

Antonella Valenti

I SERVIZI D'ATENEO IN UN'UNIVERSITÀ INCLUSIVA



Nell'anno in cui si celebra il ventennale della promulgazione della Legge 17/99, questo volume prova a porre le condizioni per pensare a un'evoluzione dei servizi universitari rivolti agli studenti con disabilità e con disturbo specifico dell'apprendimento in grado di rendere coerente l'offerta dei supporti con i principi di inclusione dettati dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Partendo dalla narrazione dei delegati dei rettori e dei referenti degli uffici dedicati all'inclusione degli studenti con disabilità e DSA, nonché dal racconto degli stessi studenti che usufruiscono dei supporti, il testo propone un'inedita riflessione su come ridurre la discrepanza tra le necessità soddisfatte e quelle che ancora non lo sono, nell'ottica di una programmazione effettivamente centrata sulla persona e sul suo progetto di vita.



Antonella Valenti
Professore straordinario di Didattica e Pedagogia speciale del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria e coordinatrice del Corso di Laurea in scienze della formazione primaria, è delegata del Rettore all'inclusione e al diritto allo studio delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.erickson.it

€ 17,00

ISBN 978-88-590-1957-2



9

www.erickson.it

INDICE

| | |
|--|-----|
| Prefazione (<i>Raffaele Perrelli</i>) | 7 |
| Presentazione (<i>Marisa Pavone</i>) | 9 |
| Introduzione | 13 |
| Ringraziamenti | 17 |
| Capitolo 1 | 19 |
| Inclusione e partecipazione delle persone con disabilità nei percorsi di studi superiori | |
| Capitolo 2 | 45 |
| I Servizi universitari per gli studenti con disabilità. L'analisi delle politiche inclusive di alcuni Atenei italiani | |
| Capitolo 3 | 113 |
| Il Servizio per gli studenti con disabilità e DSA dell'Università della Calabria | |
| Bibliografia | 133 |

PREFAZIONE

È difficile dire di cosa sia frutto il lavoro di ricerca: Gianfranco Contini utilizzò il binomio «diligenza e voluttà». Il libro di Antonella Valenti è di sicuro frutto della diligenza con cui si insegue la passione per la ricerca, ma ha anche un altro merito, per me più visibile e importante: è l'esito di una lunga stagione di lavoro intellettuale dedicata alla difesa e alla tutela dei valori costituzionali compresi nella formula dell'«inclusività scolastica». Si tratta di una ricerca che ha un evidente carattere militante, che si esprime inesorabilmente nella risposta del «fare» che la quotidianità dell'insegnamento universitario impone.

La studiosa autrice di questo libro ha avuto il merito di mettere in movimento un grande capitale culturale, quello del Dipartimento di Studi Umanistici, presso cui insegna, prima e quello dell'intera Università della Calabria, dopo, al servizio degli studenti con disabilità.

Il principale risultato delle attività di ricerca dell'autrice è stato quello di diffondere una visione dei diritti degli studenti con disabilità tra i colleghi del suo Dipartimento e dell'intero Ateneo. Ne è nata una nuova visione dell'Università che ha portato con sé un'altra dimensione dell'eguaglianza di opportunità.

Strappare il tema dell'inclusione formativa degli studenti con disabilità allo *status* settoriale e disciplinare e trasformarlo in un tema culturale legato alla qualità della vita dell'intero Ateneo è stato uno dei principali meriti del lavoro dell'autrice.

Molto resta ancora da fare; il fronte delle diseguaglianze si allarga di anno in anno: non esiste più una sola diseguaglianza, quella censitaria. Il libro di Antonella Valenti, che veste i panni consueti di un lavoro di ricerca universitaria, assume, oggettivamente, l'aspetto di un manifesto contro la diseguaglianza formativa declinato nell'ambito della disabilità. Se l'Università vive oggi il

problema del rapporto tra *notum* e *novum*, come osserva Ivano Dionigi in un libello da poco uscito (*Osa sapere. Contro la paura e l'ignoranza*, Milano, Rizzoli, 2019), cioè tra condivisione del già acquisito e costruzione di nuove conoscenze e nuovi sguardi, il libro di Antonella Valenti va nella direzione del *novum*, comprendendo nel «nuovo» anche soglie di sensibilità e di attenzione mai percepite prima.

Raffaele Perrelli

Professore ordinario di Lingua e Letteratura latina;
già Direttore del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria

PRESENTAZIONE

Dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, l'accoglienza degli studenti con diverse forme di disabilità nelle Università dei Paesi occidentali è una realtà in crescita costante, come mostra l'incremento di giovani adulti con difficoltà frequentanti rilevato dalle agenzie che si occupano di comparazione fra le politiche educative a livello internazionale (DZHW, 2015; OECD, 2017; ANED, 2018).

Fra i fattori che spiegano le ragioni di questo apprezzabile aumento, gli esperti segnalano: i processi di democratizzazione nei sistemi di istruzione, fino a coinvolgere il terzo livello; l'implementazione progressiva dei principi di equità e di uguaglianza delle opportunità, per cui si riconosce che l'alta formazione può contribuire a ridurre le disuguaglianze socio-economiche, con l'attuazione di modalità sempre più attente ai bisogni e alle caratteristiche personali; la convinzione che la formazione superiore rappresenti una leva strategica, oltre che per la realizzazione personale, anche per la qualificazione culturale e professionale (Pavone, 2018).

Un richiamo autorevole a valorizzare l'implementazione di ambienti accademici sempre più accoglienti e accessibili — a sostegno dei progetti di vita indipendente e di inserimento nel mondo produttivo anche per i giovani più fragili — viene dai principali organismi internazionali (ONU, 2006; 2015; Commissione Europea, 2010), i quali hanno disegnato i significati complessi del cammino verso l'inclusione e indirizzato sia le politiche governative dei Paesi membri, sia quelle delle istituzioni universitarie. A questo proposito Antonella Valenti, nel suo interessante volume, opportunamente riconosce il portato innovativo della Convenzione ONU su più direzioni: sia nella concettualizzazione della disabilità — che viene a configurarsi come una condizione in evoluzione,

frutto dell'interscambio fra la persona e l'ambiente accademico; sia nell'affermazione che l'accesso all'istruzione superiore si concretizza come diritto, prima ancora che come risposta a un bisogno individuale; sia nella convinzione che l'Università deve superare «la logica dell'organizzazione dei servizi secondo l'epistemologia del deficit», per allargare i propri orizzonti, aderendo al paradigma di una progettazione *universalmente accessibile* dell'offerta formativa.

Con l'approvazione della Legge n. 17/99, nel nostro Paese, si è inaugurata una stagione basata su un approccio più sistematico alle politiche d'inclusione degli studenti universitari con disabilità/DSA, laddove nel pregresso si erano riscontrati interventi sporadici, sollecitati da singoli casi. In questi due decenni, l'istituzione accademica si è attivata per garantire, in ottica sempre più inclusiva, supporti alla frequenza dei corsi di studio — prima rivolti esclusivamente ai giovani con deficit, in seguito anche a quelli con disturbi specifici di apprendimento. In particolare, ogni Ateneo è impegnato ad assicurare servizi specifici, trattamento individualizzato durante le lezioni e per il superamento degli esami, nonché insegnamenti innovativi, sia attraverso proprie articolazioni progettuali, organizzative e didattiche, sia attraverso fondi ministeriali dedicati.

Il volume prende le mosse con una essenziale, comunque esaustiva, disamina storica internazionale sulle profonde trasformazioni di cui è stato protagonista l'ambiente accademico, dall'accesso — all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso — dei primi giovani con disabilità all'Università di Berkeley (California) e nel Regno Unito — animatori del movimento per la *Vita Indipendente* — fino all'affermarsi del paradigma inclusivo ai giorni nostri. Nella parte più consistente, il *focus* del libro si concentra a delineare la *governance* accademica della disabilità/DSA nel nostro Paese, scegliendo come campione sei Atenei mega e grandi del Nord, del Centro e del Sud. L'intenzione è di scandagliare gli interventi operativi che caratterizzano e attualizzano la *mission* integrativa — in particolare, l'organizzazione dei servizi e l'erogazione dei supporti dispensativi e compensativi — cioè quei presìdi che ufficialmente sostanziano la realizzazione del diritto allo studio. L'indagine quali/quantitativa si sviluppa affidando la voce direttamente ai protagonisti — i delegati dei Rettori per la disabilità/DSA, gli operatori dei servizi e gli studenti — e raccogliendo evidenze statistiche messe a confronto.

Emerge un quadro dinamico, evolutivo del rapporto tra disabilità e mondo universitario — attraverso un campione significativo, seppur non rappresentativo — che offre indicazioni sulle scelte maturate e, in ottica costruttiva, sulle non poche questioni ancora aperte.

In analogia alla caratterizzazione flessibile del concetto di disabilità, anche la nozione di accessibilità è considerata secondo un'accezione ampia — ambientale, comunicativa, didattica, relazionale —, declinabile in direzione

trasformativa, in base ai progressi verso un modello accademico sempre più accogliente verso la popolazione studentesca marginale. Di qui scaturisce una visione dell'Università come laboratorio privilegiato in cui sperimentare e innovare, proprio perché, per definizione, è il luogo dove questo è possibile, in virtù delle sue molteplici missioni: la ricerca, la didattica e i rapporti con il territorio. La sperimentazione diventa efficace in quanto all'Università i saperi possono fecondarsi a vicenda, grazie all'incontro tra le competenze scientifiche e didattiche dei docenti e ai contatti/progetti inter-istituzionali con le agenzie locali (enti, istituzioni scolastiche e socio-sanitarie, centri culturali, mondo delle aziende produttive, ecc.).

