

Promuovere processi inclusivi nel contesto universitario

L'esperienza decennale di Università 21¹

Antonio Gariboldi,² Paola Damiani,³ Antonella Pugnaghi,⁴ Rossella Falciani⁵
e Silvia Comodi⁶

Sommario

L'articolo tratta un tema innovativo che intercetta diversi ambiti, istituzionali, professionali e scientifici, finalizzato a sostenere lo sviluppo dei processi inclusivi nell'Università. In particolare, sarà oggetto di analisi il progetto di Università 21 (U21), avviato nell'a.a. 2015/2016 presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, che rappresenta la prima esperienza a livello nazionale di Università aperta a giovani adulti/e con condizioni di disabilità intellettiva, che non hanno conseguito il diploma. Attraverso un'indagine, di tipo partecipativo e interprofessionale, si intende dare voce ai protagonisti, studenti e studentesse *in primis*, per esplorare le pratiche e i significati che strutturano tale esperienza, al fine di valorizzarne il potenziale formativo e trasformativo per le persone e i contesti coinvolti. La ricerca è inoltre finalizzata all'identificazione degli elementi caratterizzanti l'approccio di U21, nella prospettiva di un suo monitoraggio/valutazione e della sua trasferibilità presso altri contesti universitari.

Parole chiave

Università, Istruzione superiore, Inclusione, Disabilità intellettive.

¹ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Gariboldi ha scritto il paragrafo *La ricerca-formazione*; Damiani ha scritto il paragrafo *Il framework: uno sfondo ecologico relazionale di livello «meta»*; Pugnaghi ha scritto i paragrafi *Vivere pienamente l'Università* e *Riflessioni conclusive e prospettive future*; Falciani ha scritto il paragrafo *Tra aspettative e paure*; Comodi ha scritto il paragrafo *L'origine e la storia di un'esperienza*.

² Professore ordinario, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

³ Professoressa associata, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

⁴ Ricercatrice a tempo determinato di tipo B, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

⁵ Dottoranda in Reggio Childhood Studies, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

⁶ Coordinatrice Pedagogica, Associazione Università 21.

Promoting inclusive processes in the university context

The ten-year experience of Università 21⁷

Antonio Gariboldi,⁸ Paola Damiani,⁹ Antonella Pugnaghi,¹⁰ Rossella Falciani,¹¹
and Silvia Comodi¹²

Abstract

The article deals with an innovative topic that intercepts different spheres, institutional, professional and scientific, aimed at supporting the development of inclusive processes in the University. In particular, the University 21 (U21) project will be analysed, launched in the a.y. 2015/2016 at the Department of Education and Human Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia, which represents the first experience at a national level of a University open to young adults/people with intellectual disability conditions, who have not graduated.

By means of a participatory and inter-professional research, we intend to give voice to the protagonists, students in primis, to explore the practices and meanings that structure this experience, in order to enhance its formative and transformative potential for the people and contexts involved. The research is also aimed at identifying the elements characterising the U21 approach, with a view to its monitoring/evaluation and transferability to other university contexts.

Keywords

University, Higher Education, Inclusion, Intellectual disabilities.

⁷ The contribution is the result of a joint effort by the authors. Specifically, Gariboldi wrote the section *Research-training*; Damiani wrote the section *The framework: a «meta»-level ecological-relational background*; Pugnaghi wrote the sections *Fully Experiencing University* and *Concluding Reflections and Future Perspectives*; Falciani wrote the section *Between Expectations and Fears*; Comodi wrote the section *The Origin and History of an Experience*.

⁸ Full Professor, University of Modena and Reggio Emilia.

⁹ Associate Professor, University of Modena and Reggio Emilia.

¹⁰ Tenure-track Assistant Professor, University of Modena and Reggio Emilia.

¹¹ PhD Candidate in Reggio Childhood Studies, University of Modena and Reggio Emilia.

¹² Pedagogical Coordinator, Università 21 Association.

Il framework: uno sfondo ecologico relazionale di livello «meta»

L'esperienza di Università 21 (U21) si colloca entro uno scenario sfidante e ipercomplesso che mette in relazione almeno tre ambiti — ognuno di per sé problematico e in continuo divenire, sia dal punto di vista teorico ed epistemologico sia da quello empirico ed esistenziale — che possono essere così sintetizzati: disabilità intellettiva; disabilità e adultità; educazione inclusiva nell'Higher Education.

Occorre pertanto tenere conto delle caratteristiche essenziali e specifiche di ciascuno di essi, con l'intento di provare a riconsiderarli entro un quadro ecologico relazionale generale, di livello «meta», all'interno del quale emergono nuove fenomenologie che possono confermare, alimentare o ridurre i limiti e le potenzialità dei singoli ambiti, nella prospettiva pedagogica co-evolutiva e del progetto di vita. U21 rappresenta una concreta opportunità per le persone e per i contesti in questa prospettiva, in quanto esperienza attivatrice di nuove relazioni e configurazioni generative e trasformative, attraverso la costruzione e la ri-significazione di spazi, tempi e azioni educative ed emancipative per i/le giovani adulti/e con disabilità intellettiva e per il contesto universitario, a livello culturale, materiale e sociale (modelli, organizzazione, docenti, studenti, ecc.).

