L'IRCOCERVO
PRIMA RIVISTA ELETTRONICA ITALIANA DI METODOLOGIA GIURIDICA - TEORIA GENERALE DEL DIRITTO E DOTTRINA DELLO STATO
FIRST ITALIAN DIGITAL JOURNAL OF LEGAL METHODOLOGY - GENERAL THEORY OF LAW AND DOCTRINE OF THE STATE

Sull'inclusione degli studenti vulnerabili nel percorso degli studi universitari*

Giovanni Tarantino

Università del Salento

Abstract: **On the Inclusion of Vulnerable Students in University Education**
Considering the long journey that has led to the current level of inclusion of vulnerable students in education and university studies, the essay emphasizes how the transition from exclusion to integration, ultimately to full inclusion, essentially coincides with the desire to ensure substantive equality, autonomy, and ultimately, to protect the human dignity that belongs to every individual. This, moreover, is achieved by viewing inclusion as an act of caring for others, imbued with a responsibility that also extends to future generations.

Keywords: Inclusion, Training, Future Generations.

Sommario: 1. Considerazioni introduttive – 2. Esclusione, integrazione, inclusione: un lungo percorso verso l'effettiva tutela della pari dignità per tutti gli studenti – 3. Inclusione, vulnerabilità e autonomia – 4. Il processo di inclusione nella *governance* universitaria: cenni – 5. L'inclusione come atto di cura dell'altro: tra uguaglianza sostanziale, merito e attenzione verso le generazioni future.

1. Considerazioni introduttive

Il contesto dei percorsi di studio universitari, per tutti quegli studenti che, a causa di una loro vulnerabilità[1], dovuta a una delle plurime cause che possono determinarla, presentano maggiori difficoltà rispetto ad altri studenti che con quella vulnerabilità non si accompagnano, si presta a sollecitare la riflessione sull'ineludibilità di garantire l'uguaglianza sostanziale ed il rispetto della dignità umana che ontologicamente gli appartiene. In sintesi, si potrebbe dire che ciò che

* Questa pubblicazione è parte del progetto PRIN 2022 "*Next Generation Ita. Increasing Trust, Making Future Generations Possible*".
[1] Il concetto di vulnerabilità è notoriamente complesso e suscettibile di essere approfondito alla luce di una pluralità di discipline, soprattutto bio-psico-sociali. In una prospettiva etico-giuridica, invece, per un primo inquadramento del tema si rinvia, tra i molti, a B. Pastore, *Semantica della vulnerabilità, soggetto, cultura giuridica*, Giappichelli, Torino, 2021.

va garantito in tali particolari condizioni sia l'effettiva inclusione di quegli studenti più fragili nel contesto della formazione universitaria.

Al proposito, è doveroso, però, premettere che le politiche di inclusione nelle università non sono un'aspettativa dei giorni odierni, ma sono una realtà già da lungo tempo[2]. Meglio sono una realtà che è il risultato di un lungo percorso che più di recente ha portato, ad esempio, sino all'obbligo per ogni rettore di nominare un suo delegato che si occupi proprio di garantire l'attuazione delle politiche d'inclusione all'interno del proprio ateneo[3]. E tali politiche di inclusione sono oggi una realtà certamente virtuosa, a cui si è giunti, però, lentamente, di pari passo ad un mutamento che si è avuto della visione culturale e giuridica relativa all'approccio delle politiche statali nei confronti della disabilità, e più specificamente, della disabilità nei contesti di realtà della formazione in generale e, per il nostro discorso, della formazione superiore.

2. Esclusione, integrazione, inclusione: un lungo percorso verso l'effettiva tutela della pari dignità per tutti gli studenti

Partendo da queste prime considerazioni e con il fine di volerle maggiormente specificare, se si segue, ad esempio, Valenti, si può concordare con quest'Autrice quando afferma:

> Che l'Università potesse diventare un luogo accessibile a tutti, fino a qualche decennio fa, non era assolutamente un fatto scontato e prevedibile. Ancora meno scontata era l'accessibilità all'Università alle persone con disabilità che, almeno nel nostro Paese, erano inserite in percorsi scolastici differenziali fino alla fine degli anni Settanta e non erano certo agevolate a frequentare i corsi universitari. Sono stati necessari diversi anni e numerose battaglie affinché le rivendicazioni dei movimenti per i diritti delle persone diventassero diritto esigibile[4].

Il percorso a cui anche Valenti, quindi, fa riferimento è proprio quello che ha visto il ricordato mutamento culturale e giuridico relativo all'approccio delle politiche statali nei confronti della disabilità nel contesto dell'istruzione e della

[2] Si pensi al riguardo che, per l'Italia, uno degli interventi normativi più significativi che, ormai più di venticinque anni addietro, ha garantito effettivamente agli studenti affetti da fragilità la tutela del diritto allo studio universitario è costituito dalla legge del 28 gennaio 1999, n. 17 "Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

[3] Legge n. 17 del 1999, art. 1, comma 3, con il quale è stato aggiunto all'articolo 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il comma 5-bis, che così recita: "Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo".