Lo spaccato sulla vita accademica prende in considerazione anche le non poche problematiche aperte. L'incremento delle frequenze da parte di studenti con disabilità/DSA, così come gli indubbi progressi sul versante dell'accessibilità, non sono infatti sinonimi di progressione fluida delle loro carriere, né di traguardi raggiunti o consolidati. La sfida è aperta: la radicalità del modello dei diritti ha tempi lunghi di sedimentazione e il cambiamento richiesto alle comunità universitarie è profondo — valoriale e culturale, oltre che organizzativo e tecnico/didattico (Pavone, 2019). Fra gli aspetti di cui *avere cura*, concordiamo con Antonella Valenti nel menzionare l'innovazione nella didattica, l'orientamento in ingresso e il ri-orientamento, la partecipazione degli studenti con disabilità/DSA alla vita accademica, la sensibilizzazione dei docenti sulla complessità dell'inclusione, l'implementazione di una cultura del nesso stretto tra inclusione e diritto allo studio, in base a cui successo o insuccesso non dipendono solo dalle caratteristiche e dall'impegno personali dello studente, ma anche dalle caratteristiche della proposta formativa, dalla relazione e dal contesto nel quale i saperi sono condivisi.

Per accrescere progressivamente la qualificazione accogliente delle nostre Università, è importante conoscerne sempre meglio e più da vicino il funzionamento, sia in termini quantitativi sia qualitativi: al fine di migliorare le politiche e le pratiche, si devono raccogliere sistematicamente evidenze e confrontarle in ottica scientifica, critico-riflessiva e proattiva. Ci auguriamo che si moltiplichino i prodotti di ricerca su questi argomenti; infatti, soprattutto nel nostro Paese, la pubblicistica è ancora ridotta, così come è debole la propensione a raccogliere archivi di dati statistici di settore. Il volume di Antonella Valenti costituisce un prezioso *step* nel percorso.

Marisa Pavone

Presidente CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria
dei Delegati dei Rettori per la disabilità/DSA)

INTRODUZIONE

Che l'Università potesse diventare un luogo accessibile a tutti, fino a qualche decennio fa, non era assolutamente un fatto scontato e prevedibile. Ancora meno scontata era l'accessibilità all'Università alle persone con disabilità che, almeno nel nostro Paese, erano inserite in percorsi scolastici differenziali fino alla fine degli anni Settanta e non erano certo agevolate a frequentare i corsi universitari. Sono stati necessari diversi anni e numerose battaglie affinché le rivendicazioni dei movimenti per i diritti delle persone con disabilità diventassero diritto esigibile. La legge che, nell'ordinamento italiano, assicura alle persone con disabilità il diritto fondamentale allo studio universitario è la n. 17/1999. Quest'anno se ne celebra il ventennale. A completamento di questo percorso che ha strutturato il diritto all'istruzione in Italia, nel 2010 viene approvata la Legge n. 170, che tutela il diritto allo studio degli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento.

Da allora, l'istituzione universitaria è mutata molto. Da interventi *una tantum* e basati sul bisogno, si è passati gradualmente a strutturare un approccio sistemico alle politiche di inclusione degli studenti universitari con disabilità, anche recependo direttive e indicazioni elaborate in ambito internazionale. La frequenza ai corsi universitari svolge un ruolo centrale nella crescita dell'autodeterminazione e nella concretizzazione di un progetto di vita indipendente, due aspetti particolarmente importanti quando si fa riferimento alle persone con disabilità che sono infatti fondanti del discorso giuridico e culturale condotto dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, ratificata dall'Italia con la Legge n. 18 del 2009. La Convenzione ha portato a un salto di paradigma culturale e sociale sulla disabilità e sulle politiche ad essa collegate, e parallelamente ha prodotto una serie di trasformazioni tecniche,

nella misura in cui rappresenta un potente strumento legislativo in grado di affermare un'impostazione differente rispetto alla persona con disabilità, titolare di diritti umani più che di bisogni. All'articolo 3 si affermano i principi generali che pongono al centro la dignità, l'autonomia individuale, la libertà di scelta, l'indipendenza, la non discriminazione, la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società, il rispetto delle differenze e dell'interpretazione della disabilità come parte della diversità umana, l'uguaglianza di opportunità, l'accessibilità, la parità tra uomini e donne e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità. L'articolo 24 è dedicato all'Educazione e riconosce il diritto allo studio e alla formazione delle persone con disabilità senza discriminazione e sulla base di pari opportunità con gli altri, attribuendo allo Stato il compito di tutela e di supporto di tale diritto quale garante di un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli. Al comma 5 si afferma che lo Stato garantisce l'accesso all'istruzione superiore (*tertiary education*) alle persone con disabilità senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri.

La Convenzione, inoltre, fornisce indicazioni tecniche anche per quanto riguarda la progettazione e la strutturazione dei servizi rivolti alle persone con disabilità. Se si guarda al contesto universitario, dovrebbe essere l'Università a doversi modificare, agendo sugli ostacoli strutturali, sociali, ambientali, in modo che qualsiasi studente possa sentirsi accolto. Sono, di fatto, i processi, le procedure, gli spazi, i tempi, i modi di organizzare la didattica a dover essere progettati in maniera inclusiva.

L'idea di fondo che ha portato alla realizzazione di questo volume è quella della rete: creare una circolazione delle buone pratiche e delle modalità di lavoro di tutte le Università italiane rappresenta un modo per far crescere, per migliorare i servizi e per raggiungere l'obiettivo non tanto di rendere quanto più possibile omogenea l'offerta di ausili, che gradualmente sta diventando sempre più standard e capillare, quanto di consentire di progettare politiche sull'inclusione. Il confronto tra le Università rappresenta l'occasione per pensare a un miglioramento dei servizi nell'ottica di rendere coerente l'offerta dei supporti con i principi di inclusione dettati dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Pur con modalità e con mezzi differenti, ciascuna Università si fa promotrice del miglioramento della *qualità della vita* degli studenti con disabilità e con disturbo specifico dell'apprendimento. Questo lavoro vuole essere un primo contributo all'analisi dell'applicazione di questo costrutto, partendo dalla «narrazione» dei Servizi dedicati all'inclusione degli studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento da parte dei delegati dei rettori, dei referenti di questi uffici e degli stessi studenti che usufruiscono dei supporti. La finalità ultima è quella di avviare una riflessione su come ridurre la discrepanza tra le

necessità soddisfatte e quelle che ancora non lo sono, in un'ottica di programmazione centrata sulla persona e sul suo progetto di vita.

Il primo capitolo ricostruisce le condizioni che hanno reso possibile l'avvio dell'inclusione delle persone con disabilità nelle Università e che vanno ricondotte alla nascita, negli anni Sessanta del secolo scorso, del movimento americano per la vita indipendente, sorto all'Università di Berkeley grazie all'attività di un gruppo di studenti con disabilità che rivendicavano diritti di partecipazione, autodeterminazione e uguaglianza. Per cogliere l'evoluzione del cambiamento culturale riguardo al diritto allo studio universitario, si è resa necessaria una breve analisi della legislazione italiana in tale ambito, al fine di inquadrarla nel più ampio movimento che ha condotto, a partire dalla fine degli anni Settanta, a una lenta ma progressiva deistituzionalizzazione, che ha toccato la scuola e i manicomi civili. Il susseguirsi delle leggi che hanno dato corpo al diritto allo studio delle persone con disabilità in Italia si è chiaramente accompagnato anche a una evoluzione culturale e concettuale sulla disabilità. Dall'ingresso nel nostro ordinamento del «bisogno educativo speciale», si sta arrivando, anche grazie al dibattito scientifico prodotto a livello internazionale, e che qui si tenta di ricostruire per grandi linee, a una critica di questa categoria e a un suo superamento. Il capitolo si chiude con una lettura dei servizi rivolti a persone con disabilità o con disturbo specifico dell'apprendimento alla luce degli articoli della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Il secondo capitolo restituisce i risultati di una prima indagine descrittiva e conoscitiva sulla *governance* di alcuni Atenei italiani in relazione alla disabilità e all'inclusione, attraverso l'analisi dei servizi e dei supporti offerti dalle Università per garantire la realizzazione del diritto allo studio degli studenti con disabilità e DSA. Ai delegati e ai referenti per l'inclusione delle Università selezionate è stato chiesto di ricostruire la *mission* degli Uffici per la tutela del diritto allo studio, la loro organizzazione e le problematiche riscontrate, con l'obiettivo di comprendere su quali idee di disabilità, di persona con disabilità, di inclusione si strutturano i servizi e le politiche degli Atenei.

Il terzo capitolo, infine, descrive la struttura, i processi e le modalità di lavoro del Servizio dedicato agli studenti con disabilità e DSA dell'Università della Calabria e i progetti avviati all'interno dell'Ateneo cosentino rispetto all'inclusione. Si dà, inoltre, spazio alla voce diretta degli studenti con disabilità o con disturbo specifico dell'apprendimento iscritti all'UniCal e che usufruiscono dei supporti messi in campo dal Servizio. Queste brevi interviste evidenziano alcuni punti di forza e di debolezza dell'Università della Calabria che, se messi in relazione con i risultati descritti nel secondo capitolo relativi ad altri Atenei italiani, possono aiutare a comporre il quadro all'interno del quale è necessario muoversi per continuare a migliorare le politiche inclusive e di partecipazione alla vita universitaria.