Non sarà possibile qui condurre un'analisi approfondita sugli ambiti sopraccitati; ci limiteremo di seguito a identificare alcuni elementi essenziali per sostenere la riflessione sulle pratiche connesse a U21 in atto e per orientare in modo intenzionale e proattivo le progettualità future, alla luce dei valori e dei principi inclusivi, dei diritti e del co-sviluppo.

Il primo elemento sul quale occorre riflettere riguarda il concetto di disabilità intellettiva il quale, come tutte le «parole delle diagnosi», indica costrutti e non «fatti della natura» (Canevaro e Ferrari, 2018; Ruggerini e Orsolini, 2022). Il costrutto di disabilità intellettiva manifesta un'intrinseca problematicità e dinamicità a partire dall'assunzione della criticità della nozione di validità — intesa come *consistency* — nella costruzione delle categorie diagnostiche; come ci ricorda Ruggerini (2013), questo è noto ai ricercatori ma risulta meno noto agli operatori e alle famiglie.

La letteratura ha identificato diversi modelli per spiegare le differenti interpretazioni della disabilità, tuttora co-esistenti e spesso contrapposte nei contesti sociali e professionali: il modello medico, il modello sociale, il modello bio-psico-sociale, il modello dei diritti umani (Graham, 2020) e delle capacità (*Capability Approach*) (Cottini, 2018). Semplificando, la svolta fondamentale nella direzione emancipativa e inclusiva può essere rinvenuta nel superamento di una visione eterodeterminata, frammentaria e centrata sul deficit/sulla patologia (riconducibile al paradigma «medico/individuale»), avviato e fortemente sostenuto dalla prospettiva storico-culturale e sociale della disabilità (Oliver, 1983; Barnes et al., 2002).

Coerentemente con il cambiamento paradigmatico a livello scientifico operato dal modello biopsicosociale (Engel, 1985) e dall'ICF — *International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001) —, e dalla conseguente risemanizzazione del concetto di disabilità come esito della relazione (negativa) tra la persona e l'ambiente, occorre spostare lo sguardo per realizzare un processo di revisione del sistema di diagnosi, la cui finalità non è più la guarigione (*Healing*) o la riparazione-normalizzazione, bensì lo sviluppo e la capacitazione. Si delinea pertanto uno scenario che favorisce la rilettura di concettualizzazioni semplicistiche e frammentate, fondate su visioni rigide ed esclusive di modelli differenti per diversi ambiti scientifici e professionali, verso un'interessante prospettiva integrata, interdisciplinare e interprofessionale, maggiormente rappresentativa della complessità della persona umana e dei processi educativi e di sviluppo.

Il *fil rouge*, fondato sulla nuova idea del rapporto tra la persona e il suo ambiente, si dipana attraverso la tessitura e la centratura del/sul contesto per il progetto di vita di ciascuno, insieme agli altri e nel mondo di tutti, così come indicato dai recenti orientamenti normativi (Legge 227/2021) che recepiscono e rilanciano i principi chiave della Convenzione ONU.

Il secondo ambito di riflessione, strettamente connesso al precedente, riguarda la prospettiva (e la cura) dell'adultità della persona con disabilità intellettuiva. Come sosteneva Gherardini nel 2009, stiamo attraversando una transizione da un'assenza di rappresentazione sociale della persona adulta con disabilità verso una rappresentazione di adultità realisticamente possibile. Negli ultimi decenni, gli studi e le ricerche in ambito sociologico, antropologico, psicologico e pedagogico (ma anche economico e giuridico) e i crescenti processi di partecipazione e attivismo hanno contribuito alla costruzione di un'idea collettiva di persona adulta con disabilità, attraverso la progressiva decostruzione dell'immagine infantilizzante predominante e delle rappresentazioni sociali ad essa connesse, che ancora oggi deve essere concretamente declinata nei diversi contesti di vita di tutti, così come la Convenzione ONU impone.

Infine, occorre fare riferimento agli aspetti peculiari del contesto in cui si realizza l'esperienza U21 — l'Università — e alla sua «nuova» mission storico-culturale (l'educazione inclusiva). In linea con i cambiamenti paradigmatici prima citati, negli ultimi decenni stiamo assistendo a radicali mutamenti nella cultura e nelle politiche accademiche, le quali hanno condotto a un significativo incremento della popolazione studentesca con diagnosi di disabilità e disturbi (European Commission, 2010; Kubiak et al., 2021; Borgonovi et al., 2022) e a una crescente sensibilizzazione dei docenti e degli studenti nei confronti delle differenze e dell'inclusione. Tuttavia, così come per gli ambiti sanitari, scolastici e lavorativi, anche per l'Higher Education non possiamo dare per scontato che le conquiste culturali e scientifiche si traducano automaticamente in pratiche coerenti ed efficaci. In particolare, le caratteristiche specifiche dei percorsi ac-

cademici, molti dei quali rilasciano titoli abilitanti alle professioni, e le nuove e non prevedibili emergenze/richieste a livello globale risultano problematiche in relazione ad alcune situazioni peculiari di studenti e studentesse, tra cui le disabilità intellettive.

Ci troviamo pertanto di fronte a concrete barriere, anche di tipo istituzionale e sociale, che rendono ancora difficile la piena tutela dei principi enunciati dalla Convenzione ONU e l'effettiva progettazione e realizzazione dei singoli progetti di vita di qualità. Come vedremo di seguito, U21 si colloca in questo spazio aperto e critico, con l'intento di affrontare un «vuoto» giuridico ed esistenziale (vivere l'esperienza di studente/studentessa giovane adulto/a), perseguitando il diritto di partecipare e di sviluppare capacità e competenze adulte nei contesti comuni, attraverso processi trasformativi e livelli di sostegno che mettono in azione il sistema università, seppur a piccole dosi e a piccoli passi.