[4] A. Valenti, *I servizi d'ateneo in un'università inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2019, p. 13.

formazione[5]. Esso, in sintesi estrema, ha seguito tre momenti principali, che l'hanno visto passare: a) dall'*esclusione* (attuata attraverso l'inserimento degli studenti con disabilità o con vulnerabilità nelle c.d. 'classi differenziali')[6]; b) alla successiva *integrazione* degli stessi all'interno delle classi 'ordinarie' composte, cioè, dagli altri studenti non portatori di alcuna disabilità o vulnerabilità; infine, c) all'*inclusione* (che, tra l'altro, si fonda sulla valorizzazione delle competenze e delle capacità comunque presenti anche negli studenti con disabilità).

Con riferimento all'ultima tappa di questo percorso, se si guarda alla Costituzione italiana, si può serenamente affermare che il diritto all'inclusione nei percorsi formativi sia certamente desumibile dall'impianto personalista della Carta, che trova nella tutela della dignità e nella conseguente volontà di garantire i diritti fondamentali di ogni individuo, il rifiuto di ogni discriminazione ed il richiamo, invece, al principio solidaristico, che chiede allo Stato e a ciascun cittadino di venire incontro alla fragilità altrui. Partendo da questo e riferendosi più specificamente al percorso normativo che ha portato all'odierno grado di inclusione degli studenti vulnerabili nei contesti della formazione, si può concordare con l'assunto per il quale, alla base di tale percorso, com'è stato proposto, può leggersi la necessità di quella che, in ultima istanza, è la volontà di apprestare tutela all'inclusione nei contesti formativi

> intesa come situazione giuridica soggettiva *attiva*, ossia quale espressione di un diritto individuale riconosciuto all'interno della Carta fondamentale. Si ritiene, infatti, che tale diritto abbia subìto una progressiva espansione, tanto sotto il profilo soggettivo, quanto sotto il profilo oggettivo. Sotto il profilo *soggettivo*, il diritto, dapprima riconosciuto in via eccezionale agli alunni/studenti con disabilità certificata, è stato via via riconosciuto agli alunni/studenti con DSA certificati e agli studenti con BES. Sotto il profilo *oggettivo*, quello che inizialmente si palesava come diritto al mero *inserimento* degli alunni/studenti con disabilità certificata nelle classi "ordinarie", insieme agli alunni normodotati, ha prima lasciato spazio al diritto all'*integrazione* e, quindi, al diritto all'*inclusione*[7].

Ed i principi etico-giuridici di riferimento per questo diritto, come visto prima, costituzionalmente riconosciuto in Italia, naturalmente, si ritrovano latamente anche in molti documenti metanazionali di tutela dei diritti umani. Premesso ciò, senza volersi spingere verso una disamina puntuale della normativa domestica e di diritto internazionale che ha sancito giuridicamente il passaggio dalla

[5] Da una prospettiva filosofico-giuridica, con riferimento esplicito alla vulnerabilità del disabile, si veda, almeno, M.G. Bernardini, "Soggettività mancanti e disabilità. Per una critica intersezionale all'immagine del soggetto di diritto", in *Rivista di filosofia del diritto*, 8 (2018), n. 2, pp. 281-300.
[6] Le classi differenziali sono state abolite dall'art. 7 della Legge 4 agosto 1977 n. 517 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico". Con il medesimo articolo di questa legge è stata introdotta la figura dell'insegnante di sostegno.
[7] G. Matucci, "Il diritto/dovere all'inclusione scolastica", in *Gruppo di Pisa. Dibattito aperto sul Diritto e la Giustizia costituzionale*, (2019), n. 1, p. 44.

differenziazione, all'integrazione ed è giunta poi all'inclusione dei ragazzi con disabilità all'interno dei contesti formativi, si può dire che, dopo aver guardato alla Costituzione e restringendo adesso il campo d'analisi al livello normativo metanazionale, i principi etico-giuridici appena ricordati, possono rinvenirsi ben compendiati nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* dell'ONU[8]. Convenzione questa che, già nel *Preambolo*, sancisce che gli Stati ad essa aderenti "(a) Richiamando i principi proclamati nello Statuto delle Nazioni Unite che riconoscono la dignità ed il valore connaturati a tutti i membri della famiglia umana ed i diritti uguali e inalienabili come fondamento di libertà, giustizia e pace nel mondo" e, ancora, "(h) Riconoscendo altresì che la discriminazione contro qualsiasi persona sulla base della disabilità costituisce una violazione della dignità e del valore connaturati alla persona umana" si impegnano a riconoscere e tutelare la dignità umana presente in tutti gli individui della famiglia umana, senza fare differenza tra gli individui portatori di una disabilità e quelli che, invece, non ne sono colpiti.

3. Inclusione, vulnerabilità e autonomia

Prima si è detto che il percorso che ha portato all'inclusione[9], oltre ad essere un percorso giuridico-normativo, è stato anche un percorso legato al mutamento della visione culturale sul tema. Al proposito, seguendo ancora Valenti[10], si può ricordare che un momento particolarmente significativo di tale percorso si è avuto proprio nel contesto della formazione universitaria con la nascita, negli USA, del movimento *Independent living*, che ha mosso i primi passi poco dopo la metà dello scorso secolo presso l'Università di Berkeley.

Il movimento era costituito da studenti con disabilità i quali, ponendo in essere una traiettoria *Bottom-up* di emersione dei diritti, chiedevano di fatto l'applicazione del principio di uguaglianza sostanziale, declinato come diritto

[8] ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (UNCRPD), adottata dall'Assemblea Generale il 12 dicembre 2006.