CAPITOLO I

Inclusione e partecipazione delle persone con disabilità nei percorsi di studi superiori

Come spesso capita nella lotta per i diritti e per la loro rivendicazione da parte di gruppi e movimenti, lo spostamento culturale e l'avanzamento verso una società più giusta per tutti i membri che la compongono sono frutto di grandi battaglie.

Anche la creazione delle condizioni per le persone con disabilità di studiare in percorsi universitari e di alta formazione è il risultato di lotte e scontri sul piano culturale, innanzitutto, e poi su quello giuridico ed economico.

Prima di tutto, però, sul piano culturale. È importante, infatti, sottolineare che proprio il mondo universitario è il luogo di nascita di uno dei movimenti più straordinari e radicali, che ha favorito trasformazioni sociali epocali sostenendo le richieste di libertà e giustizia delle persone con disabilità di vivere autodeterminandosi. Il movimento è quello dell'*Independent living* che si è sviluppato negli Stati Uniti, all'Università di Berkeley, negli anni Sessanta del secolo scorso, grazie a un gruppo di studenti con disabilità che rivendicavano diritti di partecipazione, autodeterminazione e uguaglianza.¹ Ed Roberts (1939-1995) è stato il primo studente con disabilità ad aver ottenuto la possibilità di essere ammesso all'Università di Berkeley. La sua condizione di disabilità, estremamente complessa per l'epoca, portò l'Università a decidere di alloggiarlo, assieme ad altri studenti con condizioni di salute simili che nel corso del tempo decisero di seguire l'esempio di Roberts, nell'edificio del campus adibito a ospedale. I continui contatti con il fervido mondo studentesco delle Università americane — che in quegli stessi anni, soprattutto a partire dal 1964,

¹ Per una ricostruzione puntuale e precisa della storia del movimento mondiale dell'*Independent living* si veda Cutrera (2018).

denunciava con forza la problematica dei diritti civili, alla quale si aggiunse dopo qualche anno un'ulteriore ragione di lotta rappresentata dalle evoluzioni della guerra in Vietnam — diedero una decisiva spinta politica ed emancipativa al desiderio degli studenti con disabilità di non vivere più in un ospedale. Da quel momento partì una lunga battaglia per l'abbattimento delle barriere architettoniche, per ottenere servizi qualitativamente adeguati, per promuovere azioni di influenza sui referenti politici, al fine di raggiungere dei cambiamenti anche in ambito legislativo e della tutela dei diritti.

In quegli anni vennero ideati e costruiti nuovi servizi sperimentali di orientamento, informazione, *peer counselling*,² assistenza personale presso il domicilio scelto, manutenzione di carrozzine, tutte attività che andarono a costituire il «Programma autogestito degli studenti disabili». Questo lungo percorso portò alla creazione, nel 1972, del primo *Centro per la Vita Indipendente* (CIL), nel quale le persone con disabilità erano coinvolte direttamente nei processi decisionali rispetto ai servizi, in quanto considerate esperte e in grado di determinare quali tipi di prestazioni fossero essenziali per la propria vita. Gli studenti con disabilità, inoltre, dirigevano personalmente l'erogazione dei servizi, mossi dalla convinzione che solo un approccio globale all'individuo, e non interventi frammentati e gestiti da diversi enti, potesse soddisfare realmente le esigenze e la necessità delle persone. Il Centro si configurava come una vera e propria agenzia, nella quale si fornivano supporti e servizi per vivere una vita autonoma: dai consigli pratici a quelli legali, da come reperire soldi a come trovare persone per l'assistenza personale. Il suo obiettivo immediato era quello dell'inclusione degli studenti con disabilità nel campus universitario di Berkeley, ma la tensione era molto più ampia e riguardava la vita in società di tutte le persone con disabilità.

L'approccio del CIL americano si impose come modello per tutti i 400 Centri per la Vita Indipendente che nacquero progressivamente nei 20 stati americani. La loro *mission* era quella di favorire l'accrescimento della consapevolezza e della collaborazione fra persone che vivevano condizioni simili, creare possibilità di futuro, combattere pregiudizi e stereotipi, tutelare i diritti.

Tra gli studenti di Berkeley che animarono il movimento dell'*Independent Living* vi era anche Adolf Ratzka, persona con disabilità emigrata negli Stati Uniti dalla Germania nel 1965. Ratzka aveva intenzione di continuare gli studi e, vista l'inadeguatezza delle Università tedesche rispetto all'accessibilità fisica, venne supportato dall'amministrazione bavarese nel suo progetto di studio all'estero. Venuto in contatto con l'esperienza del movimento per la

² Sul *peer counselling* dal punto di vista storico e metodologico, si vedano Barbuto (2018a; 2018b), Barbuto, Biggeri e Griffo (2011).

Vita Indipendente, Ratzka ne esportò i principi e l'organizzazione in Europa e fondò nel 1984 a Stoccolma la Cooperativa per la Vita Indipendente (STIL). Essa rappresentò un'esperienza pionieristica, basata sul diritto della persona con disabilità di scegliere come e dove vivere, da chi e quando farsi assistere, introducendo la figura dell'assistente personale, che non doveva solo assolvere alla sfera dei bisogni della persona con disabilità, ma doveva essere il mezzo attraverso il quale la persona stessa rivendicasse la titolarità dell'assegnazione del budget personale di assistenza e prendesse parola per un'attiva partecipazione sociale e politica.

Grazie all'esperienza della Cooperativa, venne fondato nel 1989 a Strasburgo l'ENIL (*European Network Independent Living*), il cui primo presidente fu proprio Adolf Ratzka. Da lì il movimento si diffuse in Germania, Inghilterra, Irlanda, Norvegia e Italia.

Il concetto di vita indipendente è strettamente collegato al diritto universale di autodeterminarsi, proprio di ogni essere umano. Vivere in maniera indipendente, per una persona con disabilità, non significa necessariamente vivere autonomamente, visto che il concetto di «autonomia» rimanda a una capacità di svolgere da soli le attività della vita quotidiana, anche se attraverso l'uso di ausili personalizzati — cosa che, evidentemente, non può essere applicabile a tutti gli individui con disabilità. Vita indipendente, invece, definisce il diritto di ogni singolo individuo di prendere decisioni circa la propria vita.

Il «vivere indipendentemente» è anche l'espressione utilizzata nell'articolo 19 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificata dall'Italia con la Legge n. 18 del 2009, il cui titolo è appunto *Living independently and being included in the community*, tradotto nella versione italiana della Convenzione, *Vita indipendente e inclusione nella comunità*.³

È possibile interpretare il concetto di vita indipendente in diversi modi: una vita è indipendente se non deriva dalle azioni o da un sostegno economico di altri, per esempio. Ma per vita indipendente si può anche intendere la possibilità di decidere per se stessi, pur essendo dipendenti da altre persone, nell'attua-

³ Il testo della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (UNCRPD) a cui si fa riferimento in questo volume è quello disponibile sul sito dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, <http://www.osservatoriodisabilita.it/index.php?lang=it&Itemid=133> (consultato il 17/05/19).

La scelta di tradurre l'espressione inglese *living independently* contenuta nel titolo dell'articolo 19 della UNCRPD, letteralmente «vivere in maniera indipendente» o «vivere indipendentemente», con «vita indipendente», ha introdotto una sfumatura di significato che ha condizionato l'interpretazione dell'articolo stesso (Marchisio e Curto, 2017).

zione di tali decisioni. Vita indipendente può, infine, significare l'assenza di condizionamenti causati da differenti condizioni di partenza: nella UNCRPD compare spesso l'espressione «su base di uguaglianza con gli altri», che sta a significare che tutte le persone in un dato contesto e sistema sociale hanno la possibilità, perché sono messe nelle condizioni, di esercitare il diritto di decidere rispetto a sé stesse e alla propria vita. In questa accezione, la promozione della possibilità di vivere indipendentemente ha a che fare con un «movimento collettivo, che coinvolge tutta la comunità e non può essere limitato al mero lavoro con la persona con disabilità» (Marchisio e Curto, 2017, p. 56).

Promuovere la vita indipendente delle persone con disabilità, quindi, non significa metterle nelle condizioni di vivere da sole o di svolgere le attività quotidiane autonomamente, ma di costruire un sistema di supporto personalizzato che consenta loro di vivere nelle comunità di appartenenza, cioè nelle comunità che scelgono come proprie, di praticare i propri diritti e di partecipare attivamente alla vita sociale e politica, di prendere, con o senza sostegni, le decisioni relative alla propria esistenza.

Il movimento appena descritto sostiene i percorsi di deistituzionalizzazione, che quindi vanno nella direzione opposta all'internamento e alla residenzialità forzata e a tutte quelle forme di esclusione che rischiano di sfociare in segregazione e che costringono le persone con disabilità a vivere, l'intera giornata o parte di essa, in luoghi separati e con contatti scarsi o nulli con la realtà circostante, dove la libertà personale di agire e scegliere per sé viene fortemente limitata (Merlo e Tarantino, 2018).