L'origine e la storia di un'esperienza

L'Associazione Università 21

L'Associazione Università 21 è la prima realtà in Italia che offre la possibilità a giovani con disabilità intellettiva, anche non in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado, di sperimentare la vita universitaria. L'innovazione del progetto si rintraccia nell'opportunità di fare un percorso parallelo a quello degli studenti regolarmente iscritti in cui è possibile frequentare le lezioni, sostenere gli esami e abitare gli spazi dell'Ateneo, attraverso il supporto di figure educative e una progettazione dei percorsi.

Pur senza il raggiungimento del titolo di laurea, ma con il rilascio di un attestato finale, Università 21 mira ad ampliare le opportunità formative e ad agevolare le possibilità di fare esperienze che favoriscano e accompagnino alla costruzione di un sé adulto, oltre che alla sperimentazione di occasioni di scambio e relazione.

L'Associazione viene fondata nel luglio 2015 a Reggio Emilia e il primo socio firmatario è stato Jacopo Vandelli, giovane con sindrome di Down. Jacopo al termine della scuola secondaria di secondo grado aveva il desiderio di continuare a studiare, ma non essendo in possesso del diploma non poteva iscriversi a nessuna facoltà; ha iniziato così a frequentare da uditore, insieme alla madre Loretta Melli, le lezioni del primo anno di Scienze dell'Educazione presso UniMoRe.

Il docente referente per la disabilità ha proposto a Jacopo di sostenere alcuni esami, non con valore legale, ma per dare significato al suo percorso e per definire un obiettivo condiviso con i compagni. In tre anni, lo studente ha sostenuto quindici esami e ha concluso il percorso con un elaborato finale, presentato davanti a professori, familiari e amici. In seguito all'esperienza fatta con il figlio, Loretta

Melli ha deciso di fondare l'Associazione Università 21 con l'intenzione di dare ad altri giovani la stessa opportunità. Nel fare questo ha coinvolto alcune compagne di corso del figlio, alcune mamme di ragazzi con disabilità e le insegnanti di sostegno di Jacopo.

Università 21 nasce così da una rete informale di donne unite da un sentire comune e dal desiderio di cambiamento, una comunità che si è modellata nel vivere gli spazi e le relazioni, nell'ascolto dei bisogni, in un continuo processo di sguardi, nel tentativo di trovare la propria forma. L'Associazione ha così stipulato una convenzione con i Dipartimenti di Educazione e Scienze Umane e di Comunicazione ed Economia di UniMoRe, il Comune di Reggio Emilia e il Servizio Handicap Adulti, dando inizio alle proprie attività in Università.

La spinta propulsiva che ha dato origine a questo progetto è stata il riconoscere e vivere la complessità della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità; e allo stesso tempo la profonda convinzione che l'unico strumento utile a determinare questo passaggio sia la possibilità di accedere a una varietà di esperienze significative e di reale arricchimento personale.

A oggi oltre quaranta giovani adulti hanno avuto l'opportunità di proseguire gli studi, seppur senza diploma. Il progetto continua a evolversi, ampliando la sua offerta con nuovi progetti in collaborazione con enti territoriali. L'obiettivo è quello di offrire ai partecipanti un ampio ventaglio di esperienze che li accompagnino nel passaggio alla vita adulta, concentrandosi su tre aspetti fondamentali: l'avvicinamento al mondo del lavoro, l'autonomia abitativa e un tempo libero di qualità.

Tra le iniziative più rilevanti, il progetto di inserimento lavorativo offre agli studenti l'opportunità di svolgere un'esperienza pratica, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia e alcuni enti locali. Per quanto riguarda il tempo libero, il progetto risponde al desiderio dei ragazzi di socializzare e scoprire nuove realtà, proponendo attività che spaziano dal divertimento alla cultura. Infine, il progetto Appartamento e Autonomia abitativa risponde alla crescente domanda degli studenti fuori sede, offrendo loro la possibilità di vivere un'esperienza universitaria completa e indipendente.

Ecco, dunque, che nei valori di Università 21 si può rintracciare l'intento di guardare al giovane con disabilità come persona, restituendogli dignità, avendo uno sguardo aperto al possibile, a quelle che sono le competenze e abilità, al suo carattere, alle sue passioni e alla sua identità, ma anche a quelli che sono i limiti, attraverso un lavoro che miri a fare esperienze che rafforzino l'autonomia e il senso di autoefficacia, e che incentivino il passaggio dalla compassione all'emancipazione. Per fare questo è necessaria una società capace di sostenere le persone con disabilità, e le loro famiglie, in un percorso di accompagnamento all'età adulta o, meglio, in un percorso di inclusione capace di creare le occasioni perché il giovane possa realmente sentirsi parte della collettività.

Questo diviene possibile unicamente attraverso una destrutturazione di quell’immagine, culturalmente costruita, della persona con disabilità come entità passiva e perennemente «in carico» a qualcuno, quella rappresentazione promotrice di uno sguardo infantilizzante che non riconosce e restituisce a questi giovani la capacità di scelta, di autodeterminarsi ed essere agenti attivi della propria vita.

