

**“Nuovi” sguardi alla disabilità e “vecchie” pratiche:
un processo a due velocità.
Dall’inserimento all’inclusione in ambito universitario**

**“New” glances on disability and “old” practices: a two-speed
process.**

From insertion to inclusion at university

Alessia Cinotti

Abstract

The Chilean Government has been taking legal action since 2010 by the law of 20.422 that establishes the Norms about Equal Opportunities and Inclusion for Disabled Persons. Despite above mentioned anti-discriminatory legislation framework and progress, several factor hamper the inclusion at university. Democratisation of HE has helped to ensure a growing trend of increasing enrolment of students with disability in Chile, although it is still not significant enough in terms of potential numbers.

Starting from this scenario, the paper aims to provide an overview of the principal steps carried out during the MUSE Project in Latin American in order to highlight the progresses and the challenges of a process in act which has the objective of improve access, ensure retention conditions and develop rich learning opportunities for HEIs’ Disabled Students.

Keyword: Disability, inclusion, student support services, human rights

Introduzione

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione in Sud America (Cile, Messico e Argentina), con un particolare riferimento alla situazione dei giovani adulti con disabilità in ambito universitario, attraverso i principali risultati di un progetto Erasmus Plus dal titolo *Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students (MUSE)*¹.

* Ricercatrice a tempo determinato tipo b) in Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione, Università di Torino. E-mail: alessia.cinotti@unito.it.

¹ Referente scientifico del progetto (per l’Unità Locale di Bologna): Prof.ssa R. Caldin. Prin-

Tale azione mira ad assicurare, nelle sei sedi coinvolte dell'America Latina, condizioni facilitanti (*environment*) per migliorare, su base di equità, sia l'accesso universitario sia la permanenza, con l'obiettivo di offrire opportunità formative di qualità, mediante l'acquisizione di competenze fondamentali, in linea con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006). "Equità" è intesa come una qualità intrinseca di un sistema d'istruzione democratico, capace di garantire a tutti (compresi, quindi, anche gli studenti con disabilità) non solo l'accesso, ma anche e soprattutto elevate competenze, grazie ad un sistema che sa assumersi la responsabilità di portare tutti i giovani al raggiungimento di quei traguardi formativi che a livello mondiale sono ormai considerati sostanziali dinnanzi ad un mercato globale che richiede sempre più professionalità qualificate (Vannini, 2009). In tal senso, il ricevere un'istruzione di qualità è strettamente collegato alla realizzazione di altri diritti fondamentali che rispondono, in larga misura, alle esigenze e alle aspettative sociali della vita adulta (lavoro, abitazione, tempo libero, relazioni affettive ecc.).

Si tratta di un'azione progettuale che tende alla realizzazione di un contesto – universitario e, forse, anche sociale, in una prospettiva a lungo termine – maggiormente inclusivo costruito sui principi di pari opportunità e di equità, per ridurre il *gap* nella partecipazione alla vita sociale – che comprende anche l'istruzione terziaria e la transizione al lavoro – tra la popolazione in assenza di disabilità e la popolazione con disabilità. Come indica la European Agency for Development in Special Needs Education (2006), la quota di partecipazione degli studenti disabili all'istruzione universitaria è circoscritta numericamente e inferiore a quella dei pari senza disabilità (Bellacicco, 2018).

Se il framework di riferimento è certamente quello che si ispira ai diritti sociali e ai principi cardine dell'inclusione, rappresentando la filosofia sottesa al progetto stesso e le direzioni verso le quali tendere, lo "stato dell'arte" delle sei università sudamericane coinvolte nel progetto indica che, in tali sedi, è, forse, ancora prematuro parlare di "inclusione universitaria": più verosimilmente, le istituzioni si trovano in una fase – riprendendo dei concetti noti alla tradizione italiana² – di graduale transizione da una logica di "inserimento" verso un più ampio processo di "integrazione" che comprende non solo aspetti normativi (come il diritto all'istruzione sancito sia a livello internazionale che locale nei tre paesi suindicati), ma anche dimensioni educativo-pedagogiche,

cipali membri e collaboratori: Alessia Cinotti, Roberto Dainese, Luca Decembrotto, Enrico Angelo Emili, Luca Ferrari e Giulia Righini.

² Cfr. Caldin R. (2019). Inserimento. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana; Caldin R. (2019). Integrazione. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana; Caldin R. (2019). Inclusione. In: d'Alonzo L., a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.

didattiche e culturali in sinergia con politiche maggiormente attente alle fasce più vulnerabili. Il riconoscimento giuridico di avere “un posto” nel sistema formativo ordinario, senza forme di discriminazione, come recita la stessa Convenzione ONU del 2006, ha posto alle università coinvolte nel progetto, in prima istanza, il complesso interrogativo su come garantire l’accesso – ossia l’inserimento – degli studenti con disabilità all’interno dei propri atenei. Ciò è stato affrontato attraverso due principali direttrici: l’accessibilità degli spazi (ad esempio, mediante un’iniziale rimozione delle maggiori barriere architettoniche negli spazi quali aule, bagni, ingresso ecc.) e l’implementazione dei Servizi di Supporto agli studenti con disabilità che iniziano a “farsi strada” attraverso le azioni progettuali del MUSE. Le università partner non erano dotate, all’avvio del progetto, di Servizi di Supporto agli studenti con disabilità oppure disponevano di Servizi di Supporto “in allestimento”, per lo più “mantenuti in vita” grazie alla sensibilità di alcuni (pochi) docenti o amministrativi che lavoravano in un’ottica emergenziale (ossia, al bisogno) e frammentata.