Il cambiamento culturale nell'ambito del diritto allo studio universitario visto attraverso l'evoluzione della legislazione italiana

Proprio rispetto a una cultura antisegregazionista, l'Italia possiede una legislazione pionieristica e ancora estremamente avanzata. L'articolo 19 della UNCRPD è uno degli atti, probabilmente fra i più significativi in termini di principi espressi, di un lungo percorso di deistituzionalizzazione che l'Italia ha intrapreso con l'abolizione delle classi differenziali destinate agli studenti con disabilità (Legge n. 517 del 1977), il superamento del sistema manicomiale civile (Legge n. 180 del 1978) e la destituzione degli ospedali psichiatrici giudiziari (Legge n. 81 del 2014), una delle istituzioni asilari più estreme previste dall'ordinamento giuridico (Tarantino, 2016).

Nell'ambito specifico del diritto allo studio e dell'inclusione delle persone con disabilità nelle scuole è noto come l'Italia sia un Paese con una legislazione pionieristica in termini di inclusione e di contrasto di forme di discriminazione.

Già prima del 1977, anno di approvazione della Legge n. 517, e precisamente nel 1971, il Parlamento italiano con la Legge n. 118 assicurava il trasporto agli «invalidi e mutilati civili» che frequentavano la scuola dell'obbligo (art. 28, comma a) e prevedeva per queste categorie facilitazioni per la frequenza delle scuole secondarie di secondo grado e dell'Università (comma c).

A seguito della promulgazione della Legge n. 517, e dell'affermarsi del movimento che condusse le associazioni delle persone con disabilità e delle loro famiglie a richiedere un posto sempre più centrale nel mondo della scuola e della società in generale, nel 1985 la Corte Costituzionale emise un'importante sentenza, la n. 215, nella quale dichiarò illegittimo il comma terzo dell'articolo 28 della Legge n. 118, nella parte in cui, in riferimento alle persone con disabilità, prevedeva che «sarà facilitata», anziché disporre che «è assicurata», la frequenza alle scuole secondarie di secondo grado e all'Università. Lentamente il quadro culturale stava cambiando e si stava configurando la possibilità di un ingresso delle persone con disabilità nelle Università.

Ma è con la legge-quadro n. 104 del 1992 che si affronta esplicitamente la questione del diritto allo studio universitario e alla partecipazione delle persone con disabilità. Come è noto, la Legge n. 104/92 rappresenta una sistematizzazione del quadro normativo in materia di disabilità. Per la prima volta la persona con disabilità viene considerata nel suo sviluppo unitario, dalla nascita, alla presenza in famiglia, nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero. All'articolo 13 si parla di «integrazione» nelle scuole e nelle Università che va realizzata attraverso: dotazione di attrezzature tecniche, sussidi didattici e ausili tecnici (comma b); programmazione di interventi adeguati al bisogno della persona e alla peculiarità del piano di studio individuale (comma c); interpreti per studenti non udenti (comma d).

Dopo sei anni, nel maggio 1998, viene presentata una proposta di legge di integrazione della legge-quadro. Dal documento della «Proposta» si evince che essa è il frutto di una discussione svoltasi a Montecitorio nell'ambito della manifestazione «Ragazzi a scuola», che ha visto protagonisti 515 studenti delle scuole secondarie di secondo grado di tutta Italia, durante la quale sono state scelte due proposte di legge. La proposta di integrazione della legge-quadro è stata avanzata in particolare dagli studenti di un Istituto tecnico commerciale di Sesto Fiorentino con le seguenti motivazioni:⁴

Abbiamo modificato e integrato gli articoli 13 e 16 della Legge n. 104 del 1992 per dare anche agli studenti universitari portatori di handicap l'assistenza

⁴ Camera dei Deputati, Proposta di Legge n. 4905, *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, presentata il 20 maggio 1998, pp. 1-2.

didattica specifica e l'ausilio di prove equipollenti in sede d'esame, opportunità che sono assicurate nella scuola secondaria superiore.

Non riteniamo giusto, infatti, come attualmente è previsto dalla legge, lasciare alla sensibilità dei docenti e degli organi di governo delle singole Università la garanzia del diritto a un'assistenza qualificata e a prove equipollenti.

A farci riflettere è stata la lettera di un ex allievo del nostro istituto che all'Università, diversamente che nella scuola secondaria superiore, si è trovato da solo, alle prese con imponenti barriere architettoniche, senza supporti didattici specifici e senza la garanzia di esami con ausili o prove equipollenti che tenessero conto del suo handicap fisico.

Secondo noi, se lo studente disabile ha garanzie solo fino alla scuola secondaria superiore, non sono realizzati né i principi di piena integrazione e di piena partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività di cui all'articolo 1, lettere a) e b), della Legge n. 104 del 1992, né il diritto allo studio di cui all'articolo 34 della Costituzione. Quest'ultimo, infatti, insieme all'articolo 3, comma 1, dice che i capaci e meritevoli hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi senza distinzione di condizioni personali. Ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che, limitando di fatto l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana (articolo 3, comma 2, della Costituzione).

La proposta divenne effettivamente legge di «Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» n. 17 nel 1999, l'anno successivo. In questo provvedimento si specifica che agli studenti con disabilità sono garantiti non solo i sussidi didattici, gli ausili tecnici e le attrezzature tecniche (così come stabilito dall'articolo 13 della Legge n. 104/92), ma anche il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle Università nei limiti del proprio bilancio (art. 6 bis). Inoltre, su proposta del tutorato specializzato, si prevede la possibilità per gli studenti con disabilità di accedere a prove d'esame equipollenti (art. 16, comma 5). Infine, si istituisce la figura del delegato del rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione degli studenti con disabilità nell'Ateneo (art. 16, comma 5 bis).

Dal momento dell'approvazione della Legge n. 17/1999, si inaugura una stagione basata su un approccio sistematico alle politiche di inclusione degli studenti universitari con disabilità, laddove fino a quel momento si erano avuti degli interventi sporadici e sollecitati da singoli casi concreti. Con questa legge anche le istituzioni universitarie vengono chiamate a adottare una cultura della parità dei diritti e dell'equità e a mettere in campo degli interventi orientati alla personalizzazione, alla flessibilità, volti a garantire e a rendere effettivo il

diritto allo studio universitario delle persone con disabilità. In questo quadro si inserisce nel 2001 la fondazione della CNUDD (Conferenza nazionale universitaria dei delegati alla disabilità), che ha come scopo l'attività di promozione, coordinamento, riflessione e indirizzo del sistema universitario nazionale e dei singoli Atenei, in merito alle problematiche degli studenti con disabilità.

Rispetto allo sviluppo di politiche e attività progettuali nel campo dell'inclusione universitaria, gli anni Ottanta e Novanta sono stati determinanti anche a livello internazionale, europeo in particolare, basti pensare ai Programmi Helios I e Helios II (1988-1996) *Handicapped people in the European community Living Independently in an Open Society* della Commissione Europea, all'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti (*European Agency for Development in Special Needs Education*) istituita nel 1996 dagli Stati membri dell'Unione Europea, alla *Conference on higher education and disability* dell'OECD tenutasi a Grenoble nel 1999 (de Anna, 2016) e al Processo di Bologna, iniziativa lanciata alla Conferenza di Bologna dei Ministri dell'Istruzione Europei nel 1999, che ha dato il via a questo accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore. Il Processo di Bologna rappresenta uno dei più importanti meccanismi di promozione della partecipazione delle persone provenienti da gruppi sottorappresentati, comprese le persone con disabilità, nei percorsi di istruzione superiore.

Nel 2006, durante la sessantunesima sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, viene adottata la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), ratificata in Italia con la Legge n. 18 del 2009. La Convenzione in Italia va a inserirsi, come si è mostrato, in un quadro legislativo già decisamente orientato verso l'inclusione. Essa ha rappresentato un vero e proprio cambio di paradigma nell'ambito delle concezioni della disabilità e dei suoi relativi trattamenti ed è la trasposizione a livello giuridico di un cambiamento dei quadri culturali della disabilità. Con la UNCRPD, infatti, la disabilità cessa di essere concepita come una condizione statica, attinente per lo più all'individuo, e sulla quale si può intervenire al massimo in termini di riabilitazione e cura, per venire a configurarsi come un concetto in evoluzione, in costante mutamento nel tempo, frutto dell'interscambio fra l'individuo e l'ambiente e che si concretizza quando un individuo incontra barriere ambientali (luoghi, prestazioni, servizi inaccessibili e non inclusivi) e sociali (atteggiamenti, pregiudizi, prassi). Nello specifico, la UNCRPD definisce la disabilità come il «risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri» (Preambolo, lettera e). All'articolo 1, comma 2 chiarisce che: «Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che

in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri».

Tale cambiamento di logiche, pratiche, trattamenti e immaginari legati alla disabilità è radicale rispetto al passato (Stiker, 2005; Schianchi, 2012) ed è il risultato, come si è accennato, di un lungo e articolato percorso di autodeterminazione ed emancipazione iniziato negli anni Sessanta del Novecento da parte dei movimenti delle persone con disabilità.

Il nuovo paradigma della disabilità, che trova pieno riconoscimento giuridico nella Convenzione (Griffo, 2014), è il cosiddetto «approccio sociale» alla disabilità, sorto in contrapposizione al modello medico-individualista ed elaborato in contesto anglofono durante gli anni Ottanta del Novecento (Barnes, 2008; Bernardini, 2016; Shakespeare, 2017). Secondo questa nuova visione della disabilità, le società contemporanee sono responsabili di una condizione disabilitante ai danni di alcuni gruppi di persone, condizione che viene superata nel momento in cui si riconoscono, come fa la Convenzione, i diritti fondamentali di vivere, autodeterminarsi, scegliere per la propria vita liberamente, lavorare, ricevere educazione alla pari con tutti gli altri membri della società, senza nessuna forma di discriminazione o di trattamento differenziato.