La trasferibilità del progetto: tra sfide e opportunità

Nel 2020 nasce l’idea di ampliare il progetto Università 21 anche nella città di Modena al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali; viene stilata così una nuova Convenzione con gli enti territoriali, che ha permesso la trasferibilità del progetto in un contesto nuovo e con molte sfide da affrontare. L’ampliamento del progetto in un’altra città e in un nuovo corso di laurea ha arricchito l’offerta formativa, offrendo più opzioni in base agli interessi dei ragazzi e permettendo l’accesso a studenti anche provenienti da città più lontane. Tuttavia, la pandemia, che aveva colpito duramente l’intero settore educativo e non solo, ha rallentato quel processo di contaminazione sociale imprescindibile per la piena riuscita del progetto, che sembra stia prendendo slancio solo negli ultimi anni accademici.

Lo spaesamento dovuto all’impossibilità di «fare rete», da un lato, ha sottolineato il valore della corresponsabilità della comunità accademica e non di promuovere l’inclusione sociale; dall’altro, ha imposto una riflessione su quali siano i passi da compiere per rendere quello di Università 21 un approccio educativo trasferibile ed efficace anche in altri contesti, limitandone il rischio di emarginazione.

Come promuovere una cultura dell’inclusione in un contesto anche geograficamente vicino, lontano dalla rete salda della città di Reggio Emilia? Qual è il ruolo dell’istituzione universitaria nei processi di inclusione? Sono solo alcuni degli interrogativi che ci si è posti durante questo processo di trasferimento e sviluppo della proposta. Interrogativi che hanno alimentato la riflessione sul complesso dell’esperienza di Università 21 e che hanno evidenziato l’esigenza di approfondirne con sistematicità e rigore i diversi elementi.

La ricerca-formazione

Il progetto Università 21, come si è detto, rappresenta un’esperienza unica nel territorio nazionale e si configura come una proposta dinamica e in continua evoluzione che caratterizza già da diversi anni la realtà universitaria di Modena e Reggio Emilia, ancora poco indagata dal punto di vista delle sue ricadute e ulteriormente da valorizzare sul piano qualitativo. Proprio per queste ragioni,

nell'ambito del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione per il Nido e le Professioni socio-pedagogiche, si è sentita la necessità di renderla oggetto di studio al fine di comprenderne a fondo le processualità e di valutarne l'impatto sugli studenti e sul contesto universitario, anche con l'obiettivo di migliorarla e sistematizzarla.

In questo senso si è deciso di avviare un percorso di ricerca-formazione che coinvolgesse attivamente il gruppo educativo di Università 21 nei diversi momenti del processo d'indagine per generare un dialogo collaborativo su quanto si stava progettando e realizzando. L'indagine, che si è configurata come premessa esplorativa a un più articolato studio di caso che si è recentemente intrapreso nell'ambito di un progetto di ricerca di dottorato, si è quindi caratterizzata come una ricerca collaborativa, in quanto educatori e ricercatori hanno attivato momenti di scambio e confronto funzionali all'individuazione dei problemi su cui concentrare lo studio, alla definizione delle modalità di rilevazione dei dati, all'interpretazione dei dati raccolti e alla riflessione sulle possibili applicazioni operative dei risultati (Mantovani, 2000).

La ricerca-formazione, che può essere definita come un'indagine orientata alla promozione della riflessività e alla trasformazione dell'operatività educativa (Asquini, 2018), si è connotata per l'interdipendenza tra obiettivi formativi e di ricerca, nel senso che l'attivazione di una dinamica formativa tra i soggetti coinvolti, fondata sulla creazione di contesti di dialogo e riflessione, è stata funzionale alla comprensione e conoscenza dell'oggetto d'indagine. Si ritiene, infatti, che la ricerca empirica in educazione debba qualificarsi come una pratica situata e condivisa, che implica metodi adatti a sviluppare la sua tensione verso la conoscenza tenendola sempre connessa alla propensione trasformativa (Bove e Sità, 2016).

Nel caso specifico, la dimensione formativa e trasformativa dell'indagine non era solamente circoscritta ai suoi possibili risvolti operativi in termini di cambiamento e sviluppo delle pratiche educative, ma era anche rivolta alla crescita di consapevolezza circa le premesse e gli assunti alla base delle progettualità e attività, sollecitando nell'équipe educativa l'emergere degli impliciti pedagogici e quindi una più chiara concettualizzazione delle pratiche e una migliore definizione delle prospettive di significato attraverso cui interpretare e leggere l'esperienza (Mezirow, 2003).

La ricerca si è dunque proposta di esplorare le aspettative, percezioni e opinioni dei soggetti maggiormente coinvolti nel progetto Università 21, cioè studenti U21, studenti universitari, educatrici U21 e socie dell'associazione U21 (lasciando invece il coinvolgimento di docenti e genitori a una successiva indagine di cui si è detto in precedenza), con l'intento di sondare e cogliere dai differenti punti di vista e in riferimento ai diversi vissuti le caratteristiche dell'esperienza che si sta realizzando.

Scopo della ricerca non era solo quello di rilevare le percezioni e convinzioni su quanto sperimentato nel contesto universitario, sulle ricadute formative di tale esperienza e sui suoi punti di forza e di debolezza, ma anche quello di esplorare, soprattutto nelle educatrici e socie dell'associazione, le idee di disabilità e inclusione alla base delle pratiche e i possibili sviluppi del progetto di Università 21.

