



Gilda Biagiotti

Universidad de Sevilla

Moira Sannipoli

Università di Perugia

Garantire l'accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive

Ensuring access and university success for students with disabilities: building inclusive regimes

Sezione Monografica

ABSTRACT

The number of students with disabilities enrolled in university pathways is clearly growing. Recent ministerial measures not only urge universities to provide authentic and accessible responses and mediations, but in fact call into question a series of interventions that, in an ecological way, involve the entire community. The contribution starting from a review of national and international research on the reasons for the university success of these students proposes an analysis of systematic actions that call for the activation of a community capable of accompanying this transition, coordinating and integrating different actors, devices and practices. In particular, the emphasis is on the role that the Individual Plan can play as an inclusive instrument to increase the number of opportunities in the life project in terms of personal, social and professional resources.

Keywords: inclusion, university success, accessibility, sustainability, Individual Plan

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Biagiotti G., Sannipoli M. (2022). Ensuring access and university success for students with disabilities: building inclusive regimes. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 102-110. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-09>

Corresponding Author: Gilda Biagiotti | gbiagiotti@us.es • Moira Sannipoli | moira.sannipoli@unipg.it

Received: 19/10/2022 | **Accepted:** 13/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-09**

* Di Gilda Biagiotti (Universidad de Sevilla) e Moira Sannipoli (Università di Perugia). L'articolo è frutto di un lavoro comune: sono da attribuire a Gilda Biagiotti i § 2, 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4; a Moira Sannipoli i § 1, 3, e 4. I § 2, 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 sono parte del progetto di ricerca I+D+i PID2020-112761RB-I00 sostenuto dal Ministero della Scienza e dell'Innovazione Spagnolo, dall'Agenzia Statale per la Ricerca e FEDER dell'Unione Europea. Le autrici ringraziano per questa opportunità di condivisione.



1. Studenti e studentesse con disabilità all'Università: una fotografia sociale

Il numero di studenti con disabilità e DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che accede ai percorsi universitari è in continua crescita. L'indagine realizzata dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della Ricerca) in collaborazione con la CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), che ha visto la partecipazione di 90 atenei statali, non statali e telematici, riferisce che sono complessivamente 36.816 gli studenti iscritti a corsi di laurea o post-laurea (ANVUR, 2022; CENSIS, 2017). Di questi il 66% (17.390 studenti e studentesse) ha consegnato presso gli uffici una certificazione di invalidità, pari o superiore al 66%, e/o di disabilità (art. 3, comma 1 e/o comma 3, L. 104/92) e frequenta, per lo più, un corso di studi dell'area socio-umanistica (66%) in una università statale (91%).

Gli atenei dispongono tuttavia di risorse, per creare o migliorare i servizi agli studenti con disabilità, che ammontano a 11,3 milioni di euro di cui 3,7 milioni provengono dagli stessi e 7,4 dal finanziamento ministeriale. Ad oggi, stando ai dati di questa indagine, sembra che solo un terzo degli atenei sia in grado di garantire servizi come orientamento specifico (76,7%), supporto alla didattica (68,7%), ausili tecnologici (55,7%), trasporti e mobilità interna (28,8%).

Dall'indagine condotta dal sotto-gruppo "Università" del GdL "Libro Bianco" (SNLG, 2022) è emerso, infatti, che la maggior parte degli atenei italiani (86%) pubblica nel proprio sito internet informazioni relative alle misure e alle azioni che ciascuno di essi mette in campo, come: ausili tecnologici (53%), tutorato (94%) specializzato (52%) e alla pari (42%), mediazione con i docenti (48%), spazio informativo con esperti (47%), affiancamento durante le prove d'esame (21%), nominativi dei Docenti Referenti di Dipartimento (31%) e linee guida di Ateneo (10%). Non tutte le misure sono presenti in maniera omogenea sul territorio nazionale e questo, accanto ad un percorso scolastico secondario spesso claudicante, limita in parte sia l'accesso di questi studenti che il loro successo. La possibilità di rendere veramente esigibile questo diritto è legata tanto alla capacità di attivare una rete di relazioni strategiche con la comunità che al tempo stesso allestire contesti che riescano con maggior forza a tenere insieme aspirazioni, possibilità effettive e partecipazione sociale.