L'articolo 24 della Convenzione (*Educazione*) riconosce il diritto allo studio e alla formazione delle persone con disabilità senza discriminazione e sulla base di pari opportunità con gli altri, attribuendo allo Stato il compito di tutela e supporto di tale diritto quale garante di un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco di vita. La Convenzione fornisce quindi un nuovo quadro culturale, indicando, in maniera specifica al comma 5 dell'articolo 24, che lo Stato garantisce l'accesso all'istruzione superiore (*tertiary education*) alle persone con disabilità senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri. La scrittura di questo articolo è anche il frutto dell'iniziativa diretta dell'Italia — è bene, infatti, ricordare che la Convenzione è stato il primo testo legislativo che ha visto il coinvolgimento diretto dei rappresentanti dei movimenti delle persone con disabilità — che ha contribuito con il proprio modello scolastico inclusivo a superare una serie di resistenze poste da alcune associazioni di persone con disabilità e da diversi Paesi, anche europei (Griffo, 2015).

A completamento di questo percorso che ha strutturato il diritto allo studio in Italia, nel 2010 il Parlamento approva la Legge n. 170, nella quale si prevedono appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica (art. 5, comma 1) e adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di ammissione all'Università e gli esami universitari (comma 4), per gli studenti forniti di certificazione di disturbo specifico dell'apprendimento.

Andare oltre i bisogni educativi speciali

Le legislazione italiana in materia di scuola e diritto allo studio ha recepito nel 2012 la categoria di «bisogno educativo speciale», traduzione italiana dell'espressione inglese *Special Education Needs*, coniata dall'OCSE. L'intento era quello di indurre il personale scolastico a una maggiore presa in carico anche degli studenti che non possedevano certificazioni ai sensi della legge-quadro n. 104 del 1992 e della Legge n. 170 del 2010. Si sono susseguiti, quindi, una serie di interventi legislativi — la Direttiva del Ministero dell'Istruzione del 27/12/2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»; la Circolare ministeriale n. 8 del 6/03/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione. Indicazioni operative»; la Circolare ministeriale n. 2563 del 22/11/2013 «Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali. AS 2013/2014. Chiarimenti»; la Nota ministeriale n. 1551 del 27 giugno 2013 «Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e CM n. 8/2013» — che hanno avuto l'obiettivo di riconoscere l'esistenza di forme di disagio, anche temporaneo, di tipo fisico, psicologico, economico o sociale tali per cui la scuola dovesse mettere in campo percorsi di flessibilità e pratiche di individualizzazione e personalizzazione nella progettualità educativa e didattica.

La macro-categoria dei BES non ha però riguardato soltanto l'istituzione scolastica, ma ha contribuito a strutturare anche l'idea di disabilità e le tipologie di intervento in favore degli studenti con disabilità e DSA nei percorsi universitari, tanto che il termine «BES» compare anche in alcune diciture di Servizi universitari indirizzati a questa tipologia di studenti.

Il Ministero dell'Istruzione ha avviato un tavolo di lavoro attorno al concetto di bisogno educativo speciale e al suo superamento, che ha prodotto la pubblicazione, il 17 maggio 2018, della nota n. 1143 intitolata «L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno». Il documento esorta le istituzioni scolastiche a «riavviare un confronto professionale che superi la tendenza a distinguere in categorie le specificità di ognuno, con il rischio di attuare la personalizzazione prevalentemente mediante l'utilizzo di strumenti burocratici e di mero adempimento per sviluppare, invece, proposte che tengano conto della complessità, della eterogeneità e delle opportunità formative delle classi». Esplicita, inoltre, che «Dopo aver per tanti anni acquisito una sensibilità legata all'individuazione e alla gestione dei bisogni educativi speciali, ora le nostre comunità educanti possono andare oltre: progettare modi nuovi di fare scuola che aiutino ciascuno a scoprire e a far crescere le proprie

competenze e capacità, maturare la consapevolezza che «apprendere» è una bellissima opportunità fortemente legata alla concretezza e alla qualità della vita. La dispersione non va recuperata, ma evitata: lo studente che trova nella scuola risposte ai propri bisogni educativi, di istruzione e di espressione personale, non andrà incontro a insuccesso, demotivazione e infine abbandono».

Come si vede negli ultimi passaggi, il Ministero espunge l'aggettivo «speciale», parlando soltanto di «bisogni educativi». La nota si conclude con l'invito ad avviare una riflessione su questi aspetti e di operare nell'ottica della semplificazione, ottimizzazione delle procedure e valorizzazione della professionalità docente.

Nell'attesa che la discussione in seno al Ministero e alle singole istituzioni scolastiche produca un superamento formale e sostanziale del concetto di bisogno educativo speciale, per il momento la categoria di BES sembra ancora essere presente. Del resto, a un cambiamento a livello legislativo non corrisponde, necessariamente, anche un cambio di passo nella cultura e nella rappresentazione sociale della disabilità e del disturbo specifico dell'apprendimento e del loro trattamento.

Il quadro storico del concetto di «bisogno educativo speciale»

Il concetto di bisogno educativo speciale è stato formalizzato in Inghilterra nel 1978 con l'emanazione del *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* presieduta da Mary Warnock, nel quale si sostituì per la prima volta il termine alunni *handicapped* con alunni con *special education needs*. Attraverso una modifica del linguaggio il governo inglese tentò di mutare l'approccio degli insegnanti nei riguardi degli studenti con disabilità. Nelle intenzioni del Rapporto l'individuazione del bisogno educativo speciale non corrispondeva a un etichettamento — infatti, nell'ottica di questo intervento, la difficoltà dell'alunno poteva emergere tanto dalla disabilità fisica quanto da ragioni socio-economiche —, quanto al riconoscere la necessità di un supporto aggiuntivo da parte della scuola. La formalizzazione della categoria di bisogno educativo speciale, se da un lato consentì ad alcuni alunni con disabilità di frequentare classi comuni, evitando il loro inserimento in scuole speciali, dall'altro ha innescato un processo di certificazione (*statement*) che ha sancito la diversificazione del tipo di educazione da fornire agli studenti con BES.

Con la Dichiarazione di Salamanca «sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali» (UNESCO, 1994), la categoria di BES diventò internazionale. Nel documento si sottolineava che,

CAPITOLO 3

Il Servizio per gli studenti con disabilità e DSA dell'Università della Calabria

Il Servizio per gli studenti con disabilità e DSA dell'Università della Calabria è attivo fin dal 1999 e costituisce un punto di riferimento per gli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento, oltre che per tutti coloro che nel corso della propria carriera universitaria incontrano difficoltà nello studio o vivono condizioni di disagio che interferiscono con il percorso universitario. L'Ufficio è impegnato nel dare una risposta, in termini di supporti, alle esigenze degli studenti in possesso di certificazione di disabilità o invalidità (superiore o uguale al 66% e/o in base alla legge 104/92), oppure con un disturbo specifico dell'apprendimento diagnosticato, in linea quindi con quanto previsto dalla Legge n. 17/1999 e dalla Legge n. 170/2010, ma rappresenta un punto di ascolto anche per coloro che presentano una disabilità inferiore al 66%. In questi casi, gli studenti vengono accolti e indirizzati verso i diversi uffici dell'Università che possono intervenire nella risoluzione delle problematiche riscontrate, oppure supportati direttamente, sensibilizzando i docenti rispetto alla presenza di alcune difficoltà.

Per la realizzazione delle proprie attività, il Servizio si avvale di una figura che svolge le attività di referente e di esperta in analisi dei bisogni educativi e formativi, di un responsabile amministrativo, di tutor didattici specializzati, di un esperto in tecnologie informatiche per le disabilità specifiche e per i disturbi dell'apprendimento, di due assegniste di ricerca, secondo la programmazione e gli indirizzi della Delegata del Rettore alle attività concernenti l'inclusione nell'Ateneo degli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento.

Nell'anno accademico 2018/2019, il numero totale di studenti iscritti con disabilità è 521. Di questi, 361 studenti hanno una disabilità maggiore o uguale al 66%, di questi 264 sono in possesso di una certificazione in base alla Legge

n. 104/92, e infine 160 studenti hanno una disabilità riconosciuta minore del 66%. Gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento certificati secondo la Legge n. 170/2010 sono 50.

In figura 3.1 troviamo la distribuzione nei diversi Dipartimenti degli studenti con disabilità iscritti nell'anno accademico 2018/2019, mentre nella figura 3.2 vediamo gli studenti con disabilità $\geq 66\%$ distribuiti per Dipartimento.

Il trend di iscrizioni studenti con disabilità $\geq 66\%$ dal 2001 al 2019 è raffigurato nel grafico di figura 3.3.

In figura 3.4 vediamo la distribuzione nei diversi Dipartimenti degli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento iscritti nell'anno accademico 2018/2019.

Infine, nel grafico di figura 3.5 vediamo l'incremento studenti con DSA dall'a.a. 1999/2007 all'a.a. 2018/2019.

Come è evidente, gli studenti con disabilità e DSA sono maggiormente concentrati nei corsi di studio di tipo sociologico o umanistico, a conferma del trend delle Università prese in esame nell'indagine esposta nel secondo capitolo e in generale dell'andamento nazionale (Censis, 2017).

Le attività previste all'interno del Servizio mirano a garantire a tutti gli studenti che ne fanno richiesta un concreto sostegno a partire dal momento dell'iscrizione, lungo tutto il percorso di studi e fino al conseguimento della laurea, rispondendo alle esigenze legate allo studio e alla realizzazione dell'esperienza universitaria.