Tuttavia, nel corso della progettualità si è anche compreso che i tempi erano maturi per provare ad oltrepassare la priorità (irrinunciabile) dell’inserimento per transitare gradualmente verso una nuova fase che non solo si domandava come “fare entrare” nei propri atenei gli studenti con disabilità, ma anche come integrarli con i coetanei, accompagnandoli con competenza e professionalità lungo il proprio percorso formativo. È noto, infatti, che gli studenti con disabilità siano maggiormente esposti al fenomeno del *drop-out*, alla discontinuità degli studi (pause, rinunce momentanee, appelli d’esame saltati ecc.) e alle minori opportunità di successo formativo (Pavone, 2018).

Tuttavia, è importante sottolineare come questa fase – che oscilla tra l’inserimento e l’integrazione - sia di estrema importanza per i paesi di cui ci occupiamo in questo lavoro; essa rappresenta, infatti, una “risposta”, anche competente e con una forte carica progettuale, ai bisogni formativi dei molti studenti con disabilità per i quali – senza queste università che si aprono all’accoglienza della diversità - sarebbe negato l’accesso all’istruzione terziaria, rischiando, in questo modo, una vera e propria esclusione e invisibilità sociale una volta terminata la scuola secondaria, negando loro un pieno sviluppo umano verso la realizzazione delle libertà individuali, intese come opportunità di concretizzare le personali aspirazioni (CNUDD, 2014).

Disabilità, educazione terziaria e cittadinanza

A partire dagli anni Novanta, sono stati diversi i pronunciamenti europei e internazionali per la promozione di una prospettiva inclusiva, che hanno posto il tema dell’istruzione terziaria tra le proprie direttrici e azioni. La Dichiarazione

di Salamanca (UNESCO, 1994) è un esempio: essa rappresenta uno scritto apripista per l'inclusione così come la intendiamo oggi, 25 anni dopo la sua prima ufficializzazione in ambito scientifico. La principale peculiarità del documento, ai fini della riflessione che qui portiamo avanti, consiste nell'aver affermato la necessità e l'urgenza di un'educazione per tutti (*education for all*) i bambini, giovani e adulti, integrandoli nel sistema formativo comune. L'attenzione, dunque, non viene rivolta soltanto all'infanzia in età scolare (es. in riferimento alla scuola primaria), ma il documento inizia a proporre un'idea di apprendimento permanente – menzionando in maniera chiara sia i giovani sia gli adulti – lungo l'intero arco della vita. La Dichiarazione di Salamanca ritiene che il prolungamento del percorso formativo giochi un ruolo fondamentale nella preparazione alla vita adulta delle persone con disabilità, trattandosi di un'area da presidiare che è stata indicata nella sezione delle *priority*. La preparazione alla vita adulta è, difatti, una fase cruciale nelle situazioni di disabilità. La transizione scuola secondaria-università-lavoro (UNESCO, 1994) tende a configurarsi come un fattore di contenimento all'aggravamento di un deficit e di prevenzione degli elementi handicappanti aggiuntivi del deficit stesso (Caldin, 2017).

A livello europeo, sempre a metà degli anni Novanta, la Dichiarazione di Lussemburgo (Commissione Europea, 1996) afferma – nella sezione dei principi – l'importanza di un'istruzione di qualità per le persone con disabilità per tutto l'arco della vita, favorendo le transizioni tra i vari cicli scolastici (comprendendo, in tal senso, anche il passaggio verso l'università). Si evince che, a partire dagli anni Novanta, il diritto delle persone con disabilità a vivere una vita pienamente integrata nei contesti ordinari è una direzione sulla quale le agende europee e internazionali hanno scommesso con forza, indicando l'integrazione come un valore trasversale a tutti gli ordini scolastici. Come indica d'Alonzo (2009), le persone con disabilità meritano un'attenzione educativa massima, oltrepassando quell'idea secondo la quale la disabilità rappresenti un "problema speciale" e, quindi, come un aspetto che si sottrae alle responsabilità dell'intervento educativo e formativo ordinario, perché cade nelle gestioni cosiddette specialistiche e/o separate.

Si tratta di una sfida che richiede soprattutto un cambiamento culturale: le scuole (e le università) si devono trasformare in comunità all'interno delle quali tutti coloro che sono in situazione di apprendimento vengono accolti sulla base di un diritto paritario (Slee, 2007). Il tema dell'educabilità – che richiama quell'idea pionieristica di educazione e di istruzione per tutti e per tutta la vita, "dalla culla alla tomba" (Comenio 1657, 1969) – deve rappresentare una base fondamentale per ulteriori conquiste sociali che sono correlate all'esperienza formativa.

