

Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità

Emancipation and female voices: the Life Project between difficulties and opportunities

Antonello Mura (Università degli Studi di Cagliari / antonello.mura@unica.it)

Ilaria Tatulli (Università degli Studi di Cagliari / ilariatatulli@unica.it)

The indications of the main national and international documents and the rules for the protection of the rights of persons with disabilities advocate the observance of universal principles of equality and emancipation. However, real data lead us to pursue investigations aimed at verifying if these indications and rules have become awarenesses, certainties and instruments for self-determination also for disabled women.

Through references to the scientific literature and to an empirical research that gathers many autobiographical testimonies from disabled women living in different European countries, this paper highlights some of the key categories that contribute to the specification of the elements that are involved in the delineation of an independent life project. In this regard, from the reading and the analysis of various women's experiences, it is possible to grasp many elements and aspects that support or hinder the process of personal self-fulfilment. The reflection of Special Pedagogy on these testimonies also appears useful to identify positive experiences, to build educational and training expertise, to promote and guide cultural and social change, and to encourage the improvement of existential and life conditions for future generations.

Key-words: Women, Disability, Identity, Inclusion, Life project

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca 201

* L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore delle sezioni 1 e 4; Ilaria Tatulli è autrice delle sezioni 2 e 3.

1. Donne disabili: riconoscimenti normativi e ostacoli culturali

Gli eventi sociali e politici che, a livello internazionale, hanno caratterizzato il periodo storico compreso tra gli anni Cinquanta e la metà degli anni Settanta del Novecento hanno consentito lo sviluppo di consapevolezze culturali e interventi normativi orientati alla promozione dei diritti civili delle persone in situazione di disabilità. Il processo di democratizzazione nelle società occidentali è stato contrassegnato però da percorsi e tempi eterogenei nei diversi contesti nazionali e rispetto alla definizione delle differenti condizioni di marginalità, tra le quali l'appartenenza di genere.

In Italia tale fermento sociale e democratico si è nutrito per quanto riguarda le problematiche della disabilità di molteplici impulsi, tra i quali il contributo sostanziale delle associazioni di volontariato costituite dalle stesse persone disabili e dai loro familiari. L'impegno associativo è stato caratterizzato da azioni di rivendicazione, di mutuo sostegno, di advocacy e di empowerment che hanno investito «le responsabilità istituzionali nei differenti settori dell'istruzione, della sanità e dell'assistenza sociale, fino a configurare un modo totalmente nuovo di rapportarsi alle esigenze e ai diritti delle persone disabili» (Mura, 2007, p. 423). Negli ultimi decenni anche la comunità internazionale ha dato un input determinante alla divulgazione della cultura dell'inclusione e ha offerto maggior visibilità pubblica ai temi della disabilità. In tal senso, il varo della Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (2006), da parte dell'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, è da considerarsi il risultato di un lungo processo politico-culturale (UN, 1971; 1975, 1993; UNESCO, 1994; Warnock, 1978) che promuove e garantisce l'uguaglianza dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa richiama i principi della Dichiarazione universale dei diritti umani (UN, 1948) per sottolineare l'urgenza di superare i pregiudizi e gli ostacoli sociali ancora presenti e le discriminazioni tutt'oggi subite dalle persone interessate da disabilità (Baratella & Littamè, 2009; de Anna, 2011).

Si tratta di difficoltà aventi origine in un sistema culturale che per millenni ha tenuto ai margini della società le persone disabili e le donne. Dal punto di vista antropologico l'identità femminile è sempre stata associata alla generatività e le donne sono state considerate, e in alcune realtà lo sono tuttora, oggetto di transazioni economiche per la costituzione di società allargate (Lévi-Strauss, 2003). In tale negoziazione la bellezza, la grazia e l'idoneità alla procreazione, accompagnate dall'assenza di menomazioni fisiche, sono state considerate requisiti fondamentali di valore mercificatorio. Le indagini sulle origini delle attuali rappresentazioni della disabilità e delle donne disabili nella società occidentale hanno evidenziato quanto i pregiudizi e gli stereotipi siano radicati nelle più profonde trame della cultura e come ancora caratterizzino drammaticamente la realtà quotidiana (Braddock & Parish, 2001; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2000; Mura, 2009b; Stiker, 2009; Winzer, 1993).

Anche gli esiti delle ricerche condotte nell'ambito dei *Feminist Disability Studies* fanno emergere con chiarezza come le condizioni attuali delle donne disabili siano in gran parte ancora il prodotto di retaggi culturali, stereotipi sociali, sovrastrutture ideologiche e sistemi di potere che mantengono inalterate le discri-

minazioni di una società non solo sessista, ma incapace di riconoscere alle donne disabili gli stessi diritti che a fatica ha riconosciuto alla disabilità e alla femminilità (Garland-Thomson, 2004).

