

# Progettare il futuro insieme ai giovani con disabilità intellettiva. Cohousing e Innovazione Didattica per un'inclusione sociale. Indagine esplorativa sull'opinione degli studenti universitari

## Rethink the future together with young intellectual disabilities people. Cohousing and Innovative didactics for social inclusion of quality. Exploratory survey on the opinion of university students

**Elena Malaguti**

Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna – elena.malaguti@unibo.it

**Linda Fabbri**

Educatrice professionale sanitaria e pedagoga – Organizzazione di volontariato La Giostra ODV, Imola

The preliminary investigation of this article presents the experiences of cohousing and social mediation in which Young intellectual disabilities people and university students live together. In addition, it describes the results of a questionnaire aimed at detecting the opinion of university students on intellectual disability and life habits. The results highlight the fundamental role of social mediation that Italian universities, the third sector and public institutions could play in promoting access to adult life. Finally, the importance of encouraging innovative forms of teaching in line with international guidelines (EFA, 2015; SDGs, UN, 2030; Global Education 2030; OECD 2018; Council Europe 2019) to promote future directions that can contribute to development, in terms of environmental, social, economic sustainability and shared solidarity

**Key-words:** intellectual disability, cohousing, university students, sustainable future, social inclusion.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'impianto teorico e metodologico del presente contributo, è stato realizzato da Elena Malaguti. Le autrici hanno condiviso il lavoro ed organizzato in modo consensuale la stesura e l'analisi dei risultati. Tuttavia l'introduzione, i paragrafi 1,2,3, 4 e le conclusioni sono stati redatti da Elena Malaguti. I paragrafi 4.1, 4.2, 4.3 da Elena Malaguti e Linda Fabbri.



## 1. Introduzione

Il tema della partecipazione sociale e del diritto all'interdipendenza abitativa per i giovani con disabilità intellettiva<sup>1</sup>, può essere inquadrato all'interno di una cornice di riferimento che trova nella prospettiva dell'inclusione sociale indicazioni fondanti (Nota & Soresi, 2017; Alliance for Inclusive Education Manifesto, 2009; Pavone, 2014; Caldin & Friso, 2017; Lascioli, 2017; Bocci, Guerini, 2017; Cottini, 2019; Malaguti, 2019; EFA, ONU, 2006; OECD 2018; UN, SDGs, 2030). In Europa, le ricerche e le esperienze documentate di questo tipo sono ancora poche, anche se a fronte dell'aumento dei processi di disegualianza sociale, di povertà e marginalità, risulta un tema di grande attualità.

## 2. Identità adulta e giovani con disabilità intellettiva: progettare il futuro

Il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta è una fase delicata per delineare il futuro e la qualità di vita di tutti e si arricchisce di maggiori complessità per i giovani DI e per le loro famiglie. Come dimostrano alcuni studi (Gardou, 2015; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016, pp. 39-46), ancora oggi vengono assunti, nei confronti di persone DI, atteggiamenti stigmatizzanti (infantilizzanti, iperprotettivi, espulsivi e sostitutivi) che vanno inevitabilmente ad ostacolare i processi di inclusione e di accesso alla vita adulta. Molteplici sono gli autori (Gardou, 2005; Canevaro, 2006; Mura, 2013; Cottini, 2011; Caldin, Friso 2016) che sottolineano quanto le persone con disabilità rischino di essere connotate come eterni e indifesi bambini, «angeli asessuati», soggetti bisognosi solo di cura. Una caratterizzazione, questa, come sottolineato da Bocci e Guerini (2017, p. 282) che determina, di fatto, per i giovani DI la richiesta del permesso di crescere. Essi, affrontano di solito la transizione all'età adulta fra i 18 e i 20 anni, in concomitanza con la fine del percorso di formazione della scuola secondaria. Questo passaggio, è molto delicato, poiché in questa fase il ruolo sociale di studente, esercitato fino a quel periodo, si modifica e per loro, di frequente, corrisponde ad una drastica perdita dei riferimenti sociali (Soresi, 2007). Quando si affronta il tema del futuro prossimo dei giovani DI si utilizza, di frequente, l'espressione "vita autonoma e indipendente". Bocci e Guerini (2017) chiariscono che il concetto di autonomia va inteso come il saper chiedere aiuto all'occorrenza. Gli autori, per queste ragioni, preferiscono parlare di interdipendenza facendo riferimento anche alla domotica come supporto a coloro i quali presentano impairment motori e/o sensoriali. Nessuno è completamente autonomo, tutti viviamo in interdipendenza con qualcun altro; dunque essere autonomi significa saper chiedere aiuto laddove da soli non si riesca a raggiungere un determinato traguardo. La costruzione dell'identità del giovane DI, non corrisponde ad un processo evolutivo che si realizza in solitudine. Esso si determina attraverso l'intreccio delle caratteristiche personali, delle peculiarità relative al profilo di funzionamento globale, delle relazioni familiari, del processo educativo, del suo ambiente di riferimento, dell'organizzazione dei contesti, delle politiche, delle pratiche, delle rappresentazioni sociali e culturali. Un processo, questo, che richiede la consapevolezza, che l'identità si struttura tramite un percorso interdipendente, co-evolutivo e trasformativo

1 Per ragioni stilistiche e di sintesi il termine disabilità intellettiva verrà sostituito con l'acronimo DI



che riguarda la persona, la famiglia, il suo contesto di riferimento e l'intensità dei sostegni. La costruzione dell'identità, secondo un modello ecologico e sociale, allo sviluppo umano, è, dunque, un processo multidimensionale e multifattoriale che si dipana in senso evolutivo o meno, a seconda della presenza di fattori di protezione o di rischio (esogeni ed endogeni), delle rappresentazioni sociali e culturali e delle azioni intenzionali, relazionali ed educative, che vengono o meno messe in atto. Come dimostrano alcuni studi (Goussot, 2009; Montobbio, Lepri, 2000), la persona con DI diviene adulta nel momento in cui viene riconosciuta realmente detentrica di un ruolo sociale attivo e valorizzante. Caldin e Scollo (2018) ritengono che sia assolutamente necessario agevolare una familiarizzazione, cioè la conoscenza diretta dei giovani riguardo alla disabilità, con la finalità di limitare gli stereotipi e gli atteggiamenti discriminatori che nonostante le evoluzioni normative, restano radicati, resistenti al cambiamento e quindi di difficile abbattimento.

### 3. Cohousing, appartamenti di “transizione-palestra” e processi partecipativi

Il rapporto *Flagship Report on Disability and Development 2018* (UN, 2018), presentato in occasione della giornata internazionale delle persone con disabilità, rappresenta la prima analisi sistemica dell'United Nations che mette in relazione il tema della disabilità con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 a livello globale. La principale finalità del rapporto è quella di garantire l'inclusione sociale delle persone DI, anche complessa, in ogni area della società. Le indicazioni procedono dal denunciare uno stato di esclusione sociale, nel tentativo di cercare strumenti e modi alternativi per contrastarlo e prevenirlo. Secondo Bocci e Guerini (2017), se per le persone con disabilità fisica e sensoriale l'idea di vita interdipendente è di più facile realizzazione, grazie alle avanguardie della domotica, per le persone DI l'idea fatica ancora ad essere immaginata dalla società e si declina molto spesso in convivenze in case famiglia o nelle comunità alloggio insieme ad altre persone DI. L'abitare, per la persona DI, significa avere il diritto di godere di un progetto di vita personalizzato proiettato nel futuro, che preveda l'accessibilità ad un'abitazione non isolata, ma posta tra le altre case in un contesto di normalità e integrata con il quartiere in cui è inserita. Grazie all'abitare, queste persone iniziano a vedere sé stesse non solo come portatrici di bisogni speciali, ma anche come individui competenti che possono investire sul proprio futuro non come spettatori, ma come protagonisti. Come sostiene Lascioli (2017, p. 223), l'aumento della vita media ha esteso il ciclo di vita della persona DI oltre il ciclo di vita della famiglia d'origine e, dal momento che la più grande percentuale delle persone DI vive in famiglia, diventa necessario immaginare come affrontare nel futuro le istanze e i bisogni di cura di queste persone. Nascono nuovi interrogativi anche rispetto alla possibile sostenibilità economica dei servizi socio-educativi e socio-assistenziali, così come sono organizzati oggi. Al fine di promuovere le competenze dei giovani DI si stanno diffondendo esperienze di transizione, mediate dalle Associazioni di genitori (solo per citarne alcune si ricorda l'associazione Passo Passo a Bologna e l'organizzazione di volontariato la Giostra a Imola) a volte anche attraverso la collaborazione con Enti pubblici, che utilizzano appartamenti di “transizione – palestra”. L'obiettivo è quello di accompagnare sia il processo di separazione dai genitori, sia l'implementazione di nuove competenze sociali, relazionali e organizzative nello svolgimento di compiti che appartengono alla vita ordinaria e in contesti sociali, anche attraverso l'incontro



