un ritardo nel conseguimento del titolo, nel raggiungimento delle proprie competenze professionali e, dunque, una possibile futura emarginazione nel mondo lavorativo.

Ancora una volta, poi, l'accesso alle informazioni (talvolta ottenute grazie alla sensibilità di alcuni, piuttosto che per merito di procedure strutturate) e l'esplicitazione della propria condizione di fragilità, che spesso doveva essere ripetuta in contesti differenti, costituivano una fonte di stress per gli studenti. Questi ultimi, inoltre, sperimentavano — confermando i risultati di Tinklin e Hall — adattamenti variabili a seconda del dipartimento di afferenza e dei docenti di riferimento. La relazione con questi ultimi iniziava, a più riprese, a essere individuata

come un punto centrale e delicato, richiedente un lavoro attento di sensibilizzazione da rinnovare costantemente.

Infine, veniva menzionato uno scenario operativo finora non esplorato, ovvero la necessità di negoziare accordi individualizzati con il personale della biblioteca per la fruizione del materiale di studio e per il prolungamento, ad esempio, del prestito dei libri per poterne effettuare la scannerizzazione. In assenza, però, di procedure standard e regolamentate, tali accordi risultavano impegnativi e varati più come concessioni che come diritti.

Al termine dell'indagine, Holloway sollecitava la formulazione di linee guida comuni a livello intra e interdipartimentale, che riflettessero una politica centrale di coordinamento promotrice di modalità di supporto comuni a tutta la popolazione studentesca e non di opportunità destinate, esclusivamente, ai soggetti con minorazione.

Proseguendo nella nostra analisi, può esser interessante condividere anche un altro studio qualitativo, questa volta effettuato in Irlanda, nel 2004, da Shevlin, Kenny e McNeela. Esso ha costituito il volano per la presa d'atto di ulteriori criticità, alcune delle quali già analizzate nelle precedenti ricerche (tra cui la presenza di barriere architettoniche e di ostacoli nei trasporti).

Di rilievo era anche il fatto che il deficit, con l'ingresso nell'istituzione di istruzione superiore, sembrava perdere la sua connotazione privata e trasformarsi in un'«etichetta pubblica» e, per tale motivo, più dolorosa da gestire per gli studenti. Un'ulteriore barriera, non menzionata negli studi precedenti, era invece relativa all'utilizzo degli ausili informatici, spesso messi a disposizione in ritardo rispetto all'inizio dei corsi e senza un'accurata formazione in situazione.

Oltre a ciò, i soggetti intervistati denunciavano inefficienze nell'accesso al materiale

⁶ Si veda, su questo aspetto, anche il rapporto dell'OECD, *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Education and Training Policy*, OECD Publishing, 2011, pp. 24-25, in cui viene sottolineato che, nell'attuale società della conoscenza, il mancato raggiungimento di un titolo universitario o il notevole ritardo con cui ciò avviene espone le persone vulnerabili a un maggior rischio di disoccupazione e a conseguente povertà, discriminazione ed emarginazione.

didattico fornito dai docenti. In particolare, la richiesta più frequente era relativa all'ottenere, in anticipo, il materiale utilizzato a lezione; tale richiesta non sempre veniva accolta favorevolmente, in quanto era diffusa tra i professori la convinzione che ciò implicasse un vantaggio «ingiusto» per le persone disabili. Come in parte già delineato nella indagine di Holloway, il riconoscimento, da parte dei membri accademici, delle esigenze degli studenti con diverse disabilità si confermava quale nodo imprescindibile per il benessere e l'inclusione di questi ultimi nell'alta formazione.

A ogni modo, l'azione propulsiva dell'università avrebbe dovuto rivolgersi, secondo gli autori, sempre più verso l'implementazione di interventi di supporto integrati, cioè promossi per tutti gli studenti e differenziati solo laddove fossero necessari adattamenti individualizzati per le persone con fragilità.