I processi di integrazione sembrano aprire, dunque, la strada all'affermazione dei diritti e a far riflettere anche sull'organizzazione sociale più ampia, che se non prevede, soprattutto, per i giovani adulti con disabilità ruoli sociali

e spendibili – lo studente, lo studente in mobilità Erasmus, il tirocinante, il lavoratore, il cittadino ecc. – (e non solo ruoli personali, come l’essere figlio, l’essere fratello, l’essere nipote ecc.), non è in grado di garantire una partecipazione e una cittadinanza attiva alle fasce più vulnerabili (Lepri, 2016).

In tal senso, inizia a farsi strada l’idea che la persona con disabilità, quale soggetto in crescita, necessiti di un percorso formativo nel quale ricercare continuamente il miglioramento di sé e l’autodeterminazione personale. La persona con disabilità va vista nella sua interezza e dignità: essa esige una tutela non soltanto a livello legislativo, ma anche nel contesto di vita ordinario nel quale possa trovare reali opportunità per esercitare un proprio ruolo (o, meglio, una pluralità di ruoli). Per avviare questo processo, occorre che la società sia in grado di immaginare (domani) e di riconoscere (oggi) la persona con disabilità come “capace” di giocare molteplici ruoli (Lepri, 2011).

La questione della dignità è strettamente collegata al tema dei diritti umani che ufficialmente trova la massima espressione, a livello internazionale, nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). La Convenzione ONU promuove un’idea di inclusione ad ampio respiro, ossia in tutti gli ambiti della vita sociale, affermando che la persona con disabilità deve essere considerata un cittadino a pieno titolo e, quindi, titolare dei diritti fondamentali come tutti gli altri (Vaillant, 2013; Griffo, 2005)

Il tema dei diritti umani richiama, ad esempio, quello della cittadinanza, della partecipazione, delle libertà di scelta che nascono grazie alla forza propulsiva di un documento che non solo intende promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali (Articolo 1), ma mira anche ad alleggerire le situazioni di disabilità da tutte quelle visioni un po’ stereotipate (atteggiamenti improntati al pietismo, alla fatalità, al disimpegno educativo e sociale). In merito al disimpegno educativo nei confronti degli studenti disabili, che sono stati visti, a lungo, “così diversi dagli altri per le loro capacità di crescita tanto che la loro educazione veniva concepita limitata, parziale o addirittura impossibile” (Plaisance, 2009), il ben noto Articolo 24 sancisce il diritto all’istruzione a tutti i livelli (università compresa) attraverso efficaci misure di supporto che siano fornite in ambienti che ottimizzino gli apprendimenti e la socializzazione, conformemente all’obiettivo della piena inclusione. La Convenzione ONU punta sulla persona con disabilità come un soggetto “progettuale” che deve divenire – attraverso un’assunzione di responsabilità personale e sociale – parte attiva nella definizione del proprio Progetto di Vita.

Risulta evidente che l’educazione stia assumendo, sempre più, una notevole rilevanza nelle politiche e nelle agende europee e internazionali: essa rappresenta uno dei principali strumenti per l’emancipazione delle persone con disa-

bilità, di cui – com'è noto – solo una minima parte ha accesso al sistema scolastico, soprattutto negli ordini e nei gradi superiori secondari (WHO, World Bank 2011; 2017). Tale situazione richiede processi di sviluppo inclusivi sul piano delle pratiche, delle culture e delle politiche (Booth, Ainscow, 2006), all'interno dei quali l'università può giocare un ruolo strategico in grado di promuovere cambiamenti significativi fondati sul pieno riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Ciò si inserisce nella direzione segnata dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in specifico riferimento al Sustainable Development Goal 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all – che apre nuovi orizzonti di partecipazione in un contesto inclusivo, equo e accessibile, dove la società deve – attraverso la creazione di condizioni facilitanti – occuparsi (in un'ottica di mainstreaming) dell'educabilità delle persone, garantendo entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità.

Il Progetto Muse

Il progetto nasce e si sviluppa in un partenariato internazionale, negli anni 2016-17-18, attraverso una rete che coinvolge l'Italia (Università di Bologna), la Spagna (Universidad de Alicante), il Regno Unito (Coventry University), la Grecia (Foundation Four Elements) e sei università sudamericane che comprendono l'Universidad Viña del Mar e l'Universidad de Magallanes in Cile, l'Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey e l'Universidad de Colima in Messico, l'Universidad Nacional del Rosario e l'Universidad Nacional del Litoral in Argentina.

Il MUSE abbraccia, in modo particolare, tre delle tematiche trasversali considerate fondamentali quali la promozione dei diritti umani, la tutela dei gruppi vulnerabili e la qualità della vita dei giovani adulti con disabilità che si affacciano alla vita adulta.

