

Da un'Università elitaria ad un'Università inclusiva: un 'fantascenario' che discutevamo spesso con Edoardo Arslan

Salvatore Soresi e Laura Nota*

*Università di Padova

Mi ha fatto molto piacere essere stato contattato, all'inizio di luglio, da Ettore Cassandro, per scrivere qualcosa in ricordo di Edoardo Arslan con il quale, oltre a legarmi una profonda amicizia¹ ho condiviso un costante interesse ed impegno nei confronti dei diritti umani e, in particolare, di quelli riguardanti la partecipazione alla vita accademica di persone con disabilità.

Ogni mattina Edoardo, prima di recarsi al 'suo' Servizio per gli studenti, era solito passare dal mio studio... andavamo a bere assieme il caffè per 'continuare', almeno un po', a parlare delle 'nostre cose'. Chiacchieravamo sia di alcuni problemi che il servizio gli segnalava a cadenza pressoché giornaliera, sia di cosa potevamo 'inventarci' per far in modo che all'università di Padova non ci fosse più bisogno, per favorire la presenza attiva e partecipata di studenti, studentesse e dipendenti aventi qualsiasi forma di menomazione e disabilità, né di un apposito servizio, né di una 'delega', né di un'apposita Commissione. Quest'idea era condivisa anche da un altro 'gigante dell'inclusione' recentemente scomparso, da quell'Andrea Canevaro che ha ricordato Edoardo Arslan come colui che era riuscito a far sì che "la disabilità uscisse dalla dimensione emergenziale e fosse percepita, prevista e accolta nella sua normalità. In questo modo ha fatto sì che l'Università di Padova, in cui lavorava, non fosse la bella eccezione, ma potesse



dare il senso di una normalità da estendere a tutte le università del Paese (...) anche quando fui nominato Delegato per gli studenti con disabilità dal Rettore Pier Ugo Calzolari, dell'Università di Bologna, scrivevo che un esempio da seguire era - ed è - Padova. L'organizzazione data dal collega prof. Edoardo Arslan a Padova era decisamente alta. E non avremmo dovuto avere nessun problema a prenderla come riferimento, senza volere per forza immaginare una nostra originalità che non fosse in qualche modo anche mescolata, intrecciata, a degli elementi da accogliere, volentieri e ringraziando, da chi è stato capace di precederci" (Canevaro, 2014, p. 324).

Quanto segue sarà dedicato in primo luogo ad un tema che avevamo iniziato ad affronta-

¹ Ogni estate, per oltre un ventennio, in barca a vela, facevamo parte del medesimo equipaggio ed era proprio lui a timonare più di tutti noi! La fotografia che qui si allega è stata scattata da Francesco Passerini, l'addetto al controllo dei 'filetti' delle vele e amico di Edoardo sin da quando erano studenti universitari.

re assieme ad Edoardo Arslan partecipando alla stesura di un 'Documento Congiunto'² in materia di orientamento all'università, relativo ad interventi da realizzare soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado in quanto ben sapevamo che erano troppo pochi gli studenti con disabilità che dalle scuole superiori decidevano di continuare la loro formazione. Inoltre affrontavamo un altro tema a noi molto caro: quello dell'inclusione. Anche qui cerchiamo di rispondere al seguente quesito: è corretto parlare di università inclusive riferendoci alla nostra e a quelle che Lui era riuscito a coordinare nella Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD)?

Questi affondi saranno qui trattati assieme a Laura Nota che, come Edoardo, è stata Delegata all'inclusione all'Università di Padova e Direttrice del Centro di Ateneo di Ricerca ed Intervento per le Disabilità e l'Integrazione, nel periodo 2015-2021, che era stato fortemente voluto dallo stesso Edoardo, da me e da Roberto Mancin in qualità di rappresentante degli studenti³.

Oggi a dieci anni dalla sua scomparsa ci piacerebbe poter continuare a scambiarsi le nostre perplessità anche perché sembrerebbe che le cose, invece di migliorare, stiano peggiorando a causa dell'acuirsi della competizione tra gli atenei e della tendenza a valutare la loro eccellenza quasi esclusivamente su indicatori che escludono del tutto o quasi quelli relativi alla personalizzazione della didattica, alla rappresentatività della sua popolazione studentesca, alla preparazione e sensibilità in materia di inclusione dei comportamenti dei

docenti, del personale tecnico-amministrativo e della comunità studentesca.

Ma un'Università può essere inclusiva?

Nel discutere attorno a questo quesito eravamo soliti, e probabilmente lo faremmo anche oggi, cercare di ancorarci ai significati che attribuivamo alle parole utilizzate, a quella di università e di inclusione o, ancor meglio, come alcuni colleghi suggerivano già 'ai nostri tempi', di *Smart Inclusive University* (Murillo, 2015) che pone al centro la qualità della vita grazie alle nuove tecnologie e all'adesione generalizzata a valori sociali in funzione di una vita confortevole per tutti i suoi membri. Per gli scopi di questo scritto, e a proposito dell'università, potremmo accontentarci di definirla come uno spazio, un contesto, un ambiente di incontro privilegiato di 'conoscenze e persone eterogenee' dove le innovazioni o le soluzioni adottate potranno essere considerate inclusive solo se apporteranno vantaggi e benefici a tutti e non solo ad alcuni particolari destinatari (gestori, docenti, personale tecnico amministrativo, studenti e studentesse). Dare ad esempio la possibilità ad uno studente con difficoltà di apprendimento o con deficit attentivi o dislessia di poter beneficiare più volte e anche a distanza di una lezione che è stata registrata sarà considerata 'un'innovazione inclusiva' e smart se di questo potranno beneficiare tutti gli studenti e non solo quelli precedentemente certificati in un modo o nell'altro.

² Si tratta di un Documento che era stato redatto presso l'Università di Pavia e sottoscritto dai rappresentanti di una cinquantina di atenei italiani.

