

Università e territorio: costruzione di una rete narrativa per l'implementazione dei processi inclusivi

Construction of a narrative network aimed at implementing inclusive processes

Francesca Salis^a

^a *Università degli Studi di Urbino*, francesca.salis@uniurb.it

Abstract

Il costrutto di inclusione nelle sue complesse sfaccettature mirate al superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, ha guidato il presente lavoro di ricerca in ambito universitario alla luce della pedagogia e didattica speciale, sulla base dei parametri dell'Index for Inclusion, rilevando i livelli di progettazione integrata con il territorio. Il suo raggio di azione non si limita alla disabilità ma abbraccia tutti i bisogni educativi speciali, e l'isolamento, la marginalizzazione e/o le esclusioni che ne derivano. Rispetto al sistema universitario è rilevante interrogarsi sul processo di inclusione, in questo caso sulla base dell'approccio narrativo, preso atto che il modello organizzativo e le modalità di accesso e formative possono essere causa di esclusione formativa e sociale.

Parole chiave: università e territorio; accessibilità; indici di inclusione; diritto di cittadinanza; narrazioni.

Abstract

The concept of inclusion in its complex aspects aimed at overcoming barriers to learning and involvement has led this research in university, in the light of special pedagogy and didactics, on the basis of inclusion index parameters, detecting the levels of integrated planning with the territory. The purpose of this study is not limited to disability and to special education needs but goes further than that encompassing isolation and/or exclusions. As far as the university system is concerned, it becomes significant to enquire about the inclusion process, in this case by means of a narrative approach, bearing in mind that organizational and learning models, together with access modes may give rise to social exclusion.

Keywords: university and territory; equity; indexes for inclusion; right to citizenship; narrations.

1. Premessa

Numerosi autori italiani (Canevaro, 2012; de Anna, 2012; Pavone, 2014; Zappaterra, 2016) hanno evidenziato l'esigenza di approfondire tematiche relative all'Università come istituzione inclusiva, in riferimento alle indicazioni contenute nella "Convenzione delle Nazioni Unite dei diritti delle persone con disabilità" (ONU, 2006) e sulla base dei principi del *Capability Approach* (Sen, 2002; 2004). In ambito universitario si possono considerare i traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) come elementi di qualità della vita e del diritto di cittadinanza delle persone con disabilità. Uno degli assunti base del presente lavoro considera l'esclusione sociale come un fattore che compromette il pieno sviluppo democratico, comportando per le persone la negazione effettiva del diritto all'educazione, alla giustizia e alla cittadinanza nelle sue diverse declinazioni. La sfida attuale è rappresentata, dunque, dalla partecipazione sociale di tutti e ciascuno, con uguaglianza di opportunità (Gardou, 2006). La prospettiva della formazione universitaria della persona disabile è parte importante del progetto di vita: questo significa confrontarsi con i bisogni, le esigenze, le risorse e i rischi di un confronto con la diversità, per approntare una rete di sostegni, di metodologie e di interventi pedagogici e didattici, che possano garantire un'adeguata qualità di vita e formazione anche a livello accademico come è emerso recentemente al convegno internazionale "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context" del 2016, organizzato dalla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) e dall'Università di Torino dove è stato focalizzato lo stato dell'arte dell'inclusione in università di diversi Paesi. Le politiche dei Paesi occidentali hanno prodotto azioni che hanno incrementato la partecipazione di persone con disabilità e/o bisogni educativi speciali nel contesto scolastico e conseguentemente nel sistema universitario (de Anna, 2002; OECD, 1999; 2003; 2011). L'accesso all'università si implementa significativamente negli anni Ottanta del Novecento e molti studi evidenziano la necessità di potenziare le risorse organizzative e culturali per garantire il successo accademico agli studenti disabili, ritenute risorse importanti per la collettività anche in ambito accademico (de Anna, 1996, 2014). Dagli anni Duemila l'università rappresenta un elemento fondamentale nella realizzazione del progetto di vita (Pavone, 2014) delle persone con disabilità (Booth & Ainscow, 2014) anche se continuano, fino ad oggi, a permanere ostacoli all'accessibilità (Mura, 2007) sia in termini di barriere architettoniche che culturali, sociali e organizzative (Konur, 2002). In questo senso, sono rilevanti gli studi di pedagogia speciale di de Anna (2012) e di Canevaro (2012) che hanno affrontato i temi della diffusività della formazione per tutti, anche attraverso gli strumenti forniti dalle nuove tecnologie, e con la valorizzazione dei metodi cooperativi, attualmente diffusi in molti atenei come risorsa inclusiva. La letteratura scientifica evidenzia come sia importante rilevare le percezioni degli studenti sulle problematiche relative all'esperienza universitaria, percezioni che rappresentano indicatori di cambiamento verso l'accessibilità (Bolt, Decker, Lloyd & Morlock, 2011; Fuller, Bradley & Healey, 2004; Mura, 2007). Nel territorio urbane, oggetto d'indagine di ricerca, ogni attività che ruota intorno al contesto accademico riveste un ruolo fondamentale a livello sociale ed economico, oltre che culturale. Il presente contributo si propone di illustrare le dinamiche del rapporto tra Università e territorio evidenziando l'emergere di nuove missioni dell'università non solo sul piano della formazione, ma anche su quello della possibilità di diventare attore strategico nell'offerta di crescita individuale a tutti gli studenti, compresi quelli esposti a fragilità e disabilità. Dopo una ricognizione teorica e un'analisi critica della letteratura disponibile, con una particolare attenzione ai lavori più recenti, vengono analizzate le