[9] Un percorso certamente non concluso, perché fenomeni recenti come quello del *Digital divide* oggi possono, nuovamente, compromettere la piena inclusione degli studenti nel contesto dell'istruzione e della formazione. Si consideri, infatti, che, per quanto riguarda il *Digital divide* in un mondo che è contraddistinto da una 'plenitudine digitale', chi non ha possibilità di accesso al digitale o chi non possiede le necessarie nozioni e competenze per accedervi (con altre parole, chi non ha ricevuto una formazione ed un''alfabetizzazione digitale') oggi patisce una condizione di vulnerabilità, nuova rispetto al passato, anche recente. Per cui, ben si può condividere l'affermazione per cui "Chi non è in grado di avvalersi almeno in parte delle potenzialità della rete si trova, oggi, in una condizione di grave svantaggio, poiché ne risulta compresso l'esercizio dei diritti e delle libertà garantite dalla legge. Ragione per la quale Internet non è semplicemente uno strumento, ma potremmo dire, con una metafora, è l'acqua in cui i pesci nuotano. Sarebbe probabilmente giusto che l'accesso alla rete fosse considerato un diritto garantito alla stregua di altri diritti sociali, come il diritto all'istruzione, alla salute e alla previdenza". S. Colazzo, R. Maragliano, voce "Digital divide", in *Enciclopedia di Bioetica e Scienza giuridica*, vol. I di *Aggiornamento*, ESI, Napoli, 2022, pp. 100-101.

[10] Cfr., *passim*, A. Valenti, *op. cit.*, pp. 19 ss.

all'inclusione per la loro piena e attiva partecipazione alle attività formative di quell'Ateneo[11]. Quel movimento sanciva un notevole passo in avanti verso l'inclusione degli studenti nel contesto degli studi universitari. Infatti, lo studente Roberts[12] divenne "il primo studente con disabilità ad aver ottenuto la possibilità di essere ammesso all'Università di Berkeley. La sua condizione di disabilità, estremamente complessa per l'epoca, portò l'Università a decidere di alloggiarlo, assieme ad altri studenti con condizioni di salute simili che nel corso del tempo decisero di seguire l'esempio di Roberts, nell'edificio del campus adibito a ospedale"[13]. Ma il percorso non si fermò a quella prima conquista in quanto da quel momento si acquisì, al contrario, una rapida accelerazione verso una sempre maggiore inclusione degli studenti con disabilità. Infatti, grazie al fervore culturale e politico degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso che si ebbe negli USA e grazie al loro diffondersi nella rete delle associazioni studentesche, le istanze di rivendicazione dei diritti proposte dal movimento *Independent living* "diedero una decisiva spinta politica ed emancipativa al desiderio degli studenti con disabilità di non vivere più in un ospedale. Da quel momento partì una lunga battaglia per l'abbattimento delle barriere architettoniche, per ottenere servizi qualitativamente adeguati, per promuovere azioni di influenza sui referenti politici, al fine di raggiungere dei cambiamenti anche in ambito legislativo e della tutela dei diritti"[14].

Quello a cui si pervenne successivamente, ricorda poco più avanti Valenti, fu la creazione nel 1972 di un *Centro per la Vita Indipendente*, noto anche con l'acronimo di CIL, mediante il quale gli studenti con disabilità divennero i primi attori del processo di inclusione, attraverso l'esplicitazione diretta delle loro esigenze specifiche e la successiva gestione delle politiche e dei servizi d'ateneo da porre in atto per la gestione e la soluzione delle problematiche correlate a queste stesse esigenze specifiche manifestate. Ed il modello del CIL, di analisi dei problemi e di soluzione partecipata e condivisa degli stessi, divenne, nel tempo, quello a cui ispirarsi, e non soltanto entro i confini degli Stati Uniti. *In nuce*, possiamo dire che attraverso quel modello si accetta che: "Il concetto di vita indipendente [sia] strettamente collegato al diritto universale di autodeterminarsi, proprio di ogni essere umano"[15]. Al contempo, però, accettato questo, possiamo specificare anche che:

> Vivere in maniera indipendente, per una persona con disabilità, non significa necessariamente vivere autonomamente, visto che il concetto di 'autonomia'

[11] Per un approfondimento sul movimento *Independent living* si rinvia, *ex plurimis*, a C. Mercurelli, "Tra diritti, dignità umana e autodeterminazione: la storia esemplare del movimento Vita Indipendente", in *Eunomia. Rivista di studi su pace e diritti umani*, (2023), n. 2, pp. 211-234.
[12] Sulla figura di questo attivista, si veda V. Dawson, "Ed Roberts' Wheelchair Records a Story of Obstacles Overcome", in *Smithsonian magazine*, 13 marzo 2015, rinvenibile in rete all'indirizzo https://www.smithsonianmag.com/smithsonian-institution/ed-roberts-wheelchair-records-story-obstacles-overcome-180954531/
[13] A. Valenti, *op. cit.*, p. 19.
[14] *Ivi*, p. 20.
[15] *Ivi*, p. 21. Quanto tra parentesi quadre è di chi qui scrive.