³ *Mi scrive Roberto Mancin*: 'Ho avuto la fortuna di conoscere Edoardo Arslan nel 1994. Allora studiavo Ingegneria Informatica a Padova e su suggerimento di un mio docente andai nel suo studio con l'ausilio che avevo assemblato usando un computer portatile ed una delle prime sintesi vocali italiane. Una sorta di Alexa che leggeva con ottima prosodia il testo digitato. Un ausilio utile per persone con grave 'speech impairment'. Due anni prima, un incidente stradale e la conseguente neurolesione, mi aveva reso pressoché impossibile ogni movimento fine fra cui scrivere e parlare. Per troppi mesi una tastiera con tasti grandi era l'unico modo che avevo per farmi capire. Quel giorno nacque una collaborazione che in pochi anni mi portò a fondare con lui, con il prof Soresi e con altri il Centro d'Ateneo. Si credeva allora che ogni menomazione fosse aggirabile grazie ad opportune tecnologie. Era infatti possibile parlare scrivendo (sintesi vocale), leggere toccando (braille), scrivere parlando (riconoscimento vocale), viaggiare scrivendo (Internet) e superare definitivamente sordità preverbal con impianti cocleari. In quegli anni l'Università di Padova si riempì di studenti con disabilità e sembrò veramente PER TUTTI (Universis) l'antico motto: *Universa Universis Patavina Libertas*. Tutte le conoscenze sembravano finalmente accessibili nonostante menomazioni visive, uditive e motorie. Il nuovo millennio alle porte sembrava ricco di importanti innovazioni inclusive, ma purtroppo la tecnologia nulla poteva in caso di cadute intellettive, anche piccole, che ieri come oggi si preferisce nascondere onde evitare stigmatizzanti e spesso inutili etichette. Un rettore donna dimostra che finalmente il tabù genere è superato. Fra quanti secoli, nel contesto patavino, una disabilità intellettiva non sarà più stigmatizzante come lo è ora?' (Roberto Mancin, 2023).

E' importante ricordare che quelli che stiamo vivendo sono tempi particolarmente VUCA e BANI⁴ che richiedono continui adattamenti ed evoluzioni sia alle persone che ai contesti che frequentano dando frequentemente origine anche a nuove ed originali interconnessioni. Non è sufficiente, però, che l'università risulti o appaia accessibile; essa deve, anche a detta di Murillo, "garantire l'eccellenza istituzionale a partire dalla cultura, dalle politiche e dalle pratiche universitarie, considerando la differenza come criterio di arricchimento integrale" e individuare "la priorità della sua missione nell'equità delle opportunità per l'intera comunità universitaria (...)" e fare in modo che "un'azione adeguata dell'università rispetto a un gruppo specifico di destinatari debba andare a vantaggio dell'intera comunità" (pag. 19). Un'università che potremmo definire smart deve puntare a meccanismi e tecnologie intelligenti destinati a consentire la gestione efficiente delle risorse e/o il miglioramento della qualità della vita della sua comunità, dagli studenti, studentesse, al personale docente e di ricerca, a quello tecnico-amministrativo. E a questo rimanda anche, d'altra parte, la definizione che l'OMS fornisce a proposito della disabilità: "l'esito o il risultato di una relazione complessa tra la condizione di salute di un individuo e fattori personali ed esterni che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo" (www.who.int/classifications/icf). Da qui ne discende la domanda che già da tempo avevamo preso in considerazione con Arslan e che dovremmo continuare a porci con insistenza: 'Cosa abbiamo fatto o non fatto per impedire a chi frequenta l'università, dipendenti e studenti, di ottenere 'esiti e risultati' soddisfacenti? Cosa dovremmo fare perché questo accada?' (Ware et al. 2007). In questa ottica l'inclusio-

ne si contrappone all'esclusione sociale; è un processo complesso e multidimensionale ed è sicuramente semplicistico attribuirlo alle competenze di quanti, all'interno di un ateneo, si trovano a doversi occupare, in modo speciale, delle differenze e delle disuguaglianze. Già Andrea Canevaro⁵ a proposito delle barriere all'inclusione arrivava a considerare ostacolanti anche le 'deleghe' e i 'servizi speciali' di cui gli atenei si avvalgono per 'offrire' a studenti variamente classificati (con disabilità, dislessia, rifugiati, con bisogni educativi speciali, con difficoltà d'apprendimento, ecc, ecc., ecc.) ... per altro con così tante etichette che, come è solito dire Benedetto Saraceno, sembra emergere l'adesione a 'piccole etichette'⁶.

La qualità dell'istruzione e le esperienze almeno 'decenti' di inclusione, anche secondo la letteratura della psicologia del lavoro, sono, accanto alle determinanti socioeconomiche di provenienza degli studenti e delle studentesse, potenti predittori dell'accesso pure a lavori dignitosi, come hanno recentemente sostenuto Duffy et. al. (2022). Questi ricercatori enfatizzano l'idea che un'istruzione e un'agenzia formativa a 'taglia unica', come avviene troppo spesso nei nostri atenei, non può soddisfare le esigenze individuali di persone che provengono da comunità diverse o che esibiscono necessariamente abilità e competenze marcatamente eterogenee. E qui non possiamo non ricordare anche le barriere in sede di immatricolazione, a causa dei numeri chiusi e delle criticate prove di accesso, che comportano la sottorappresentazione di fasce di studenti che, pur a fatica, sono riuscite a completare la scuola secondaria di secondo grado. Permangono ancora molti segnali che ci portano a dire che siamo molto lontani dal veder realizzato nelle uni-

⁴ L'acronimo è stato usato per la prima volta nel 1987 per riferirsi alle teorie di leadership di Warren Bennis e Burt Nanus. Successivamente, come noto, è stato adottato anche dallo United States Army War College per descrivere la realtà globale dopo il crollo dell'URSS e la fine della Guerra Fredda. Più recentemente l'antropologo e futurista americano Jamais Cascio ha suggerito di sostituire l'espressione VUCA con *BANI* facendo esplicito riferimento all'incremento di alcuni preoccupanti impatti derivanti anche dalla recente pandemia: *Brittleness* (fragilità), *Anxiety* (ansia), *Non-linearity* (non linearità) e *Incomprehensibility* (incomprensibilità) che renderebbero ancor più vulnerabili persone e contesti e 'deboli' le loro previsioni di miglioramento.