percezioni di inclusività, le percezioni di bene-essere e disagio, le consapevolezza in merito all'organizzazione della vita universitaria e al rapporto tra inclusione e progetto di vita personale. La presenza di studenti provenienti da ogni parte del Paese e del mondo, contrassegna una multiculturalità diffusa, che agevola l'orientamento inclusivo e l'accoglienza delle multiformi differenze e diversità. Gli spazi fisici, sebbene contrassegnati da un basso grado di accessibilità in ragione delle peculiarità urbanistico-artistiche della città e del territorio circostante, si aprono ad una elevata accessibilità sociale con bassi livelli di pregiudizio e stereotipo.

2. Il disegno della ricerca

Il progetto di ricerca focalizza lo stato dei processi inclusivi dell'Ateneo, rilevando i livelli di progettazione integrata con il territorio e il privato sociale che abbiano sinora prodotto azioni nei rapporti con il contesto universitario. Sono state riferimento teorico di sfondo sia le proposte dell'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) che riguardano gli aspetti organizzativi e i presupposti per la realizzazione di contesti formativi inclusivi (Zappaterra, 2016), che le linee guida dell'*Education for all* quale strumento di lettura della diversità come fattore di comprensione reciproca fra individui e gruppi. Attraverso l'approccio Community Based Participatory Research (CBPR) (Minkler, 2005), che prevede la collaborazione sul piano della reciprocità tra i diversi attori, la differenziazione metodologica ed il cambiamento in azione, si è indagata l'ipotesi secondo la quale i modelli organizzativi e formativi possano rappresentare causa di esclusione in ambito accademico e come possano essere modificati in senso inclusivo (Canevaro, 2005; 2010). La ricerca bibliografica si è basata su keywords quali: "inclusion", "inclusive education", "barriers to learning", "index for inclusion", "education management", "educational leadership", "equity e quality". Il lavoro è stato suddiviso in due parti. La prima consiste nella formulazione del quadro teorico dal quale si è ricavata l'ipotesi di ricerca. La seconda parte, raccoglie la sperimentazione sviluppata utilizzando diversi strumenti di indagine: focus group con docenti e studenti; interviste semi-strutturate; questionari online per docenti, studenti, personale dell'ateneo, rappresentanti del privato sociale adattati dagli "Index for Inclusion" (Booth & Ainscow, 2014; Dovigo, 2007) che vedono l'inclusione come un traguardo etico e politico, un processo continuo di riaffermazione dei diritti umani. La ricerca è finalizzata a indagare:

1. quali modelli regolano l'inclusione nell'ateneo e nel territorio urbinato;
2. quali azioni si attivano per superare i vincoli culturali e strutturali che impediscono loro di intraprendere un proficuo cambiamento verso il modello di educazione inclusiva.