Il progetto è costruito da una pluralità di azioni/attività triennali coordinate in funzione di obiettivi e risultati attesi molto complessi; tuttavia, nell'economia del presente lavoro, si è deciso di dedicare un focus specifico all'azione progettuale che mira a promuovere il ruolo dei Servizi a Supporto degli studenti con disabilità³. Essi fungono da “contenitori” (strutturali, culturali, pedagogici

³ Per una lettura maggiormente dettagliata dei risultati complessivi, si rimanda alla lettura di Cinotti A., Ferrari L., Righini G., Emili E.A. (2018). The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. *Educatio*.

ecc.) volti alla promozione e alla tutela dei diritti, conformemente alla Convenzione ONU. Il rafforzamento dei Servizi – e il loro potenziale coordinamento nazionale – è indispensabile per renderli maggiormente efficaci nel rispondere ai bisogni delle persone disabili in un’ottica inclusiva. Ciò significa che tale azione è finalizzata principalmente a: i) rafforzare la struttura organizzativa e culturale dei Servizi, attraverso capillari corsi di formazione rivolti allo staff amministrativo e accademico e ii) rafforzare le competenze dello staff amministrativo e accademico (e della comunità di appartenenze) attraverso eventi formativi e campagne di sensibilizzazione a livello regionale e nazionale.

Nei paragrafi che seguono l’analisi verrà circoscritta al contesto cileno e alle due sedi universitarie suindicate. Da un punto di vista metodologico, nella fase finale di raccolta dei dati, si è scelto di adottare un approccio partecipativo che ha previsto il coinvolgimento di differenti attori (studenti con disabilità, ricercatori MUSE, figure apicali delle due sedi, personale amministrativo dei Servizi a Supporto) che hanno avuto il ruolo di informatori chiave che – su base volontaria – hanno scelto di rispondere ad un breve questionario in forma anonima. Dunque, non è indicato parlare di “campione rappresentativo”, ma è più appropriato utilizzare “gruppo di riferimento”. Le persone che sono state coinvolte hanno la caratteristica di essere portatori di una propria *expertise* delle aree che abbiamo indagato e di essere particolarmente coinvolte ed interessate, anche in prima persona, ai temi riguardanti la questione della “disabilità”. Ciò significa che il “gruppo di riferimento” ha tutto l’interesse affinché il progetto (nei suoi impatti) possa funzionare al meglio al fine di rispondere in maniera appropriata sia ai bisogni delle persone disabili sia alle caratteristiche delle università stesse.

Il contesto cileno

La democratizzazione dell’educazione universitaria ha contribuito a far sì che si iniziasse a pensare anche all’inserimento e all’integrazione degli studenti con disabilità (Payá, 2010).

Sebbene il numero degli iscritti abbia avuto un andamento in crescita (seppur ridottissimo), in Cile le immatricolazioni non sono ancora significative sul totale complessivo. Si stima che all’incirca 1.060 su 1.267,500 siano studenti con disabilità, rappresentando circa lo 0,08%; però, di questi non si hanno dati circa il percorso accademico, come riporta il Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile nel 2014 condotto dallo stesso Governo cileno (EN-DISC, 2004).

Questa tendenza risulta più o meno costante sino al 2016, anno di avvio del progetto MUSE: ciò significa che, nonostante leggi cilene anti-discriminatorie

e un maggior investimento su iniziative inclusive, non vi sia stato un effettivo cambiamento nelle pratiche (e nelle culture). Difatti, è del 2010, la Ley 20.422 Igualdad de Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, il cui scopo, come recita l'Articolo 1, è quello di garantire il diritto a pari opportunità per le persone con disabilità, al fine di ottenere una piena partecipazione sociale, come il godimento dei diritti e l'eliminazione di qualsiasi forma di discriminazione. La Ley indica che "le persone con disabilità possono sentire ristretta la propria partecipazione sociale rispetto agli altri cittadini" (Articolo 5). In relazione alle pari opportunità di partecipazione sociale, la Ley affronta la questione dell'integrazione scolastica e universitaria. L'articolo 36 è dedicato, in generale, all'istruzione: "gli istituti di istruzione regolari devono incorporare le innovazioni e gli adattamenti curriculari, le infrastrutture e il materiale di supporto necessari per consentire e facilitare l'accesso delle persone con disabilità ai corsi nei livelli esistenti, fornendo loro le risorse aggiuntive di cui hanno bisogno per assicurare la loro permanenza e il progresso nel sistema educativo. Solo quando l'integrazione nei corsi di istruzione regolare non è possibile, data la natura e il tipo di disabilità dello studente, l'istruzione deve essere insegnata in classi speciali all'interno dello stesso istituto educativo o in scuole speciali". L'articolo 37, invece, si focalizza maggiormente sull'istruzione superiore, recitando che "gli istituti di istruzione superiore e terziaria devono disporre dei meccanismi per facilitare l'accesso delle persone con disabilità".

La Legge suindicata stabilisce, sulla carta, una serie di diritti fondamentali, anche se, nella realtà, per molti giovani adulti l'accesso all'università pare essere un traguardo difficilmente raggiungibile.

In relazione alle percentuali degli studenti che si sono immatricolati nelle due sedi dell'Università del Cile, si riscontra che l'istruzione universitaria sia un'opportunità che riguarda una piccolissima parte della popolazione tra i 18 e i 30 anni. L'Universidad Viña del Mar (UVM), suddivisa in tre campus, con una stima di 8 mila studenti, dichiara di aver rilevato, all'anno 2016 (anno di avvio del progetto MUSE), 13 studenti con disabilità regolarmente iscritti, complessivamente distribuiti nei tre campus, suddivisi in questo modo: 8 studenti con disabilità sensoriale e 5 studenti con disabilità motoria. UVM è una università privata che si trova in una zona centrale della città, in prossimità della capitale del Paese.