⁵ Affermava infatti che una delega, compresa quelle che come Edoardo anche lui ricopriva, consiste nell'attribuire a qualcuno un compito o una situazione particolarmente difficile... ma bisogna evitare che diventino quasi definitivi... consentendo ai sistemi complessi, come sono anche quelli educativi, formativi e lavorativi, di non occuparsi più di tematiche che sono state, appunto, delegate ai più disponibili o a servizi speciali progettati ad hoc.

⁶ Benedetto Saraceno ha lavorato a Trieste con Franco Basaglia e Franco Rotelli. Dal 1999 al 2010 è stato il direttore del Dipartimento di salute mentale e abuso di sostanze dell'OMS. Attualmente è professore ordinario di *Global Health* presso l'Università di Lisbona.

versità italiane un inserimento autentico, la possibilità per tutti e tutte di frequentare ed utilizzare gli spazi accademici, e sicuramente dal poter parlare effettivamente di università inclusiva, attrezzata cioè in modo tale da consentire a tutti, studenti, dipendenti, e cittadini (e perché no?) di sentirsi accolti, 'serviti' ed apprezzati. C'è in effetti ancora molto da fare affinché la governance degli atenei, i docenti e il personale tecnico e amministrativo si pongano e si attengano ad una tabella di marcia per promuovere l'accesso, l'inserimento, l'integrazione e, finalmente, l'inclusione, tramite la messa in atto di un corpo di buone pratiche risultanti a vantaggio dell'intera istituzione universitaria.

Come ricordano Kelly e Padden (2018) si tratta essenzialmente di avviare un percorso consapevole del fatto che una piena e completa inclusione non sarà mai completa e definitivamente raggiunta e che, per essa, sono necessarie tante *sentinelle dell'inclusione* particolarmente attente al rispetto del seguente 'promemoria':

1. l'inclusione è essenzialmente una visione che dovrebbe essere trasformata in 'compito' per l'intera comunità universitaria e considerata una responsabilità di tutti, che non si può delegare. Per questo, il ruolo di 'sentinella dell'inclusione' dovrà essere, magari a turno, ricoperto da tutti (personale docente, amministrativo e studenti soprattutto);
2. chi fa parte del contesto universitario, anche se con compiti e ruoli diversi, è chiamato a riflettere e controllare periodicamente quanto lo stesso rappresenti effettivamente l'eterogeneità delle comunità al fine di evitare che alcuni gruppi di persone, anche minoritari, siano esclusi o sottorappresentati in confronto, almeno, alle loro presenze nelle scuole secondarie pubbliche;
3. è necessario monitorare sistematicamente i livelli di partecipazione ai processi decisionali e, in particolare, a quelli riguardanti l'accesso all'istruzione universitaria controllando che a tutti siano effettivamente garantite le opportunità ne-

cessarie per progredire e avere successo all'interno e all'esterno dell'università;

4. un'università inclusiva richiede tanti e condivisi impegni e sistematiche relazioni collaborative con tutti e tutte: studenti, docenti, professionisti, partner della comunità, educatori, ricercatori e responsabili politici;
5. un'università che punta all'eccellenza dovrebbe ritenere che questa può essere raggiunta solo attraverso il rispetto e la tutela delle 'singolarità' e, questo, a tutti i livelli ed ambiti, da quelli propri della ricerca, a quelli della didattica e dei servizi, che debbono risultare effettivamente includenti operando in favore di tutti e non solo di una 'tipologia' di utenti che accettano di dichiararsi appartenenti a questo o a quel gruppo etichettato, *pardon*, certificato, diagnosticato come 'meritevole' di attenzioni personalizzate.

Tutto ciò richiede che l'inclusione si osservi a tutti i livelli e venga effettivamente percepita come 'un affare di tutti e per tutti' e non semplicemente come una questione di supporto a piccoli gruppi di studenti e dipendenti; richiede che si superi la logica dell'inserimento e dell'integrazione che appaiono in gran parte organizzati in modo rigido ed inflessibile, impreparati a sostenere i costi della personalizzazione degli interventi, della permeabilità di tutti gli ambienti e della possibilità di accogliere 'tutte le sfide che le diversità pongono' ai nostri sistemi di ricerca e formazione. Gli sforzi che si compiono in favore dell'eterogeneità vanno oltre il numero di studenti o programmi che possono essere contati. Invece, diversità e inclusione insieme, diventano un processo a più livelli attraverso il quale raggiungere l'eccellenza nell'apprendimento, nella ricerca e nell'insegnamento, nello sviluppo degli studenti, nel funzionamento istituzionale, nel coinvolgimento della comunità locale e globale, nello sviluppo della forza lavoro. Esse danno valore ai diritti umani, alla personalizzazione dei curricula, all'equilibrio di genere, alla consapevolezza nei confronti delle disabilità e vulnerabilità e agli effetti dell'appartenenza a classi sociali diverse, alla non equa distribuzione della ricchezza, all'accentuarsi

dell'ageismo⁷, ecc. (Williams, Berger, & McClendon, 2005). In alcune università, come in quella di Dublino (Kelly, e Padden, 2018) si afferma ad esempio che l'eccellenza di un ateneo si misura considerando anche come 'rielabora' la diversità a tutti i livelli, nelle sue pratiche di reclutamento, nelle ammissioni e nelle assunzioni, nei curricula, nelle strutture e nelle pratiche amministrative.