Tra gli indicatori esistenti in letteratura gli Index for inclusion sono stati ritenuti i più idonei per esplorare tre importanti aree di riferimento nell'organizzazione accademica: l'area culturale con le sue ricadute sul contesto, l'area politico-gestionale e i processi decisionali, l'area delle pratiche inclusive. Le domande di ricerca sono state costruite attorno alle tre dimensioni individuate negli Index (creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive). Tale orientamento è distintamente rilevabile nel questionario rivolto ai docenti (Figura 1), la cui esperienza didattica dovrebbe essere rivolta alla creazione delle condizioni culturali, della produzione di pratiche inclusive (organizzative, collegiali) e riflessive, affinché tutti siano messi in condizione di apprendere. Promuovere la partecipazione di ciascuno implica la riflessione sulla disabilità,

sulle opportunità e sugli ostacoli nell'ambiente, nei micro e macrocontesti (University Guide, 2012).

Potrebbe definire il concetto di inclusione?	Valorizzazione delle diverse e differenti potenzialità.
Il lavoro dei docenti potrebbe implementare l'inclusività, e se sì, in che modo?	Assolutamente sì, dedicando più tempo: <ul style="list-style-type: none"> • all'ascolto; • all'organizzazione mirata di lezioni; • all'approfondimento di contenuti per dare maggiori informazioni e semplificazioni anche riguardo i testi da studiare prevedendo una bibliografia adeguata alle soggettive diverse abilità.
Nella didattica in che modo sono applicate le misure inclusive compensative e dispensative?	Non sempre sono applicate: secondo me dipende dalla formazione culturale del singolo docente ed in buona misura anche dalla sua sensibilità. Le azioni di sistema vanno implementate
Osservazioni personali in libera forma narrativa	C'è ancora da lavorare tanto. La priorità per me è: lavorare, formare in tutti i modi e in tutte le forme sulla CULTURA della differenza e diversità con tutti gli attori, disabili e non. La parola inclusione è molto abusata ma non ancora radicata.

Figura 1. Esempi di item (questionario docenti compilato).

Nel questionario rivolto agli studenti (Figura 2), invece, si tenta di capire come le culture, le politiche e le pratiche agiscano sui vissuti sia nel versante culturale che delle pratiche didattiche ma anche personali e com-prendere le percezioni inclusive.

Puoi definire il concetto di inclusione?	Se penso alla mia università è facile. Siamo quasi tutti studenti fuori sede, proveniamo da diverse regioni dal sud al nord, molti colleghi stranieri, ed è facile socializzare. Inclusione è appartenere a sistema sentendosene parte, elemento attivo. Camminare per le strade di Urbino significa sentir parlare dai passanti lingue diverse, dall'inglese al giapponese. Ma anche vedere la collega cieca col suo cane, o la collega con Sindrome Down che incontro a mensa. Posso dire questo, quello che percepisco, non saprei dare una definizione scientifica.
Le differenze, nel contesto accademico, sono ritenute a tuo parere, un'importante possibilità o una difficoltà per le relazioni e l'apprendimento?	Per la mia esperienza sono opportunità
L'inclusione è una caratteristica del contesto universitario?	A mio parere sì, nonostante i problemi che la città pone perché le sedi sono dislocate e difficili da raggiungere, ma nonostante questo sento di appartenere al sistema.

Figura 2. Esempio di item (questionario studenti compilato): appartenenza alla comunità sociale; Università e territorio.

Dall'analisi emerge che solo una convergenza di queste tre variabili possa realmente generare contesti autenticamente inclusivi. Nello specifico dell'organizzazione urbinata, la