Le analisi multi-prospettiche dei più importanti network associativi nazionali ed internazionali, costituiti da persone interessate da disabilità, evidenziano ulteriori aspetti critici. In particolare emerge che le ragazze hanno minori opportunità di ricevere cure adeguate e di frequentare percorsi formativi corrispondenti alle loro necessità educative. Ciò vale anche per l'accesso al mondo lavorativo, dove esse risultano maggiormente penalizzate rispetto agli uomini.

Fra i numerosi documenti dell'*European Disability Forum* (EDF), un Report del 2013, presentato in risposta alla consultazione "*Your rights, your future*" sulla cittadinanza europea, porta all'attenzione i problemi con i quali si confrontano quotidianamente le ragazze e le donne disabili in Europa. Vi sono sollecitazioni esplicite all'utilizzo di una terminologia corretta riferita alla condizione di disabilità ed in particolare nei riguardi delle donne, poiché essa assume un ruolo importante nella creazione e nel mantenimento delle discriminazioni. La denuncia più rilevante riguarda però l'assenza delle donne disabili nei processi decisionali e nei luoghi istituzionali a livello locale, nazionale e internazionale. Sono inoltre presenti esortazioni all'abbattimento degli ostacoli e delle barriere di accesso alle strutture fisiche, sociali, culturali ed economiche, poiché sono la più evidente negazione della possibilità di partecipare alla vita comunitaria, ai contesti di formazione, di relazione pubblica e di svago. Nel documento è altresì evidenziata la necessità di considerare l'apprendimento e la formazione in una prospettiva di *life long learning*, come condizione urgente e necessaria per accedere in maniera consapevole alla vita adulta, al lavoro, all'impegno sociale e civile.

Risulta dunque evidente quanto nella realtà siano presenti difficoltà e ostacoli da superare per il raggiungimento delle pari opportunità e come ciò si ponga come ulteriore sfida nei confronti della piena inclusione. Dal punto di vista della Pedagogia Speciale, si tratta di individuare gli itinerari di orientamento formativo che consentano anche alle donne disabili, fin dall'infanzia, di essere pienamente partecipi dei processi d'apprendimento, relazionali, affettivi, professionali e culturali che sono fondativi di ogni possibilità di realizzazione soggettiva. Anche se sinteticamente, vale la pena sottolineare alcuni importanti elementi che la ricerca, da tempo, ha elaborato in proposito e che sono capaci di suscitare continui processi di cambiamento autoriflessivo circa la costruzione della propria identità personale e la capacità di auto-orientarsi di fronte ad ogni possibile scelta nella elaborazione/realizzazione del proprio Progetto di Vita. Come per ogni altro individuo, il processo di crescita e di sviluppo della persona disabile non può infatti realizzarsi in maniera autentica se non attraverso il quotidiano e progressivo sviluppo di alcuni elementi strutturali quali l'orientamento formativo, l'apprendimento scolastico, l'accompagnamento familiare, il rapporto con i pari, la partecipazione sociale, la professionalizzazione e l'autonomia (Contardi, 2004; Cottini, 2003; Cuomo, 1995; d'Alonzo, 1997; de Anna, 2014; Goussot, 2009; Ianes, 2006; Mura, 2005, 2012; Pavone, 2009). Si tratta di strutture fondamentali che vengono riprese nel presente lavoro e che intessono anche le trame narrative dei racconti di vita delle donne disabili. Chi si occupa di educazione ha la responsabilità di analizzarle per cogliere gli elementi utili alla migliore definizione dei percorsi educativi.

2. Le risorse autobiografiche nelle voci delle protagoniste

Molteplici lavori di ricerca evidenziano come la rappresentazione dell'identità delle persone disabili sia spesso ancorata a visioni che le identificano come individui da proteggere, da tutelare, privi di identità di genere, costretti in un incessante lavoro di riparazione e, dunque, incapaci di divenire protagonisti della propria esistenza (Caldin, 2005; Goussot, 2009; Medeghini, 2006; Montobbio & Lepri, 2000). Gli studi che su tale argomento si sono sviluppati nell'ambito della Pedagogia Speciale hanno privilegiato la raccolta delle informazioni attraverso le narrazioni autobiografiche, per analizzare e comprendere quali siano i processi che accompagnano lo sviluppo dell'identità delle persone interessate da disabilità (Dettori, 2011; Gaspari, 2008; Giusti, 1999; Mura & Zurru, 2013; Pavone, 2009; Zappaterra, 2010).

L'attenzione rivolta all'esplorazione dell'identità delle donne disabili è ancora circoscritta e riguarda pochi addetti ai lavori. Tuttavia, attraverso l'analisi delle narrazioni, emergono storie che superano i limiti dello stigma e degli anzidetti stereotipi sociali. Donne interessate da disabilità, originarie di differenti Paesi, hanno maturato consapevolezza di sé e della propria esistenza, condividendo le loro esperienze attraverso molteplici canali: la scrittura, la pittura, la danza, il teatro, il web (Tatulli, 2013).