Il decreto ministeriale del 30 giugno 2021 n. 752 rappresenta in questa direzione una possibilità interessante: si richiama l'attenzione sulla finalità di utilizzo delle risorse a titolo di cofinanziamento delle attività di orientamento e tutorato a beneficio degli studenti che necessitano di azioni specifiche per promuoverne l'accesso ai corsi della formazione superiore e alle azioni di recupero e inclusione anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento" (art. 2, co. 1) e per "rimuovere le diseguaglianze, connesse alla condizione sociale e personale, che determinano disparità nell'accesso alla formazione superiore, nella regolarità degli studi e nei tempi di conseguimento del titolo di studio, negli sbocchi occupazionali successivi al conseguimento del titolo" (art. 2, co. 2). Le misure sono quindi destinate a tutti gli studenti che necessitano di azioni specifiche, con attenzione particolare a quelli con disabilità e DSA o con diseguaglianze che determinano disparità nell'affrontare e completare un corso di studio.

Il decreto mette in evidenza l'importanza di un orientamento *in ingresso*, con il coinvolgimento delle famiglie, ma anche *durante* e *in uscita* dal ciclo di studi, con la partecipazione, in questo caso, di tutta la rete territoriale. In sintesi "la realizzazione di un progetto di vita di qualità per la persona con disabilità non può che derivare da un sistema di rete, dove non solo operi positivamente l'insieme di relazioni istituzionali interne ai servizi, ma anche altre risorse, formali e non formali, in grado di attivare quelle in capo al sistema familiare e comunitario, in uno spirito di corresponsabilità e nella logica della sussidiarietà orizzontale" (Lascioli & Pasqualotto, 2021, p. 133).

In questa direzione, il contributo a partire da una sintesi di ricerche internazionali sui motivi del successo universitario di questi studenti, propone un'analisi delle azioni di sistema che chiedono l'attivazione di una comunità in grado di accompagnare questa transizione, coordinando e integrando soggetti diversi, con la finalità di aumentare il paniere delle possibilità in termini di risorse personali, sociali, professionali (Bellacicco, 2018; Pace et al., 2018). Ebbene, sulla base di queste brevi premesse e questioni, condivise



sempre di più dalla comunità accademica e scientifica, le autrici del presente contributo illustrano lo stato dell'arte, tanto nel panorama nazionale come in quello internazionale, del concetto di successo universitario di persone con disabilità. Le ricerche si sono volte verso articoli di alto impatto utilizzando basi di dati come ERIC, SCOPUS e Web of Science. Lo sfondo teorico che ha sostenuto l'analisi si basa sul modello sociale della disabilità e dell'educazione inclusiva che identifica le barriere e i fattori che impediscono o facilitano l'inclusione sociale ed educativa (Oliver, 1990).

2. Il successo universitario come concetto multifattoriale: la ricerca si esprime

Studiare all'università è un'opportunità per migliorare le competenze personali e professionali nonché beneficiare delle relazioni sociali (Hewett et al., 2017). Pertanto, se per tutti gli esseri umani, nel corso della propria esistenza, è importante maturare quelle competenze che consentono uno sviluppo integrale della personalità, ancor di più lo è per coloro che presentano una disabilità in quanto si trovano a dover affrontare quotidianamente problemi e ostacoli posti da una società poco inclusiva (Melero et al., 2020). Alla luce di queste considerazioni, la letteratura scientifica ha verificato in che misura le università includano la dimensione della disabilità nelle loro politiche, nella difesa, nella promozione delle pari opportunità e nel miglioramento dell'accessibilità alle strutture. L'università non deve solo attivarsi per facilitare l'accesso agli studenti con disabilità ma deve operare affinché sia in grado di fornire strumenti e servizi che consentano di raggiungere il successo accademico (Fernández-Batanero et al., 2022). I laureati con disabilità hanno definito il successo come un concetto sfaccettato, multifattoriale, complesso e dinamico (Russak & Hellwing, 2019) ma spesso differiscono sulla definizione o sui fattori che lo determinano. Alcuni lo definiscono come un processo interno e strettamente personale altri lo percepiscono come collegato al sostegno ricevuto, durante il percorso universitario, dall'esterno da sé individuato generalmente nei feedback positivi o nelle critiche costruttive ricevute ma soprattutto nei risultati misurabili, come il conseguimento di buoni voti (Becker & Chapin, 2021).

