

Disabilità, scuola superiore, università

Marisa Pavone

Editoriale

Studiosi di prestigio internazionale del secolo scorso hanno sostenuto e dimostrato l'educabilità dei disabili, con sguardo particolare all'età infantile. Pedagogisti, psicologi, medici, educatori a tutti noti hanno arricchito la ricerca con argomentazioni scientifiche e messo a punto strategie e metodi per l'educazione e istruzione dei soggetti portatori di deficit, estesi in un secondo tempo alla generalità degli allievi. Sorvolando su personaggi ben conosciuti, menzioniamo una voce fuori dal coro, quella di Jean Piaget, esperto dello sviluppo dell'intelligenza nella normalità dell'età evolutiva, il quale raramente si occupò dei minori con deficit. In una di queste occasioni, lo psicologo svizzero si pose questioni sicuramente all'avanguardia per l'epoca, aprendo scenari di indagine ai fini della loro scolarizzazione nelle istituzioni secondarie: «E la scuola secondaria? L'esperienza mostra, in tutti i Paesi, che le ricerche psico-pedagogiche originate dall'università hanno interessato gli educatori dei primi gradi ben più dei maestri secondari. E questo è naturale, perché gli anormali o i piccoli disorientano il nostro spirito mentre crediamo di comprendere sicuramente il pensiero degli adolescenti. L'avvenire mostrerà la parte d'illusione che è insita in questa opinione ed è dubbio che dei progressi didattici a livello primario non contagino un giorno i gradi superiori». Era il 1949 quando Piaget, (1) pionieristicamente, anticipò la possibilità di formazione dei disabili nel ramo superiore.

A partire da quel tempo, almeno nel nostro Paese, se pur fra luci e ombre, si sono compiuti passi da gigante e oggi incontriamo studenti con minorazione sia nel segmento postobbligatorio, sia all'Università, una volta diplomati.(2) I dati sulla presenza di giovani disabili in ambito accademico dimostrano un trend crescente, quasi raddoppiando nel giro di un quinquennio, dal 2000 al 2005, e arrivando a circa diecimila; la distribuzione per tipologia di deficit segnala che i soggetti con disturbi motori costituiscono la percentuale più elevata, mentre quella più esigua si registra in presenza di difficoltà di linguaggio e mentali.(3)

Questa situazione di frequenza completa dell'iter formativo fino al livello universitario — in progressivo consolidamento ed espansione — è suscettibile di aprire spazi a prospettive più complesse, testimoniate da esperienze pionieristiche già in atto in alcuni atenei qua e là per l'Italia. Ci riferiamo al fatto che in non poche aule universitarie si cominciano a incontrare disabili privi del diploma superiore, in virtù di progetti formativi promossi a titolo sperimentale da parte di interlocutori istituzionali diversi, orientati a rispondere ai bisogni culturali e comunicativi che possono comunque manifestarsi nel giovane adulto in condizione di handicap. Su questa nuova frontiera vogliamo aprire una prima riflessione — seppur breve, vista la collocazione —, ben consapevoli che altri prima di noi hanno già formulato ragionamenti approfonditi.(4) L'esperienza contingente a cui qui facciamo riferimento ha visto come protagonista una giovane adulta in situazione di handicap grave, in possesso di attestato di credito formativo e frequentante un Centro Diurno Integrato di Borgaro (piccolo comune in provincia di Torino), che nell'anno accademico appena concluso ha seguito positivamente, in qualità di uditrice, un corso di Letteratura italiana presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'ateneo torinese. Senza addentrarci nelle peculiarità del percorso sperimentale specifico — reso possibile da una buona sinergia tra professionalità educative extrascolastiche e universitarie: famiglia, amministrazione comunale, servizio disabili di ateneo, associazionismo, fondazione privata finanziatrice (5) —, tentiamo una generalizzazione della questione, ponendo sul tappeto alcune prevedibili criticità e obiezioni, insieme alle prospettive positive che l'esperienza porta con sé.