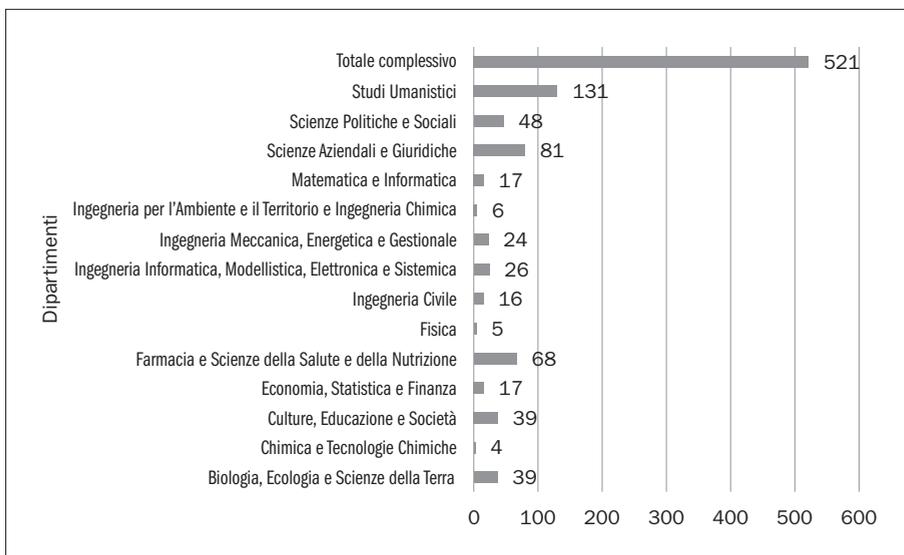


Fig. 3.1 Distribuzione nei Dipartimenti degli studenti con disabilità a.a. 2018/19.

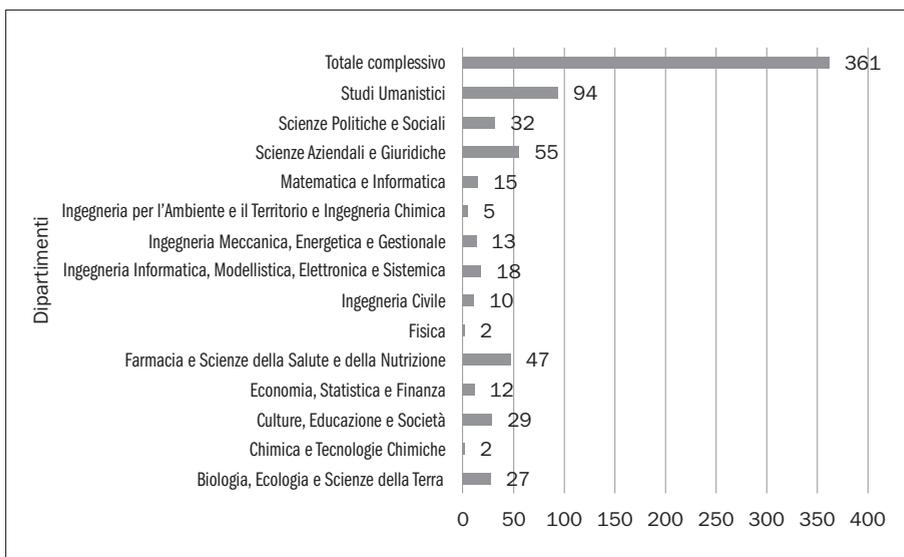


Fig. 3.2 Studenti con disabilità $\geq 66\%$ distribuiti per Dipartimento.

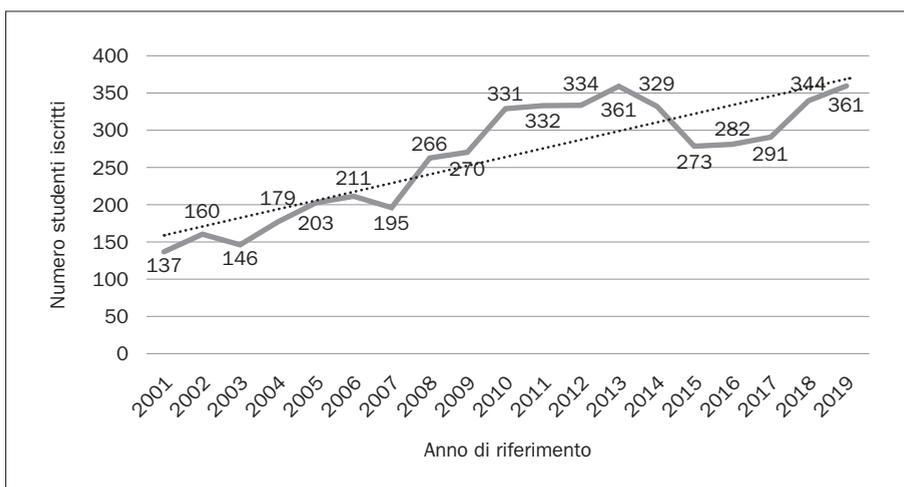


Fig. 3.3 Trend iscrizioni studenti con disabilità $\geq 66\%$ dal 2001 al 2019.

In realtà, il Servizio inizia a operare già prima dell'iscrizione, attraverso azioni di orientamento nelle ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado. Gli studenti vengono raggiunti nelle scuole durante i mesi di marzo-aprile di ogni anno, attraverso del materiale informativo (locandine, lettere) inviate via e-mail e vengono invitati, eventualmente con la famiglia, a venire all'Università per un colloquio, durante il quale si cerca di capire quali sono le loro esigenze.

Inoltre, si organizzano, grazie alla collaborazione con il Centro territoriale di supporto, incontri collettivi con tutte le scuole della provincia di Cosenza, durante i quali si presentano il Servizio e le sue attività. Per raggiungere i CTS delle altre province calabresi viene contattato l'Ufficio scolastico regionale tramite posta elettronica e vengono spedite le brochure e tutte le informazioni utili, invitando gli studenti, le famiglie e i referenti scolastici per la disabilità e i DSA a venire in Ateneo per un incontro di persona.

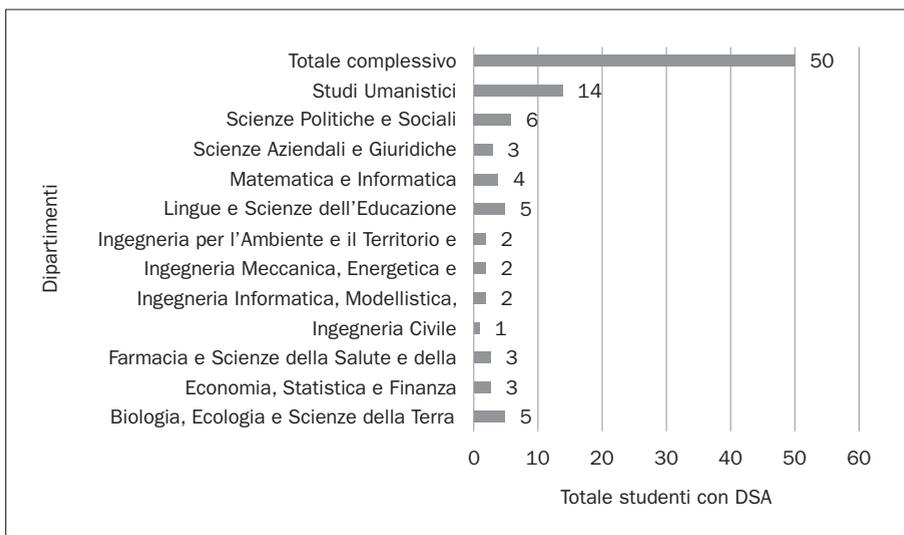


Fig. 3.4 Distribuzione nei diversi Dipartimenti degli studenti con DSA iscritti nell'anno accademico 2018/2019.

Nella fase di pre-ammissione ai corsi di studio dell'Università, nei mesi di aprile, maggio e giugno, periodo in cui si svolgono i test TOLC, il Servizio accoglie le richieste di supporto allo svolgimento delle prove. Si adopera, per esempio, a fornire l'ingrandimento dei materiali alle persone ipovedenti, un tutor lettore per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, ausili o a richiedere dei tempi aggiuntivi come previsto dalla legislazione.

Segue, poi, il processo di ammissione ai corsi, che va da luglio a fine agosto-inizio settembre, all'interno del quale l'Ufficio fornisce informazioni e suggerimenti sulle diverse strutture dell'Ateneo dove gli studenti possono recarsi per ottenere informazioni sui corsi di studio e sull'offerta formativa. In questa fase, il Servizio collabora strettamente con le altre strutture e con l'Ufficio che si occupa dell'orientamento. Attraverso il bando di iscrizione ai corsi di studio, si informano gli studenti in possesso di una certificazione che tutta

la documentazione relativa alla disabilità, all'invalidità o ai disturbi specifici dell'apprendimento deve essere presentata in forma cartacea all'Ufficio. In questo modo, lo studente viene informato dell'esistenza del Servizio, incontra le persone che ci lavorano, prende familiarità con gli uffici — passaggio non scontato se ci si limitasse a richiedere il caricamento delle certificazioni sulla piattaforma online di Ateneo — e stabilisce un contatto, indipendentemente dal fatto se in futuro usufruirà o meno dei supporti. Questo rappresenta un aspetto importante: è fondamentale raccontare direttamente agli studenti quali sono i loro diritti, le attività e i servizi, senza la mediazione del sito internet o di una brochure, che spesso, soprattutto dai giovani appena usciti dalle scuole, non vengono consultati. I diritti concernono l'esonero dalle tasse e altri benefici economici e tutta una serie di misure che vanno a incrementare la loro autonomia all'interno del campus.