Lo stesso numero è stato riportato dall'Universidad de Magallanes (UdM) che, su un totale di 4000 studenti, dichiara, sempre nell'anno 2016, di avere 13 studenti con disabilità di cui: 8 con una disabilità motoria, 5 con disabilità sensoriale e 2 con una disabilità psichica. A differenza dell'UVM, l'UdM – giuridicamente inquadrata come università pubblica – si trova in una delle zone più remote del Paese, ossia nell'estremo Sud (in un'area in cui il clima non appare dei più favorevoli).

Entrambe le sedi, ad avvio progetto, testimoniano che uno dei principali problemi consiste nella rimozione delle numerose barriere architettoniche, che sono presenti sia negli spazi interni (aule, biblioteche, bagni ecc.) sia negli spazi esterni (vialetti, giardini, parcheggi ecc.). In modo particolare, vi sono delle zone totalmente inaccessibili (come gli ultimi piani degli edifici, le uscite di emergenza non dotate di rampe, aule, uffici ecc.) che limitano la piena e attiva partecipazione.

Nonostante una Legge quadro sulla disabilità (L. 20.422) degna di nota⁴, le due università indicano che vi sono enormi *gap* tra le politiche, le culture e le pratiche; difatti, diversi fattori ostacolano l'attuazione di un *framework* inclusivo in particolare nell'ambito dell'istruzione terziaria: credenze e pregiudizi dello staff amministrativo e docente; mancanza di fornitura di Servizi a Supporto degli studenti con disabilità; mancanza di risorse assegnate all'attuazione di iniziative governative; mancanza di esperienze di successo in merito all'integrazione degli studenti con disabilità; finanziamenti inadeguati; mancanza di coinvolgimento degli studenti disabili nella co-progettazione e definizione dei bisogni; mancanza di dati e di prove su *best practice* che risultano maggiormente appropriate; scarso raccordo tra l'università, la comunità di appartenenza e il mondo del lavoro (MUSE, 2016).

I servizi a supporto degli studenti con disabilità

L'azione principale che qui viene analizzata verte sull'implementazione dei Servizi a Supporto degli Studenti con Disabilità che – come già indicato più volte nel corso di questo lavoro – risultano per lo più inesistenti nelle due sedi coinvolte che dichiarano di non aver adottato *disabled-friendly measures*.

In linea con l'articolo 37 della Legge 20.422 che invita le università cilene a disporre di meccanismi per facilitare l'accesso delle persone con disabilità, l'UVM e l'UdM – attraverso un lavoro di inter-scambio costante con le università europee che hanno organizzato percorsi formativi sull'inclusione e sulla progettazione educativa – hanno iniziato a immaginare, pensare e progettare la costruzione di un Servizio a Supporto degli Studenti con Disabilità appropriato alle caratteristiche della propria sede e rispondente ai bisogni degli studenti. Ad esempio, in relazione al primo punto, l'UdM ha incontrato delle barriere “aggiuntive”, rispetto all'UVM, in relazione al clima dell'area geografica – come la neve, il ghiaccio e le temperature rigide – che ostacola la partecipazione degli studenti e, dunque, per questa sede vi è stata la necessità di pensare a misure

⁴ Per una lettura integrale della Ley 20.422 *Igualdad de Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*, si rimanda a <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.

che facilitassero anche gli spostamenti. Al contrario, l'UVM, che si trova in una zona agiata (ad esempio, le famiglie dispongono di mezzi autonomi per gli spostamenti, così come buone risorse economiche) e centrale della città (ad esempio, una zona ben servita dai mezzi pubblici), non ha posto tra le proprie aree di priorità, la questione degli spostamenti.

Inoltre, è importante ricordare che ogni sede è partita da “zero”, cercando, però, di valorizzare sia risorse esistenti sia risorse potenziali (Canali, Vecchiato, 2017); in tal senso, l'implementazione del Servizio ha necessitato – in prima battuta – il reperimento di uno spazio fisico dove collocare l'ufficio (che ha significato ampie contrattazioni con altri settori dell'università), il reclutamento del personale amministrativo appositamente formato e dei docenti referenti per “l'inclusione” in ciascun campus/facoltà. Questi tre punti sono stati comuni ad entrambe le sedi.

Il Servizio – in termini pedagogici – rappresenta un mediatore che “sta nel mezzo e fa da tramite” (riprendendo l'etimologia del lemma) con la finalità di avvicinare, mettere in relazione, far dialogare due parti distinte e, inizialmente, lontane: ad esempio, gli studenti (i singoli individui) e l'università (il contesto). I Servizi a Supporto hanno la funzione di “regolare la distanza” tra gli studenti (con le loro caratteristiche, tra cui un deficit) e l'università (con le proprie caratteristiche: contestuali, strutturali, di governance, culturali, pedagogiche, didattiche ecc.). Dato che i Servizi a Supporto hanno come “principali referenti” coloro che hanno una disabilità, gli operatori si interrogano su come promuovere e garantire il diritto all'istruzione nelle situazioni nelle quali può essere presente un deficit, attraverso un accompagnamento lungo l'intero percorso accademico.