Nonostante non sia facile codificare i fattori personali per la loro grande variabilità e perché non si possono delineare con un linguaggio standard e universale essi appaiono cruciali e significativi. Essi sono area privilegiata di indagine nel progetto I+D+i «Racconti di esperienze di successo universitario da parte di studenti con disabilità laureati: un'analisi ecologica dei fattori personali e contestuali», finanziato dal Ministero della Scienza e dell'Innovazione Spagnolo (PID2020-112761RB-I00).

2.1 Fattori personali come chiavi prioritarie del successo universitario

Per quanto concerne i fattori interni ossia le caratteristiche personali e caratteriali di ciascuno, vari sono gli studi che dimostrano la loro importanza nel conseguimento del successo universitario. Nell'articolo di Moriña e Biagiotti (2021) ci si discosta dai precedenti studi considerando che emerge l'unicità dell'esperienza universitaria vissuta da ciascuno senza possibili generalizzazioni per cui non tutti gli studenti hanno riconosciuto la stessa rilevanza ai fattori personali. Tra i fattori interni compaiono l'autostima, l'autocontrollo e le funzioni esecutive ma quelli maggiormente citati risultano essere: la capacità di auto-rappresentarsi, la conoscenza di sé e l'auto-determinazione. L'auto-rappresentanza è stata definita come la capacità di conoscere i propri punti di forza, di debolezza, di promuovere le proprie capacità e richiedere assistenza quando necessario (Vaccaro et al., 2015). Questa capacità influenza l'atteggiamento che una persona ha verso la propria vita e lo studente è capace di difendere i propri diritti e richiedere servizi necessari alle proprie esigenze (Kochhar-Bryant et al., 2009). L'altro fattore personale citato è la conoscenza di sé. Nell'autocoscienza l'individuo è consapevole della propria disabilità e diventa empowered. Tanto l'empowerment quanto l'autocoscienza consentono di raggiungere un maggior livello di indipendenza, di consapevolezza, di accettazione dei cambiamenti e di soddisfacimento delle proprie esigenze (Suhail & Majdoleen, 2017). Similmente il pedagogista Paulo Freire descrive il processo di conoscenza di sé come



graduale e continuo che sviluppa abilità come l'autocoscienza, l'autorappresentanza e permette la scoperta interiore attraverso la riflessione. Di fatto è ciò che accade allo studente con disabilità nel momento in cui arriva all'università e si trova a dover gestire e superare sfide in autonomia. Appare necessario, come riporta Favorini (2007), sapersi organizzare e ri-organizzare di fronte alle innumerevoli difficoltà che si presentano. Analogamente Canevaro (2008) segnala che nella vita è richiesto un vivere con resilienza che definisce come una possibilità di riprendere quota e saper "rimbalzare" ritrovando in sé le forze per superare gli ostacoli. Ricerche recenti confermano che la mancanza di autodeterminazione limita il riconoscimento delle strategie che potrebbero condurre gli individui al successo nell'apprendimento (Bellacicco, 2017). Anche lo studio di Anctil et al. (2008) mostra che una profonda conoscenza della propria disabilità insieme all'autoconsapevolezza e alla capacità di problem solving siano caratteristiche presenti in coloro che richiedono misure di supporto all'università. L'autostima, altro fattore interno che favorisce il successo, appare direttamente connessa al senso di appartenenza ad un gruppo. È stato osservato che il lavoro condiviso tra pari attraverso strategie di lavoro di tipo cooperativo, ha avuto una positiva ricaduta sia sulla dimensione personale che relazionale. La cooperazione influenza l'autoconsapevolezza, permette di vedere riconosciuti i propri sforzi e motiva lo studente a partecipare alla comunità universitaria (Gowgan & Daniels, 2020). L'ultimo fattore personale emerso dall'analisi di Moriña e Biagiotti (2021) riguarda le funzioni esecutive, ovvero una serie di processi cognitivi che interagiscono tra loro per avviare pensieri e organizzare azioni funzionali al raggiungimento di uno scopo (Benso, 2010), abilità necessarie per gestire il comportamento. Di fatto gli studenti con disabilità indicano, quali aspetti significativi: la gestione del tempo, la pianificazione degli studi, la persistenza orientata agli obiettivi, la flessibilità cognitiva e l'auto-regolazione (Accardo et al., 2019). Ai vari fattori personali sopra elencati che influenzano il rendimento accademico degli studenti con disabilità, si aggiungono quelli esterni. Gli alunni con disabilità hanno riconosciuto che il sostegno da parte della famiglia, dei pari, dei docenti e del personale accademico è stato fondamentale per raggiungere il successo.