In questa direzione si era mossa anche da noi l'università di Padova quando Laura Nota, come delegata all'inclusione e sulla scia di quanto iniziato da Edoardo Arslan con le sue visite periodiche in tutte le facoltà e Dipartimenti, realizzò il primo General Course nella storia delle Università Italiane 'Diritti umani e inclusione', o quando proprio su sollecitazione di Edoardo venne redatto un progetto di orientamento inclusivo nel tentativo di ridimensionare quel fenomeno che anche oggi, in epoche di post covid, constatiamo con elevata frequenza e facilità, ovvero un drastico calo delle opportunità di entrare nel mercato del lavoro delle persone con disabilità. Dobbiamo infatti ricordare che solo il 51,3% di quelle 'occupabili' si trova ad essere inserita nel mercato del lavoro svolgendo, spesso, mansioni poco qualificate e sperimentando minori opportunità di ulteriore formazione professionale e bassi salari (Remund et al., 2022, Nota et al. 2023) Tutto ciò richiede traiettorie diverse da quelle usuali, che prevedano la costruzione di ambienti di formativi e lavorativi inclusivi per ridurre la presenza di condizioni negative a carico del benessere personale e professionale di queste persone (Kupenko et al., 2023) ed anche precoci ed intensi programmi di orientamento professionale per aiutarle a progettare il futuro e riflettere su aspirazioni e ambizioni. Questo orientamento, se desidera trasmettere dignità e fiducia, deve essere a sua volta dignitoso per quanto concerne le pratiche che pone in essere e manifestare, per primo, solide credenze di efficacia nei confronti degli impatti che si propone di ottenere sia lavorando con le persone con fragilità, ma anche, e forse soprattutto, con quegli alleati da cercare nei diversi contesti e che potrebbero contribuire a

combattere le ingiustizie e le disuguaglianze, indicando barriere e trappole che potrebbero ostacolare la promozione e costruzione di realtà 'originali'. A tal fine è necessario che i professionisti dell'orientamento, i pedagogisti e gli studiosi del lavoro decente collaborino, puntando sempre più in alto con coraggio, per debellare quella *forma mentis* che, consapevolmente o inconsciamente, continua di fatto a mantenere lo status quo e ad aumentare, gli ostacoli, affinché sia possibile trasformare i nostri contesti e immaginare un futuro di qualità per tutti e tutte, comprese le altre forme di vita (Kupenko et al., 2023).

Tornando all'Università di Padova un altro tentativo in questa direzione è stato realizzato con il Progetto '*Didattica inclusiva*' finalizzato essenzialmente al coinvolgimento dei docenti. Con esso si voleva coinvolgerli nelle riflessioni della letteratura internazionale sulle discriminazioni che sarebbero ancora presenti nei contesti universitari e che colpirebbero soprattutto le persone che appartengono a minoranze associate a variabili quali classe sociale, povertà, presenza di disabilità, genere, condizioni di salute, orientamento sessuale, conoscenze linguistiche, ecc.. Tale progetto è stato realizzato grazie all'adesione di 77 docenti universitari, 34 uomini e 43 donne afferenti a diverse macro-aree disciplinari intenzionati a tener in debita considerazione gli stati d'animo degli studenti e delle studentesse e ad individuare azioni e soluzioni didattiche e formative maggiormente attente alle loro percezioni e valutazioni. La valutazione dell'impatto del progetto è stata decisamente incoraggiante come hanno evidenziato con una serie di rilevazioni pre e post qualitative e quantitative Nota, Santilli e Mascia (in press).

Ma L'università è realmente interessata all'inclusione?

Si tratta di un interrogativo che sembra emergere quasi spontaneamente considerando come i nostri stessi atenei pubblicizzano nei loro siti e nei sempre più frequenti open day organizzati per presentare le loro

⁷ Si tratta di un inglesismo coniato nel 1969 da Butler (1975, 1984) che, come noto, si riferisce alla presenza di stereotipi e discriminazione nei luoghi di lavoro, ma non solo, sulla base dell'età che viene attribuita alle persone colpendo in modo paradossalmente simile sia i senior che i giovani a livello di 'selezione del personale', di incentivazione e di valutazione delle prestazioni.

‘offerte’ formative. E’ ciò che si sono chiesti anche Bencini, Garofolo, e Arengi (2018) ritenendo che un’istruzione superiore inclusiva richieda una serie di cambiamenti concettuali e operativi su più dimensioni: considerare l’eterogeneità degli studenti come punto di partenza a livello di progettazione di ambienti di apprendimento (nel senso più ampio); dare spazio ad una interazione dinamica tra le persone e i loro ambienti fisici, sociali, tecnologici e sociali; pianificare trasformazioni della governance e di tutte le componenti universitarie, fisiche, amministrative, didattiche, tecniche e comunicative.

Sebbene in questi ultimi anni siano decisamente aumentate le dichiarazioni e i proclami in favore dello sviluppo sostenibile, dell’equità e dell’inclusione sembrerebbe che le principali linee di tendenza che misurano il benessere dell’umanità – economica, sociale, politica e ambientale – stiano registrando una brusca svolta verso il basso (Homer-Dixon, 2020). Come sostengono anche Baildon e Arabi (2023) stanno crescendo significativamente le preoccupazioni sia per il benessere futuro delle nuove generazioni che per la vivibilità del nostro pianeta e le convinzioni che per tutto questo è necessario affrontare collettivamente le sfide, con una più copiosa dose di immaginazione in grado di suggerire come sia possibile iniziare, almeno, a mettere a fuoco un futuro migliore. Solo così le nostre ‘dichiarazioni’ potranno apparire veramente visionarie, funzionali all’agire, ed in grado di indicare la strada verso nuovi scopi, valori, politiche, aiutando le persone e le agenzie formative ad orientarsi verso diverse convinzioni, comportamenti e processi in favore di ipotesi di cambiamenti che non potranno, a prima vista, che apparire radicali, potenti e audaci (Dufour et al, 2008).