residenzialità studentesca ubicata in ambito ristretto, favorisce la conoscenza e la relazione. Il sistema di tutoraggio, molto efficiente, rappresenta un motore formidabile per i processi inclusivi formali e informali tra pari. Nella ricognizione teorica si sono indagati i processi di cambiamento storico-culturale, internazionale e nazionale, che hanno caratterizzato il passaggio dall'esclusione, all'integrazione e all'inclusione, nel superamento dell'ottica medicalizzante talvolta ancora prevalente. Ne risulta una concezione dei processi inclusivi come prodotto di un cambiamento sociale e culturale in progress, atto a modificare il contesto tramite lo sviluppo di politiche e pratiche (pedagogiche e organizzative) non ristretto ai soli "bisogni educativi speciali" o alla disabilità (Grasselli & Ciccani, 2005). In relazione all'ambiente territoriale, sociale e istituzionale (Guerra, 2015) si sono analizzate le teorie organizzative che inquadrano le scuole e l'Università come organizzazioni caratterizzate da una cultura professionale radicata (burocrazia professionale) e non come sistemi complessi sia con riferimento alla loro mission (il processo di insegnamento-apprendimento), sia per le relazioni istituzionali e sociali che ne caratterizzano l'agire. I processi di cambiamento nel senso della efficienza ed efficacia, di equità delle organizzazioni formative non possono essere compiuti solo attraverso il miglioramento delle norme, dei processi e della comunicazione, ma presuppongono il cambiamento della cultura organizzativa (CNUDD, 2001). Secondo studi recenti e a diversa matrice, il ruolo dell'Università assume connotazioni differenti oltre a quella formativa diventando un attore strategico per lo sviluppo globale del territorio di afferenza: university as territorial development player (Lazzeroni, 2013). La comprensione della cultura organizzativa è parte integrante del processo di gestione di un'organizzazione connotata pedagogicamente nella prospettiva inclusiva: un aspetto che le politiche e le pratiche formative raramente prendono in considerazione. Il processo di inclusione è fortemente connesso al concetto di "equità" dei sistemi formativi, indici della democratizzazione del sistema di istruzione come sistema di pari opportunità da un punto di vista pedagogico, organizzativo e strutturale (Zecchi et al., 2015). I risultati della ricerca permettono di rilevare un quadro di frammentazione del processo inclusivo nel contesto analizzato. In sintesi, le misure adottate per promuovere l'inclusione producono risultati parzialmente positivi ma si riferiscono a specifici gruppi (studenti con disabilità e talvolta studenti con cittadinanza non italiana) e non sono in grado di produrre cambiamenti strutturali, poiché non modificano la visione culturale globale e la dimensione organizzativa. Ogni politica educativa deve essere in grado di affrontare le sfide del pluralismo e consentire a ognuno di trovare il proprio posto nella comunità primaria di appartenenza, dando allo stesso tempo gli strumenti per aprirsi alle altre comunità. La ricerca ha indagato l'evoluzione della formazione inclusiva attraverso l'analisi di dati prevalentemente qualitativi raccolti nell'ambito vasto dell'Università di Urbino, intorno alla quale gravitano molte tipologie di studenti, sia frequentanti i canonici corsi accademici che corsi di specializzazione post-laurea o professionalizzanti.

3. Il campo della ricerca

La ricerca che fa riferimento a strategie di tipo interpretativo e un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi (Corbetta, 2011; Trincherò, 2002) ed all'approccio CBPR ha individuato studenti e docenti, con disabilità e non, molto eterogenei per provenienza e interessi di studio che hanno reso la campionatura differenziata (compresi docenti dei corsi di specializzazione per il sostegno che hanno consentito la valutazione dei rapporti con le scuole attraverso le attività di tirocinio). Rispettando l'orientamento inclusivo, si è individuato un campione che comprendesse tutti gli attori del processo in ambito accademico e territoriale; sono stati somministrati 270

questionari con domande aperte, 20 interviste semi-strutturate, 40 interviste narrative comprese quelle ai rappresentanti delle associazioni del territorio e un rappresentante del comune di Urbino. L'intervista semi-strutturata e quella narrativa concedono ampia libertà sia all'intervistatore sia all'intervistato, assicurando che siano esplorati tutti i temi e che siano raccolte tutte le informazioni necessarie (Lucisano & Salerni, 2002). Per raggiungere gli obiettivi formulati sono stati utilizzati strumenti di indagine diversi, di matrice qualitativa, nella consapevolezza che esistono molteplici approcci legati allo studio dei fenomeni educativi e la scelta ha conseguenze anche nella selezione dell'oggetto dell'indagine, nella formulazione delle ipotesi come pure nella lettura delle dimensioni della realtà osservata. L'approccio qualitativo sorregge l'idea di una ricerca in contesto, basata sulla consapevole partecipazione del ricercatore ed è finalizzata alla modificazione, al cambiamento intenzionale degli scenari non solo educativi ma anche organizzativi e gestionali. Una scelta che si differenzia dalla ricerca operativa fondata su tecniche di tipo quantitativo che adottano l'atteggiamento epistemico nomotetico, in particolare il distanziamento del ricercatore dall'oggetto di indagine (Baldacci, 2001). Viceversa, questo lavoro è orientato a un ventaglio di tecniche quantitative e qualitative con un atteggiamento epistemico partecipante e partecipato, che presuppone un concetto di scienza non neutrale ma consapevolmente di parte, interessato alla ricerca di strategie per la soluzione di problemi.