2.2 L'importanza del contesto familiare

Il ruolo della famiglia, ampiamente studiato in riferimento alla disabilità in altri filoni di ricerca, è stato indagato ancora da pochi studi in relazione al conseguimento degli studi universitari. Dalle ricerche disponibili sembrano emergere alcune costanti riferite perlopiù a due aspetti: alla tipologia di supporto morale, finanziario e sociale offerto dalle famiglie ai propri figli con disabilità ed ai compiti genitoriali basati sul sostenere e promuovere l'adulthood (Madaus, 2005). Per quanto riguarda il sostegno morale, gli studenti che hanno partecipato alle ricerche di Fullarton e Duquette (2016) hanno riferito che le loro aspirazioni a frequentare l'università derivavano da ciò che avevano assimilato nell'ambiente familiare, cioè dalle convinzioni che i genitori avevano sulle loro conoscenze, competenze e abilità. Dunque, il successo universitario appare strettamente interconnesso al benessere multidimensionale della famiglia e alla considerazione che il genitore ha del figlio (Biggeri et al., 2017). L'influenza del genitore si può analizzare anche nei processi di orientamento (Ebersold, 2008), nella selezione dei corsi di studio in cui si immatricolano i figli e nella richiesta dei servizi. Oltre all'appoggio morale che lo studente riceve, risulta che la famiglia spesso fornisca anche forme di finanziamento: pagamento delle tasse universitarie, spese per garantire autonomia negli spostamenti fisici, tecnologie di assistenza alla didattica (Francis et al., 2019). Un'altra tipologia di supporto riscontrato da parte di genitori, sorelle e fratelli è quello di tipo sociale (Bailey et al., 2019). La letteratura dimostra che l'ambiente familiare ha una forte influenza sul processo di inclusione della persona con disabilità all'interno della società. Quando le famiglie non sono in grado di offrire supporto si riscontra che le persone con disabilità abbiano maggiore difficoltà a sviluppare l'autonomia, l'autostima e la fiducia nella comunità (Biggeri et al., 2011).