Ma cosa possiamo intendere con l’espressione ‘quella è una posizione, una dichiarazione visionaria?’ e, più in particolare quando, pensando all’inclusione e alle università inclusive, viene detto che si tratta di una ‘visione’? Come ben sintetizzano Baildon e Arabi (2023) una ‘visione’, unitamente alle ‘missioni’ che si ispirano ad essa, rappresentano “un elemento importante della pianificazione strategica non solo per guidare le convinzioni, i valori e le pratiche quotidiane, ma anche per indirizzare le decisioni di bilancio, l’allocazione

delle risorse e la gestione e le operazioni scolastiche (...) sono la stella polare che aiuta le parti interessate a muoversi nella direzione desiderata” (p. 4). Affinché non si traducano in una raccolta di frasi vaghe, standardizzate e slogan poco realistici, alle dichiarazioni di visione debbono seguire azioni che dovrebbero risultare facilmente distinguibili nel quotidiano: ad esempio, l’idea di università inclusiva quali modifiche ha apportato a proposito delle prove di accesso? Quanto e come vengono valorizzate e riconosciute le competenze inclusive di tutto il personale, docente ed amministrativo? Quanto ‘partono effettivamente dal basso’ le nuove traiettorie e le nuove missioni? L’impegno nella partecipazione di coloro che ‘vivono’ un’università inclusiva come viene riconosciuto? Quanto tutto questo concorre nelle valutazioni delle carriere degli studenti, del personale amministrativo e docente? Come tutto questo viene ‘testimoniato’ nelle ‘presentazioni’ web dei nostri atenei? O ci si limita solo a dire, ai futuri studenti, alle comunità e alle imprese, che si è pronti a soddisfare le loro richieste? Ci si limita a presentare una visione dell’istruzione come un qualcosa da dare ai “clienti” (ad esempio, studenti in cerca di laurea, imprese in cerca di forza lavoro istruita, ecc.) in relazione a ciò che desiderano? (Biesta, 2019).

Nel rispondere a queste domande non possiamo però dimenticare che molte società stanno passando da un’economia della conoscenza a una nuova “economia degli scopi” (Hurst, 2014), in cui le persone perseguono obiettivi personali, relazionali e sociali e proprio questi ultimi sembrano rappresentare la fonte più potente di stimolo, poiché implicano azioni per contribuire al benessere degli altri e del mondo. Alla luce di ciò la formazione accademica non può che essere imperniata sulla giustizia sociale: “L’applicazione e la pratica della giustizia sociale non possono essere separate -però- dall’inclusione, e qualsiasi tentativo reale di attuare un’educazione inclusiva deve considerare cosa significa promuovere e praticare una società socialmente giusta” (Shyman, 2015, p. 353); come tale, “l’educazione inclusiva ... è un mezzo per mettere in discussione un sistema socialmente ingiusto e discriminatorio, ed è destinata a migliorare l’ambiente scolastico per tutti gli individui, in-

dipendentemente dalla loro eccezionalità” (p. 354).

Pensieri conclusivi

Nel decidere come concludere questi pensieri ci è tornato in mente che anche Edoardo Arslan si domandava spesso, sulla falsariga di Davys, e Tickle, (2008), se i servizi che approntavamo per favorire la frequenza universitaria a persone con disabilità, facilitavano o ostacolavano la loro partecipazione alla vita della comunità accademica e non solo: se e in che misura venivano forniti supporti per mantenere, ad esempio, attive e frequenti le relazioni naturali come quelle con i familiari, gli altri studenti, i vicini e altri cittadini; se e in che misura il tempo veniva trascorso con dipendenti ‘speciali’ e retribuiti proprio per questo, o con altre persone con disabilità; se e in che misura anche gli studenti e le studentesse con disabilità e i dipendenti con disabilità potevano fare qualcosa per gli altri studenti e l’intera comunità accademica, ma non solo. In tutto questo il modello di riferimento era relazionale e sociale più che medico e riabilitativo, teso ad enfatizzare l’idea che anche le persone a rischio di esclusione ed emarginazione potessero fornire contributi al benessere delle loro comunità. Non si trattava pertanto e semplicemente di condividere alcuni spazi, ma di esercitare pienamente forme complesse di partecipazione alla vita accademica e sociale. Ciò che oggi continua ad amareggiarci, però, è la constatazione di quanto lontana dal mondo accademico sia ancora l’idea di inclusione, stando almeno a ciò che continuano ad enfatizzare gli indicatori utilizzati, a livello internazionale e nazionale, per redigere le valutazioni e le ‘graduatorie’ degli Atenei, che proseguono a dare poca rilevanza alla qualità della vita (Schalock e Verdugo, 2002), della didattica e dell’insegnamento⁸. Poco spazio viene dato a processi di misurazione come, ad esempio, l’Index for Inclusion (Booth, T. Ainscow, M. (2002) o la Scala San Martin (Verdugo, et al. (2014). Anche per tutto questo è difficile non essere d’accordo con Haug (2017)