> rimanda a una capacità di svolgere da soli le attività della vita quotidiana, anche se attraverso l'uso di ausili personalizzati – cosa che, evidentemente, non può essere applicabile a tutti gli individui con disabilità. Vita indipendente, invece, definisce il diritto di ogni singolo individuo di prendere decisioni circa la propria vita[16].

Ecco, in ultimo, l'obiettivo a cui si tende quando si cerca di proporre l'odierno concetto di inclusione: quello di garantire la massima autonomia possibile[17]. Meglio, quello di assicurare la valorizzazione delle capacità e delle competenze presenti in ciascuno studente con disabilità o con una qualsiasi forma di fragilità.

Valorizzazione delle capacità e delle competenze residue che porterà non ad escludere, ma appunto ad includere quegli studenti più vulnerabili, anche attraverso l'aiuto di tutti quegli ausili (di carattere didattico o più specificamente tecnico) che, aumentando l'autonomia, siano di volta in volta necessari per colmare quanto più possibile le differenze tra quegli stessi studenti e quelli non contraddistinti da alcuna vulnerabilità. Tanto, con il risultato di superare il concetto di *integrazione* di uno studente con disabilità all'interno di un ambiente formativo (che integra lo studente, lo accetta, ma che resta tale a quello che era), per giungere ad una condizione di *inclusione*, che, invece, modella l'ambiente formativo valorizzando le differenze e le peculiari capacità dello studente con disabilità, in applicazione anche di quel principio di uguaglianza sostanziale che prima si è ricordato. Concetto, di inclusione, ancora, che valorizza, quindi, l'autonomia, pur se residua, di quello studente particolarmente vulnerabile.

L'inclusione, in ultimo, si potrebbe dire che, aiutando a superare le difficoltà contingenti, sostenendo l'autonomia e permettendo l'istruzione e la formazione di ogni studente nel massimo grado possibile, valorizzi e tuteli la dignità intrinseca che, come si dirà meglio più avanti, appartiene ad ogni essere umano, e che resta a fondamento anche dei diritti di tutti gli studenti, compresi quelli più vulnerabili.

[16] *Ibidem*.

[17] Obiettivo questo che successivamente è stato recepito anche dalla Convenzione ONU sulla disabilità ricordata sopra (si veda la nota 8) che, sempre nel *Preambolo*, proclama proprio che gli Stati aderenti: "(n) Riconoscendo l'importanza per le persone con disabilità della loro autonomia ed indipendenza individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte" e, con riferimento più netto all'autonomia e all'autodeterminazione delle persone disabili "(o) Considerando che le persone con disabilità dovrebbero avere l'opportunità di essere coinvolte attivamente nei processi decisionali relativi alle politiche e ai programmi, inclusi quelli che li riguardano direttamente" convengono con quanto viene proclamato, successivamente, negli articoli di questo Documento. Concetti questi appena ricordati che, in seguito, sono stati richiamati, ad esempio, nell'art. 19 della stessa Convenzione, titolato *Vita indipendente ed inclusione nella società*, nel cui *incipit*, tra l'altro, si legge: "Gli Stati Parti alla presente Convenzione riconoscono il diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella società, con la stessa libertà di scelta delle altre persone, e adottano misure efficaci ed adeguate al fine di facilitare il pieno godimento da parte delle persone con disabilità di tale diritto e la loro piena integrazione e partecipazione nella società".

4. Il processo di inclusione nella *governance* universitaria: cenni

Ma l'attenzione verso l'inclusione degli studenti con disabilità all'interno dei contesti universitari non è dettata solo dalla necessità di ottemperare ad obblighi normativi: è altresì una disposizione spontanea (frutto anche di quell'evoluzione culturale a cui prima si è fatto riferimento) che sempre di più si è rafforzata, proprio sul modello concettuale del ricordato movimento *Independent living*.

Tale disposizione spontanea a consentire a tutti gli studenti, compresi quelli più fragili, di essere inclusi e di poter partecipare al pari di tutti gli altri ai percorsi di formazione universitaria, poi, da un altro angolo di prospettiva, permette anche di rendere più attrattivi gli atenei, che saranno individuati dagli studenti come luoghi dove poter studiare in un ambiente ed in una condizione di complessivo benessere, sia dal punto di vista fisico, sia da quello psicologico. Non è un caso, infatti, se, sin nel titolo del programma elettorale di molti dei candidati alla carica di rettore, sempre più spesso, è presente un esplicito riferimento al tema dell'inclusione. E molte volte in quei programmi i punti essenziali che contemplano le future politiche di inclusione per l'ateneo, sostanzialmente, si identificano proprio con il contrasto ad ogni forma di disuguaglianza, con il fine di giungere a rendere effettiva la piena equità sociale[18].