Fra le obiezioni più immediate, di cui si fanno portavoce non solo il mondo accademico, ma anche esperti impegnati da anni a favore dell'integrazione scolastica degli allievi disabili, c'è la convinzione che l'università sia un ambiente dove si fruisce e contribuisce a costruire una cultura specialistica, luogo di alta qualificazione, propedeutico a professioni di responsabilità

elevata. L'Università, si dice, deve essere frequentata da studenti, «abili» e «disabili», in possesso dei requisiti formali di accesso e per di più selezionati tramite prove di ingresso. Nel tentativo di comprendere il punto di vista dei contrari, Canevaro spiega che secondo un'ottica rigida e statica, impegnata nella difesa dell'immagine classica della istituzione universitaria, i disabili privi di diploma superiore rappresenterebbero degli «studenti impropri», potenzialmente portatori di disturbo.(6) Non mancano ulteriori argomenti: i soggetti con deficit hanno già acquisito il diritto alla frequenza della scuola secondaria superiore e alla partecipazione all'esame finale con percorsi anche molto differenziati e semplificati. Questo può bastare; che altro pretendere? Un eccesso di «buonismo» che induca ad aprire le porte dell'Università a chi, privo di diploma, possieda solo un attestato di credito formativo rischierebbe di produrre effetti discriminatori alla rovescia, cioè nei confronti degli altri studenti cosiddetti «normali». Senza trascurare il possibile malinteso di trasformare un iter formativo transitorio (il percorso universitario) in una parentesi permanente. In definitiva, i giovani adulti disabili possono cercare e trovare nel territorio in cui vivono offerte formative più consone e meno impegnative: corsi vari, seminari, attività culturali e ricreative promosse da enti (enti locali, associazioni, Università della terza età, ecc.).

Sono obiezioni comprensibili, che tuttavia non rendono giustizia e dunque non oscurano orizzonti più ampi di pensiero, sul ruolo della cultura — intesa come offerta di saperi storicizzati, organizzati, specializzati a vari livelli — rispetto allo sviluppo del potenziale umano, pur in presenza della minorazione. Nella tradizione storica del nostro processo inclusivo, questa convinzione rappresenta un punto di riferimento ineludibile, sul piano giuridico e educativo-didattico, a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, quando un pronunciamento costituzionale ha chiarito che è superata in sede scientifica la concezione di irrecuperabilità; l'inserimento e la formazione nel percorso di istruzione anche superiore hanno importanza fondamentale ai fini dello sviluppo della personalità; le esigenze di apprendimento e di socializzazione non vengono meno dopo la scuola dell'obbligo; la loro artificiosa interruzione può comportare rischi di arresto e di regressione. La nota Sentenza n. 215/87, nel riferirsi in modo esplicito al diritto alla frequenza delle scuole superiori e universitarie da parte dei minori disabili, ha raccolto e anticipato traguardi innovativi che ancora oggi, nonostante l'avanzamento dei progressi in tutti i campi della scienza (medico, pensiamo ad esempio all'ICF; psicologico, pedagogico, sociale), stentiamo ad aggiornare.

Dal punto di vista della formazione individuale, si devono trarre conseguenze coerenti all'assunto che, nel campo della disabilità, le categorie della minorazione non sono automaticamente esaustive né predittive delle condizioni personali; che non esiste un caso uguale a un altro e dunque le diverse storie vanno conosciute per le caratteristiche peculiari, manifeste e prospettabili; che nulla deve essere dato per scontato e nessuna porta definitivamente chiusa. Nel pianeta variegato dell'handicap valgono i principi dell'eterocronia dello sviluppo e della compensazione, per cui accanto a dimensioni di sviluppo molto deficitarie (ad esempio sul piano della comunicazione verbale, dell'autonomia, del comportamento, dello stile di pensiero, ecc.) possono coesistere isole di abilità sensibili a beneficiare di stimoli esterni di varia natura: culturali, iconici, musicali, motori, ecc. Se questi ultimi vengono resi disponibili, possono offrire occasioni di emancipazione dell'assetto generale e favorire una condizione esistenziale «sufficientemente buona»; la loro negazione può invece inibire lo sviluppo. Molti disabili adulti, ad esempio autistici, ma non solo, hanno scritto biografie in cui hanno cercato di esprimere a parole la loro sofferenza per essere stati considerati per anni privi di intelligenza o di sentimenti, là dove invece il problema stava nella impossibilità a trovare un codice comunicativo condiviso.