con coetanei senza DI. La mediazione viene svolta da educatori sociali e culturali. Esperienze di inclusione sociale promosse tramite l'utilizzo di appartamenti di "transizione – palestra" hanno una forte rilevanza in termini di solidarietà sociale poiché sono volte a favorire processi di resilienza personale dei giovani DI tramite una reale inclusione sul territorio per favorire l'acquisizione di ruoli riconosciuti, la costruzione di un percorso di vita interdependente e nuove reti amicali. In Italia ed in Europa stanno nascendo anche altre sperimentazioni di modelli alternativi a quelli solo assistenziali, che si pongono l'obiettivo di promuovere processi di partecipazione sociale in termini di solidarietà ed economia circolare. Secondo la proposta lanciata dalla Fondazione Zancan (2013, 2020) per "welfare generativo" (WG) si intendono esperienze che si pongono la finalità di rigenerare le risorse (già) disponibili, responsabilizzando le persone che ricevono aiuto, al fine di aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali a beneficio dell'intera.

Questi progetti, nati secondo l'ottica del welfare generativo, come ad esempio il cohousing, le fattorie sociali, il turismo accessibile, vedono il coinvolgimento di giovani DI. Secondo Narne e Sfriso (2013) la ricerca di soluzioni abitative non è un problema individuale e la sua soluzione è una questione collettiva. Essi sostengono che da sempre, in tutto il mondo, è frequente la ricerca della condivisione di spazi e di momenti collettivi per sconfiuggere l'isolamento e la solitudine. L'abitare collettivo porta con sé diversi elementi positivi come il restringimento delle spese relative alla casa e al cibo e la nascita di nuove forme di aiuto reciproco e solidale; tutto ciò in contrapposizione con lo scenario attuale che privilegia l'individualismo. Tali percorsi potrebbero non solo divenire rilevanti in termini di aumento delle occasioni per i giovani DI di partecipazione sociale, ma avere anche un impatto positivo in termini di sostenibilità economica generale e di promozione di competenze trasversali per gli studenti universitari in linea anche con gli orientamenti internazionali (OECD, 2018; SDGs, ONU 2030; Unesco Global Education 2019;)

L'attuale momento storico è caratterizzato da cambiamenti e processi di trasformazione così profondi e sorprendenti che richiedono, anche in campo educativo, di comprendere in che modo le organizzazioni possano ripartire orientando il futuro verso modelli equi e sostenibili. Indicazioni fondanti sono fornite da linee di indirizzo, europee ed internazionali (Council of Europe, 2019) che si pongono l'obiettivo di accompagnare processi di trasformazione delle organizzazioni formative e far acquisire agli studenti competenze utili a saper leggere, padroneggiare e immaginare la realtà contemporanea, con azioni creative e trasformative che possano contribuire a migliorare l'attuale condizione globale. Nel campo dell'educazione il dibattito è complesso. Un ambito si riferisce alla ricerca di nuovi approcci e modelli formativi tesi a promuovere un quadro di competenze, spendibili anche sul piano del lavoro, che permettano a studenti e studentesse di accogliere le sfide più significative del XXI secolo. La dimensione del futuro è un aspetto centrale dell'educazione, per gli insegnanti, per gli studenti e i sistemi educativi. Oggi essa è incerta, crea spaesamento e forse ancora di più per i giovani DI, i loro genitori, gli educatori e gli insegnanti. Ragionare in termini di futuro comporta l'introduzione strutturata di competenze future, da acquisire nel presente, all'interno di un'organizzazione, istituzione o territorio. Secondo Emanuelli, Scolozzi, Brunori, e Poli (2018, p. 295) non si tratta di estrapolare tendenze o di costruire scenari tecnici, quanto piuttosto della capacità di utilizzare attivamente il futuro, nel presente, facendo memoria del passato e di padroneggiare competenze necessarie per dialogare del futuro. In questo caso, la competenza di base è più culturale e attitudinale che tecnica, anche se ovviamente non può essere separata da alcuni elementi tecnici. Studi emergenti



identificano nella previsione strategica (Poli, 2017; Iden, et al., 2017) alcune possibilità di orientare il futuro. La previsione strategica (strategic foresight) è un campo scientifico in rapido sviluppo. Esso consiste in un modo strutturato e sistematico di utilizzare le idee sul futuro per anticipare e preparare meglio il cambiamento. Si tratta, in estrema sintesi, di esplorare diversi futuri plausibili che potrebbero sorgere, le opportunità e le sfide che potrebbero presentarsi.

#### 4. L'indagine preliminare: obiettivi e metodologia

A fronte delle scarse opportunità di partecipazione sociale che vivono i giovani DI terminato il ciclo scolastico, dell'esigenza di esplorare nuovi modelli emancipativi declinati anche in termini di solidarietà sociale e di comunità, si è deciso di procedere con un'indagine preliminare, di cui si presentano, in modo sintetico, solo i principali risultati. Il quadro della ricerca si è posto due finalità. La prima è stata quella di reperire esperienze di cohousing che coinvolgono anche studenti universitari, comprendere i presupposti di riferimento, le funzioni assunte dalle associazioni o imprese sociali e se emergevano indicatori comuni. Le analisi sono state condotte attraverso la costruzione di un'intervista semi-strutturata e attraverso la consultazione della documentazione prodotta dagli Enti gestori. La seconda finalità è stata quella di esplorare il ruolo che potrebbero assumere le università se, nel processo di trasformazione, rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU e della terza missione che le coinvolge, decidessero di assumere anche la prospettiva dell'inclusione sociale. A tal fine, è stato costruito un questionario, rivolto agli studenti universitari, che per alcune domande ed item di risposta ha utilizzato quello realizzato da Bocci e Guerini (2017), *“Casa è dove voglio stare”. Le percezioni dei “disabili intellettivi” e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa*.