I Servizi a Supporto possono, dunque, essere visti come mediatori, non solo dei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche mediatori che cercano di far avvicinare gli studenti all'università (e l'università agli studenti) in relazione agli spostamenti (es. come posso raggiungere la sede?), all'esplicamento delle pratiche burocratiche di immatricolazione, di tirocinio ecc., al dialogo con il corpo docente, alla mobilità (es. posso andare in Erasmus?, posso frequentare una sede in un'altra città?) e così via.

Alla luce di queste considerazioni, ogni sede ha strutturato – nella fase di avvio – alcuni principali servizi sui quali ha deciso di investire maggiormente. L'UVM ha cercato di adottare prevalentemente i seguenti supporti: i) assistenza per le pratiche amministrative; ii) dotazione di ausili tecnologici (nonché consulenza, valutazione); iii) counseling psico-pedagogico e iv) accessibilità dei libri di testo). L'UdM ha erogato: i) assistenza per le pratiche amministrative; ii) dotazione di ausili tecnologici (nonché consulenza, valutazione); iii) accompagnamento da e verso le strutture universitarie e iv) assistenza per il reperimento del materiale didattico.

Dalle interviste effettuate, si evince che la maggioranza degli studenti con disabilità ha scelto uno degli atenei suindicati perché al momento dell'immatricolazione era per lui/lei la sede, nella propria città, maggiormente raggiungibile: il fatto che l'ateneo scelto fosse accessibile (per collocazione geografica) rispetto alla propria abitazione rappresenta uno dei criteri di selezione più importante («Non avrei mai scelto un'università distante da casa: la vicinanza, per me, era un requisito fondamentale per immatricolarmi»). Un secondo criterio di selezione verte sulla presenza di un Servizio di supporto agli studenti con disabilità: nessuno avrebbe scelto sedi prive di supporti. In tal senso, la valutazione circa la presenza di servizi è uno degli aspetti più rilevanti che vengono presi in esame. Gli intervistati, seppur molto motivati a provare ad individuare un'università che eroghi il corso di studi che vorrebbero frequentare, affermano che preferiscono ri-orientare la propria scelta piuttosto che optare per una sede che non dispone di servizi e supporti per gli studenti con disabilità («Prima di iscrivermi, ho telefonato in più atenei e ho chiesto cosa "offrivano" agli studenti con disabilità»). Infine, il terzo criterio riguarda la qualità (nonché soddisfazione) dei servizi offerti: le percezioni degli "utenti" sono positive, anche se ogni tipologia di servizio potrebbe essere potenziata o ampliata attraverso l'erogazione di nuovi servizi («Il rapporto con il Servizio di supporto agli studenti è buono; il personale è senz'altro disponibile e abbastanza competente»; «Gli ausili tecnologici di cui dispone la mia università sono moderni e all'avanguardia»; «Il counselling psicologico è molto utile. Le difficoltà non mancano, così come i momenti in cui vorrei "arrendermi»).

Al di là delle interessanti potenzialità emerse, si evince che l'approccio – ed è questa la ragione per la quale si è parlato di una fase legata all'integrazione – è prevalentemente incentrato sui bisogni individuali degli studenti con disabilità e su risposte di tipo specialistico e compensative, concertando l'erogazione dei servizi sulla base di un approccio biomedico che tende ad interpretare (ancora) il deficit come una caratteristica strettamente individuale. Per le sedi coinvolte, la sfida è quella di provare ad oltrepassare questa visione nel tentativo di ri-organizzare il contesto universitario sul piano organizzativo, del curriculum o delle strategie di insegnamento e di apprendimento utili per tutti gli studenti (con o senza disabilità) in grado di includere l'intera gradazione delle diversità presenti tra gli studenti (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013; Dovigo, 2007)

Note a margine del progetto: riflessioni conclusive

La riflessione che segue mira a comprendere il processo che si è avviato attraverso quest'azione progettuale a livello di apprendimenti, azioni e

trasformazioni in riferimento ai vari attori coinvolti (in modo particolare, gli studenti con disabilità). È importante precisare che si tratta di un progetto ambizioso, in termini di obiettivi e di risultati attesi, ma non per questo irraggiungibili, che non possono essere sempre “misurati” in un breve raggio di azione. Per tale ragione, si intende mettere in risalto la natura dei processi trasformativi che sono stati avviati grazie e attraverso il progetto MUSE. Ciò risulta particolarmente importante per provare ad incidere in maniera rilevante sul contesto cileno, nel quale il lavoro sull’inclusione delle persone disabili risulta irrinunciabile in un momento, come questo, nel quale si inizia a respirare un “terreno più recettivo”, a seguito della ratifica della Convenzione ONU (nel 2008) che ha dato avvio ad un lento e graduale processo di sensibilizzazione a livello nazionale. Inoltre, il progetto non solo si pone in continuità con la Ley 20.422, ma anche in un’ottica di avanzamento/cambiamento rispetto ad una legge, la cui applicazione rimane ancora un po’ fragile a livello delle pratiche ordinarie e usuali.