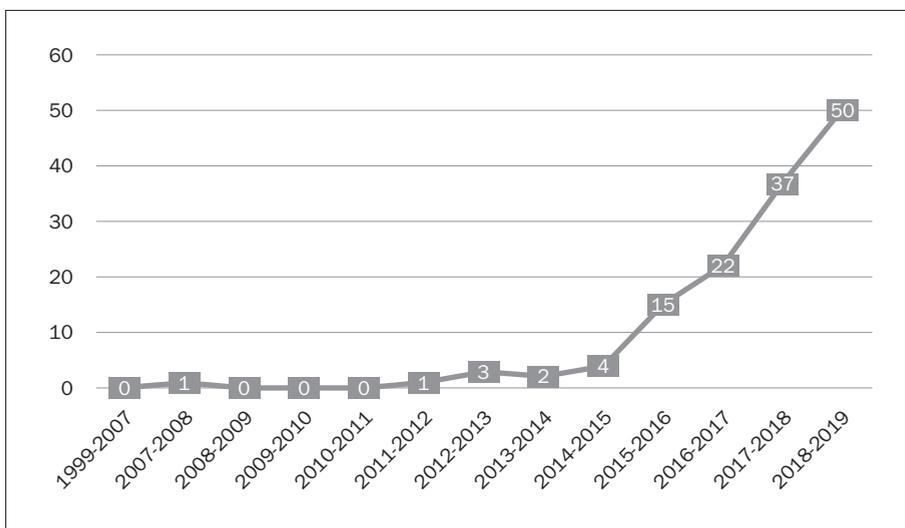


Fig. 3.5 Incremento studenti con DSA dall'a.a. 1999/2007 all'a.a. 2018/2019

Dopo l'iscrizione, tutti gli studenti che si recano presso l'Ufficio per la consegna dei certificati vengono invitati a sostenere dei colloqui per un'analisi dei bisogni, durante i quali si discute delle esigenze di studio e in che modo queste si intrecciano con le difficoltà dello studente. Nel primo incontro si consente alla famiglia di partecipare, ma dal secondo incontro in poi si preferisce che lo studente sia da solo. Questa fase si sviluppa generalmente in tre momenti distribuiti in un arco di tempo di circa 45-60 giorni. Il primo colloquio rappresenta un momento di conoscenza della persona, del suo contesto familiare

e della storia scolastica, delle abitudini di studio, del tipo di supporto ricevuto a scuola; si cerca, cioè, di capire il livello di dipendenza/indipendenza nello studio della persona, il motivo della scelta universitaria. Se in questo primo colloquio emergono delle esigenze che hanno a che fare con la frequenza, con la mobilità, o con il raggiungimento delle aule, vengono immediatamente attivati i servizi di accompagnamento e di trasporto, si verifica l'accessibilità delle aule, la presenza di banchi o postazioni adatte per la specifica situazione. Per gli studenti con disabilità uditiva, si chiede se si desidera che i docenti vengano informati della condizione specifica, in modo da ottenere degli accorgimenti, come il parlare in una posizione adeguata, con una cadenza lenta, ecc. Questo primo colloquio, quindi, serve anche a capire i problemi di accessibilità, fisica e contestuale, alle lezioni. Dal punto di vista dello studio, invece, nel primo mese non vengono forniti supporti; secondo il nostro modello, lo studente deve essere calato nell'ambiente universitario senza mediazioni o supporti. Questo vale anche per chi è stato abituato a vedersi affiancato dall'insegnante di sostegno o per chi ha disabilità complesse. Pensiamo, infatti, sia utile che le prime esperienze universitarie siano vissute in piena autonomia pure nella consapevolezza delle difficoltà e delle criticità che questa scelta può comportare, al pari, del resto, di quelle incontrate dalla maggior parte degli studenti nel passaggio dalle scuole secondarie all'Università.

A distanza di un mese dal primo incontro, si svolge il secondo colloquio, durante il quale si cerca di capire qual è stato l'impatto col mondo universitario e quali sono le esigenze legate alla vita all'interno del campus e allo studio. In questa fase, si utilizzano dei questionari per indagare gli aspetti cognitivi attraverso prove di comprensione del testo, prove di studio, questionari auto-valutativi sulle strategie e le abitudini di studio, con lo scopo di comprendere quale sia il metodo di studio utilizzato dallo studente. Su quest'ultimo aspetto l'attenzione è massima: spesso capita che, avendo usufruito dell'insegnante di sostegno a scuola, oppure di molto aiuto in famiglia, lo studente non abbia acquisito un proprio metodo di studio, autonomo, e quindi spesso il supporto necessario è rappresentato proprio dalla proposta di un metodo adatto alla persona e di adeguate strategie di studio. In base a ciò che emerge dai questionari e dal primo impatto con l'esperienza universitaria, viene stabilito, assieme allo studente, il tipo di supporto didattico necessario per l'attività di studio prevista.

A questo punto interviene la figura del tutor, un esperto di didattica integrativa multidisciplinare. Il tutor ha compiti ben precisi, non deve sostituire né lo studente, né il docente. Interviene innanzitutto nella fase di avvio dello studio, sulla metodologia, sull'organizzazione dei materiali o sulla programmazione degli esami da sostenere. Il tutor non accompagna lo studente a lezione. Questi

può beneficiare di una serie di ausili tecnologici in comodato d'uso gratuito, come il Dragon — un software di riconoscimento vocale — o il registratore vocale.

Il tutor, inoltre, svolge una mediazione fra il docente e lo studente presentando istanze e richieste che possono riguardare anche la gestione dell'aula, oltre che le prove di esame — prove equipollenti e tempi aggiuntivi. La mediazione è spesso utile in tutti quei casi di disabilità «non visibile» che, come abbiamo visto anche precedentemente nelle altre Università, possono suscitare una presa di distanza o una reazione scettica da parte dei docenti, che finiscono per non accettare le richieste degli studenti.

Quando ci sono casi di studenti con disabilità intellettive o cognitive, o studenti con DSA non compensati, o con diagnosi ottenute in età adulta, o infine con diagnosi di DSA severi, il tutor fornisce un supporto anche alle attività di studio. Si tratta di un affiancamento individuale, che generalmente avviene una volta alla settimana, durante il quale si danno suggerimenti su come ristrutturare il materiale di studio, anche attraverso contatti con il docente stesso.

La funzione del tutor è, quindi, modulata a seconda delle diverse condizioni di disabilità o di DSA e in base alle difficoltà incontrate dallo studente. È un approccio molto personalizzato, visto che persone che presentano le medesime disabilità non è assolutamente detto che abbiano le stesse esigenze. Ci sono persone molto indipendenti o del tutto dipendenti e ciò ha a che fare con il vissuto, le storie di queste persone, la loro motivazione, e la possibilità che hanno avuto di utilizzare o meno le proprie potenzialità e strategie per esprimere le proprie abilità.

L'obiettivo del Servizio è quello di accompagnare lo studente verso l'autonomia nello studio e un'indipendenza nella gestione della vita universitaria. Spesso partiamo da un supporto più consistente per giungere a una diminuzione del supporto stesso nel corso del tempo. Questo è avvenuto con studenti con disturbo dello spettro autistico, con ragazzi con DSA seri e diagnosticati in età adulta che si sono rivolti al Servizio dopo aver sostenuto e superato non più di quattro esami in quattro anni, e che, grazie ai supporti, si sono laureati in poco tempo.

Il tutoraggio è organizzato per aree disciplinari: ciascun tutor segue, in maniera diversificata e personalizzata e a seconda delle esigenze, tutti gli studenti afferenti a una determinata area. Le aree individuate sono: farmacia e biologia, studi umanistici, lingua inglese, ingegneria, matematica e informatica, scienze naturali e scienze della terra, economia, scienze politiche e giurisprudenza. È presente anche un tutor specializzato per le persone non udenti, che è anche un interprete LIS, e che segue gli studenti che utilizzano la lingua dei segni e quelli con problemi uditivi. Fornisce anche un supporto nella fase di

iscrizione degli studenti con disabilità uditive per l'individuazione di sostegni e interventi didattici.

Il Servizio ha un'aula informatica e laboratoriale, coordinata da un tecnico informatico esperto in questo tipo di tecnologie, con tutte le strumentazioni necessarie a trasformare i libri di testo in formati accessibili e a supportare gli studenti con diverse disabilità o DSA nello studio.

Il Servizio coordina un punto di raccolta delle segnalazioni fatte dagli studenti con disabilità rispetto a barriere architettoniche, ed esso stesso, attraverso sopralluoghi periodici, monitora lo stato dell'accessibilità degli edifici, del funzionamento degli ascensori e dei montascale. L'Ufficio, inoltre, cura una serie di aspetti burocratici, fornendo le informazioni necessarie per avviare, proseguire e concludere il percorso accademico. Si occupa del servizio di trasporto interno e dell'accompagnamento alle strutture del campus, non solo alle lezioni, ma anche in mensa, al bar e alle residenze del campus, avvalendosi della collaborazione di volontari dell'ArciFisa Cosenza. L'Ateneo è provvisto di alloggi adeguati e accessibili per studenti con disabilità.