2.3 Le componenti di un ambiente universitario inclusivo

Le azioni svolte dai Servizi e dal personale docente hanno un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo universitario. I Servizi per gli Studenti con Disabilità hanno il precipuo compito di coordinare l'intero processo di insegnamento e apprendimento. Gli atenei devono poter rispondere alle esigenze espresse dagli studenti garantendo così l'adattamento delle proprie pratiche alle richieste degli alunni nonché il superamento delle logiche assistenzialistiche (Murgioni, 2009). Nell'articolo di Lightner et al. (2012) si vede come un alto tasso di studenti che utilizza i Servizi, dichiara di avere maggiori possibilità di ottenere buone performance nell'apprendimento e nel raggiungimento del successo universitario. Canevaro (2008) invero sostiene che il compito del Servizio non sia quello di fornire supporti per compensare tutte le esigenze espresse dagli individui bensì quello di sostenere la persona nella costruzione della sua identità accompagnandola verso l'autodeterminazione, l'indipendenza e l'empowerment. Lo studente va reso protagonista attivo e partecipe nel processo decisionale in relazione alle scelte da adottare (Lechtenberger et al., 2012) e dunque deve poter partecipare all'iter formativo così da evitare che diventi solo un fruitore delle prestazioni erogate (Bellacicco, 2017). Tra i supporti universitari più significativi Fullarton et al. (2016) riconoscono: la possibilità di avere programmi di transizione, tempi aggiuntivi per sostenere esami, pause tra lezioni, registrazione delle lezioni, studente-tutor, materiale didattico disponibile online, disponibilità di pc, modalità di esame alternativa, software di lettura e scrittura. Per rendere l'offerta ancora più efficace e produttiva così da rispondere in toto alle esigenze dello studente, il Servizio Disabilità deve facilitare le relazioni con docenti, personale amministrativo e altri uffici dell'ateneo (Whitt et al., 2008). Gli studenti con disabilità esplicitano il ruolo chiave ricoperto dai docenti e dal personale amministrativo in relazione al conseguimento del successo manifestato nell'incoraggiamento, nella motivazione e nei feedback positivi ricevuti durante il loro percorso (Berry & Domene, 2015). In riferimento alla variabile docenti, è risultato estremamente proficuo stabilire un legame emotivo con loro, che fossero disponibili e sapessero sostenere i loro sforzi (Thawabieh & Al-roud, 2011). L'articolo di Moriña e Biagiotti (2021) mette in evidenza l'importanza della sensibilità, dello stile di insegnamento e dell'atteggiamento del docente in aula. Pianificare le attività di insegnamento in maniera innovativa e creativa, adattare il materiale affinché risulti rispondente alle esigenze di ciascuno e tutti possano così partecipare alla lezione sono aspetti fondamentali che rendono significativa l'azione didattica ed il processo di apprendimento. La letteratura internazionale non a caso sottolinea l'importanza della formazione docente in campo di disabilità e progettazione universale con il fine di garantire un ambiente di apprendimento inclusivo (Fleming et al., 2018).

2.4 Gruppo dei pari: una grande fonte di supporto esterno

Un aspetto significativo per il successo universitario delle persone con disabilità risulta l'appoggio ricevuto da parte dei compagni di corso e delle amicizie esterne all'ambiente universitario. Nello studio di Spassiani et al. (2017) si sostiene come la socializzazione abbia favorito la partecipazione degli studenti con disabilità e la loro inclusione nel contesto accademico. Emerge dunque da più ricerche come gli atenei debbano impegnarsi per garantire ambienti inclusivi prestando attenzione a vari fronti ed in particolare a quello sociale visto che le possibilità di successo sono maggiori quando si instaurano relazioni con coetanei e si partecipa alle attività socio-ricreative proposte dall'università. Infatti, nell'articolo di Bailey et al. (2019) gli studenti con disabilità hanno segnalato che ciò che ha permesso loro di sviluppare amicizie significative è stato soprattutto far parte di organizzazioni studentesche, attività organizzate dall'università e squadre sportive. La letteratura nazionale e internazionale raccomanda che gli atenei organizzino programmazioni ed eventi sia culturali che ricreativi volti a potenziare le opportunità di incontro e frequentazione tra studenti con e senza disabilità.

Una ricerca di Gowgan e Daniels (2020) ha rilevato i benefici apportati dall'organizzazione della settimana di benvenuto finalizzata all'accoglienza, a fornire informazioni, ad orientare nella scelta delle opportunità presenti ma anche per far conoscere i Servizi per gli Studenti con Disabilità. Un'altra esperienza risultata vantaggiosa ai fini dell'inclusione è il programma estivo che permette agli studenti con disabilità di conoscere



i colleghi di corso prima dell'inizio dell'anno e potrebbe anche essere utilizzato per anticipare alcuni compiti o attività così da agevolare gli studenti che potrebbero riscontrare difficoltà nella gestione del tempo. Ciò eviterebbe di vedere penalizzata la frequenza dei corsi con una inevitabile ricaduta negativa sugli studi.

3. Accompagnare le transizioni: il Progetto Individuale come custode possibile

La molteplicità di fattori che co-partecipano all'accesso e al successo universitario aprono delle riflessioni importanti sulla capacità dei contesti di mettere in campo azioni in grado di abilitare e al tempo stesso ampliare il ventaglio di possibilità di scelta e di realizzazione personale.