Il questionario, oggetto di questa indagine, dal titolo *“Co-abitare l'università: le abitudini di vita dei giovani universitari e la loro opinione sulla disabilità intellettiva”* si è posto un triplice obiettivo: a) indagare le opinioni, le conoscenze degli studenti universitari rispetto alla DI; b) esplorare la loro disponibilità in merito a possibili forme di coabitazione; c) conoscere le abitudini degli studenti per comprendere se l'implementazione di azioni volte all'innovazione didattica secondo la prospettiva dell'Educazione Globale (Council of Europe, 2019), potessero divenire anche un'occasione per migliorare la qualità dell'offerta formativa per tutti gli studenti. Il questionario, seguendo il canale istituzionale, è stato inviato ad un campione di studenti universitari dell'Ateneo di Bologna e nello specifico del Campus di Rimini. Inseguito, è stato divulgato con il format Google Moduli, utilizzando un canale informale – tramite i social media – ad altri studenti universitari in Italia. Infine sono stati individuati due campioni. Il primo riferito agli studenti e studentesse del Campus di Rimini. Il secondo formato dalle opinioni degli altri studenti che frequentano altre università in Italia e che avevano risposto tramite Google moduli. Esso è stato suddiviso in sei ambiti: 1. informazioni generali (età, genere, città residenza, città studio ecc.); 2. vita quotidiana (frequenza delle lezioni universitarie, lavoro, tempo libero, forme associative ecc.); 3. conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva (vita e partecipazione sociale ecc.); 4. opinioni relative al mondo della disabilità (capacità di autodeterminazione, diritto ad una vita interdipendente ecc.); 5. sentimenti provati nei confronti di persone con disabilità intellettiva (indifferenza, solidarietà, timore ecc.); 6. scelte abitative (disponibilità a coabitare con persone con disabilità, in che modo, per quanto tempo ecc.). Sono state predisposte due tipologie di domanda: la prima a risposta multipla e la



seconda ad indice di gradimento da 0 a 5 (in cui 0 corrisponde ad *assolutamente no / per nulla d'accordo* e 5 ad *assolutamente sì / molto d'accordo*); per ragioni di sintesi, ai fini del presente articolo, le risposte derivanti da questa ultima tipologia sono state suddivise in tre sottogruppi: - *molto d'accordo* (grado 4 e 5); - *mediamente d'accordo* (grado 3); - *poco d'accordo* (grado 0, 1, 2).

#### 4.1 Analisi dei dati: Cohousing a mediazione sociale

Dall'analisi condotta risulta che le ricerche reperibili in letteratura scientifica nazionale e internazionale sono molto poche, così come le esperienze di cohousing che coinvolgono studenti universitari e giovani (DI). Per queste ragioni, sono state analizzate solo tre esperienze di coabitazione inclusiva<sup>2</sup>, due italiane e l'altra spagnola. Nello specifico è stata analizzata l'esperienza spagnola della *Fondazione Sindrome di Down, FunDown* realizzata nella città di Murcia, quella Italiana dell'*Associazione La Comune* nella città di Milano e quella del progetto *Enjoy the difference* gestito dall'*Associazione Senza Muri* di Torino. Tutte queste esperienze sono volte alla creazione di nuclei di coabitazione mista tra giovani. Vedono, infatti, coabitare giovani DI e studenti universitari, con la differenza che l'esperienza di Milano accoglie anche giovani lavoratori. Dall'analisi della documentazione e delle interviste emerge che tutte si pongono l'obiettivo di promuovere esempi di "welfare generativo". Al fine di sintetizzare l'analisi delle esperienze sono stati estrapolati 6 indicatori emersi quali elementi comuni e trasversali, che potrebbero essere utili se si intende promuovere nuove esperienze a mediazione sociale, secondo l'ottica del welfare generativo (WG). Essi vengono riassunti nella tabella 1.

1. Riconoscimento dell' <i>adulità</i> e della partecipazione sociale alla vita dei territori	<ul style="list-style-type: none"><li>• Si riconosce il diritto della persona DI di essere considerata adulta, di rivestire ruoli sociali reali e riconosciuti nei confronti dei coetanei anche non disabili, promuovendo anche occasioni di impegno nel territorio di appartenenza.</li><li>• I giovani anche DI, si assumono degli impegni, delle responsabilità e compartecipano alla gestione della vita quotidiana.</li><li>• La coabitazione si pone le finalità di promuovere percorsi di empowerment, autodeterminazione e resilienza personale.</li></ul>
2. L'abitare con e insieme agli altri è un diritto umano fondamentale. La coabitazione promuove lo sviluppo e l'implementazione di relazioni sociali ed amicali disinteressate, percorsi di autodeterminazione e di decentramento personale	<ul style="list-style-type: none"><li>• La possibilità di vivere esperienze abitative inclusive facilita l'espressione della personalità e processi di autodeterminazione dei giovani anche con DI.</li><li>• L'abitare con coetanei, anche non disabili, permette al giovane DI di sperimentare l'interdipendenza. La coabitazione prevede la possibilità di imparare a scegliere e a collaborare nella gestione della vita quotidiana.</li><li>• Il/la giovane DI, nello sperimentare spazi di vita condivisi e reali, deve assumersi la responsabilità della loro gestione, cooperando con i coinquilini anche non disabili.</li><li>• Lo studente o la studentessa sono di stimolo e di esempio per la persona DI; si promuove un rapporto alla pari tra semplici coinquilini (non rapporto educatore-utente).</li><li>• Lo studente o la studentessa acquisiscono competenze trasversali utili nella gestione delle dinamiche di gruppo.</li><li>• Lo studente o la studentessa può imparare forme di aiuto reciproco e di decentramento cognitivo (gestione emotiva, empatica e relazionale).</li></ul>

2 Per coabitazione si intende la convivenza di persone con e senza DI nello stesso alloggio, che favorisce una conoscenza reciproca e uno stile di vita collaborativo ed interdipendente.



3. Sperimentare l'identità individuale e sociale in contesti reali di vita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I giovani DI, hanno la possibilità di sperimentare non in contesti isolati ed esclusivi, ma in luoghi che permettano il diretto contatto con la cittadinanza, situazioni di vita tipiche, non artificiali ponendosi degli obiettivi e dei compiti da raggiungere reali e concreti.</li> </ul>
4. Riconoscimento dell'intensità dei sostegni per tutti (persone con DI e studenti universitari)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abitare con e insieme agli altri è reso possibile grazie al ruolo di mediazione sociale svolto da Associazioni o Imprese sociali. Vengono identificati differenti tipologie e intensità dei sostegni. Essi potranno essere ridotti gradualmente nel tempo, previo monitoraggio e verifica del percorso.</li> <li>• Gli educatori e le educatrici non si sostituiscono ai giovani DI ma hanno il compito di monitoraggio della situazione, di accompagnare il percorso di coabitazione e di dosare l'intensità dei sostegni a seconda del bisogno.</li> <li>• Gli educatori sono reperibili in caso di emergenza ma non dormono nella coabitazione.</li> </ul>
5. Promozione della coesione sociale. La coabitazione inclusiva è un'esperienza formativa reciproca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il/La giovane DI sperimenta nuove forme di socialità e di vita autonoma inclusiva.</li> <li>• Lo studente e la studentessa universitari entrano a diretto contatto con la dimensione della disabilità sperimentando e acquisendo competenze (problem solving, comunicazione, flessibilità, empatia, lavoro di gruppo ecc.) che potranno essere utili anche in contesti lavorativi.</li> <li>• La casa è un luogo di incontro, di scoperta reciproca e dove ognuno può sentirsi libero di esprimere sia i propri bisogni e fragilità che le proprie risorse.</li> <li>• La coabitazione si propone la finalità di promuovere la coesione sociale e la collaborazione fra gli ospiti nella gestione della quotidianità e di alcuni progetti condivisi.</li> </ul>
6. Welfare generativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La coabitazione favorisce forme di mutuo aiuto, stili di vita sostenibili, di riutilizzo delle risorse a beneficio di chi vi partecipa e dell'intera collettività.</li> <li>• Prevede, da parte dei giovani, forme di impegno sociale, culturale, ambientale nei territori.</li> <li>• Promuove politiche sociali eque e solidali anche in termini di sostenibilità economica.</li> <li>• Lo studente e la studentessa imparano a conoscere e a gestire progetti di solidarietà sociale.</li> <li>• Il percorso prevede la realizzazione di progetti culturali (mediateche, sale studio, caffè letterari, ecc.) in spazi comuni che possano interessare e coinvolgere anche altri giovani secondo la prospettiva della cittadinanza.</li> <li>• La progettazione è co-costruita e compartecipata anche a livello economico da differenti attori del territorio: Comune, Università, Associazioni o Imprese Sociali.</li> </ul>

*Tab. 1: Indicatori per la promozione della partecipazione sociale dei giovani con disabilità intellettuale attraverso forme di coabitazione mediate da associazioni o da cooperative*

## 4.2 L'opinione degli studenti attraverso l'indagine preliminare

Ai fini del presente articolo, si è scelto di estrapolare e di riportare solo alcuni risultati significativi, emersi dai due sotto campioni (studenti del Campus Rimini e studenti di altre università italiane), rispetto ad ogni ambito in cui è stato suddiviso il questionario. L'analisi dei dati selezionati, riporta i risultati di entrambi i campioni che non essendo equivalenti sono intesi come primi esiti. L'indagine, inoltre, è solo esplorativa e dunque i dati estrapolati sono da considerarsi solo come indicatori





orientativi che andrebbero approfonditi procedendo con una ricerca che coinvolga un maggior numero di studenti e possibilmente altre università.