Il percorso di ricerca si è quindi articolato nello svolgimento di cinque focus group con i diversi soggetti che hanno partecipato alla ricerca, coinvolgendo poi nella fase di analisi e discussione dei dati l'intero gruppo di ricerca composto anche dall'educatrici. In particolare, per quanto riguarda gli studenti e le studentesse con disabilità intellettuale che frequentano U21, si è scelto di realizzare due focus group condotti in modo congiunto da una ricercatrice universitaria e una educatrice di U21: uno con gli studenti che avevano iniziato da pochi giorni a frequentare l'università e l'altro con gli studenti del secondo e terzo anno.

Questo per poter cogliere sia le attese e le idee con cui gli studenti si avvicinano al contesto universitario, sia le percezioni e i vissuti sul percorso che si sta sperimentando da più o meno tempo. Proprio rispetto a questi due focus group si vogliono qui restituire alcuni degli elementi emersi, lasciando invece, per ragioni di spazio, la presentazione dei risultati complessivi della ricerca a una successiva pubblicazione.

Primi risultati: il punto di vista degli studenti e delle studentesse di U21

Tra aspettative e paure

Durante il primo focus group, a cui hanno partecipato una studentessa e otto studenti iscritti al primo anno di Università 21, sono stati affrontati temi relativi alla conoscenza dell'università e alle aspettative per il nuovo percorso. Le domande stimolo hanno infatti esplorato cosa i partecipanti conoscono del mondo universitario, cosa desiderano trovare in questa esperienza, come immaginano il rapporto con docenti e compagni di corso, e come percepiscono l'organizzazione delle lezioni, dello studio e degli esami.

Da queste domande sono emerse riflessioni sulle aspettative e sui timori legati a questa nuova esperienza appena intrapresa. Le parole degli studenti non nascondono la paura e la mancanza di fiducia in se stessi, riconducibili sicuramente alle esperienze di vita, ma restituiscono una profonda consapevolezza delle sfide da affrontare nel percorso appena intrapreso.

P: Io ho tanta paura!

Educatrice: Di cosa, Paolo?

P: Di studiare...

Educatrice: Cosa ti spaventa di più?

P: Non lo so, lo studio, soprattutto gli esami.

Educatrice: Come saranno secondo voi gli esami?

P: Difficili, più difficili delle scuole superiori.

G: È più difficile l'ansia che ti viene prima dell'esame.

Ricercatrice: Perché ti viene?

G: Perché credo di non farcela.

Ricercatrice: Perché credi di non farcela, di non essere pronto? E cosa succede se un esame non va benissimo secondo te?

G: Ci puoi provare un'altra volta.

Educatrice: Esatto, all'università può succedere anche questo. Se uno non se la sente o non va all'esame si possono poi ridare.

Ma accanto alle paure e alle incertezze emerge con forza la voglia di mettersi in gioco, esplorare nuove opportunità e formarsi in modo attivo. Gli studenti dimostrano curiosità e interesse per il percorso universitario, percepito non solo come un'occasione per apprendere le materie accademiche, ma anche come un ambiente ricco di possibilità di crescita personale e culturale.

L'entusiasmo si riflette nel desiderio di partecipare ad attività che vadano oltre lo studio tradizionale, incontrando nuove persone e di vivere esperienze sociali significative.

M: È bella questa università... Ci sono un sacco di cose da fare.

Educatrice: Hai già visto qualcosa che ti piacerebbe fare?

M: Sì, un incontro!

Educatrice: Cioè incontrare persone o quest'incontro qua?

M: Incontrare persone.

Si evidenzia l'interesse per corsi specifici che rispecchiano le passioni o per opportunità di confronto, a testimonianza di una voglia di aprirsi a nuove prospettive culturali. Questi desideri evidenziano il bisogno non solo di apprendere contenuti accademici, ma anche di arricchire il proprio bagaglio esperienziale, facendo dell'università un luogo dinamico e stimolante, capace di coniugare studio e crescita personale.

Educatrice: Ma qui in università adesso che ci siete dentro... che cosa vi piacerebbe, a parte la gita? Cosa vi piacerebbe incontrare, fare?

G: Imparare!

Ricercatrice: Imparare... Che cosa ti piacerebbe imparare?

G: Eh, le materie.

Ricercatrice: Gabri dice che gli piacerebbe imparare le materie, qualcun altro? P, tu che suggerimenti daresti, così lo dico ai capi dell'università.

P: Non lo so, mi piacerebbe fare incontri anche con i politici. [...]

Educatrice: E tu cosa vorresti da questa università?

AF: [...] Mi interessa molto il corso di Graphic Novel più avanti.

Educatrice: Ah, comunicazione narrativa, quindi fare questo corso per avere delle informazioni... alcuni corsi rispetto ai tuoi interessi e le tue passioni.

L'università si configura non solo come un luogo di scambio e crescita personale, ma anche come un punto di partenza verso nuove opportunità e la costruzione del proprio futuro. La studentessa esprime chiaramente i desideri rispetto ai possibili sviluppi del suo percorso che diventeranno oggetto di confronto e presa di consapevolezza nell'ambito dell'esperienza con Università 21:

D: Io mi chiamo D. e io voglio fare il mio lavoro... è l'educatrice.