Tornando al nostro ragionamento, per alcuni giovani disabili è realisticamente possibile la doppia circostanza: che, da un lato, il progetto scolastico trovi piena soddisfazione nell'attestato di credito formativo e che, dall'altro, il progetto di vita preveda come auspicabile e opportuna la continuità di frequentazione di ambienti culturali a fianco dei coetanei, al fine di approfondire settori di competenza eventualmente maturati, da coltivare per favorire un ulteriore sviluppo ed evitare rischi di regressione. La condizione di menomazione può obiettivamente non essere compatibile con il diploma di fine ciclo superiore, ma essere suscettibile di benefici formativi in relazione alla partecipazione a contesti e attività di promozione del sapere. È quanto è accaduto a C., che, avendo avuto l'opportunità di inserire nel suo progetto esistenziale la frequenza delle

lezioni di letteratura all'Università, ha potuto continuare a nutrire le dimensioni del pensiero e della comunicazione, per lei particolarmente importanti. «Nel suo mondo silenzioso sono entrate le parole appassionate della docente, quelle parole che le hanno permesso di sentirsi “creativa”, ancora una volta “viva” e di sentirsi parte di quel gruppo che con lei condivideva quell'esperienza».(7)

La ricerca dell' «identità competente» auspicata da Canevaro va perseguita sempre, anche in presenza di situazioni personali di gravità e durante la giovinezza e l'età adulta, evitando per quanto possibile ripiegamenti riduttivi monodimensionali, di impostazione meramente assistenziale. Lo sviluppo del potenziale di umanità personale è un territorio di indagine declinabile in tutte le direzioni, specie nella nostra attuale società, che si caratterizza nei termini di «società conoscitiva».(8) Questo sollecita in ciascuno prospettive di educazione permanente, di perseguimento della realizzazione di sé lungo tutto il percorso di vita, di interpretazione estensiva dell'apprendimento come «stile di vita». Per le persone disabili in età evolutiva, come sappiamo, l'impegno educativo a guardare al di là del deficit, alla scoperta delle potenzialità individuali, trova il massimo di espressione nella elaborazione del piano educativo individualizzato integrato, il documento pedagogico che accompagna la frequenza durante tutto l'arco del sistema di istruzione/formazione. A conclusione della scuola superiore, proprio per aprire un credito positivo di continuità tra il passato scolastico e le scelte di indirizzo future, nel caso in cui lo studente non possa realisticamente raggiungere il diploma, il legislatore ha saggiamente previsto che l'attestato di credito formativo sia arricchito e sostanziato dalla «Certificazione» delle conoscenze, delle competenze e delle abilità, con specificazione dell'ambito in cui l'allievo potrà utilizzarle (DPR 23 luglio 1998, n. 323, art. 13, comma 2). All'interno di questo spazio progettuale, gli insegnanti che conoscono il minore devono porre in luce i traguardi positivi raggiunti, le isole di capacità individuali e il loro prevedibile impiego. Può accadere che per alcuni soggetti — non certo per tutti — si palesi produttiva l'opportunità di frequentare, anche parzialmente, un ambiente formativo istituzionale in cui ci si possa confrontare sulla cultura specializzata, quale l'Università. Questa eventualità, che immaginiamo in espansione, al momento non trova un contesto adeguatamente sensibilizzato e preparato, né sul fronte accademico, né su quello del sistema scolastico, né su quello della comunità locale. Ancora una volta, ci sembrano lungimiranti i pensieri di Canevaro, quando si domanda: dove trovare stabilità per il progetto di vita della persona disabile? «La risposta potrà sembrare ingenua o idealistica: nei “servizi di prossimità” che la comunità educante riesce a offrire, tra i vincoli e le possibilità in cui ciascuno di noi vive e impara ogni giorno».(9) Per taluni individui, anche l'Università può rappresentare una valida offerta di situazione, un «servizio di prossimità», senza per questo suscitare attese esagerate. Il compito di docenti e educatori «deve aprire alle possibilità, ma anche dichiarare e chiarire con totale onestà il senso che porta una certa situazione, come può essere appunto una struttura universitaria».(10) Ci rendiamo conto che la strada da percorrere è in salita e in molta parte ancora da rendere praticabile per diversi aspetti intra e interistituzionali: condivisione del principio, dimensioni metodologiche, organizzative, finanziarie. Anche per contribuire al dibattito ci impegniamo a riprendere l'argomento in un numero successivo della rivista.