Se il contesto universitario è in grado di garantire un diritto autentico allo studio e al tempo stesso un'apertura sociale alla diversità e alle differenze individuali, la scelta di investire un tempo in un percorso di studi dopo la scuola diviene per questi/e giovani un primo passo importante per la realizzazione di un più esteso progetto di vita. Scrive Lepri: "Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti" (2011, p.88). Per questo motivo le riflessioni sul progetto di vita devono partire dall'infanzia e necessitano fin da subito di un lavoro di rete tra tutti gli attori, per individuare un orizzonte reale, sostenibile che sappia meticcicare possibilità, capacità di aspirare e azioni formative e sociali necessarie per realizzare quanto ipotizzato e desiderato (Appadurai, 2004). La capacità di immaginarsi nel futuro è culturalmente costruita ed è influenzata dalla società o dal gruppo di appartenenza con cui ci si identifica: è necessario quindi alimentare anche visioni, fuori e dentro i circuiti scolastici e universitari, meno legate all'identità di categoria, spesso connessa esclusivamente al deficit e allo svantaggio e più vicine alla dimensione narrativa di chi si ha la fortuna di accompagnare.

Tornando alla transizione con il mondo universitario, il compimento della maggiore età nel nostro Paese genera una serie di nuove geografie di attori con un rischio molto forte di discontinuità e di frammentazione. I servizi per l'età evolutiva sono sostituiti da quelli degli adulti, non sempre formati adeguatamente fuori dai circuiti della salute mentale. Diventa difficile aggiornare i profili di funzionamento e intrecciare le progettazioni tra sociale e sanitario, con il rischio che le dimensioni maggiormente educative finiscano per accontentarsi di essere di assistenza e vigilanza. A questo si aggiunge l'assenza di una memoria di ciò che è stato fatto dai diversi interlocutori istituzionali e informali, che ogni volta impongono di ricostruire, ricucire, rispiegare, a volte ricominciare.

Se queste sono spesso le prassi e i cortocircuiti che si trovano descritti in letteratura (Mura, 2018; Friso & Caldin, 2022), la coordinazione e la sinergia di questi interventi potrebbero avere una sede progettuale nel Piano Individuale (Lascioli & Pasqualotto, 2021). Nel D.Lgs 96/2019 si legge che il Piano Individuale è redatto dall'Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria sulla base del Profilo di funzionamento; va prodotto su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità; definisce le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata. Il Progetto individuale comprende il Profilo di Funzionamento, gli interventi di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, il Piano educativo individualizzato a cura delle scuole, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale; le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare. In base a queste considerazioni, si richiama un legame molto forte con il Piano Educativo Individualizzato definito univocamente come "facente parte del progetto individuale" (D.Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D.Lgs 66/2017), sancendo definitivamente lo statuto del progetto individuale come sintesi onnicomprensiva degli interventi predisposti per il progetto di vita della persona con disabilità.



Nel nuovo PEI, promosso con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182 e riammesso dal Consiglio di Stato nell'aprile scorso, sono esplicitate indicazioni relative al raccordo tra quest'ultimo e il Progetto Individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, al fine di realizzare una progettazione inclusiva che recepisca anche azioni esterne al contesto scolastico, coordinate dall'Ente locale, rivolte allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita sociale.

L'uso del condizionale rispetto al riferimento al Progetto Individuale è di fatto obbligato vista la difficoltà di avviare percorsi progettuali significativi in questa direzione. In molte situazioni diventa una scrittura burocratica, poco generativa e non di responsabilità psico-educativa, da attivare come sostituto del PEI dopo il ciclo scolastico, in maniera emergenziale e non progettuale: un documento tampone che ripara le ferite del vuoto dopo la scuola. In realtà, come espressione del progetto di vita, va sostenuto e valorizzato fin dai primi anni di vita, tentando di intrecciare e tenere memoria di tutte le progettazioni individualizzate attivate fuori e dentro la scuola nel passato e nel presente. In questa direzione regalare maggiore sostanza al Piano individuale potrebbe permettere ad alcune pratiche di diventare più significative e rispettose: l'orientamento nei cicli scolastici e all'università, la progettazione nei centri diurni e residenziale dopo la scuola, la ricerca di un lavoro non come tempo da occupare ma come occasione per continuare a divenire. Come spazio di memoria può diventare una progettazione di garanzia che richiama e sollecita tutte le volte che ad avere la meglio sono scelte protettive e stereotipate piuttosto che l'effettività e le possibilità delle persone. Una condivisione con i diretti interessati può in questo senso potenziare l'autoefficacia, l'ottimismo, la speranza, il coraggio e il career adaptability (Savickas & Porfeli, 2012). Tra gli altri limiti che questo documento sperimenta c'è quello oggi di essere orfano: non esiste un professionista che ha il compito della stesura, della regia e della valutazione. Manca un custode che se ne assuma la responsabilità e la cura. Questo tema oggi apre, a nostro avviso, anche una riflessione sui professionisti educativi di secondo livello che proprio grazie allo sguardo pedagogico e narrativo di cui si nutrono, potrebbero rendere questo piano realmente un portfolio esistenziale, capace di tenere documentazione delle tracce personali ed evolutive in riferimento ai contesti e alle mediazioni attivate durante il ciclo di vita (Iori, 2018; Riva, 2021).