## I ambito: informazioni generali

In totale all'indagine hanno partecipato, in forma completamente anonima, 540 studenti. Il campione è stato analizzato suddividendolo in due sotto campioni: campione 1 CRN (Campus Rimini) composto da 235 giovani iscritti al Campus di Rimini dell'Alma Mater Studiorum di Bologna e campione 2 AS (Altri Studenti) che comprende i restanti 305 giovani frequentanti altre università italiane<sup>3</sup>. Entrambi i campioni presentano una prevalenza di giovani tra i *19 e i 24 anni* (campione 1 CRN 174 studenti - 74,04%; campione 2 AS 237 - 77,70%), seguono studenti tra i *25 e 29 anni* (campione 1 CRN 45 - 19,15%; campione 2 AS 49 - 16,07%), universitari con *30 anni o più* (campione 1 CRN 15 - 6,38%; campione 2 AS 15 - 4,92%) e infine coloro che hanno *18 anni* (campione 1 CRN 1 - 0,43%; campione 2 AS 4 - 1,31%).

La maggior parte dei partecipanti è di nazionalità italiana (campione 1 CRN 217 - 92,34%; campione 2 AS 299 - 98,03%); il campione 1 CRN comprende 18 studenti (7,66%) di altra nazionalità (4 Albanese, 1 Bulgara, 1 Cinese, 1 Indiana, 1 Italo-Tunisina, 1 Nigeriana, 1 Peruviana, 1 Polacca, 3 Sammarinese, 1 Tedesca, 2 Ucraina, 1 Venezuelana), mentre il campione 2 AS 6 (1,97%) (1 Albanese, 1 Brasiliana, 1 Marocchina, 1 Polacca, 1 Sammarinese, 1 Spagnola).

Le donne, in entrambi i gruppi, hanno partecipato maggiormente all'indagine (campione 1 CRN 186 studentesse - 79,15%; campione 2 AS 230 - 75,41%).

L'ambito di studio dei partecipanti è molto vario; nel campione 1 CRN prevale l'*area umanistica* (89 universitari - 37,87%), seguita da quella *sociale* (69 - 29,36%), *sanitaria* (60 - 25,53%) e *scientifica* (17 - 7,23%). Nel campione 2 AS primeggia quella *scientifica* (98 - 32,13%), a cui fanno seguito quella *umanistica* (79 - 25,90%), *sanitaria* (76 - 24,92%) e *sociale* (52 - 17,05%).

In entrambi i campioni, la maggior parte dei partecipanti è *pendolare residente nella famiglia di origine* (campione 1 CRN 96 studenti - 40,85%; campione 2 AS 142 - 46,56%), significativa però anche la presenza di studenti *fuori sede domiciliati nella città di studio* (campione 1 CRN 84 - 35,74%; campione 2 AS 114 - 37,38%), seguiti dai *residenti in famiglia nella città di studio* (campione 1 CRN 43 - 18,30%; campione

3 Bicocca Milano, Bocconi Milano, Alma Mater Studiorum Bologna e relativi Campus (Cesena, Faenza, Forlì, Imola e Ravenna), Conservatorio N. Sala di Benevento, IULM Milano, Libera Università Mediterranea Casamassima di Bari, Politecnico delle Marche, Politecnico di Milano, Politecnico di Torino, Roma Sapienza, The sign academy di Firenze, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università degli Studi del Molise, Università degli Studi della Basilicata, Università degli Studi della Campania - Luigi Vanvitelli, Università degli Studi dell'Aquila, Università degli Studi di Bari, Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi di Cagliari, Università degli Studi di Catania, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Genova, Università degli Studi di Messina, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi di Napoli - Federico II, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Parma, Università degli Studi di Pavia, Università degli Studi di Perugia, Università degli Studi di Piacenza, Università degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Trieste, Università degli Studi di Udine, Università degli Studi di Venezia, Università degli Studi di Verona, Università degli Studi Piemonte Orientale, Università degli Studi Roma Tre, Università G. D'Annunzio Chieti - Pescara, Università per Stranieri di Perugia e Università Statale di Milano.





2 AS 38 – 12,46%). Facendo riferimento solo agli studenti fuori sede, in entrambi i campioni, si riscontra una netta maggioranza di giovani che abitano in un *appartamento condiviso* (campione 1 CRN 56 universitari – 65,88%; campione 2 AS 94 – 81,03%). Nel campione 1 CRN segue in ordine di preferenza, lo *studentato* (13 studenti – 15,29%), l'*appartamento singolo* (10 – 11,76%) e l'*appartamento universitario* (5 – 5,88%), un solo studente abita *con una famiglia* (1,18%). Nel campione 2 AS segue invece l'*appartamento singolo* (9 universitari – 7,76%), lo *studentato* (8 – 6,90%) e l'*appartamento universitario* (5 – 4,31%).

## Il ambito: Vita quotidiana

Al fine di comprendere se gli studenti intervistati sono impegnati in azioni solidali a servizio dei territori, è stato domandato se partecipano attivamente a gruppi associativi. In entrambi i campioni, la differenza fra coloro che dichiarano di far parte o meno di Associazioni è lieve anche se predomina la non partecipazione (campione 1 CRN 138 studenti – 58,72%; campione 2 AS 174 – 57,05%); dunque in generale si evince che più della metà degli studenti non è componente attivo di gruppi associativi. I dati che emergono da coloro che invece aderiscono ad Associazioni, per ragioni di sintesi, sono stati suddivisi in due gruppi. Il primo, denominato - *gruppo impegnato nel sociale*, che raggruppa i dati di coloro che fanno parte di associazioni di volontariato, gruppi o comitati per la tutela dell'ambiente e degli animali, gruppi di impegno sociale o politico e gruppi religiosi; il secondo denominato - *gruppo ricreativo/sportivo* – racchiude coloro che fanno parte di gruppi sportivi, gruppi ricreativi e club o circoli privati. Nel campione 1 CRN emerge una predilezione, sebbene minima, per i *gruppi ricreativi/sportivi* (51 risposte – 52,58%); nel campione 2 AS una lievissima preferenza per i *gruppi impegnati nel sociale* (69 – 53,49%). Sommando i risultati ottenuti dai due campioni si riscontra una lievissima prevalenza di studenti che fanno parte di associazioni impegnate nel sociale (115 risposte – 50,88%) su quelli che partecipano ad associazioni ricreative/sportive (111 risposte – 49,12%). Al fine di capire in che misura vivere fuori dalla famiglia di origine abbia facilitato la costruzione di nuove reti amicali, agli studenti fuori sede è stato chiesto di esprimere il grado di accordo, rispetto all'affermazione: “*Vivere fuori sede mi ha permesso di costruire nuove reti amicali*”. La maggior parte degli studenti si dice *molto d'accordo* (campione 1 CRN 56 – 66,67%; campione 2 AS 86 – 74,14%), sono molto meno quelli che si dicono mediamente *d'accordo* (campione 1 CRN 11 – 13,10%; campione 2 AS 22 – 18,97%) e *poco d'accordo* (campione 1 CRN 17 – 20,24%; campione 2 AS 8 – 6,90%).