4. Studio e analisi del quadro di contesto

Le tecniche di rilevazione hanno avuto un carattere prevalentemente qualitativo a medio-bassa strutturazione (Bichi, 2002; Cardano, 2003; Dovigo, 2005; Silverman, 2000) a elaborazione fenomenologica.

Dimensioni di sistema analizzate	Indicatori
Accessibilità degli spazi fisici	Spazi urbani e universitari
Accessibilità sociale	Spazi di relazione (cinema, sedi associative, palestre, teatro, auditorium, aula magna polifunzionale), peer tutoring.
Mobilità	Trasporto pubblico e dedicato su richiesta, accompagnamento per gli studenti con disabilità motorie e sensoriali.
Rete territoriale	Progettazioni condivise, relazioni con istituzioni, terzo settore, privato sociale, rapporti internazionali.
Didattica	Strumenti compensativi e dispensativi, TIC, accoglienza, tirocini, approccio laboratoriale, metodologie complementari alla lezione frontale, predisposizione negoziata delle modalità d'esame, percorsi di studio personalizzato.
Spazio della relazione	Tempo libero, attività culturali e sportive, volontariato, dinamiche amicali, autostima e ri-conoscimento delle peculiarità individuali.
Orientamento	In entrata ed in uscita Relazioni con il territorio

Figura 3. Dimensioni di sistema analizzate e indicatori.

Nella Figura 3 sono sintetizzate le dimensioni di sistema analizzate e i relativi indicatori.

Nella fase di analisi sono stati selezionati e accorpati i dati raccolti in unità di senso da cui ricavare fatti, opinioni, comportamenti e significati. Una volta individuate le relazioni tra loro si è ricavata una mappa concettuale a rappresentazione del sistema indagato. Anche se i risultati della ricerca non sono utili ai fini di una generalizzazione si ritiene che essi costituiscano un valido punto di partenza e di analisi specifica sullo stato dell'inclusione universitaria nel territorio urbinato e nei territori di afferenza all'impatto accademico. I dati possono acquistare un valore euristico che dal contesto locale muova altri interessi di ricerca.

Mediante i questionari e le interviste narrative è stato effettuato un monitoraggio relativo alla verifica ed alla descrizione del gradiente di inclusività nell'ambito dell'Università di Urbino, dei relativi punti di forza e debolezza, risorse ed opportunità, nonché dei conseguenti bisogni prioritari da soddisfare, tracciando un bilancio dei dati raccolti. In tal senso si sottolinea il valore della didattica come complesso di interventi atti a progettare e allestire ambienti di apprendimento, integrando i diversi aspetti del contesto: culturali, normativi e organizzativi (Calvani, 2000). In questa sede il riferimento specifico è alla didattica speciale, come motore e garante dei processi inclusivi. Attraverso l'approccio narrativo, la ricerca ha indagato le possibili sinergie tra aspetti pedagogici e ambientali. Il focus è stato centrato sulle possibilità formative ed auto-trasformative che possono essere adottate per accompagnare e implementare i processi di inclusione. Si riporta uno stralcio di intervista narrativa di una studentessa con Sindrome di Turner:

“[...] Sono Xenia, all'età di quattro anni mi è stata diagnosticata la sindrome di Turner [...] Soltanto alle medie mi resi conto che la mia distrazione era dovuta al fatto che già dopo qualche minuto non riuscivo più a comprendere quello che l'insegnante spiegava, facendo aumentare la noia e diminuire il mio interesse. La scelta della scuola superiore mi è stata fin da subito chiara, avrei voluto frequentare il liceo delle scienze umane ma le insegnanti delle medie non la condividevano e mi consigliarono un professionale. I miei genitori però mi hanno appoggiata e così mi sono iscritta al liceo delle scienze umane [...]. Oggi sono una studentessa della facoltà di scienze dell'educazione, ormai alla fine del suo percorso universitario presso l'ateneo di Urbino, che ha più fiducia in se stessa, che riesce a prendere le proprie decisioni autonomamente, che riesce a riflettere sui propri desideri e che non ha più paura di affrontare le proprie debolezze. L'ambiente universitario è stato molto accogliente, i professori hanno sempre cercato di capire quali fossero i miei bisogni e sono stati disponibili a trovare delle strategie adeguate per farmi sostenere le prove d'esame nel modo più sereno possibile”.