quando si trovava a concludere che nessun paese è ancora riuscito a costruire un sistema di istruzione all’altezza degli ideali e degli obiettivi dell’inclusione così come è definita da diverse organizzazioni internazionali e da un’ampia letteratura scientifica tanto che l’inserimento/collocamento sembrano continuare ad essere i criteri più frequentemente utilizzati per evitare la segregazione. Tutto questo, anche a detta dell’OCSE (1999), sarebbe dovuto ad un misto di mancanza di volontà politica e un’accentuata resistenza al cambiamento degli esseri umani. Concordiamo con Haug (2017) quando dice che si tratta di “un capolavoro di retorica, facile da accettare e difficile da opporsi o addirittura criticare (...) Per attirare l’attenzione del pubblico, le dichiarazioni politiche spesso devono presentare le proprie ambizioni promettendo molto, come avviene nel caso dell’inclusione. Ciò ha promosso la vendita delle idee inclusive. Il pericolo è un eccessivo sfruttamento politico, tale da rendere impossibile o, nella migliore delle ipotesi, molto impegnativo mantenere le promesse” (p. 207). Così, se da un lato, non si può far a meno di ammettere che l’idea di università inclusiva sia particolarmente pertinente con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell’ONU, forse, dall’altro, dobbiamo anche accettare che sappiamo ancora poco su cosa sia effettivamente un’università inclusiva, quali caratteristiche debba possedere e quale ruolo potrebbe giocare in una società che continuerà ad essere sempre più globalizzata (Powell & Pfahl, 2018; Stewart & Valian, 2018). Sicuramente non stanno andando in questa direzione “quelle università che sono state tradizionalmente pensate come un’istituzione per le élite, delle ‘torri d’avorio’ distaccate dal resto delle comunità”, poco propense a dare corpo a politiche inclusive che agiscono “accettando anche le sfide poste dalla necessità di uno sviluppo sostenibile globale (...) esplorando le politiche che includono i sistemi di orientamento e i percorsi educativi, la stratificazione degli istituti basata sullo status, sulle gerarchie dei campi disciplinari e

⁸ Quelli che siamo riusciti a considerare sono i seguenti: il *QS World University Ranking*; il *Times Higher Education (THE*)*; il *World University Ranking*; *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*; il *Ranking Leiden*; *ARWU (Shanghai ranking)*; l’*HEEACT (Taiwan ranking)*; il *CWTS (Leiden Ranking)*; il *QSWUR** (*QS Worldwide University Rankings*); il *WRWU (Webometrics Ranking Web of University)*; il *Green Metric (GreenMetric World University Ranking)*. * sono quelli che prevedono anche la valutazione della qualità dell’insegnamento e la relazione tra e con gli studenti (2!)

sui finanziamenti” (Leišytė, Deem, e Tzanakou (2021, p. 2).

Forse dobbiamo ammettere, come ci dicevamo spesso con Edoardo Arslan, che è difficile cercare di connettere il rigore scientifico a cui aspiravano nelle nostre attività di ricerca con la necessità di essere almeno un po' visionari, di porre al centro quel 'fantascenario' che è rappresentato dall'inclusione senza se e senza ma. Tanto che veniva naturale domandarci, come faceva anche Alice Dal Gobbo (2019), fino a che punto le nostre utopie potessero essere capaci di produrre i cambiamenti desiderabili; al contempo, però, ci domandavamo anche quanto il non possederle, potesse rappresentare addirittura una barriera nei confronti di presenti e futuri di qualità e benessere sia dei nostri sistemi socio-economici sia di quelli della formazione e della ricerca di qualità. Analizzando con attenzione i documenti 'politici' che hanno promosso l'idea di sviluppo sostenibile anche noi, come la Dal Gobbo, siamo convinti che si tratta "di immagini che sono tracciate al futuro, quasi costituissero una 'terra promessa' di efficienza, sostenibilità, salute, felicità, unione, successo economico, localismo, responsabilità" (p. 114), in grado di 'stuzzicare l'immaginazione', per procedere, per 'progredire' verso un mondo radicalmente diverso da quello presente anche se non rappresenterà, in ogni caso, la soluzione definitiva e perfetta a problemi complessi come quelli dell'inclusione (Bookchin, 2010).

Per questa ragione, anche in questa sede, può essere forse opportuno dedicare alcune righe a come si potrebbero evitare confusioni linguistiche parlando, nelle nostre università, di inserimento e integrazione per ridurre i rischi di segregazione⁹ ed esclusione associabili ad alcuni gruppi minoritari di persone in ragione dei loro deficit o delle loro differenze (Rossi, 2017). Se l'inserimento, da un lato, si accontenta di riconoscere a tutti la possibilità

di 'stare' nei contesti dove possono vedere ed essere visti da tutti coloro che li frequentano, l'*integrazione*, come riporta anche Sandrone Boscarino (2012), si occupa di come avviare dei processi di 'completamento' di qualcosa, tramite l'aggiunta di elementi che vengono considerati importanti e necessari per poter far registrare miglioramenti e funzionamenti ottimali. Qui le 'differenze' vengono generalmente amplificate da accertamenti, analisi, valutazioni, profilazioni, certificazioni di competenze ed idoneità, in entrata, in itinere e in uscita. Facendo di fatto riferimento a quel 'paradigma della specializzazione' che riflette molto il neoliberismo anglosassone (Silver, 1994) l'integrazione ha favorito l'infoltirsi di schiere di professionisti, da quelli in possesso di svariati titoli di specializzazione nell'ambito dell'insegnamento sino a quei Diversity e Disability Manager dei quali si incomincia a sentir parlare in pressoché tutte le organizzazioni. Questi ultimi riguardano la presenza di un altro specialista, di un ulteriore 'delegato' alla disabilità e diversità che potrebbe favorire di fatto quella truffaldina pratica di "*greenwashing*" da parte di organizzazioni ed aziende per poter avere un ritorno gratuito di immagine ed una buona reputazione sul territorio (Iodice 2021).

Ma, dopo l'inserimento e l'integrazione, è possibile chiedere all'orientamento e alle Università di diventare inclusivi invitandoli ad indirizzare gli sguardi, i saperi e le aspirazioni verso un 'futuro desiderato' che potrebbe, invece di occuparsi solo di talenti, di eccellenze e competenze da mettere 'in vendita', prendersi cura (pre-occuparsi come viene detto in alcuni laboratori di orientamento) anche delle fragilità e vulnerabilità di tutti e tutte e dei nostri contesti di vita?