Per comprendere quali sono i luoghi nei quali gli studenti fuori sede ritengono che sia maggiormente possibile socializzare sono stati indagati i contesti da loro frequentati. Per entrambi i campioni la prima scelta risulta essere il *bar/pub* (campione 1 CRN 34 universitari – 40,48%; campione 2 AS 58 – 50,00%); poco rilievo viene dato alla *piazza* (campione 1 CRN 14 – 16,67%; campione 2 AS 9 – 7,76%), alla *palestra* (campione 1 CRN 13 – 15,48%; campione 2 AS 14 – 12,07%), ai *centri di aggregazione* (campione 1 CRN 8 – 9,52%; campione 2 AS 15 – 12,93%), alle *discoteche* (campione 1 CRN 5 – 5,95%; campione 2 AS 5 – 4,31%), alle *aule durante le lezioni*, (campione 1 CRN 4 – 4,76%; campione 2 AS 10 – 8,62%), alla *biblioteca* (campione 1 CRN 3 – 3,57%; campione 2 AS 1 – 0,86%) e allo *studentato* (campione 1 CRN 2 – 2,38%; campione 2 AS 2 – 1,72%). Una minima percentuale del campione



1 CRN afferma di *non saperlo* (1,19%), mentre nel campione 2 AS uno studente pensa che sia possibile socializzare *ovunque* (0,86%) e un altro al *lavoro* (0,86%).

### III ambito: Conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva

Agli studenti è stato domandato se conoscono persone con DI e se le frequentano. La maggior parte dei partecipanti afferma di conoscere direttamente persone con disabilità intellettiva (campione 1 CRN 152 universitari – 64,68%; campione 2 AS 179 – 58,69%), ma allo stesso tempo dichiara di non frequentarle abitualmente (campione 1 CRN 95 – 62,50%; campione 2 AS 121 – 67,60%).

È stato poi chiesto loro in quale misura ritengono che le persone con DI abbiano una vita sociale attiva: la maggior parte degli studenti crede che sia poco attiva (campione 1 CRN 118 – 50,21%; campione 2 AS 150 – 49,18%), seguono coloro che la considerano mediamente attiva (campione 1 CRN 80 – 34,04%; campione 2 AS 102 – 33,44%) e infine i giovani che la reputano molto attiva (campione 1 CRN 37 – 15,74%; campione 2 AS 53 – 17,38%).

Si è anche domandato in quale misura ritengono che la partecipazione alla vita sociale dei giovani con DI abbia bisogno di un sostegno; la maggioranza dei partecipanti riconosce la necessità di un supporto (campione 1 CRN 186 – 79,14%; campione 2 AS 240 – 78,69%), seguono coloro che lo ritengono mediamente necessario (campione 1 CRN 39 – 16,60%; campione 2 AS 44 – 14,43%) e infine gli studenti che lo considerano poco indispensabile (campione 1 CRN 10 – 4,25%; campione 2 AS 21 – 6,88%).

### IV ambito: Opinioni relative al mondo della disabilità

Questo ambito ha voluto indagare le opinioni degli studenti universitari in merito alla DI e il grado di accordo rispetto al diritto di avere una casa, di scegliere dove e con chi vivere, alla capacità di autodeterminazione e al considerare la coabitazione inclusiva una soluzione che potrebbe far sentire ciascuno accettato e valorizzato come persona.

Rispetto all'affermazione *“avere una casa è un diritto inalienabile di tutti”*, la maggior parte degli studenti, si dichiara molto d'accordo (campione 1 CRN 221 – 94,04%; campione 2 AS 292 – 95,74%), seguono coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 9 – 3,83%; campione 2 AS 7 – 2,30%) e gli studenti poco d'accordo (campione 1 CRN 5 – 2,13%; campione 2 AS 6 – 1,97%).

Relativamente all'affermazione *“le persone con DI hanno il diritto di scegliere dove e con chi vivere”*, la maggior parte dei partecipanti si dice molto d'accordo (campione 1 CRN 183 – 77,87%; campione 2 AS 248 – 81,31%), seguono coloro che sono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 35 – 14,89%; campione 2 AS 45 – 14,75%) e gli studenti che si dichiarano poco d'accordo (campione 1 CRN 20 – 7,24%; campione 2 AS 12 – 3,93%).

La maggior parte dei giovani si dice molto concorde rispetto all'affermazione *“le persone con DI hanno capacità di autodeterminazione”* (campione 1 CRN 108 – 45,96%; campione 2 AS 166 – 54,43%) seguita da coloro che si dichiarano mediamente d'accordo (campione 1 CRN 89 – 37,87%; campione 2 AS 89 – 29,18%) e dagli studenti poco concordi (campione 1 CRN 38 – 16,17%; campione 2 AS 50 – 16,39%).



Infine relativamente all'affermazione *“la coabitazione inclusiva è una delle possibili soluzioni per fare sentire tutti accettati e valorizzati come persone”*, la maggioranza si dichiara molto d'accordo (campione 1 CRN 180 – 76,60%; campione 2 AS 216 – 70,82%), seguita da coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 40 – 17,02%; campione 2 AS 51 – 16,72%) e dagli studenti poco concordi (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 38 – 12,46%).

Rispetto al *IV ambito* la tendenza degli studenti è quella di considerare le persone con DI al pari degli altri cittadini, infatti li ritengono capaci di autodeterminazione, pensano che la casa sia un diritto inalienabile di tutti e che anche i giovani con DI possano decidere dove e con chi vivere.

Si rileva ottimismo in merito a progetti di coabitazione inclusiva, percepiti come una delle possibili soluzioni per la realizzazione di una società in cui ciascuno si senta valorizzato per quello che è e non per quello che fa o produce. Dunque emerge, da parte degli studenti, la tendenza a non essere indifferenti rispetto alla condizione di DI; sembrerebbe quindi auspicabile, come per altro rilevabile dal *III ambito* di indagine, creare o potenziare occasioni di incontro tra gli studenti e le persone con DI, opportunità che spesso, nella realtà dei fatti, mancano.

## **V ambito: Sentimenti provati nei confronti di persone con disabilità intellettiva**

Questo ambito ha voluto indagare i sentimenti provati dagli studenti universitari nei confronti delle persone con DI. Ai partecipanti è stato quindi chiesto di esprimere il grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni. Nello specifico in merito all'affermazione *“provo indifferenza poiché la condizione di DI non mi riguarda”*, la maggior parte dei partecipanti si dichiara in disaccordo con l'affermazione (campione 1 CRN 206 – 87,66%; campione 2 AS 269 – 88,20%), seguono coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 18 – 5,90%) e gli studenti molto d'accordo (campione 1 CRN 14 – 5,96%; campione 2 AS 18 – 5,90%).

Relativamente all'affermazione *“provo il timore di poter, senza volere, offendere o ferire con parole o comportamenti inadeguati le persone con DI”*, i pareri sono molto vari, ma è rilevabile una maggioranza degli studenti che si dicono in disaccordo (campione 1 CRN 121 – 51,49%; campione 2 AS 144 – 46,86%), seguita da coloro che si dichiarano d'accordo (campione 1 CRN 61 – 25,96%; campione 2 AS 96 – 31,47%) e dai giovani mediamente d'accordo (campione 1 CRN 53 risposte – 22,55%; campione 2 AS 65 – 21,31%).

In merito all'affermazione *“sento il desiderio di rendermi utile e di aiutare le persone con DI”* è rilevabile una maggioranza di studenti concordi (campione 1 CRN 143 – 60,85%; campione 2 AS 184 – 60,33%), seguita da coloro che si dichiarano mediamente d'accordo (campione 1 CRN 59 – 25,11%; campione 2 AS 82 – 26,89%) e dai giovani poco d'accordo (campione 1 CRN 33 – 14,04%; campione 2 AS 39 – 12,78%).

Infine rispetto all'affermazione *“mi sento solidale per tutte le difficoltà che la DI può creare”*, la maggioranza si dichiara molto d'accordo, (campione 1 CRN 189 – 80,42%; campione 2 AS 240 – 78,69%), seguita da coloro che si dicono mediamente concordi (campione 1 CRN 35 – 14,89%; campione 2 AS 55 – 18,03%) e dai giovani poco d'accordo (campione 1 CRN 11 – 4,69%; campione 2 AS 10 – 3,28%).