D'altra parte, però, se è certamente condivisibile quanto si è appena considerato come esempio di quello che molto spesso è il contenuto dei programmi di *governance* degli atenei, forse un perfezionamento di tali contenuti programmatici potrebbe sostanziarsi in un maggiore e diretto riferimento alla tutela esplicita della dignità umana, considerando che ogni istanza di tutela dei diritti di partecipazione e di inclusione degli studenti con disabilità o, più ampiamente, con una condizione di vulnerabilità dovuta alle più varie cause, come prima accennato, trova fondamento proprio nella dignità ontologicamente intrinseca alla persona umana. Ma, allargando lo sguardo oltre la garanzia dei soli diritti alla partecipazione e all'inclusione, si potrebbe ampliare il campo della riflessione ricordando senza

[18] Appare importante ricordare, per completezza, che per l'effettività della piena equità sociale diviene indispensabile il sostegno della capacità operativa dei Centri per l'inclusione universitaria, che di fatto sono presenti in ogni ateneo. Oggi, si ricorda qui solo per inciso, nei contesti dell'istruzione e della formazione, il raggiungimento della piena equità sociale trova un nuovo ostacolo nel problema della c.d. 'povertà educativa', che le politiche di inclusione universitarie sono chiamate a risolvere. Per una definizione esaustiva della locuzione 'povertà educativa', si rinvia a quanto presente in Save the Children, *Illuminiamo il futuro-La povertà educativa*, dove si può leggere: "La povertà educativa indica l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Nel nostro Paese la povertà educativa priva milioni di bambini del diritto di crescere e di seguire i loro sogni. La povertà educativa è anche fortemente condizionata dalla carenza di opportunità, scolastiche ed extrascolastiche, presenti sul territorio. Nelle aree dove la povertà minorile è più accentuata e le famiglie affrontano le maggiori difficoltà economiche, anche le scuole e i servizi educativi sono limitati, senza asili nido, tempo pieno, mense e palestre, e di conseguenza la scarsa offerta educativa non è in grado di ridurre l'impatto delle disuguaglianze socioeconomiche familiari ma, al contrario, le accentua". In rete, all'indirizzo https://www.savethechildren.it/illuminiamo-il-futuro-la-poverta-educativa.

tema di smentita che la difesa di ogni diritto fondamentale dell'individuo poggia primariamente sulla considerazione e sulla salvaguardia della dignità che ad esso appartiene.

La difesa della dignità umana, infatti, tenendo presente la *summa divisio*, suggerita da Hofmann[19], che la distingue tra teoria della dignità intesa o come "dote" che appartiene ontologicamente all'individuo della specie umana, oppure come "prestazione" che quello stesso individuo può compiere (o non può compiere, perché, per una pluralità di cause, può non esserne capace) per il discorso sull'inclusione che si propone in queste pagine, non può che virare verso la teoria della dignità considerata come dote. Cioè verso la teoria cha descrive la dignità umana alla stregua di una dotazione ontologica propria di tutti gli individui appartenenti alla specie umana[20], senza guardare alla proiezione sociale (o alla 'prestazione' sociale) del singolo, cioè senza considerare la capacità di agire 'prestazionalmente' nella società[21]. Ma verso la scelta di dare preminenza alla teoria della dignità come dote[22] si può coerentemente giungere soltanto se si sceglie come punto di arrivo quello del superamento della condizione in cui un individuo sia impossibilitato ad essere 'prestazionale' nella società, condizione questa che spesso si verifica, ad esempio, per tornare al contesto della formazione universitaria, per quegli studenti che, con vario grado, manifestano una condizione di DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) o di BES (Bisogno Educativo Speciale)[23].

[19] Cfr. H. Hofmann, "La promessa della dignità umana. La dignità dell'uomo nella cultura giuridica tedesca", in *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, 76 (1999), n. 4, pp. 620-650.

[20] Si fa riferimento alla specie umana in quanto si vuole suggerire una lettura dell'uomo che lo vede parte di un'entità che ha una propria identità, un soggetto naturale non individuale, che supera, quindi, il singolo individuo, ma che lo comprende allo stesso tempo, e che vive la sua vita attraverso il succedersi nel tempo delle generazioni che la compongono. In argomento sia concesso il rinvio a G. Tarantino, *Profili di responsabilità intergenerazionale. La tutela dell'ambiente e le tecnologie potenziative dell'uomo*, Giuffrè, Milano, 2022. Con maggiore riferimento, poi, alla responsabilità nei confronti delle generazioni future, si vedano almeno: F.G. Menga, *Etica intergenerazionale*, Morcelliana, Brescia, 2021; Id., *L'emergenza del futuro. I destini del pianeta e le responsabilità del presente*, Donzelli Editore, Roma, 2021; U. Pomarici, *Dignità a venire. La filosofia del diritto alla prova del futuro*, ESI, Napoli, 2019.

[21] Una prestazione che molto spesso, nel tempo odierno, si inserisce in un contesto sociale spinto sempre maggiormente verso la competizione. In tema, anche con riferimento ai valori della solidarietà e dell'uguaglianza, si rinvia a E. Mauro (a cura di), *Dalla cura di sé alla cura dei legami. Per non morire di competizione*, Edizioni Milella, Lecce, 2025, con contributi di D. Borrelli, E. Mauro, O. Morngui, M. Pierri, E. Spanò, G. Tarantino.

[22] Comunque, personalmente si è d'accordo con quelle proposte teoriche che propendono per una sintesi tra teoria della dignità come dote e teoria della dignità come prestazione, e non per una loro manichea contrapposizione intransigente, in quanto, come dice Viola, si può considerare a giusta ragione che queste due teorie non sono tra loro incompatibili, ma che lo diventano solo: "se da parte della teoria della dotazione c'è una concezione statica della natura umana, e, da parte della teoria della prestazione, c'è un rigetto totale della sua dimensione ontologica". Così, F. Viola, "I volti della dignità umana", in A. Argiroffi, P. Becchi, D. Anselmo (a cura di), *Colloqui sulla dignità umana. Atti del Convegno internazionale (Palermo, ottobre 2007)*, Aracne, Roma, 2008, p. 105.