Per tentare di rispondere a questo interrogativo è forse opportuno porre proprio la 'vulnerabilità'¹⁰ al centro dei tentativi che vengono avanzati in favore di un orientamento

⁹ Nel linguaggio comune la parola segregazione e il verbo ad essa associato (dal latino *segrĕgare* -'allontanare dal gregge'), oltre ad indicare un dentro e un fuori additando chi va allontanato ed isolato, richiamano anche l'istituzionalizzazione e il maltrattamento. La segregazione, da questo punto di vista, sarebbe attiva ogni qualvolta si constata la presenza di 'separazioni', 'isolamenti', 'trattamenti e linee guida speciali' o, di fatto, assenza di progetti di vita partecipati e personalizzati e di coinvolgimenti nella definizione delle regole di convivenza.

¹⁰ Anche secondo i nostri più autorevoli dizionari la vulnerabilità rappresenta la 'condizione dell'essere vulnerabile, di chi può essere ferito, attaccato, leso o danneggiato, tanto risultare fragile (si può 'rompere', ammalarsi), 'feribile', anche a proposito della sua dignità, contagiabile e, pertanto, sensibile ed esposto a diversi possibili influenzamenti... stando così le cose chi può essere considerato non vulnerabile? Ad essa, e da molto tempo, si sono interessati molti filosofi, studiosi di etica, di questioni sociali, di salute ed ambienti, ma anche tanti esperti di diritto. Zullo

che guarda lontano, ad un futuro di qualità, e all'inclusione, in quanto, oltre a sostenere 'il diritto di tutti di avere diritti', fanno pensare anche ad uno sviluppo equo e sostenibile (D'Antuono e Tagliatela, 2017). Nel pensare ad un futuro inclusivo per tutti e alla presenza anche nelle nostre università di tante vulnerabilità quanti sono coloro che le frequentano, dovremmo forse deliberare che tutti, proprio perché vulnerabili, dovrebbero poter godere di condizioni che consentano effettivamente a ognuno di apprendere, di formarsi, di decidere, di scegliere, di lavorare... di costruirsi un futuro. Il concetto di vulnerabilità si coniuga così con quello di orientamento e di inclusione e per questo interessava molto anche a Edoardo Arslan. Le comunità veramente inclusive, dice Gomez (2013), non lo sono solo verso qualcuno, ma sono interessate a darsi da fare per facilitare a tutti l'accesso alla vita sociale e civile, considerando ciò un impegno e una responsabilità civile, non un favore ai meno fortunati; non ha bisogno di mediatori, di manager ed operatori specifici, di deleghe, di uffici per questa o quella categoria di persone in quanto tutti i cittadini sono trattati da 'sentinelle dell'inclusione', come 'esperti di inclusione', e tutti ne traggono vantaggi.

L'Università inclusiva invita tutti noi a stare di più all'erta e guardarci bene anche da coloro che frequentiamo da un punto di vista professionale perché quei problemi testardi, ribelli, indisciplinati (quei wicked problem come li avevano definiti Rittel e Webber, 1973) rendono utopistico lo scenario dell'università inclusiva, si nutrono e si alimentano di egoismi e vanno a caccia di coloro che hanno

voglie incontenibili di eccellenza, di meritocrazia, di competizione. Amano essere e fare i 'mondani', alloggiare nei Palazzi del potere, nelle Borse, nelle Agenzie di Rating, in tanti Rettorati ed Agenzie per l'impiego e il lavoro, nei Centri di selezione del personale, in tanti Dipartimenti per le Risorse Umane, dove assumono, di volta in volta, persino le sembianze di 'coloro che stanno dalla parte dei meriti, che non guardano in faccia nessuno' e che considerano le prestazioni altrui alla stregua di meriti individuali e privati e che ritengono che alcuni diritti vadano riconosciuti solamente ad alcuni, a coloro che li meritano. Sarebbe bello, invece, che i professionisti e le professioniste interessati a un futuro di qualità per tutti e tutte facessero almeno un po' di paura a questi problemi e che si presentassero loro come 'ospiti' poco accoglienti sia perché vaccinati contro i luoghi comuni e le lusinghe dei mercati, sia perché considerano utile continuare ad indignarsi per il fatto che il futuro dignitoso non venga garantito a tutti. Non si dovrebbero temere coloro che pretendono di essere ascoltati, che possono persino apparire un po' deliranti, nel senso latino del termine, che tendono a sconfinare, ad uscire dai confini, dai deliri, appunto, ad accettare di essere transdisciplinari, indisciplinati, non facilmente collocabili all'interno di una professionalità specifica, o di un 'raggruppamento disciplinare' come tanta accademia ama fare quando si trova ad indicare le regole concorsuali e i requisiti necessari per attribuire l'idoneità a coloro che desiderano continuare a fare ricerca e dedicarsi ad un insegnamento di qualità nelle nostre università.

Bibliografia

- Baildon, M. e Arabi, H.M. (2023). *Time to Re-Envision Vision Statements in Education*, In A.K. Abdallah, & A.M. Alkaabi (Eds.), *Restructuring leadership for school improvement and reform*, pp. 125-140.
- Bencini, G.M.L., Garofolo, I., Arengi, A. (2018). *Implementing Universal Design and the ICF in Higher Education: Towards a Model That Achieves Quality Higher Education for All*, in G. Craddock et al. (Eds.). *Transforming our World Through Design, Diversity and Education*, Amsterdam: IOS Press, pp. 464-472.