5. Utilizzo dei dati di ricerca

I dati raccolti possono costituire la base per le azioni della terza missione, che ri-definiscono la mission in un percorso di auto riqualificazione continuo, sia dei profili pedagogici che della formazione delle risorse umane e dei percorsi formativi nella prospettiva ecologico-sistemica della piena inclusione in tutto l'Ateneo. Il presente lavoro ha permesso di enucleare alcuni elementi, di seguito sintetizzati, per implementare i processi inclusivi in chiave sistemica.

- assumere diffusa e maggiore consapevolezza della complessità del sistema, creando sinergie che includano diversità di stili cognitivi, di bisogni educativi, di aspirazioni, di progetti di vita. La didattica speciale include nelle sue aree di

interesse ogni situazione di disabilità, ma anche di plusvalenza ed alto potenziale. Conseguentemente i processi di apprendimento dovrebbero riflettere caratteristiche di dinamismo, cambiamento e non linearità, abbandonando logiche di omologazione;

- adottare la flessibilità come caratteristica del sistema;
- implementare processi di ibridazione. La molteplicità di modalità comunicative e relazionali, la messa in gioco nell'ambiente di apprendimento inclusivo fa sì che luoghi, strumenti e linguaggi si contaminino tra loro creando un ambiente composito caratterizzato dall'ibridazione. Gli spazi di comunicazione diventano spazi di apprendimento e mutano aspetto, assumendo nuove connotazioni e nuove identità sociali. L'inclusione si realizza negli spazi dell'accoglienza, colonizzati dalla pluralità. Spazi che consentono di vivere il mondo della diversità e dell'incontro, dove il confine diventa linea di connessione e non barriera, luogo di vicinanza e incontro, contaminazione e, appunto, ibridazione;
- valorizzazione degli apprendimenti informali.;
- potenziamento delle corresponsabilità. Un ambiente inclusivo è un contesto in cui si sviluppano conoscenze e competenze, sinergie e opportunità sensibili ed attenti alla diversità, a beneficio del pieno sviluppo di ciascuno, nell'interazione, nel superamento dell'autoreferenzialità per creare relazioni e connessioni nuove, nodi di rete e di conoscenza, in cui ognuno è attore partecipe attivo per la costruzione di una cultura dell'inclusione.

6. Logiche interpretative, risultati, prospettive aperte

I processi di inclusione e l'aspetto organizzativo adeguato dell'ambiente promuovono una cultura condivisa attenta ai bisogni educativi di ciascuno, che si traducono in pari opportunità, uguaglianza e successo formativo in termini di conoscenze, abilità e competenze. Nel contesto urbane fortemente intrecciato a quello accademico, sono presenti spazi multicentrici e dinamici che costituiscono il presupposto per pensare, progettare, realizzare e promuovere una società inclusiva, capace di valorizzare oltre che di accogliere ogni diversità per offrire effettivamente opportunità a tutti i cittadini e ridurre l'emarginazione. Una società del cambiamento e dell'incertezza richiede la capacità di adattamento e di apprendimento continuo nel quale assumono un ruolo fondamentale non solo i sistemi formali, nella fattispecie l'Università, ma anche dei soggetti di cittadinanza attiva, chiamati a portare il loro contributo in chiave inclusiva, sia in forma individuale e professionale, che associativa (UNIVERSAL INCLUSION. RIGHT AND OPPORTUNITIES FOR PERSON WITH DISABILITIES IN THE ACADEMIC CONTEXT, 2016). Le politiche finora abbracciate considerano lo studente una persona globale con esigenze non solo formative ma differenziate in diversi settori: in questo senso è sicuramente da potenziare tutto il sistema relativo al tempo libero, allo sport, alla cultura, costruendo un rapporto sistematico anche con le associazioni studentesche le quali svolgono un ruolo da valorizzare in ottica sistemica e reticolare. Dal punto di vista pedagogico e didattico gli esiti dell'indagine evidenziano l'opportunità di esplorare le organizzazioni studentesche, le loro dinamiche e l'expertise inclusiva che dal presente lavoro sembra emergere con nettezza. Il lavoro ha esplorato le storie di vita attraverso la narrazione alla luce della riflessione pedagogico-speciale che mira all'individuazione di possibili indici interpretativi dei livelli inclusivi. Il quadro teorico sotteso è quello che vede nella realtà sociale il risultato di una costruzione discorsiva sull'inclusione che fa tutt'uno con l'agire collettivo e con la promozione di una visione antropologica e di un senso di responsabilità diffusa totalmente nuovi, frutto di una