Oltre alle attività di tutoraggio e affiancamento, e quelle relative agli aspetti burocratici, alla mobilità e alla residenzialità, l'Ufficio porta avanti un'azione di sensibilizzazione dei docenti e di tutte le strutture dell'Ateneo, con lo scopo di raggiungere un cambiamento culturale che veda al centro, non l'organizzazione standardizzata, ma la persona con tutte le sue esigenze e una trasformazione dell'ambiente e del contesto nella direzione della completa accessibilità a chiunque, con o senza disabilità, con disabilità permanenti o temporanee, creando le condizioni che consentono a qualsiasi studente di poter agire e operare in autonomia.

Le problematiche che si incontrano sono di varia natura, e molte di queste sono riconducibili a una difficoltà endemica dell'istituzione universitaria, che ha a che fare con la scarsa propensione alla flessibilità. Un esempio di tutto ciò è rappresentato da quegli studenti che, per motivi seri di salute per i quali sono costretti a letto, non riescono a sostenere gli esami durante le finestre degli appelli prestabiliti dall'Ateneo. Spesso questi studenti sono obbligati a rimandare il momento degli esami anche di mesi, senza la possibilità di trovare un modo per sostenere le prove a distanza. Le tecnologie oramai ci sono, bisognerebbe soltanto provare a cercare delle soluzioni amministrative.

Il Servizio si occupa anche di favorire occasioni di potenziamento delle competenze trasversali, attraverso l'apertura agli studenti di spazi opportuni e idonei per attività di studio, di formazione e socio-culturali, anche grazie all'attivazione di azioni formative che non rientrano direttamente nei percorsi di studio. Promuove, inoltre, attività relative alle metodologie di studio, ai percorsi di autonomia e orientamento all'interno del campus e stimola negli

studenti capacità di autoanalisi ed *empowerment* per favorire dei percorsi universitari proficui.

Il Servizio collabora con la Biblioteca di Monza, specializzata nella diffusione dei testi in formati accessibili alle persone ipovedenti, non vedenti, o con DSA, che viene contattata quando i libri richiesti dagli studenti non sono posseduti in una delle biblioteche dell'Ateneo. In quest'ultimo caso è il Servizio a fare il lavoro di trasformazione del testo in formato digitale, in braille, o in formato audio, con l'utilizzo di tutta la strumentazione hardware e software in dotazione.

Dall'anno accademico 2014/2015 il Servizio è dotato di uno «Spazio DSA», nel quale si realizzano valutazioni per coloro che hanno un sospetto di disturbo specifico dell'apprendimento ma che non posseggono una certificazione; oppure, per coloro che hanno già un DSA certificato, si valuta il loro livello di compensazione e che tipi di strumenti e misure mettere in campo. È stata stipulata nel 2018 una convenzione con l'Azienda Sanitaria Provinciale di Cosenza (ASP), con lo scopo di accelerare i tempi necessari per ottenere una certificazione di DSA, in modo che gli studenti universitari siano assistiti e tutelati durante tutto il percorso di studi, attraverso l'individuazione di opportune misure e strumenti di supporto didattico previsti dalla normativa.

Negli anni scorsi è già stato effettuato uno screening sugli iscritti all'Università della Calabria, con l'obiettivo di individuare la presenza di eventuali studenti con DSA, attraverso l'invio per posta elettronica di un questionario di autovalutazione delle difficoltà di apprendimento. Se, a seguito della compilazione, uno studente superava un certo punteggio (*cut-off*), veniva invitato a recarsi presso il Servizio per una valutazione più approfondita attraverso prove standardizzate (Valenti, 2018). Dopodiché, se il sospetto di DSA era confermato, lo studente veniva inviato all'ASP. Ma i tempi erano davvero molto lunghi; le diagnosi potevano arrivare anche dopo un anno, durante il quale gli studenti non potevano usufruire delle diverse misure compensative e dispensative previste dalla Legge n. 170/2010. Da 2018, invece, c'è la possibilità, grazie alla Convenzione, di effettuare a titolo gratuito presso il Servizio stesso la valutazione diagnostica, con la supervisione di uno specialista dell'ASP che provvede anche a stilare la certificazione, con cadenza settimanale.

C'è da registrare che, mentre negli anni passati le persone che decidevano di proseguire gli studi universitari presentavano per la maggior parte disabilità di tipo motorio, visivo e uditivo, oggi sono sempre più numerosi gli studenti con malattie progressive, neurologiche e oncologiche, o con disabilità psichiatriche e intellettive.

Il dato da precisare è che l'Università spesso rappresenta, su questo territorio, l'unica alternativa, senza la quale molti di questi studenti resterebbero a

casa senza alcun tipo di prospettiva. Se durante i primi anni del 2000 l'Informagiovani promuoveva una serie di corsi professionalizzanti per coloro che non volessero o potessero continuare a studiare dopo le scuole secondarie di secondo grado, oggi questa opportunità è molto meno presente.

Le opinioni degli studenti

Sono state raccolte le opinioni di alcuni studenti che usufruiscono dei supporti messi in campo dall'Università della Calabria per l'inclusione e il superamento delle barriere. Gli studenti individuati presentano disabilità differenti gli uni dagli altri, cosa che consente di avere una varietà di punti di vista rispetto ai servizi offerti dall'Ateneo e alle barriere specifiche riscontrate.

A. è uno studente non vedente iscritto al terzo anno di Lettere e Beni culturali.¹

Come mai hai scelto questo corso di studi?

Perché fin dal liceo amavo gli studi classici, la lettura e la scrittura. Non è stata una scelta dettata dall'accessibilità. Credo che oramai, grazie alle tecnologie, i non vedenti possano studiare tutto, anche materie scientifiche. A me è sempre stata data, come a tutti gli altri studenti, la possibilità di studiare matematica, chimica, geometria, algebra, non ho mai avuto programmi ridotti.

Qual è il bilancio di questi tre anni all'Università, che tipo di difficoltà hai incontrando?

Le difficoltà fino a ora sono state tutte superabili e superate. Il problema è legato al fatto che va spiegata costantemente ai professori l'importanza per me di avere i testi di studio e di conoscere con molto anticipo rispetto all'inizio dei corsi cosa prevede il programma, perché ho necessità di ordinare o stampare i libri in braille e ciò richiede tempo, anche perché i libri preferisco averli in contemporanea con lo svolgimento dei corsi.

Qual è generalmente l'atteggiamento dei docenti?

Sono sempre stati disponibili; alcuni si sono anche incuriositi e hanno voluto sapere come funziona il mio metodo di studio. Certamente il primo approccio con il docente è sempre difficile, soprattutto è complicato per me

¹ L'intervista è stata registrata presso il Servizio studenti con disabilità e DSA dell'Università della Calabria il giorno 3 dicembre 2018.

spiegare le mie esigenze. Diciamo che, dopo di me, quando arriveranno altri studenti non vedenti, i docenti sapranno già come muoversi.

Contatti da solo i docenti, o preferisci la mediazione del Servizio?

Negli anni ci siamo alternati: a volte è stato l'Ufficio a contattare un docente, in altri casi gli ho parlato io direttamente a lezione. Il Servizio interviene soprattutto quando devo chiedere i programmi di studio per esami con molto anticipo.

Qual è la procedura da seguire per richiedere i libri in braille?

Dipende dal tipo di testo. Per sostenere l'esame di Letteratura Italiana, per esempio, avevo necessità di reperire il *Decameron* e sono stato io stesso a richiedere il testo in braille alla Biblioteca di Monza. Per altri tipi di testi, per esempio quelli in greco, mi supporta il Servizio presso il quale è stato allestito un ottimo laboratorio multimediale che dispone di software e stampanti in braille per stampare in greco. Questo per me è davvero un ottimo supporto; fino al liceo, quando dovevo lavorare su una versione in classe e sul libro non c'era, ero costretto a farla trascrivere alla mia insegnante di sostegno. Qui all'Università, quando ho bisogno di un testo in greco, e non voglio ordinarlo alla Biblioteca di Monza — perché, per esempio, si tratta di un testo piccolo e non vale la pena seguire tutta la procedura, oppure supero il numero di libri consentito per esame che posso richiedere — l'Ufficio lo stampa in braille. Generalmente, studio direttamente sui testi in braille. Quando i libri sono in formato digitale, utilizzo un lettore di schermo, vale a dire un software che riproduce con un suono vocale ciò che è scritto nel file del libro, oppure, e preferisco questo strumento, utilizzo la barra braille che si collega con una porta USB al PC, che mi permette di leggere tutti i tipi di file. Preferisco non ascoltare, ma tenere in allenamento la lettura in braille. Sono sempre stato abbastanza autonomo e ho sempre studiato da solo. Non usufruisco neanche del supporto del tutor specializzato che metterebbe a disposizione l'Università.

Che tipo di barriere fisiche hai incontrato all'Università?

Da questo punto di vista ci sono delle problematiche. Penso sarebbe utile mettere un segnacolo in corrispondenza di ciascun cubo,² in modo che possa,

² L'Università della Calabria è un complesso universitario che si sviluppa lungo un «pontile» di circa due chilometri che attraversa la valle del fiume Crati. Il pontile, chiamato «ponte Pietro Bucci», è costituito da strutture di cemento armato e comprende una pista carrabile e una passerella pedonale. Gli edifici dei vari dipartimenti dell'Università sono volumi alti 30 metri di forma cubica, chiamati appunto «cubi», che si allacciano alla struttura orizzontale del pontile.