Educatrice: Vorresti fare l'educatrice?

D: Sì!

Educatrice: Dove?

D: Il mio lavoro, a scuola... al liceo Fanti.

Educatrice: Che è quello che hai fatto tu: il liceo Fanti. Dov'è il liceo Fanti?

D: A Carpi.

Educatrice: Perché tu non sei di Reggio, vero?

D: No, io abito a Carpi a scuola finito e voto cento! E poi Basta... mia mamma, e papà e fratello iscritta all'Università 21, scienze umane e poi mia materia preferita è scienze umane.

Educatrice: E quindi sei perfetta, sei capitata nella facoltà giusta...

D: Sì, poi dopo voglio fare il mio lavoro educatrice al liceo Fanti.

Il delicato equilibrio tra la consapevolezza della vulnerabilità, i punti di forza, le incertezze e le possibilità del futuro è parte integrante del percorso verso l'età adulta, che ogni giovane è chiamato a definire al termine della scuola secondaria di secondo grado. L'esperienza universitaria rappresenta una delle prime occasioni per i giovani di cogliere l'essenzialità della propria identità, che è fatta di debolezze e paure, ma anche di possibilità, talenti e risorse (Arcangeli e Sannipoli, 2020).

Università 21 sembra sconvolgere l'ordine predeterminato per i giovani partecipanti, scongiurando quel «viaggio imperfetto» verso l'adultità descritto da Montobbio, per i giovani con disabilità, come una sorta di «ingresso senza passaggio» all'età adulta, privo cioè della partecipazione agli stili di consumo dei coetanei (Pavone, 2010), permettendo loro per la prima volta di fare un percorso formativo tra pari con la possibilità di esplorarsi attraverso il mondo universitario, centro vitale per la costruzione dell'identità di tutti i giovani.

Vivere pienamente l'università

Durante il secondo focus group, a cui hanno partecipato gli studenti e le studentesse di U21 iscritti/e al secondo e terzo anno del progetto, si è invece scelto di esplorare e fare emergere i vissuti e i significati attribuiti alle diverse dimensioni caratterizzanti il contesto universitario: le competenze, le autonomie e le nuove consapevolezze acquisite, la relazione con i compagni e le compagne di corso, così come la condivisione di momenti più informali, quali ad esempio quelli dedicati al tempo libero.

A partire, quindi, da alcune domande stimolo, condivise in precedenza con le educatrici presenti, si è inizialmente chiesto ai partecipanti di condividere gli apprendimenti e le scoperte più significative che ritenevano di avere conseguito partecipando attivamente al progetto di U21.

C: Sì, io ho imparato a usare il computer, a scrivere, a ingrandire, a fare tante cose.

B: In università sto imparando tutte queste nuove materie [...] alcune materie che potrebbero anche essermi utili nel lavoro che faccio, [...] sto imparando le materie che potrei ritrovare utili nel mio tirocinio.

S: Io ho imparato a scrivere gli appunti, prima facevo un po' fatica, adesso ce la faccio.

So: Sto imparando, oltre a conoscere le materie nuove... sto imparando anche che questa università mi è utile per il mio futuro che potrebbe servire per un lavoro con i bambini.

C: Alcune volte cerco di prendere appunti, però alcuni vanno piano, alcuni vanno veloce, e cerco di trovare degli altri modi per prendere appunti [...] e quando ci sono delle cose importanti scrivere sull'agenda come con i compiti.

Ricercatrice: Ok, quindi ti aiuti perché ti organizzi, ma ti organizzi da solo o ti aiutano?

C: Sì, da solo, lo faccio da solo a casa ogni domenica.

Il partecipare attivamente alle diverse attività proposte dai docenti non consente solo agli studenti e alle studentesse di U21 di acquisire nuove conoscenze e competenze, funzionali anche per possibili scenari lavorativi futuri, ma permette loro anche di instaurare relazioni autentiche con i compagni e le compagne presenti che, in alcuni casi, non rimangono confinate all'aula universitaria.

F: Lì puoi stringere moltissime amicizie [...] poi ti metti vicino a qualsiasi compagno o compagna e poi ti presenti con tutti gli altri alla fine della lezione o durante l'intervallo e man mano diventate molto amici [...] fate una famiglia.

Tuttavia, durante il focus group emergono anche degli ostacoli che i partecipanti riconducono al contesto universitario, i quali potrebbero essere superati attraverso delle possibili proposte di miglioramento da loro stessi elaborate.

C: Gli studenti non li vedo tanto a lezione.

Ricercatrice: Non li vedi tanto a lezione?

C: No, perché quando finisce loro dopo vanno da un'altra parte e non li vedo tutti i giorni.

Ricercatrice: Perché quando finiscono le lezioni gli studenti e le studentesse escono e vanno via e non restano in università.

C: No.

Ricercatrice: E ti dispiace?

C: Sì.

Ricercatrice: Perché tu vorresti avere più appuntamenti con altri studenti e studentesse.

C: Vorrei conoscere, conoscerli.

Ricercatrice: Vorresti conoscerli di più, avere più tempo per stare con loro?

C: Sì.

F: Potremmo fare delle attività di gruppo, proporre dei laboratori anche.

Ricercatrice: Uh... ok, quindi l'università per accogliere tutti, come diceva anche C., potrebbe fare dei laboratori, delle attività di gruppo ma anche delle esperienze fuori.