Le ultime due indagini che riportiamo, più recenti, comprovano quanto finora emerso, aggiungendo, altresì, alcuni fattori strategici che riteniamo importante riportare.

Lo studio condotto da Mullins e Preyde nel 2013 apre infatti all'esistenza di sfide peculiari rispetto alla tipologia di minorazione. L'indagine canadese analizza, mediante interviste in profondità, le esperienze di dieci studentesse con «disabilità invisibile» (in particolare con disturbi specifici dell'apprendimento, con disturbi dell'attenzione e dell'iperattività e con patologie psichiatriche). I risultati della ricerca sottolineavano il rischio che gli studenti con tali deficit incontrassero maggiori resistenze, nonché atteggiamenti negativi, difensivi o sospettosi, rimandanti rappresentazioni svalORIZZANTI e pregiudiziali, a causa della specifica minorazione.

L'università non sembrava sufficientemente pronta e formata all'accoglienza della disabilità «invisibile». A fronte di numerosi cambiamenti positivi avvenuti in altri am-

biti (in termini, ad esempio, di accessibilità delle strutture), che testimoniano i progressi effettivamente compiuti dalle istituzioni di istruzione superiore, veniva segnalato, altresì, il fatto che i membri della comunità universitaria e i pari qualificassero gli studenti con patologie psichiatriche e con disturbi dell'apprendimento come individui che esigevano il riconoscimento di privilegi, piuttosto che come soggetti aventi diritto a specifiche tutele giuridiche.

La soddisfazione concernente alcune prestazioni offerte⁷ contrastava, poi, con la consapevolezza che queste ultime, in qualche modo, rivelassero il loro deficit. Paradossalmente, dunque, il sistema di supporto poteva talvolta tradursi in un'enfaticizzazione della disabilità invisibile, che gli studenti stessi desideravano celare e palesare solo in alcuni ambiti del percorso accademico.

L'ultima ricerca che vogliamo analizzare è quella di Moriña, Cortés e Melero, effettuata nel 2014 in Spagna, su 44 studenti con diverse tipologie di disabilità e appartenenti a vari ambiti di studio. Nonostante sia intercorso più di un decennio dalle prime indagini riportate in questo articolo, l'esplorazione spagnola mostra le difficoltà ancora presenti nel garantire un'uguaglianza di opportunità formative agli studenti disabili universitari e, soprattutto, la necessità di rimettere in discussione le pratiche di insegnamento attualmente in uso.

Focalizzandosi, in particolare, sull'esperienza di apprendimento, l'indagine approfondiva un primo aspetto relativo alla concentrazione di numerosi corsi in pochi mesi e la necessità della frequenza degli stessi, incrementata o resa obbligatoria

⁷ Le persone intervistate si riferivano, in particolare, a un'area riservata nella biblioteca di ateneo ai soggetti con disabilità, dotata di avanzate tecnologie e di un bibliotecario specializzato a coordinamento del servizio.

con la costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In tale scenario, gli studenti disabili faticavano a sostenere ritmi così elevati; non va trascurato, altresì, il fatto che la loro presenza a lezione poteva essere impedita dalla patologia e da eventuali ospedalizzazioni.

La *performance* accademica delle persone con minorazione veniva inoltre ostacolata da ulteriori elementi: solo alcuni docenti, ad esempio, acconsentivano alla registrazione delle lezioni e solo pochi fornivano le *slides* prima delle stesse, rendendo così improduttivi i vantaggi legati all'uso di tale strumento. Inoltre, per i soggetti non vedenti, le problematiche relative al non poter ottenere anticipatamente il materiale di studio (che doveva essere tradotto in Braille) erano ancora più profonde, confermando quanto già rilevato da Tinklin e Hall e dalla stessa Holloway in merito al maggior tempo impiegato dagli studenti con disabilità per accedere alle informazioni.