## VI ambito: Scelte abitative

Questo ambito ha voluto indagare l'interesse, da parte degli studenti universitari, a partecipare a possibili progetti innovativi di coabitazione, capaci di dar vita ad una società davvero inclusiva. Alla domanda *“abiterebbe in un appartamento con persone con DI”*, più della metà risponde in maniera favorevole a patto di conoscerle preventivamente (campione 1 CRN 138 preferenze – 58,72%; campione 2 AS 172 – 56,39%). Seguono gli studenti che rispondono in maniera decisamente favorevole (campione 1 CRN 49 – 20,85%; campione 2 AS 70 – 22,95%), quelli che sono favorevoli solo ad una coabitazione con giovani con disabilità lieve (campione 1 CRN 27 – 11,49%; campione 2 AS 36 – 11,80%) e coloro che sono favorevoli solo se si tratta di studenti universitari (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 19 – 6,23%). Dunque sommando tutte le risposte precedenti, si evince che la maggioranza degli studenti si dichiara favorevole ad esperienze di coabitazione inclusiva (campione 1 CRN 229 – 97,44%; campione 2 AS 297 – 97,37%). Un'irrisoria percentuale, si dice contraria alla condivisione dell'appartamento con persone con DI (campione 1 CRN 6 – 2,55%; campione 2 AS 8 – 2,62%).

La maggior parte degli studenti contrari motiva la risposta affermando che non saprebbe come approcciarsi a persone con DI (campione 1 CRN 5 preferenze – 83,33%; campione 2 AS 4 – 50,00%). In tutti e due i campioni sotto la voce *“altro”* (campione 1 CRN 1 – 16,67%; campione 2 AS 3 – 37,50%), sono state raccolte tutte le risposte che discostano da quelle preordinate. Di seguito si indicano due delle più significative: - *“ho dei problemi di salute che devo risolvere”*; - *“non posso prendermi una responsabilità simile. Prima di tutto perché non sono “formato” e in molte situazioni non saprei come comportarmi. Inoltre i problemi di uno studente universitario fuorisede sono già tanti, non posso farmi carico di un tale onere”*. Infine nel campione 2 AS un solo studente (12,50%) afferma che non gli interessa fare un'esperienza del genere.

Tra coloro che si dicono invece favorevoli alla partecipazione ad esperienze di coabitazione inclusiva, la maggior parte motiva la risposta sostenendo che potrebbe essere un'esperienza di vita (campione 1 CRN 111 – 48,47%; campione 2 AS 154 – 51,85%), seguita da quelli che la ritengono una convivenza come un'altra (campione 1 CRN 94 – 41,05%; campione 2 AS 104 – 35,02%). Viene dato poco valore allo spirito di volontariato (campione 1 CRN 11 - 4,80%; campione 2 AS 22 – 7,41%), al costo dell'affitto calmierato (campione 1 CRN 3 – 1,31%; campione 2 AS 3 – 1,01%) e nessun valore all'acquisizione di crediti formativi (nessuno studente sceglie questa opzione). Un partecipante del campione 1 CRN risponde scrivendo che gli è già capitato di vivere con persone con DI (0,44%). Tutte le risposte differenti da quelle predeterminate sono state raggruppate sotto la voce *“altro”* (campione 1 CRN 9 – 3,93%; campione 2 AS 14 – 4,71%), di seguito alcune delle più significative: - *“come per tutti i coinquilini che ho avuto, va benissimo ma non senza essersi mai presi un caffè insieme!”*; - *“sono favorevole, ma preferisco non immergermi in un'esperienza di cui non conosco i punti significativi. Credo cioè sia necessario che io sia messo al corrente di come affrontare eventuali problemi che si potrebbero verificare durante la convivenza”*; - *“con piacere, l'importante è che non si tratti di una disabilità potenzialmente pericolosa”*.

Agli studenti che hanno risposto favorevolmente alla possibilità di abitare con giovani adulti con DI, è stato domandato come co-abiterebbero e per quanto tempo.

Per la maggior parte dei partecipanti sarebbe preferibile condividere l'apparta-



mento con persone DI, ma avere una stanza singola (campione 1 CRN 181 – 79,04%; campione 2 AS 239 – 80,47%), seguono quelli che condividerebbero sia l'appartamento che la stanza (campione 1 CRN 37 – 16,16%; campione 2 AS 44 – 14,81%) e infine, coloro condividerebbero l'appartamento con persone con DI, ma di dividerebbero la stanza con un altro studente non disabile (campione 1 CRN 11 – 4,80%; campione 2 AS 14 – 4,71%). In merito alle tempistiche la maggior parte afferma che co-abiterebbe con queste persone per tutti gli anni di frequenza dell'università (campione 1 CRN 143 – 62,45%; campione 2 AS 172 – 57,91%), seguono gli studenti che preferirebbero intraprendere l'esperienza per un anno (campione 1 CRN 46 – 20,09%; campione 2 AS 58 – 19,53%), quelli che parteciperebbero all'esperienza fino a quando non dovessero trovare una soluzione migliore (campione 1 CRN 16 – 6,99%; campione 2 AS 22 – 7,41%), coloro che sostengono che le tempistiche dipendono da come si troveranno (campione 1 CRN 14 – 6,11%; campione 2 AS 28 – 9,43%) e coloro che non credono che i tempi possano essere pre-determinati (campione 1 CRN 10 – 4,37%; campione 2 AS 4 – 1,35%). Nel campione 2 AS 9 studenti (3,03%) affermano che farebbero tale esperienza fino a quando è possibile (lavoro, vita, ecc.), 3 giovani (1,01%) dichiarano che valuterrebbero dopo il primo anno di convivenza ed uno solo (0,34%) afferma per sei mesi.

### 4.3 Analisi preliminare: discussione di alcuni risultati

Rispetto al *Il ambito*, relativo alla vita quotidiana, emerge che solo il 42,22% degli studenti totali è impegnato attivamente in attività associative. Di questo, circa la metà (50,88%) fa parte di gruppi con scopi sociali, di cui il 23,48% si riferisce a gruppi religiosi. Gli studenti dimostrano di avere interessi, dichiarano che l'esperienza universitaria facilita processi di socializzazione. Essi però avvengono fuori dai contesti formali deputati dall'università quali luoghi di incontro, come ad esempio le aule universitarie o le biblioteche o i centri sportivi universitari. I luoghi dove è possibile conoscere coetanei, non corrispondono ai luoghi di appartenenza universitaria, la maggior parte sceglie l'alternativa “bar/pub”. Il risultato invita ad interrogarsi sull'impatto che le iniziative scientifiche, culturali, i valori etici che si intendono trasmettere e i modelli didattici proposti hanno sugli studenti. I dati sembrano dimostrare l'importanza di promuovere occasioni per “risignificare” i luoghi, come ad esempio anche quelli universitari, in spazi di partecipazione sociale, aperti anche alla cittadinanza, che permettano ai giovani di esplorarsi, scoprirsi e quindi di trovare un proprio luogo dove poter incontrare persone, confrontarsi, esprimersi e sentirsi riconosciuti ed accettati come proposto, nell'ambito del programma europeo Horizon 2020-Excellent Science dal progetto “*Spazi e Stili di Partecipazione in Europa*.”