(2016), ad esempio, la considera uno dei tratti costanti e indelebili della persona umana che andrebbe giuridicamente compresa e 'tutelata'. La vulnerabilità, a differenza di quanto ha suggerito ad esempio il concetto di disabilità, non sarebbe, innanzitutto, un elemento distintivo di un determinato sott'insieme sociale, di un gruppo minoritario che, in virtù proprio della loro eccezionale e 'speciale' condizione, rivendica il riconoscimento di particolari diritti. La vulnerabilità costituirebbe e rappresenterebbe una *possibilità della condizione umana caratterizzante la sua vita presente e futura* (Vivaldi, 2019, p. 16; vds anche Fineman, 2013; Colombetti, 2013).

- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657–668.
- Bookchin, M. (1982/2010). *L'Ecologia della Libertà. Emergenza e Dissoluzione della Gerarchia*. Cremona: Eleuthera.
- Booth, T. Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2000). Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE.
- Butler, R. N. (1975). *Why survive? Being old in America*. New York: Harper and Row.
- Butler, R. N. (1984). *A generation at risk: When the baby boomers reach Golden Pond*. Austin, TX: The Hogg Foundation for Mental Health.
- Canevaro, A. (2014), Le università e i disabili come originalità, ovvero ripensare la realtà inclusiva... Ricordando Edoardo Arslan, *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 13, 4, pp. 323-327).
- Colombetti, E. (2013), *La dipendenza condivisa*, *Medic*, 2013, 21(2).
- D'Antuono, E. e Tagliatela, E (2017). *La trama filosofica della Dichia- razione universale sulla Bioetica e i diritti umani: autonomia, dignità, vulnerabilità*. Laboratorio dell'ISPF. 2017, vol. XIV (15).
- Dal Gobbo, A. (2019) *L'Utopia ecologica come costruzione di futuro: verso un mondo radicalmente altro?* In D'Amato M., *Utopia 500 anni dopo*, Roma, Roma Tre- press.
- Davys, D., & Tickle, E. (2008). Social inclusion and valued roles : a supportive framework. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 15(8), 358-363.
- Duffy, R.D., Kim, H.J., Perez, G., Prieto, C.G., Torgal, C., Maureen E. Kenny, M.E. (2022). Decent education as a precursor to decent work: An overview and construct conceptualization. *Journal of Vocational Behavior*, 138, October 2022, 10377.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. *Solution Tree*.
- Engle, P.L. & Black, M.M. (2008) The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes, *Annals of the New York Academy of Sciences* Volume 1136, Issue 1 p. 243-256).
- Fineman, M.A. (2013), *Equality, Autonomy, and the Vulnerable Subject in Law & Politics*, in M.A. Fineman, A. Grear (a cura di), *Vulnerability: Reflections on a New Ethical Foundation for Law and Politics*, Farnham, Ashgate.
- Gomez, S. (2013). The vision for inclusion. *Inclusion*, Vol. 1, 1, 1-4.
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2017 Vol. 19, No. 3, 206–217).
- Homer-Dixon, T. (2020). *Commanding hope: The power we have to renew the world in peril*. Alfred Knopp.
- Hurst, A. (2014). Welcome to the purpose economy. *Fast Company*. <https://www.fastcompany.com/3028410>.
- Iodice, D. (2021), *Disabilità o diversa abilità? Contrattare l'inclusione e la diversità gestionale*, Adapt University Press.
- Kelly, A. M., Padden, L. (2018). *Toolkit for Inclusive Higher Education Institutions: From Vision to Practice*. Dublin: UCD Access & Lifelong Learning.
- Kupenko, O., Kostenko, A., Kalchenko, L., Pehota, O., & Kubatko, O. (2023). Resilience and vulnerability of a person in a community in the context of military events. *Problems and Perspectives in Management*, 21(1), 154–168.
- Leišytė, L., Deem, R. and Tzanakou, C. (2021) Inclusive Universities in a Globalized World. *Social Inclusion*, vol. 9 p. 1-5
- Murillo, D. G. (2015) *Smart Inclusive University. Posibilidades de las TIC hacia una universidad para todos*. Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona.
- Nota L., Santilli, S. e Zucchini Denise (2023). Inclusion, Sustainability, and Equity at the Heart of a 5.0 Society. In Garofolo I. e Bencini G. (Eds), "Design for Inclusion. Open issues between theory, ethics and practice" is expected to be delivered in few days. IOS Press.
- OCSE (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.

- Powell, J. J. W., & Pfahl, L. (2018). Disability studies in the universal design university. In S. K. Gertz, B. Huang, & L. Cyr (Eds.), *Diversity and inclusion in higher education and societal contexts: International and interdisciplinary approaches* (pp. 157–188)
- Rittel, H. and Webber, M. (1973). *Dilemmas in a General Theory of Planning*. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Rossi, S. (2017), *Forme della vulnerabilità e attuazione del programma costituzionale*, *Rivista AIC Associazione Italiana Costituzionalisti*, n.2).
- Sandrone Boscarino G. (ed), *Pedagogia speciale e Personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che integra*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 27-35
- Schalock R. L., Verdugo M. A. (2002), *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351–362).
- Silver H. (1994) *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*, *International Labour Review*, vol. 133, 5-6, pp 531-578.
- Stewart, A. J., & Valian, V. (2018). *An inclusive academy: Achieving diversity and excellence*. MIT Press.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Navallas, E., Fernández, S., Hierro, I. (2014), *Scala San Martín*, Santander, Fundación Obra San Martín.
- Vivaldi, E. (2019), *Disabilità, autonomia, diritti. Alcune riflessioni a tre anni dall'approvazione della legge n. 112/2016*, *Dirittifondamentali.it*, Fascicolo 1/2019
- Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., & Fisher, D. (2007). Connectedness and citizenship: Redefining social integration. *Psychiatric Services*, 58(4), 469–474.
- Williams, D. A., Berger, J. B., & McClendon, S. A. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*, 49.
- Zullo, S. (2016). Lo spazio sociale della vulnerabilità tra pretese di giustizia e pretese di diritto. Alcune considerazioni critiche. *Politica del diritto*, 3, p. 475-508.