L'esistenza e la circolazione di tali documenti rappresenta una risorsa e una testimonianza dell'iter storico di emancipazione che, sebbene sia stato tortuoso e sia ancora in divenire, offre inaspettati *exempla* che contrastano con le più diffuse esperienze di emarginazione. La possibilità di raccontarsi e di dar voce al proprio vissuto ha avuto una duplice funzione, per un verso, ha consentito alle donne di migliorare la propria condizione, di innalzarsi dal proprio status e raggiungere così differenti forme di autonomia. Per un altro verso, il narrarsi ha consentito loro di divenire protagoniste della propria esistenza e cittadine capaci di contribuire attivamente alla storia culturale, sociale e politica del proprio Paese. Il ventaglio delle narrazioni autobiografiche è variegato. Tra i primi lavori noti si ricordano le esperienze della scrittrice francese cieca Therese-Adele Husson (1803-1831), che dettò ad uno scrivano le proprie *Reflections*. Si tratta di un'opera nella quale l'autrice attesta la consapevolezza della propria condizione che, arricchita dal supporto familiare affettivo e da esperienze emancipative di autonomia, diventa strumento di petizione non solo per sé, ma per tutte le persone che vivono la medesima condizione. Certamente più nota, Helen Keller (1880-1968) è stata fra le prime ad aver narrato autonomamente l'esemplare esperienza di vita, testimoniando l'importanza di «un modello di educazione teso alla sollecitazione delle competenze individuali a partire dalle stimolazioni che provengono dalle esigenze sociali del contesto entro il quale il soggetto si trova a vivere; esigenze per le quali è chiamato ad agire come membro del gruppo al quale appartiene» (Zurru, 2016, p. 352). Sabina Santilli (1917-1999), anche lei interessata dal duplice deficit della sordocecità dall'età di sette anni, «attraverso uno straordinario percorso di studio e di apprendimento (latino e lingue straniere compresi), di interessi di relazioni [...] una volta divenuta adulta trova un impiego lavorativo e si attiva a favore di coloro che come lei sperimentavano una simile condizione» (Mura, 2009a, p. 323). Frida Kahlo (1907-1954) attraverso la pittura e l'intensità dei suoi quadri

è stata capace di raccontare la propria vita travagliata e i drammi politici dell'epoca e del proprio Paese.

Rispetto alle prime ed esigue testimonianze richiamate, oggi si contano numerose narrazioni autobiografiche (Argentin, 2011; Atzori, 2011; Benzi, 1984; Bettassa, 1990; Coppedè, 1993; Galli, 1969; Gerland, 2000; Gioria, 2010; Grandin, 1995; Jolliffe, Lansdowne, & Robinson, 2001; Laborit, 1994; Preißmann, 2013; Sainsbury, 2009; Willey Holliday, 1999; Williams, 2005) attraverso le quali le donne con disabilità raccontano di sé evidenziando quali siano l'impegno costante e le sfide quotidiane per affrontare i propri limiti e giungere, con "quel corpo deficitario", all'autonomia, alla costruzione di un'immagine di sé come donne e alla realizzazione personale. La lettura delle narrazioni offre un vasto panorama di indicazioni concrete riguardanti la maturazione dell'identità, lo svolgersi dei rapporti affettivi, le opportunità di crescita e di sviluppo e la realizzazione di sé. Le narrazioni considerate sono intense, ricche di dettagliate descrizioni delle sensazioni e di profonde e struggenti riflessioni sul proprio corpo, sui desideri e sulle attese. In tali esperienze emerge chiaramente che ognuna di loro è stata accompagnata e sostenuta da figure di riferimento, *care givers*, che le hanno supportate per affrontare le sfide e le delusioni della quotidianità, per giungere alla scoperta della propria nicchia esistenziale, per imparare a riconoscere ed affermare i propri interessi e le proprie potenzialità al fine di realizzarsi come persone, come donne, come madri e come professioniste. Al lettore è offerta l'opportunità di comprendere come nei differenti Paesi d'origine le sovrastrutture culturali e politiche si intreccino, incidendo, con le dimensioni micro delle esistenze individuali e possano, quindi, costituire ostacoli o agevolazioni alla realizzazione di sé. Le storie di vita e le peculiari esigenze in esse espresse offrono, inoltre, nuove prospettive di conoscenza alla ricerca pedagogica e psicologica, rappresentando importanti testimonianze per orientare l'offerta dei servizi e degli interventi educativi e, dunque, migliorare le condizioni di vita di tutte le persone interessate da disabilità.