[23] Il riferimento normativo vada soprattutto alla Legge 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". Tale legge assicura garanzia alle esigenze degli studenti con DSA, pur non coprendo tutte le esigenze di quelli con BES. Per

Più specificamente, possiamo dire, con forse maggiore chiarezza, che il superamento della condizione per cui uno studente non riesce ad esprimere pienamente le proprie, pur limitate, capacità per interagire al massimo delle sue possibilità nella società, come nel percorso dei suoi studi universitari, non può che passare dal garantire effettività ad efficaci misure di inclusione da parte della *governance* degli atenei a valle, e da parte del legislatore nazionale a monte. Solo così infatti, realizzata un'uguaglianza sostanziale, si potrà giungere a superare molte di quelle condizioni individuali, esistenziali o patologiche di vulnerabilità che sono la causa di molte delle disuguaglianze che possono concretizzarsi per alcuni studenti. Per inciso, sia concesso di ricordare qui che la condizione di svantaggio può sussistere per uno studente che, oltre ad affrontare la difficoltà e la fatica del percorso degli studi, affronti anche quella dell'essere *caregiver*[24] di un proprio familiare. Costretto, quindi, a sottrarre tempo ed energie allo studio per prestare assistenza ad un suo caro (in quest'ultimo caso – per altro verso – adempiendo volontariamente e pienamente ai doveri di solidarietà che il Costituente ha richiesto). Ma gli esempi da proporre potrebbero essere certamente molti altri.

Soffermandosi, però, ancora solo per un momento sull'esempio appena fatto della figura dello studente-*caregiver*, si potrebbe dire che questa tipologia particolare di studente, che indubbiamente ha una condizione di maggiore vulnerabilità e di svantaggio rispetto a suoi colleghi non impegnati nell'accudire un genitore, un fratello, ecc., è nello stesso tempo destinataria e attrice di un processo di cura.

5. L'inclusione come atto di cura dell'altro: tra uguaglianza sostanziale, merito e attenzione verso le generazioni future

Se, come appena visto, si considera l'inclusione come un atto di cura, allora, seguendo il modello ippocratico, questa non può che essere intesa in un senso che è più ampio del solo curare la dimensione fisico-biologica di un individuo: consiste anche nell'apprestare cura alla persona, considerandola nell'interezza e complessità della sua natura umana[25]. E proprio a questa dimensione più ampia del 'prendersi

questi ultimi, invece, si veda la Direttiva ministeriale MIUR del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", e le successive Direttive ministeriali sul tema.

[24] Sulla figura del *caregiver* (cioè di colui che 'si prende cura' di un congiunto) va rilevato che è in discussione in parlamento il DDL S. 24 "Disposizioni per il riconoscimento ed il sostegno del *caregiver* familiare", che mira a riconoscerne la funzione sociale e ad apprestargli idonee tutele.

[25] Secondo buona parte della dottrina il modello ippocratico di cura non è però più quello preminente. Esso è stato sostituito da un modello 'funzionalista' che molto spesso si ferma maggiormente a considerare la dimensione biologica ed è più attento al solo recupero della funzionalità perduta del paziente. Tra i molti in argomento si rinvia a F. D'Agostino, *Bioetica. Questioni di confine*, Edizioni Studium, Roma, 2019, spec. il cap. X dal titolo "L'ospedale: prospettive bioetiche". Con riferimento alla cura ed alla disabilità, considerate sempre all'interno del dibattito bioetico, si veda anche L. Palazzani, "Vulnerabilità tra cura e giustizia", in *Archivio Giuridico*, (2024), n. 2, pp. 271-282.

cura', ad esempio, all'interno di riflessioni sull'utilità del preservare il contatto fisico nei confronti di chi versi in una condizione di fragilità, ha fatto riferimento Zanetti, affermando che:

> Toccare può essere appunto non solo *to cure* (curare), il momento di *healing* espresso dai re di Francia, ma anche *to care* (prendersi cura di). Il tatto allude, dunque, a una forma di rispetto che comporta un piegarsi attivamente verso il nostro interlocutore, che verrà coinvolto. È una forma di considerazione attiva, deliberata, che non può essere concettualizzata come sempre doverosa, proprio perché parte del suo valore risiede appunto nella costitutiva gratuità: essa può coinvolgere un atto supererogatorio, che certifica un'assunzione di responsabilità non immediatamente declinabile come, in senso stretto, normativamente dovuta. La mancanza di questa performance può essere particolarmente dolorosa per coloro ai quali viene negata, proprio per via della sua gratuità[26].