C: Sì, vedere le città.

Ricercatrice: Tipo delle gite.

S: Anche andare al Tunnel.

La necessità e il desiderio di sperimentarsi in diversi contesti e molteplici relazioni costituiscono un tema ricorrente nei dialoghi con le studentesse e gli studenti di U21, i quali riconoscono in questo progetto un dispositivo formativo che consentirà loro di riconoscersi giovani adulti progressivamente autonomi e consapevoli.

B: Io ho imparato ad avere l'appartamento, a cucinare. o imparato ad avere più dimestichezza in cucina, a lavorare in squadra con la mia coinquilina.

Ricercatrice: E tu, S.?

S: Ho imparato a conoscere nuova gente, a conoscere il paese di Reggio Emilia, dato che sono fuori sede [...] Reggio Emilia è un paese carino, piccolo, però è molto accogliente; ci sono molte persone accoglienti, tra cui le educatrici che abbiamo.

Ricercatrice: E poi tu, C., hai imparato anche un'altra cosa: perché tu non sei di Reggio, vero?

C: No, sono di Modena e prendo il treno.

La possibilità di acquisire progressivamente nuove autonomie e di divenirne consapevoli non dipende tuttavia dal semplice trascorrere del tempo all'interno degli ambienti universitari, ma risulta possibile per il lavoro attento e intenzionale svolto continuamente dalle diverse figure educative. Lavoro di mediazione

e facilitazione quest'ultimo, di cui sono ben consapevoli gli stessi studenti e studentesse intervistati.

S: Ho imparato a usare l'elettronica e ci sono le educatrici che cercano di aiutarmi a comprendere le materie che alle superiori non avevo, facevo un po' più fatica.

B: È vero, le materie sono un po' difficili da apprendere ma le stiamo apprendendo.

S: Alle superiori era diverso perché ero da sola e facevo fatica, però con l'Università mi trovo molto bene, perché le educatrici ci aiutano a capire le materie.

C: Facciamo anche le simulazioni, così vediamo gli errori che abbiamo fatto e dopo capiamo quello che possiamo fare meglio la prossima volta.

Il personale educativo di U21 non svolge solo un'importante funzione di rispecchiamento e sostegno per gli studenti con disabilità, accompagnandoli nell'elaborazione di identità complesse, ossia consapevoli delle proprie fragilità, ma, allo stesso tempo, resilienti e proiettate verso un futuro possibile, ma provoca anche la più ampia comunità accademica, spingendola a interrogarsi su come riconoscere, accogliere e valorizzare tutte le differenze in essa presenti, consapevole che «l'inclusione non si realizza attraverso processi di assimilazione, ma nel riconoscimento della differenza specifica di ciascuno da parte di una società che si apre, si ripensa e si interroga dalle fondamenta, sfidando confini, barriere radicate, e diventa capace di ristrutturarsi, anche radicalmente, al fine di accoglierla» (Medeghini, 2015, p. 113).

Riflessioni conclusive e prospettive future

A fronte di cornici normative nazionali in costante evoluzione (Legge 22 dicembre 2021, n. 227), nelle quali si dichiara la necessità di riconoscere a tutti e tutte il diritto all'accessibilità dei servizi, alla partecipazione attiva alla vita scolastica e ai contesti lavorativi, tali disposizioni tuttavia faticano ancora oggi a trovare un riscontro concreto in alcune realtà. In particolare, risulta ancora difficile superare una concezione classica dell'istituzione universitaria, in base alla quale gli studenti con disabilità sembrano rappresentare una sorta di studenti impropri (Canevaro, 2008), per cui l'accesso e la partecipazione attiva all'elaborazione di saperi e culture risultano possibili solamente a coloro i quali sono in grado di soddisfare determinati standard performativi, stabiliti a priori (ad esempio, il conseguimento di un diploma di scuola secondaria di secondo grado).

L'esperienza di Università 21, nel problematizzare tale visione, rende visibile come invece sia possibile promuovere, anche in un contesto come quello accademico, l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva, ossia

sostenerne la capacità di esprimere la propria volontà e di vivere la propria vita in modo sempre più autonomo, partecipando attivamente alle decisioni e assumendosi le conseguenti responsabilità (Dettori, 2016).

Si tratta dunque di un progetto che, seppur ancora in evoluzione, si prefigge come finalità principale quella di accompagnare la persona con disabilità a sperimentarsi in molteplici esperienze, senza mai impoverirne le funzioni legate al libero arbitrio (Bocci, 2021), ma anzi sostenendola progressivamente nel compiere scelte consapevoli, dando valore alla sua narrazione, alle sue aspettative, ai suoi interessi, alle sue identità plurime attraverso proposte in linea con la sua specificità e unicità (Canevaro, 2015).

La possibilità di scegliere tra diverse proposte formative, superando logiche meramente assistenziali e custodialistiche, soprattutto al termine del percorso scolastico obbligatorio, spesso per i genitori con figli con disabilità costituisce ancora oggi un’eccezione riservata a pochi, possibile solamente per chi possiede determinate possibilità economiche e/o si trova in territori che investono in una molteplicità di servizi e progetti educativi.

Le proposte elaborate e progressivamente realizzate nell’ambito del più ampio progetto di Università 21 si configurano dunque come gli esiti di alleanze strategiche che nel corso del tempo si sono consolidate tra varie realtà educative, sociali e culturali del territorio, mediante le quali le persone con disabilità e le loro famiglie si sentono accolte e pienamente partecipi.