Questi dati sembrano correlare anche con gli orientamenti internazionali proposti dal progetto “The Future of Education and Skills, Education 2030” (OECD, 2018). Gli orientamenti suggeriscono ai sistemi educativi europei, fra cui anche le Università, di provare a spostare l'attenzione degli studenti su forme che prevedano tempi ed esperienze di qualità nell'apprendimento, da proporre in sinergia con le organizzazioni presenti nei territori, per permettergli di poter affrontare tre sfide fondamentali del XXI secolo, che sono quella economica, ambientale e sociale. Il fine è quello di cercare di colmare il divario tra gli obiettivi di apprendimento posti e i risultati che si ottengono (dispersione scolastica, abbandono, non comprensione



dei contenuti, mancanza di competenze spendibili nei luoghi di lavoro ...). I programmi di studio devono garantire qualità, equità ed anche saper innovare le metodologie didattiche, per permettere a tutti gli studenti e studentesse di beneficiare dei cambiamenti sociali, economici e tecnologici. Il curriculum dovrebbe essere progettato al fine di motivare i giovani, aiutandoli a riconoscere le loro conoscenze, abilità, attitudini e valori di riferimento per metterli al servizio del territorio di appartenenza e migliorare la condizione nella quale si trova il Pianeta. Tale prospettiva potrebbe essere accolta incentivando proposte didattiche interdisciplinari fra corsi di studio, come ad esempio i Service Learning Lab che si pongono l'obiettivo di rafforzare le competenze civili e democratiche degli studenti. Un approccio pedagogico quest'ultimo, che integra in modo significativo, il servizio o l'impegno comunitario all'interno del curriculum accademico e offre agli studenti dei crediti accademici per certificare l'apprendimento che deriva dal coinvolgimento attivo all'interno della comunità e dal lavoro su un problema reale. Le riflessioni e le strategie di apprendimento esperienziale sottostanti al processo di apprendimento e al servizio (Service Learning) sono legate alle discipline accademiche e scolastiche e non sono volontariato. Si tratta di un'esperienza educativa e didattica pratica che coinvolge la comunità locale.

Rispetto al *III ambito*, riferito alle conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva, la maggior parte dei partecipanti all'indagine afferma di conoscere persone con DI, ma di non frequentarle abitualmente. I risultati sembrerebbero confermare le analisi teoriche e le ricerche sopra esposte (Bocci, Guerini 2017; Soresi 2007; Lascioli, 2017), dalle quali si evince che quando i giovani con disabilità intellettiva terminano il percorso scolastico, spesso si vedono privati dei loro riferimenti sociali e delle opportunità di partecipazione a contesti di vita tipici. Nonostante il dato di poca frequentazione, gli studenti riconoscono che le persone con DI abbiano bisogno di un sostegno per partecipare alla vita sociale, sono consapevoli che le opportunità offerte a queste persone siano ridotte e che quindi non abbiano una vita particolarmente attiva. Il punto di vista degli studenti conferma le ricerche e le riflessioni in ambito degli studi della pedagogia speciale secondo cui il giovane con disabilità con sostegni mirati potrebbe accedere a percorsi di partecipazione sociale maggiormente attivi (Cottini, 2019). Si conferma quindi l'importanza delle esperienze svolte negli appartamenti di transizione – palestra – secondo la prospettiva dell'inclusione sociale. Il giovane DI a volte fatica a pensarsi cresciuto anche a causa della mancanza di metodologie e strumenti specifici per promuovere le competenze di tipo rappresentativo e immaginative, l'autodeterminazione, e la capacità di svolgere compiti specifici e concreti in contesti ordinari con responsabilità e serietà. Questi giovani DI, anche attraverso l'utilizzo di appartamenti di "transizione - palestra" ed insieme ad altri coetanei, hanno la possibilità di svolgere percorsi di orientamento dove possono imparare a costruirsi pensieri idonei, attraverso anche strumenti compensativi, (comunicazione aumentativa alternativa, video modeling e video self modeling, coding, task analysis, pecs, storie sociali) per aiutarli a sperimentare nella realtà (tirocini di transizione) e modi di essere coerenti con la vita adulta nei contesti sociali che frequentano. L'opinione degli studenti sembrerebbe anche confermare il bisogno di promuovere esperienze per accrescere le occasioni di familiarizzazione. Esse potrebbero essere promosse da proposte pedagogiche come i Service Learning Lab costruiti con i territori attraverso i quali gli studenti universitari e i giovani DI potrebbero conoscersi, creare legami di amicizia e svolgere delle attività comuni. Tra le varie proposte trasversali di Service Learning Lab (SLLab)





potrebbe esserne prevista una che si ponga l'obiettivo di affrontare le questioni riferite alla disabilità. Gli studenti, universitari attraverso i SLLab, potrebbero potenziare competenze e conoscenze trasversali tramite azioni concrete e solidali al servizio della comunità. La tematica della disabilità potrebbe, inoltre, essere affrontata in forma interdisciplinare, coinvolgendo docenti che afferiscono non solo al campo delle scienze dell'educazione, ma anche a quello, ad esempio, delle scienze economiche, sociali e delle tecnologie agroalimentari. Con questo approccio, i giovani DI potrebbero aumentare le occasioni di partecipazione sociale in contesti di vita reale, utili anche per la formazione degli studenti universitari. L'università, ampliando la rete di relazioni con le imprese del terzo settore e le Associazioni fornirebbe agli studenti maggiori opportunità per immergersi nei luoghi di lavoro con competenze mirate e i territori potrebbero divenire partner significativi ed essere co-progettatori di processi sinergici per far fronte alle sfide che la società attuale pone.

Rispetto al *V ambito*, riferito ai sentimenti provati nei confronti di persone DI, gran parte degli studenti si dichiara desideroso di rendersi utile e solidale, inoltre, la maggior parte dei giovani si dice non spaventata dall'intraprendere relazioni con queste persone DI; questo dato correla con quello del *IV ambito* che rileva ottimismo in merito ad esperienze di coabitazione inclusiva. Allo stesso tempo è anche riscontrabile un buon numero di studenti che dichiara di essere molto o abbastanza intimorito al pensiero di relazionarsi con persone con DI; tale sentimento potrebbe essere inteso come una sorta di insicurezza nel gestire queste relazioni, probabilmente provocata anche dal fatto che molto spesso mancano le occasioni di incontro e di condivisione. Ancora una volta sembrerebbe di primaria importanza la mediazione sociale delle organizzazioni trovando percorsi di socializzazione e di formazione per gli studenti sulla DI. Questi percorsi potrebbero divenire un'occasione di apprendimento utile per tutti gli studenti per riflettere sulla condizione di fragilità, vulnerabilità e resilienza umana. Inoltre potrebbero acquisire competenze che li aiutano a gestire nel corso della loro vita, anche lavorativa, la tematica della disabilità che solitamente è affrontata solo all'interno di alcuni corsi di studio e raramente in modo trasversale o transdisciplinare.

Nonostante nei precedenti ambiti si colga un ottimismo valoriale e la voglia di mettersi in gioco, facendo riferimento al *VI ambito* di indagine relativo alle opinioni relative al mondo della disabilità, la maggioranza degli intervistati afferma che coabiterebbe con queste persone solo se prima le conoscesse. La motivazione è da considerarsi lecita, poiché si coglie un senso di normalizzazione, infatti potrebbe essere il presupposto di qualsiasi altro tipo di coabitazione anche tra persone non DI. In totale, solo 14 studenti si dicono contrari alla partecipazione a progetti di coabitazione inclusiva; la risposta è motivata principalmente dal non sapere come approcciarsi a persone con DI. Dunque per la realizzazione di progetti di questo tipo, come già illustrato dall'analisi sulle esperienze di cohousing (vedi tab.1) e dall'analisi dei precedenti ambiti, emerge la necessità di prevedere percorsi di formazione specifica. Gli studenti, si dichiarano disponibili ma precisano che hanno bisogno di sostegno e confronto nella gestione delle situazioni quotidiane e di eventuale emergenza. Tale percorso formativo potrebbe essere promosso dalle Associazioni e dalle Cooperative del terzo settore attraverso interventi sia preliminari che in situazione da parte di un'equipe multiprofessionale (educatore sociale e culturale, psicologo e pedagogista), con l'obiettivo di fornire una mediazione sociale ed educativa. Gli studenti che si dicono favorevoli alla coabitazione inclusiva dichiarano, inoltre, che parteciperebbero ad esperienze di questo tipo dando poco valore all'affitto calmie-