4. Brevi conclusioni

La dimensione inclusiva dei contesti universitari oggi rappresenta un'importante cartina al tornasole dei costrutti di accessibilità e sostenibilità, da attenzionare per costruire comunità realmente inclusive.

Joël Zaffran nel suo testo "Accessibilité et handicap" (2015) apre possibili scenari di significazione per le riflessioni riportate in questo contributo: accessibilità è occasione privilegiata per entrare in un luogo, ma anche per avvicinarsi, accostarsi, aderire, acconsentire, diventarne parte. Parlare di accesso non ha a che vedere solo con un piano di diritti che riconosce la concessione di un inserimento, di una partecipazione, ma anche con una possibilità che quello stare sia rispettoso della propria persona, tanto da riconoscerne il valore e promuoverne la crescita. La questione dell'accessibilità diventa occasione per mettere in moto riflessioni e pratiche che consentano non solo di esserci, ma anche di poter essere riconosciuto nella propria diversità e nelle proprie differenze, in ottica di progetto di vita. Avere diritto di accesso significa allora confrontarsi con spazi e opportunità che sappiano accogliere e valorizzare anche il costrutto della sostenibilità come orizzonte comunitario importante. Implica così "la cura della partecipazione come bene sociale e relazionale comune" (Riva, 2018, p. 48), "la capacità di utilizzare/forme di istruzione/orientate a favorire un processo di autoformazione continua che metta il soggetto in grado di partecipare responsabilmente ed attivamente alla trasformazione radicale del mondo in cui vive" (Bertin, 1987, pp. 125-127). Ripensare le forme di transizione dopo la scuola fino e oltre l'università, accompagnandole dalla regia competente del Piano Individuale, esige in termini etici di mettere al centro delle politiche sociali in senso diacronico e sincronico, la dimensione comunitaria dei processi formativi, con la volontà di "fondere e con-fondere saperi ed esperienze formali, informali e non formali, conoscenze esplicite e conoscenze tacite, risorse personali e collettive, "bene individuale" e bene comune" (Loiodice, 2012). Dentro



questo progetto di responsabilità civile è necessario contare su professionisti che non abbiano paura di spendersi nell'accogliere e attivare il possibile in termini di funzionamento umano: in sintesi consegnare in questo senso a chi cresce compiti crescenti che permettano la scelta e non l'imposizione, il progetto sostenibile all'azzardo e all'emergenza (Canevaro, 2018, p. 122).