Si tratta di opportunità formative non standardizzate e in continuo divenire: infatti, pur avendo consolidato nel corso del tempo una certa fisionomia educativa ed elaborato un proprio approccio pedagogico, il progetto di Università 21 si delinea come un cantiere in perenne evoluzione, in cui si avverte la necessità di indagare i diversi ambiti che lo contraddistinguono, prendendo in esame le strategie didattiche e educative utilizzate nei differenti momenti del percorso universitario e negli altri progetti educativi (autonomia abitativa, tirocini formativi, tempo libero), ma anche ricercando modalità e strumenti funzionali a certificare e restituire agli studenti e alla più ampia comunità sociale le competenze acquisite e consolidate, e dispositivi utili a verificare e valutare l’impatto che tale esperienza genera non solo sui diretti beneficiari, ma anche su quelli indiretti, *in primis* le famiglie, così come i diversi enti sociali coinvolti nell’esperienza.

Bibliografia

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2002), *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th Edition), Washington, DC, AAIDD.

Arcangeli L. e Sannipoli M. (2020), *Lasciar parlare l’altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell’Università di Perugia*, «L’integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 2, pp. 138-151.

- Asquini G. (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli.
- Barnes C. (2008), *Re-thinking Disability: Work, Independence and Welfare*, Bristol, Policy Press.
- Barnes C., Oliver M. e Barton L. (2002), *Disability Studies Today*, Cambridge, Polity Press.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica.
- Bocchi G. e Ceruti M. (2006), *La sfida della complessità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Borgonovi E., Comellini F.A., Ferrucci F., Mason L., Migliaccio A.S. e Tanucci G. (a cura di) (2022), *Rapporto ANVUR: Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf (consultato il 20 ottobre 2025).
- Bove C. e Sità C. (2016), *Col-legare le voci della ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti, «Encyclopaideia»*, vol. XX, n. 44, pp. 57-72.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Canevaro A. e Ferrari A. (2018), *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L., Fedeli D. e Zorzi S. (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Trento, Erickson.
- Dettori G.F. (2016), *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Milano, FrancoAngeli.
- Engel G.L. (1985), *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*, «Science», vol. 196, n. 4286, pp. 129-136.
- European Commission (2010), *European Disability Strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier free Europe* (COM(2010) 636 final), Brussels, European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF> (consultato il 20 ottobre 2025).
- Ferro Allodola V. (2013), *Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali «riflessive» nei contesti psichiatrici: considerazioni formative*, «Studi sulla formazione», pp. 121-133.
- Gherardini P. (2009), Disabilità e adultità. In A. Goussot (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli.
- Graham L.J. (2020), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*, Abingdon, Routledge. Trad. it., *Educazione inclusiva per il XXI secolo. Teoria, politiche e pratiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.
- Insel T.R., Cuthbert B.N., Garvey M.A., Heinssen R.K., Pine D.S., Quinn K.J. e Wang P. (2010), *Research domain criteria (RDoC): Toward a new classification framework for research on mental disorders*, «American Journal of Psychiatry», vol. 167, n. 7, pp. 748-751.
- Kubiak J., Aston D., Devitt M. e Ringwood B. (2021), *University students with intellectual disabilities: Empowerment through voice*, «Education Sciences», vol. 11, n. 571.
- Lascioli A. (2021), *Special pedagogy and inclusive approach: A new pedagogy or the gain of a new perspective?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, n. 1, pp. 23-29.
- Legge 22 dicembre 2021, n. 227, Delega al Governo in materia di disabilità, «Gazzetta Ufficiale», n. 309 del 30-12-2021.
- Mantovani S. (2000), L'inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca e dibattiti. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta e C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-53.
- Medeghini R. (2015), *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 110-118.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.

- Morin E. (1988), *Il pensiero ecologico*, Firenze, Hopefulmonster.
- Nunes Henrique Silva D. e Ratner C. (2017), *Vygotsky and Marx: Toward a Marxist Psychology*, Abingdon, Routledge. Trad. it., *Vygotskij e Marx. Verso una psicologia marxista*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., *Donne e sviluppo umano. I volti della libertà*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Oliver M. (1983), *Social Work with Disabled People*, Basingstoke, Macmillan. Trad. it., *Il lavoro sociale con le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, 1989.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, trad. it. a cura di Valtellina E., *Le politiche della disabilitazione. Il modello sociale della disabilità*, Verona, Ombre Corte, 2023.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Ruggerini C. e Orsolini M. (2022), *Understanding Intellectual Disability: A Guide for Professionals and Parents*, Abingdon, Routledge.
- Schalock R.L. e Verdugo-Alonso M.A. (2002), *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation.
- Sen A.K. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland. Trad. it., *Commodities and Capabilities. Beni e capacità: il ruolo delle risorse e delle libertà nello sviluppo umano*, Milano, Mondadori Università, 2020.
- Seung S. (2012), *Connectome: How the Brain's Wiring Makes Us Who We Are*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt. Trad. it., *Il connettoma. Come la rete cerebrale ci rende ciò che siamo*, Milano, Mondadori, 2013.
- Vygotskij L.S. (2012), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti (ed. or. 1934).
- World Health Organization (2001), *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO. Trad. it., *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.