Poiché si è incominciato a parlare dei diritti delle persone con disabilità a livello di pubbliche istituzioni (come nelle università) e di politica sociale in tempi abbastanza recenti, risulta ancora diffusa l’idea che la persona disabile debba dipendere da qualcun altro (visione assistenzialistica) e questa rappresentazione costituisce un ostacolo sia nella formulazione di un Progetto di Vita sia nella promulgazione di iniziative e/o di leggi a favore di un’inclusione che si agganci maggiormente ad un approccio legato ai diritti umani.

A dimostrazione di ciò, prima che il progetto MUSE venisse realizzato, non vi erano stati precedenti tentativi – strutturali e formalizzati – di promuovere l’inserimento e l’integrazione (in riferimento alle sedi prese in esame). Per tale ragione, come già accennato, l’obiettivo principe del progetto è stato quello di implementare dei Servizi di supporto agli studenti con disabilità, con la finalità di migliorare sia la fase dell’accesso sia le condizioni di apprendimento.

Tuttavia, la possibilità di frequentare l’università e di avere le stesse opportunità formative dei coetanei rappresenta, in un certo qual modo, la punta di un *iceberg*: l’università non solo è il luogo deputato alla “trasmissione della conoscenza”, ma funge anche da “passaporto” verso l’adulthood (e, forse, in maniera ancor più accentuata, per gli studenti disabili).

L’esperienza universitaria risulta un’occasione particolarmente importante per la graduale costruzione di un sé adulto, attraverso l’acquisizione di un ruolo – esterno alla famiglia – in un contesto integrato, con richieste “elevate”. Proprio perché l’università è “obbligata” a vedere gli studenti disabili come adulti (o giovani adulti), essa costituisce un’occasione per fare cose “da grandi”, con modalità “da grandi”: in termini evolutivi, tali esperienze potrebbe rappresentare una condizione necessaria per permettere ai giovani di accedere,

in futuro, ai ruoli tipici dell'adulto. In questa logica, come indicano Lepri e Montobbio (2003) divenire adulti significa in continuità con le precedenti età, aumentare e migliorare i processi di individuazione (cioè di conoscenza di sé, di incontro con le proprie potenzialità e con i propri limiti) e di separazione (cioè di autonomia, di indipendenza, di distanziamento). In tal senso, l'assunzione di un ruolo adulto come, in questo caso, il ruolo di "studente universitario" costituisce un "motore di traino" per la maturazione relazionale in quanto l'ambiente universitario è un contesto sociale – con regole, modalità, tempi, finalità, attori plurimi ecc. – che sollecita la crescita personale. Si tratta di un processo che passa – in via prioritaria – attraverso gli apprendimenti (dimensione irrinunciabile), ma che non si limita alla dimensione cognitiva. Far parte di un gruppo di pari attiva, infatti, quell'esperienza unica di rispecchiamento (con l'altro "diverso" da me, non con l'altro "uguale" a me come accadrebbe nei luoghi separati, speciali) che rafforza, nel confronto sociale, il senso identitario, facendo mettere in campo stili relazionali maggiormente appropriati all'età cronologica e al contesto (il docente non è un amico, i compagni d'aula non sono i fratelli ecc.), in una fase della vita in cui il *set* di possibilità inizia a ridursi drasticamente e in cui vi è il rischio di "perdere" il percorso – formativo e educativo – svolto sino a quel momento, soprattutto in assenza specifiche transizioni verso il mondo lavorativo.

Dalle interviste effettuate, si evince che lo studio delle discipline ha (quasi) un ruolo secondario nei racconti degli intervistati; una buona parte degli studenti sottolinea maggiormente, infatti, come l'esperienza universitaria rappresenti un'occasione di "riscatto sociale" volto alla propria realizzazione («poter studiare all'università come una parte dei miei compagni delle scuole è, per me, fonte di orgoglio») e di soddisfazione personale («qui mi sento un po' di più Marcela e un po' disabile»), seppur tutti gli studenti non nascondono né le difficoltà (in questo caso, anche nella preparazione degli esami) né gli ostacoli (e non solo strutturali) che incontrano quasi quotidianamente. Altri studenti, invece, pongono l'accento sulla possibilità di riuscire a trovare un lavoro, che consentirebbe loro di sentirsi un poco più indipendenti dalle famiglie, attraverso un avvio di empowerment economico, nonché personale («mi piacerebbe avere un lavoro e poter guadagnare dei soldi»), per differenziarsi dalle figure di riferimento.