negoziante sociale in termini costruttivisti (Caldin, 2016). Si è tentato di dimostrare quanto e come la narrazione abbia un potere di consapevolezza, di sviluppo e consolidamento di competenze ed abilità per un'autonomia possibile, di ricomposizione delle persone con disabilità in relazione ai contesti e al progetto di vita. L'esperienza narrativa ha consentito di esplicitare il concetto di empowerment, inteso come processo di aiuto che implementa la consapevolezza del proprio valore e delle proprie potenzialità nella direzione di una scoperta della identità personale (Malaguti, 2010; Putton, 2004). Il costrutto di empowerment si è rivelato importante rispetto ad un discorso imperniato sulla continuità formativa formale e informale, sull'accrescimento personale legato all'apprendimento consapevole. Valori come fiducia nelle risorse e nelle capacità personali dell'individuo, la possibilità e la capacità di incidere e di costruire la realtà, l'aumento delle proprie competenze permettono di ricomporre la dicotomia razionalità/emotività e implementare la definizione e l'idea della collocazione di sé nel mondo. L'empowerment narrativo viene considerato nel presente lavoro come una delle risorse possibili per attuare strategie e metodologie pedagogico-didattiche speciali all'interno del progetto inclusivo. In questa ottica si auspica che l'Ateneo, in stretta relazione con il territorio, individui e realizzi prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti, non escludendo, comunque, una fase procedurale di flessibilità e di ragionevole accomodamento e dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari (ONU, 2006); attraverso una cultura dal carattere interdisciplinare che preventivamente immagina e realizza ambienti, strumenti e sistemi comunicativi fruibili ed utilizzabili da tutti. Si tratta di un approccio proattivo inteso come una questione di diritto all'esercizio di una cittadinanza attiva e di garanzia ed uguaglianza di accesso all'informazione e alla comunicazione. Emerge il bisogno di una visione inclusiva e accessibile sulla progettazione, sia in ambito associativo (oggetto di una parte del presente lavoro) che in ambito politico, scolastico, sociale, porre l'attenzione sul come vengono soddisfatte le esigenze dello studente disabile relativamente all'accesso globale ai servizi, alla formazione e alle relazioni. L'accessibilità, concetto globale non riducibile alle barriere architettoniche, rientra nei temi di studio della pedagogia speciale, come contributo a una teoria dell'educazione antropologicamente orientata al riconoscimento della piena realizzazione della persona, a prescindere dalle differenze che la caratterizzano. L'inclusione concerne, nella sua accezione più ampia, l'accesso e il livello di interazione delle persone con disabilità in ogni forma di contesto; è un concetto riferito agli ambiti fondamentali del vivere in società e non a ristrette sfere di azione; significa che i confini della comunità sono aperti a tutti e ciò non nel senso di un accorpamento assimilatorio che non rispetta le esigenze ed i bisogni speciali, ma il superamento di una visione dicotomica della realtà stessa. Apprendere vuol dire partecipare ad una rete di pratiche contestualmente situate e dotate di un significato riconosciuto e condiviso da una società e da una cultura, nell'ottica di un approccio ermeneutico di compartecipazione, di revisione e rivisitazione partecipata delle stesse azioni, alle quali far assumere una valenza non meramente accidentale e occasionale di una prestazione fine a se stessa, ma collocata in un processo di ritualizzazione e legittimazione da parte della comunità. In Didattica e Pedagogia speciale l'accessibilità si pone come ambito di ricerca ed analisi di un discorso assai più ampio di inclusione sociale; è quindi, soprattutto, una questione di atteggiamento, che consenta di ripensare i modelli culturali ed elaborare una progettazione universale e non solo soluzioni tecniche e organizzative. L'educazione, in particolare in presenza di bisogni educativi speciali, non è il raggiungimento di una competenza procedurale e meccanica, bensì un utilizzo consapevole per fini condivisi, un'istruzione egualitaria, un accesso alle informazioni ed alla conoscenza per tutti, senza nessuna esclusione. L'approccio comparativo, attraverso la lente della Pedagogia speciale,