Ancora, guardando, però, più direttamente al campo epistemologico della medicina, si può essere d'accordo con Pierri quando, riuscendo forse in parte a mediare tra le posizioni ippocratiche e quelle funzionaliste, proprio attraverso un richiamo al valore della solidarietà proclamato dalla Costituzione, afferma:

> La salute dell'essere umano è infatti la sommatoria di un complesso di elementi, sia nella sua determinazione concettuale (non è mera assenza di malattia, ma benessere psico-fisico-relazionale) che nella sua fattuale realizzazione. La persona situata è condizionata dal e condiziona il complesso ecosistema in cui è inserita: la sua fragilità, come avverte la teoria sindemica, non è autoriflessiva, ma si irradia, scorrendo lungo le linee tracciate dalle sue relazioni ed investendo tutte le componenti dell'ambiente in cui la sua vita si svolge. Questa è la ragione per cui la Costituzione dichiara che la salute del singolo è certamente un suo diritto fondamentale, ma è anche interesse della collettività, che se ne fa carico per perseguire la prospettiva di una società sempre più sana, ma soprattutto per rispettare il principio solidarista che attraversa, innervandola, l'intera Carta. Resta inteso infatti che la collettività non è altro rispetto al singolo, bensì è la persona nel suo essere-in-relazione, e che una simile interpretazione è estranea a qualunque logica di tipo competitivo[27].

[26] G. Zanetti, *Filosofia della vulnerabilità. Percezione, discriminazione, diritto*, Carocci Editore, Roma, 2019, pp. 130-131.

[27] M. Pierri, "Approccio *One Health* e fragilità della persona situata nella prospettiva antimeritocratica del personalismo costituzionale", in E. Mauro (a cura di), *op. cit.*, pp. 38-39. Per il concetto di vulnerabilità situata, in parte ricordato anche nelle riflessioni di Pierri appena lette, si veda, poi, lo scritto di B. Pastore, "Vulnerabilità situata e risposte alle vulnerazioni", in *Etica & Politica/Ethics & Politics*, (2020), n. 1, pp. 283-291, in cui tale concetto è delineato con esaustivo approfondimento.

Avviandosi alla conclusione, si può convenire, infine, sul fatto che il sostegno più forte all'effettività dell'inclusione, sociale prima ed educativo-formativa poi, proviene dall'art. 3 della Costituzione, e da quel richiamo alla, più volte, ricordata uguaglianza sostanziale che esso contiene nel suo secondo comma. Uguaglianza 'sostanziale' che, com'è noto, completa e concretizza quella 'formale', solo proclamata, invece, nel primo comma di quello stesso articolo. Lungi dal voler problematizzare in questa sede intorno al concetto generale di uguaglianza, ci si limita qui a ricordare soltanto che l'uguaglianza sostanziale non costituisce una volitiva aspirazione, ma un risultato, che coincide con il rendere ogni cittadino effettivamente uguale ad ogni altro. E se tanto vale per la dimensione inter-relazionale complessiva di ogni cittadino, che si esplica nella vita sociale, ciò vale forse ancor di più per quel particolare momento dell'esistenza di un individuo che coincide con la sua formazione e, più nello specifico, per il campo di riflessione di questo scritto, con l'*iter* dei suoi studi nell'università. Quell'individuo-studente, infatti, in assenza di politiche statali efficaci di inclusione, sarebbe probabilmente costretto ad abbandonare il proprio percorso di formazione universitaria, proprio a causa della sua disabilità. In sintesi, come è noto e come indica proprio il ricordato comma 2 dell'art. 3 Cost., la richiesta del Costituente è stata quella della tutela effettiva della pari dignità sociale tra tutti i cittadini, da realizzarsi, volta per volta, attraverso l'intervento attivo del decisore politico. E per il discorso che si porta avanti in questo lavoro, tale tutela effettiva della pari dignità sociale non può che coincidere altro che con i servizi per l'inclusione che gli atenei garantiscono a tutti gli studenti, soprattutto a quelli con maggiore vulnerabilità.

D'altra parte, bisogna considerare che il Costituente, rendendo la scuola gratuita e aperta a tutti, ha richiesto ai futuri governanti di adoperarsi per realizzare l'uguaglianza sostanziale con l'obiettivo di valorizzare e premiare il merito degli studenti e di permettere il prosieguo degli studi, compresa la formazione superiore, anche a chi sia privo di mezzi[28]. Con ciò si vuol dire che nella Costituzione non trova spazio valoriale l'odierna deriva che, troppo spesso, si dirige in direzione di una *meritocrazia*, termine questo proposto da Michael Young nel suo noto volume *L'avvento della Meritocrazia*[29]. Usando parole molto schematiche e certamente non esaustive sul tema, che è molto complesso, si può dire che la meritocrazia disegna un sistema sociale estremamente competitivo in ogni ambito della società, che però non risulta essere equo ed inclusivo, in quanto non considera il fatto che alcuni partecipanti a questa competizione sociale sono svantaggiati rispetto ad altri, perché probabilmente hanno una situazione di vulnerabilità che può dipendere da molti fattori contingenti, che sono spesso indipendenti dalla volontà del soggetto. Lo spazio concesso in queste pagine non permette una problematizzazione esaustiva

[28] Cfr. l'art. 34 Cost.
[29] M.D. Young, *L'avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?* (1958), trad. it. di C. Mannucci, Edizioni di Comunità, Roma, 2014.