rato e all'acquisizione di crediti formativi, piuttosto lo farebbero perché potrebbe essere un'esperienza di vita o perché si tratta di una convivenza come un'altra. Ancora una volta si coglie nei giovani universitari un senso di solidarietà, ma soprattutto la voglia di sperimentarsi in situazioni inedite che permettano loro di esplorare un "mondo" spesso poco frequentato e di scoprire, sviluppare e potenziare competenze che probabilmente ancora non sanno di avere. Rispetto al come coabitare si privilegia la stanza singola, ma anche questa potrebbe essere una scelta legittima per una questione di privacy. In ogni caso l'esperienza per la persona con DI sarebbe stimolante poiché comunque in contatto diretto con un coinquilino alla pari. In merito al tempo di coabitazione la netta maggioranza dichiara che condividerebbe l'appartamento con persone con DI per tutti gli anni di frequenza dell'università, seguita da chi lo farebbe per un anno e da coloro che rispondono che le tempistiche dipendono da come si troveranno con il/i coinquilino/i. Quest'ultima preferenza permette di cogliere, ancora una volta, che gli studenti percepiscono i giovani con DI alla pari e sembrerebbe perfettamente in linea con una delle motivazioni più espresse, vale a dire che la co-abitazione è da intendersi una convivenza come un'altra.

## 5. Conclusioni

In questo particolare momento storico, potrebbe essere utile avere chiaro quale sia il ruolo dell'inclusione educativa e sociale nel nostro Paese. Potrebbe essere interessante comprendere se esiste una cultura unitaria, come far fronte a condizioni di emergenza con risposte adeguate territoriali e come progettare percorsi futuri volti ad una sostenibilità sociale, educativa, culturale, sanitaria, economica, giuridica anche per le persone con disabilità.

Come sostiene Lascioli (2017), il percorso di costruzione di un'identità adulta, in presenza di DI, può talvolta incontrare ostacoli derivanti anche da coloro che accompagnano i giovani DI, specialmente nell'ambito delle dinamiche che caratterizzano le relazioni educative e i processi di socializzazione. Gli ostacoli rilevati dalla presente analisi sembrano derivare non tanto dalle caratteristiche peculiari caratterizzanti i giovani DI, ma dalla mancanza di percorsi di orientamento e processi di formazione mirati unitamente ai modelli sociali e organizzativi messi in campo nei diversi territori. Là dove, al contrario, si propongono esperienze innovative (come il cohousing a mediazione sociale o percorsi emancipativi svolti tramite la mediazione sociale) i risultati sembrano molto positivi sia per i giovani DI che per gli studenti. In conclusione, dall'analisi emerge che progettare il futuro per i giovani anche con DI comporti la ridefinizione di un progetto quadro complessivo che considera due dimensioni. La prima relativa alla progettazione e gestione di interventi di governance per sostenere processi di resilienza organizzativa e secondo l'ottica del welfare generativo da parte degli Enti gestori. La seconda di potenziamento di azioni di orientamento e di formazione mirata per la promozione di percorsi di emancipazione e resilienza personale. Da un punto di vista operativo, dall'indagine preliminare, emergono tre indicatori salienti:

1. Costruzione o potenziamento di appartamenti di "transizione-palestra" per dare la possibilità ai giovani con DI d'acquisire, prima di partecipare all'esperienza di cohousing inclusivo, competenze relazionali e pratiche utili alla gestione della



- vita quotidiana; ciò per evitare di sovraccaricare il giovane studente che si deve già occupare di altri aspetti inerenti allo studio e alla gestione della casa;
2. Innovazione didattica volta alla promozione della coesione sociale e della cittadinanza attiva che tenga conto anche degli obiettivi trasversali proposti dal Global Education (Council of Europe, 2019)
  3. Progettazione condivisa e partecipata tra Università, Associazioni, Enti Pubblici, secondo l'ottica del welfare generativo;

In conclusione, tenendo conto di tali indicatori e degli esiti dell'indagine, seppur preliminare, al fine di accompagnare il raggiungimento di buoni livelli di qualità di vita (Schalock, Verdugo, 2002, Giaconi 2015) sembrerebbe utile avviare, in altre città e Università progetti che incoraggino, unitamente all'innovazione didattica, anche la realizzazione di spazi che favoriscano la partecipazione sociale di tutti. Sarebbe auspicabile sia la realizzazione di appartamenti che prevedano la coabitazione fra studenti universitari e giovani (DI), attraverso la mediazione sociale delle organizzazioni o associazioni, sia la definizione di progetti volti ad aumentare le occasioni di incontro (concerti, proiezione di film, presentazione di libri ecc.) e le opportunità utili all'inclusione sociale di giovani adulti DI (cogestione di bar, aree sportive, librerie, orti sociali).

## Riferimenti bibliografici

- Bocci F., Guerini I. (2017). "Casa è dove voglio stare". Le percezioni dei "disabili intellettivi" e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. In *L'integrazione scolastica e sociale, rivista pedagogico-giuridica* Trento: Erickson, 16/3, 281-288.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso di crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: Franco Angeli.
- Caldin R., Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX (3), 49-60.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-46). Trento: Erickson.
- Cottini L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. In *L'integrazione scolastica e sociale* (pp. 476-481). Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). *Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*.
- EASPD (2009). *Alliance for Manifesto on Inclusive Education* [https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin\\_manifesto\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin_manifesto_on_inclusive_education.pdf) (Verificato 20/03/2020).
- EFA (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Global monitoring report*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> (Verificato il 28/04/2020)
- Emanuelli C., Scolozzi R., Brunori F., Poli R. (2018). Future-Labs in the Classroom: The Experience of -skopia. *World Future Review*, 294-302.
- Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines, Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers* <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (Verificato 20/03/2020)
- Fondazione Zancan (2012, 2013). *Rapporto sulla lotta alla povertà*, [www.fondazionezancan.it](http://www.fondazionezancan.it)
- Gardou C. (2005). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.



- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Milano: Mondadori.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Horizon (2020). Excellent Science dal progetto “Spazi e Stili di Partecipazione in Europa”, (<https://welforum.it/stili-e-spazi-di-partecipazione-giovanile-una-ricerca-europea/>)
- Iden J., Methlie L.B, Christensen G.E. (2017). The nature of strategic foresight research: A systematic literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 116, 87-97.
- Lascioli A. (settembre 2017). Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale. In *L'integrazione scolastica e sociale* (16/3, pp. 223-228). Trento: Erickson.
- Malaguti E. (settembre 2017). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: indicazioni metodologiche. In *L'integrazione scolastica e sociale* (n. 16/3, pp. 247-253). Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2019). Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettiva: approccio ecologico sociale e umano. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 321-332.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mura A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura, Zurru A.L. (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19-42). Milano: Franco Angeli.
- Neumeier E., Sfriso S. (2013). *L'abitare condiviso. Le residenze collettive dalle origini al cohousing*. Venezia: Marsilio.
- Nota L., Soresi S. (2017). *For a Manifesto in Favour of Inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*. Firenze: Hogrefe.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030* <https://www.oecd.org-education/2030/E2030%20Position%20Paper%20pdf> (Verificato 05.04.2020)
- Pavone M. (2014). *L' inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Poli R. (2017). *Handbook of Anticipation*. New York: Springer.
- Schalock R.L, Verdugo A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practioners*. Washington, DC, AAMR.
- Soresi S. (2007). *Psicologia della disabilità*. Bologna: il Mulino.
- Programma europeo Horizon 2020-Excellent Science, *Spazi e stili di partecipazione in Europa*, <https://welforum.it/stili-e-spazi-di-partecipazione-giovanile-una-ricerca-europea/> (Verificato 12/04/2020).
- United Nations (2006). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf> (Verificato 28/04/2020).
- United Nations (2015). Agenda 2030, SDGs - Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (Verificato 15/02/2020).
- United Nations (2018). *Un flagship report on disability and development 2018: Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (Verificato 28/04/2020).