ha individuato, nella presente ricerca, lo spazio per la costruzione di nuove possibili sinergie in un'ottica orientata al potenziamento di forme di interazione meta riflessiva, di compartecipazione e co-costruzione di nuovi saperi nella consapevolezza di condividere obiettivi volti alla piena realizzazione dell'inclusione, di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bichi, R. (2002). *Intervista biografica: una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Bolt, S.E., Decker, D.M., Lloyd, M., & Morlock, L. (2011). Students' Perceptions of Accommodations in High School and College. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 165–175
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2016). Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti. In A.M. Favorini (ed.), *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria* (pp. 106-128). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Carocci: Milano.
- Canevaro, A. (2005). L'università, gli studenti disabili e il loro progetto di vita. *Integrazione scolastica e sociale*, 4(2), 113–124.
- Canevaro, A. (2010). Cooperazione, rispetto, responsabilità. <http://www.associazione-dialoghi.com/documenti/canevaro.htm> (ver. 15.12.2016).
- Canevaro, A. (2012). Verso il superamento degli specialismi esclusivi. *L'Integrazione Scolastica e sociale*, 11(1), 29–34.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- CNUDD. Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2001). *Linee Guida CNUDD*. <http://cnudd.di.unipi.it/Documenti%20condivisi/Forms/AllItems.aspx> (ver. 15.12.2016).
- Corbetta, P. (2011). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 1, 2, 3). Bologna: il Mulino.
- de Anna, L. (1996). L'accoglienza degli studenti disabili nelle Università. Roma. *Ministero dell'università della ricerca scientifica e tecnologica*. Anno VII Marzo-Aprile, Collana Università Ricerca, 24–48.
- de Anna, L. (2002). *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini Studio.
- de Anna, L. (2012). Progetto FIRB-Rete@ccessibile: Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita. *L'Integrazione Scolastica e sociale*, 11(3), 225–234.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.

- Dovigo, F. (2005). *La qualità plurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455–468.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Grasselli, B., & Ciccani, P. (2005). La rappresentazione sociale delle persone con disabilità. Un dialogo culturale sui passaggi fondamentali del percorso di integrazione. *Rivista della Scuola superiore dell'economia e delle finanze*, 2(febbraio), 119–126.
- Guerra, L. (2015). Educazione ambientale e sviluppo sostenibile. *Scuola Italiana Moderna*, 7, 74–75.
- Konur, O. (2002). Assessment of disabled student in higher education: current public policy issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 131–152.
- Lazzeroni, M. (2013). Identità e immagine della città della conoscenza e dell'innovazione: teorie, politiche, strategie. *Rivista Geografica Italiana*, 121, 99–117.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E. (2010). Ecologia sociale e umana e resilienza: processi e percorsi inclusivi nella scuola di oggi. L'integrazione scolastica e sociale, 9(4), 341–360.
- Minkler, M. (2005). Community-based research partnerships: challenges and opportunities. *Journal of Urban Health*, 82(2), ii3–ii12.
- Mura, A. (2007). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 366–374.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (1999). *OECD principles of corporate governance*. European Corporate Governance Institute (ECGI) database. http://www.ecgi.org/codes/code.php?code_id=89 (ver. 15.12.2016).
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2002). *Indicators to Measure Decoupling of Environmental Pressure from Economic Growth*. Paris: OECD.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2010). *Measuring and Fostering the Progress of Societies, Paper for Council 20 April 2010*. Paris: OECD.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. <http://nodiscriminazione.regione.puglia.it/download/NormativaInternazionale/Convenzione-ONU-sui-diritti-delle-persone-con-disabilit.pdf> (ver. 15.12.2016)
- Pavone, M. (2014). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Putton, A. (2004). *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.

- Sen, A. (2002). *Why health equity*. Cambridge: Trinity College.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10, 77–80.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical guide*. London: Sage.
- Trincherò, M. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra, T. (2016). Dyslexia in the university. Guidelines for inclusion and teaching of the University of Florence. *Education Sciences & Society*, 1, 121–137.
- Zecchi, S., Zappaterra, T., Campatelli, G., Ariani, L., Meneghin, A., Rossi, C., & Zudetich, C. (2015). Students with learning disabilities at university. Design of a protocol for usability of teaching and individual study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 125–136.