della complessa e multidisciplinare tematica della meritocrazia[30]. Per questo non ci si addentrerà qui nel tematizzare il concetto di meritocrazia. Sia concesso, però, riprendere qui almeno alcune considerazioni inerenti ai temi su cui si riflette in questa sede e che appaiono particolarmente significative e utili per gettare almeno un ponte verso futuri personali scritti sull'argomento. Le riflessioni appartengono a Colazzo, il quale, dopo aver individuato il sistema meritocratico come un sistema disciplinato da regole chiuse e dopo aver ripreso Bertoni[31], sulla logica strettamente vincolante del merito che nel contesto dell'università non permette ormai più a nessuno di sottrarsi alle rigide regole, anche burocratiche, che governano il sistema, impedendo "di anteporre la propria indipendenza intellettuale al successo professionale"[32] più avanti scrive che:

> Perché per i ricchi garantire ai loro figli la frequenza di un'università prestigiosa è diventato tanto importante? La crescente disuguaglianza, l'allargamento del divario di reddito tra chi ha una laurea e chi no, la precarizzazione delle condizioni di vita di quella che un tempo era la classe media, spinge le famiglie agiate a fare ogni sforzo per evitare ai loro figli la frustrazione dell'insuccesso sociale ed economico […] Senza contare – e questo è il passaggio importante – che conseguire una laurea prestigiosa equivale ad acquisire il lustro del merito, ossia l'idea che si è migliori di altri e che pertanto si può pretendere rispettabilità sociale, potere e soldi […] dimenticando che in una meritocrazia competitiva si è debitori nel successo di aspetti che la competizione occulta[33].

E questi aspetti non riguardano solo le capacità personali, la determinazione e l'impegno di ciascuno, ma derivano anche da quella situazione di partenza che non è uguale per tutti i partecipanti alla competizione sociale.

Ma c'è un altro dovere che richiede rispetto: quello verso le generazioni future. Un atto di cura che guarda agli studenti già presenti come anche a quelli che verranno, che troveranno un ambiente universitario già pronto ad accoglierli quando arriverà per loro il momento di iniziare il percorso della formazione universitaria, anche nel caso in cui essi si dovessero sfortunatamente accompagnare ad una condizione di vulnerabilità. Ciò con riferimento all'unità della famiglia umana che è basata sul riconoscimento della dignità presente in ogni individuo che la compone nel susseguirsi delle varie generazioni nel tempo, senza che sia possibile pensare ad una possibile 'graduazione' teorica della dignità stessa, e senza che tale 'graduazione' si verifichi neppure fattualmente (magari per ragioni legate ai bilanci

[30] Per l'approfondimento del tema della meritocrazia, tra i molti, si rinvia qui solo a M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti* (2020), trad. it. di C. Del Bò e E. Marchiafava, Feltrinelli, Milano, 2021.
[31] Cfr. F. Bertoni, *Universitaly: la cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari, 2014.
[32] S. Colazzo, voce "Meritocrazia", in *Enciclopedia di Bioetica e Scienza giuridica*, Vol. I di *Aggiornamento*, cit., p. 254.
[33] *Ivi*, p. 257.

delle università, che ne possono mettere in difficoltà la libera *governance*[34]) ad esempio lasciando che perduri una carenza negli atenei dei servizi a tutela della disabilità e, più in generale, nelle politiche che favoriscono la piena inclusione di tutti gli studenti.

[34] Al proposito si ricordano solo le numerose critiche che da più parti si sono levate avverso l'inserimento dell'obbligo del pareggio di bilancio nella Costituzione italiana, attraverso la nota modifica dell'art. 81 della Carta, chiesta all'Italia dall'UE. Se si considera la formazione come un atto di cura, inteso nel suo senso più ampio, l'università diviene allora un 'luogo di cura', all'interno del quale possa prendere vita un 'Welfare di comunità' che si affianchi a quello statale attraverso il volontario agire di associazioni e cittadini e crei 'Spazi etici' finalizzati all'ascolto e all'assistenza di chi è più vulnerabile. Di ciò si è accorto anche il CNB -Comitato nazionale per la Bioetica presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, quando ha suggerito che: "Gli 'Spazi etici' potrebbero trovare forma e attuazione, come già anticipato, in diversi ambiti e contesti sociali. Il CNB ne prende in considerazione, a livello emblematico, soltanto alcuni: le strutture sanitarie, i tribunali, le carceri, le scuole. Si tratta, però, di un'esperienza che potrebbe e dovrebbe estendersi a tutte le zone 'eticamente sensibili' in cui dimensione relazionale e vulnerabilità si manifestano e incontrano: i luoghi di lavoro, le Università, i vari centri di accoglienza dei migranti. Proprio la diversità di queste esperienze mette in luce come non sia possibile indicare un definito modello istituzionale e una precisa struttura organizzativa. Il CNB è consapevole di avanzare un progetto che ha bisogno di definirsi e consolidarsi attraverso tante ulteriori riflessioni all'interno dei singoli contesti. La futura attuazione degli spazi etici deriverà dalla sollecitazione morale a pensare in maniera diversa alla possibilità di costruire più attente forme di assistenza e tutela ai soggetti vulnerabili, nelle diverse forme in cui la vulnerabilità si manifesta nella società anche oltre la dimensione sanitaria". Cfr. CNB, *Vulnerabilità e cura nel welfare di comunità. Il ruolo dello spazio etico per un dibattito pubblico*, 10 dicembre 2021, p. 11, in rete, all'indirizzo https://bioetica.governo.it/it/documenti/pareri/vulnerabilita-e-cura-nel-welfare-di-comunita-il-ruolo-dello-spazio-etico-per-un-dibattito-pubblico/.