(1) J. Piaget, *La pedagogia moderna*, «Gazette de Lausanne et Journal suisse», n. 63, 1949, p. 10, trad. it. *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999, pp. 163-165.

(2) Ricordiamo la legislazione di supporto al diritto alla frequenza dell'Università: Legge n. 118/71, art. 28; Sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87; Legge quadro sull'handicap n. 104/92, art. 12, comma 2; ricordiamo altresì la Legge n. 17/1999, con la quale vengono garantiti negli atenei sussidi specifici e attrezzature tecniche, servizi di tutorato specializzato e di interpretariato, trattamento individualizzato in sede di esami.

(3) I dati sono reperibili in M. Pavone, *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007, pp. 171-172.

(4) Vedi in particolare le seguenti pubblicazioni di A. Canevaro: *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006, pp. 115-131; *Perché un progetto particolare non diventi eccezionale*, «Handicap & Scuola», n. 132, marzo-aprile 2007, pp. 8-10.

(5) Il progetto è descritto nel dettaglio da M. Faloppa (a cura di), *Handicap grave ed Università*, «Handicap & Scuola», n. 138, marzo-aprile 2008, pp. 11-19.

(6) A. Canevaro, *Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa*. In M. Faloppa (a cura di), *Handicap grave ed Università*, op. cit., pp. 19-22. (7) M. Faloppa (a cura di), *Handicap grave ed Università*, op. cit., p. 18.

(8) Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.

(9) A. Canevaro, *Perché un progetto particolare non diventi eccezionale*, op. cit., p. 10.

(10) Loc. cit.

Monografia

Servizi, famiglia, territorio: un intreccio ricco di prospettive per le persone disabili

A cura di Claudio Caffarena

L'importanza della collaborazione fra tutti gli attori coinvolti nel Progetto di vita dell'individuo disabile

Claudio Caffarena

«Lo so che ci sei». Un'esperienza di ricerca

Paola Brocca e Emilio Sulis

Una Stranaidea: il tempo per le famiglie

Cinzia Ferro, Andrea Intilla, Maria Pia Schiavone e Silvia Spandre

Volare Alto e il volontariato

Giancarlo Ferrari

Verso una cultura della relazione. Esperienza di volontariato giovanile a contatto con bisogni educativi molto speciali

Matteo Maria Bonani

Il lavoro con la famiglia: l'esperienza del centro diurno C.I.A.O.

Nives Danieli

Qualità

Migliorare l'integrazione-inclusione attraverso Livelli Essenziali di Qualità: una sfida possibile

Dario Ianes

Dal mondo

Disabilità e carcere in Europa: due esperienze a confronto

Alessandra Cesaro

Cantiere aperto

Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano

Michele Capurso

Dialoghiamo con...

Intervista a Marco Cortesi

A cura di Andrea Canevaro

Forum

Lesioni midollari e «impotentia coeundi».

Quando la burocrazia legalistica soffoca l'afflato pastorale del Vescovo

Salvatore Nocera

[News](#)

A cura di Salvatore Nocera

Il TAR Lombardia sospende i provvedimenti di riduzione delle ore di sostegno

Anche secondo il TAR Marche occorre tenere conto dell'indicatore della situazione economica personale

Il Consiglio di Stato ribadisce l'obbligo delle province ad assicurare il trasporto gratuito nelle scuole superiori

Salvatore Nocera

Le ore di sostegno vanno assegnate secondo le effettive esigenze

Salvatore Nocera