Riferimenti bibliografici

- Accardo A.L., Bean K., Cook B., Gillies A., Edgington R., Kuder S.J., & Bomgardner E.M. (2019). College Access, Success and Equity for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12).
- Anctil T.M., Ishikawa M.E., & Tao Scott A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 164-174.
- ANVUR (2022). Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare. (<http://anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-univers-ita-%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>).
- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bailey K.M., Frost K.M., Casagrande K., & Ingersoll B. (2019). The relationship between social experience and subjective well-being in autistic college students: a mixed methods study. *Autism*, 3(1).
- Becker C., & Chapin M. H. (2021). Contributing Factors to Academic Performance for Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(1), 65-75.
- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 7(2), 25-41.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Benso F. (2010). *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla dislessia*. Il leone verde: Torino.
- Berry S.J., & Domene J.F. (2015). Supporting Postsecondary Students with Sensory or Mobility Impairments in Reaching Their Career Aspirations. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2).
- Bertin G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biggeri M., Arciprete C., Barbuto R., Ciani F., & Griffo G. (2017). The role of the family in structuring the opportunities for exercising Active Citizenship among persons with disabilities. In Halvorsen, R., Hvinden, B., Beadle-Brown, J., Biggeri, M., Tøssebro, J. & Waldschmidt, A. (Eds.) *Understanding the Lived Experiences of Persons with Disabilities in Nine Countries* (pp. 137-155). Routledge.
- Biggeri M., Ballet J., & Comim F. (2011). *Children and the capability approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canevaro A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa. *Handicap & Scuola*, 23(138), 19-22.
- Canevaro A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Disponibile al link: https://www2.cruis.it/cruis/cnudd/PRESENTAZIONE%20CENSIS_Catania.pdf
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66".
- Decreto legislativo 7 agosto 2019 n. 96 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Decreto Ministeriale n. 752 del 30-6-2021, disponibile al link: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-752-del-30-6-2021>.
- Ebersold S. (2008). Adapting Higher Education To The Needs Of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. In OECD, *Higher Education to 2030*, 1, 221-240. Paris: OECD Publishing.
- Favorini A.M. (2007). Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita. In Canevaro A. (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., & Fernández-Cerero J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 11918.
- Fleming A.R., Coduti W., & Herbert J.T. (2018). Development of a first year success seminar for college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(4), 309-320.



- Francis G.L., & Chun-Yu C. (2019). The way to ultimate wisdom: an exploratory qualitative study on Taiwanese students with disabilities attending college. *International Journal of Developmental Disabilities*.
- Friso V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 48-56.
- Fullarton S., & Duquette C. (2016). Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: a case study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.
- Gowgan L.D., & Daniels L.M. (2020). Students with LD at Postsecondary: Supporting Success and the Role of Student Characteristics and Integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1).
- Hewett R., Douglas G., McLinden M., & Keil S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, 32, 89-109.
- Kochhar-Bryant C., Bassett D., & Webb K. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. California: Corwin Press.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lechtenberger D., Brak L. B., Sokolosky S., & McCrary D. (2012). Using wraparound to support students with developmental disabilities in higher education. *College Student Journal*, 46(4), 856-866.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lightner K.L., Kipps-Vaughan D., Schulte T., & Trice A.D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi «schiacciare» dal cambiamento. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 1 (6).
- Madaus J.W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- Melero N., Domenech A. & Cabeza-Ruiz R. (2020). Beliefs and Actions of University Lecturers of Sports Sciences and Physical Activity regarding Students' Learning Motivation. *Pedagogika*, 137(1), 45-60.
- Moriña A., & Biagiotti G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*.
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita, Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Murgioni N. (2009). *Integrazione, Disabilità, Università. Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*. Roma: Aracne.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Press. Springer
- Pace, S., Pavone, M. & Petrini, D. (eds.). (2018). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 93- 114.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Russak S., & Hellwing A.D. (2019). University Graduates with Learning Disabilities Define Success and the Factors that Promote It. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409-423.
- Savickas M.L. & Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- SNLG, Sistema Nazionale Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- Suhail Mahmoud AL-Z., & Majdoleen Sultan B.A.R. (2017). Social Empowerment of Individuals with Intellectual Disabilities. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 177-193.
- Thawabieh A.M., & Al-roud A.A. (2011). The degree of the faculties' practice towards students' academic counseling at Jordanian universities. *International Education Studies*, 4(1), 68-72.
- Vaccaro A., Daly-Cano M., & Newman B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686.
- Valenti A., Montesano L. & Straniero A. M. (2021). How to imagine an inclusive post-Covid university education. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 133-149.
- Whitt E.J., Kellogg A. H., Nesheim B.E., McDonald W.M., Goentzel M.J., & Wells C.A. (2008). Principles of Good Practice for Academic and Student Affairs Partnership Programs. *Journal of College Student Development*, 49(3), 235-249.
- Zaffran J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble: PUG.