Dalle interviste è stato rilevato anche un impatto a livello familiare: i genitori – secondo il punto degli intervistati – hanno avuto modo di vedere il proprio figlio, in modo differente e nuovo. Anche se, soprattutto all'inizio, alcune madri hanno mostrato una certa preoccupazione di fronte a questa nuova esperienza («mia madre è preoccupata che io non possa reggere»). Per i genitori si tratta di imparare a guardare i propri figli diventare adulti, provando a sottrarsi ad un stile genitoriale improntato sulla protezione: come indica

Gherardini (2009) si tratta di un processo graduale che comporta una trasformazione del sistema familiare con un passaggio da modalità interattive maggiormente funzionali ad equilibri del passato, ma non più congruenti all'età adulta del figlio disabile («all'università ho 23 anni, a casa sono sempre il più piccolo»). Se non si avvia un cambiamento nella rappresentazione sull'adulità in seno alla famiglia, il figlio potrebbe vivere relazioni che mandano messaggi discordanti: ad esempio, il contesto (quello familiare) lo vede come piccolo e bisognoso di aiuto e un altro (quello universitario) lo rappresenta come capace di giocare ruoli inediti. Nelle famiglie nelle quali è presente un figlio disabile, infatti, lavora implicitamente una fantasia legata alla fissità dei ruoli: la persona disabile rimarrà sempre piccola e fragile e avrà per sempre bisogno dei suoi genitori, accanto a lui (Carbonetti e Carbonetti, 2004). L'immutabilità dei ruoli stigmatizza la persona disabile attraverso il conferimento di un ruolo invariabile, accentuando nei suoi confronti tutte quelle dimensioni accidenti dell'educare – es. non concedere spazi di autonomia calibrati all'età anagrafica, non far sperimentare, esplorare, anche se potrebbero farcela ecc. – (Caldin, 2015).

Infine, la progettualità che qui viene presentata ha certamente avuto un impatto anche a livello comunitario (seppur meno “misurabile”): ad esempio, il vedere giovani adulti con disabilità sui mezzi pubblici per raggiungere la sede universitaria, il vedere giovani adulti con disabilità in caffetteria, in biblioteca, per strada e nei luoghi di tutti ha rappresentato un modo sia per sensibilizzare la comunità cilena al tema “disabilità” e “adulità” (dai docenti universitari alle persone che vivono nel quartiere, dallo staff amministrativo ai conducenti degli autobus), sia per diffondere cultura al fine di de-costruire – e, ovviamente, si tratta di un processo tutt'ora in fieri – le rappresentazioni sociali più diffuse sulla disabilità («le persone sull'autobus mi guardano stranite e lo sono ancor di più quando scendo alla fermata dell'università»; «in caffetteria le persone si stupiscono del fatto che, anche se non vedente, riesca a fare molte cose»). In altre parole, la presenza di giovani adulti con disabilità ha stimolato un apprendimento da parte dei contesti, cercando di costruire una memoria collettiva che ha prodotto/sta producendo delle lenti trasformazioni. Aiutare a far crescere una persona con disabilità, proiettandola verso il mondo degli adulti, richiede – estendendo la riflessione di Montobbio (2004) – alla società fatica e coraggio (intesa come responsabilità sociale), ma anche il raggiungimento di una certa maturità. Si intravede, dunque, una co-evoluzione ben precisa: la maturità del tessuto sociale come un pre-requisito per aprire la strada all'adulità di una persona in crescita, attraverso un apprendimento comune e condiviso che riguarda in maniera congiunta la famiglia, la persona disabile e la comunità in senso più ampio, coinvolgendo tutti gli attori interessati e, quindi, con una valenza sociale di rilievo.

Riferimenti bibliografici

- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, 2: 187-197.
- Caldin R. (2015). Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects. *Pedagogia Oggi*, 2: 134-157.
- Canali C., Vecchiato T. (2017). Valutazione di esito e disabilità complessa. In: Caldin R., Cinotti A., Serra F., a cura di, *Disabilità, famiglie, servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Carbonetti D., Carbonetti G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- CNUDD. (2014). *Linee Guida*. CNUDD. http://www2.crui.it/crui/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.
- Comenius J.A. (1657). *Didattica magna* [Trad. It. di V. Gualtieri con Introduzione di L. Lombardo Radice, Firenze: Sandron, Firenze, 1969].
- D'Alonzo L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: Favorini A.M., a cura di, *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- ENDISC (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Gobierno Chileno.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission. (1996). *Charter of Luxembourg*. Bruxelles: EU.
- Gherardini P. (2009), Disabilità e adultità. In: Goussot A., a cura di, *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Giffo G. (2005). Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace diritti umani*, 3: 37-68.
- Lepri C., a cura di (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Martín-Padilla E., Sarmiento P.J. Coy L. Y. (2013), Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61: 195-2014.

- Montobbio E. (2004). Una maturità immatura. In: Carbonetti D., Carbonetti G., *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- MUSE. (2016). *Analysis of Needs* (Unpublished internal report).
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In: Pace S., Pavone M., Petrini D., a cura di, *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- Payá A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2): 125-142.
- Plaisance E. (2009). L'inclusione. Una sfida per la scuola e per gli insegnanti. In: Favorini A.M., a cura di, *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Slee R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In: Barton L., Armstrong F., eds., *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- UN. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- Vaillant D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 185-206.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- World Health Organization, World Bank. (2017). *Tracking Universal Health Coverage: 2017 Global Monitoring Report*. Geneva: WHO.
- World Health Organization, World Bank. (2001). *World Report on Disability*. Geneva: WHO.