Un'altra richiesta effettuata dagli intervistati era relativa a una loro partecipazione più attiva alle lezioni. Molto apprezzati risultavano i lavori di gruppo che, nonostante comportassero qualche difficoltà a livello organizzativo, sembravano stimolare una migliore preparazione didattica e arricchire, in senso lato, il percorso accademico.

L'analisi di Moriña, Cortés e Melero sottolineava, infine, il ruolo strategico assunto dalle nuove tecnologie e dagli ambienti virtuali di apprendimento, il cui uso non era stato, tuttavia, promosso nei dipartimenti e tra i docenti e, quindi, poco sperimentato a beneficio della costruzione di percorsi formativi di qualità per la popolazione studentesca con minorazione come per tutti.

Quanto esposto chiama in causa una ridefinizione della *mission* delle istituzioni universitarie a livello globale. Senza dubbio, dobbiamo prendere atto che l'alta formazio-

ne è, oggi, molto più attenta ai bisogni degli studenti con disabilità, ma il cantiere è ancora aperto. È quindi indilazionabile che si investano maggiori energie non solo nel loro inserimento, ma anche nella elaborazione di qualificate risposte e azioni inclusive, il che implica promuovere equità, benessere e giustizia sociale per ciascuno e per tutti (Boni e Gasper, 2012).

Bibliografia

- Boni A. e Gasper D. (2012), *Rethinking the quality of universities: how can human development thinking contribute?*, «Journal of Human Development and Capabilities», vol. 13, n. 3, pp. 451-470.
- Borland J. e James S. (1999), *The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university*, «Disability & Society», vol. 14, n. 1, pp. 85-101.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.
- Goode J. (2007), *Managing' disability: early experiences of university students with disabilities*, «Disability & Society», vol. 22, n. 1, pp. 35-48.
- Holloway S. (2001), *The experience of higher education from the perspective of disabled students*, «Disability and Society», vol. 16, n. 4, pp. 597-615.
- Mancarella P. (2012), *La voce delle Università*, Atti del seminario nazionale *La via italiana all'inclusione scolastica*, Roma, MIUR.
- Moriña A., Cortés M.D. e Melero N. (2014), *Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out*, «Disability & Society», vol. 29, n. 1, pp. 44-57.
- Mullins L. e Preyde M. (2013), *The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university*, «Disability & Society», vol. 28, n. 2, pp. 147-160.
- Muttini C. e Marchisio C. (2005), *La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile*. In C. Coggi (a cura di), *Domande di qualità*.

- Le istanze degli studenti universitari*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 231-248.
- OECD (2003), *Disability in Higher Education*, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Education and Training Policy*, OECD Publishing.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, Basingstoke, Macmillan.
- Oliver M. (1996), *Understanding disability. From theory to practice*, Houndmills, Palgrave.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Santi M. e Ghedin E. (2012), *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V (numero speciale), pp. 99-111.
- Shevlin M., Kenny M. e McNeela E. (2004), *Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective*, «Disability & Society», vol. 19, n. 1, pp. 15-30.
- Striano M. (2013), *Alta formazione e inclusione sociale*. In P. Valerio, M. Striano e S. Oliverio (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli, Liguori, pp. 3-17.
- Tinklin T. e Hall J. (1999), *Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland*, «Studies in Higher Education», vol. 24, n. 2, pp. 183-194.

Abstract

In a knowledge-based society, the inclusion of disabled students in higher education is one of the most meaningful purposes for universities at an international level. This inclusion, however, is not fully implemented and currently has to cope with several problems. This article examines some research, carried out between 1999 and today, in foreign higher education institutions which use the social model of disability as a theoretical framework of reference. The aim, by giving disabled students a voice, is to highlight the weave of facilitators and/or barriers within these contexts and to prompt discussion on this issue, even in our scientific community. Studies show that, in spite of positive steps taken by universities to support academic courses attended by people with disabilities, the facility model must be qualified and reorganised in light of a discussion on educational policy and on types of support for all university students, not only the most vulnerable ones.