3. Testimoni del proprio Progetto di Vita

Il Progetto di Vita è una locuzione che è ormai ampiamente utilizzata in ambiti disciplinari differenti con significati talvolta non coerenti tra loro; si rende pertanto necessaria una precisazione che ne espliciti il significato ed il senso pedagogico con il quale *qui* viene utilizzata. Il costrutto concettuale del Progetto di Vita, «diversamente dal PEI con il quale viene spesso assimilato e confuso, non rinvia ad un documento progettuale cartaceo, ma richiama un percorso esistenziale di etero/auto-orientamento. È quindi una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale. È dunque una costruzione unica e irripetibile di cui l'altro – persona o contesto relazionale – è costruttore partecipe, ma mai in modo coercitivo» (Mura, 2016, pp. 193–194). Come appena delineato, risulta evidente quanto gli elementi inizialmente

richiamati nel primo paragrafo diventano la struttura portante di ogni progetto esistenziale.

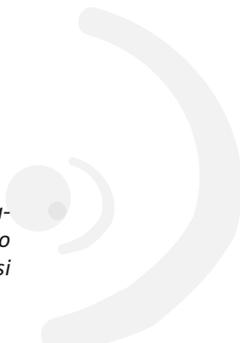
A tal proposito, anche i lavori pubblicati negli ultimi anni testimoniano l'emergente affermazione e maturazione della consapevolezza di sé da parte di tante donne interessate da disabilità. Tuttavia la necessità e la volontà di raccontarsi non sono ancora diffuse su larga scala. In tal senso, attraverso una ricerca sul campo (Tatulli, 2016) si è voluto verificare in che termini anche nei racconti biografici di giovani donne disabili, che hanno intrapreso percorsi di autorealizzazione, siano rinvenibili e pregnanti quegli elementi strutturali che, si è detto, sono alla base del Progetto di Vita. A riguardo, anche le interviste che seguono sono state strutturate per verificare quanto questi siano riconfermati nelle esperienze delle donne disabili intervistate.

L'indagine si è rivolta ad un campione eterogeneo costituito da 14 donne e ragazze appartenenti ad associazioni costituite da persone con deficit sensoriali, motori e cognitivi di differenti Paesi europei: Italia, Inghilterra, Francia. Per poter cogliere un'ampia rappresentazione dei percorsi di autorealizzazione e dei differenti intrecci tra opportunità e vincoli nell'esperienza individuale, le intervistate, accomunate dalla condizione di disabilità congenita, sono state suddivise per fasce d'età (18-25; 25-30; 30-50) e differenti tipologie di disabilità. Le donne intervistate sono state coinvolte nel progetto di ricerca attraverso colloqui telefonici, via mail, o incontri vis' a vis. Si sono così proposte interviste semi-strutturate con domande aperte volte ad approfondire le riflessioni personali sui differenti aspetti d'indagine, e nel contempo a raccogliere ed evidenziare gli elementi fondamentali inerenti alcune dimensioni diacroniche e sincroniche dell'esistenza e dunque del processo di realizzazione personale. Il lavoro di analisi dei racconti biografici è stato guidato da una griglia di analisi che ha evidenziato quelli che sono stati precedentemente definiti elementi strutturali di crescita e sviluppo della persona: l'orientamento formativo, l'apprendimento scolastico, l'accompagnamento familiare, il rapporto con i pari, la partecipazione sociale, la professionalizzazione, l'autonomia.

Diventa utile riportare una sintesi dei dati desunti dalle interviste attraverso alcuni stralci significativi che richiamano gli elementi strutturali del Progetto di Vita (*orientamento formativo, apprendimento scolastico, accompagnamento familiare, rapporto con i pari, partecipazione sociale, professionalizzazione, autonomia*), secondo un ordine meramente formale piuttosto che rappresentativo del reale intreccio che essi assumono nella realtà esistenziale del singolo.

Orientamento formativo

La piena espressione di sé come persona è connaturata a processi di orientamento formativo finalizzati a fornire strumenti idonei di cura e di sviluppo affinché il bambino, il giovane e l'adulto diventino consapevoli del proprio Progetto di Vita. L'azione pedagogica si configura come una processualità formativa ininterrotta che ha inizio fin dalla nascita, in famiglia, e prosegue secondo una prospettiva *life wide* e *life long learning* in un continuum che consente ad ogni individuo di riconoscere e di sviluppare al meglio le proprie attitudini, abilità e potenzialità. Si tratta di elementi rinvenibili nelle parole di E. (25-30 anni, deficit motorio) che connota la propria esperienza come un viaggio *in fieri* costellato da molteplici supporti orientanti.



Tante persone mi hanno sostenuta nel mio viaggio personale. La mia famiglia e gli amici mi hanno sempre incoraggiata ad andare oltre, sono stata molto fortunata ad avere anche un'importante educazione, che si sta ancora sviluppando!

Anche il racconto di F. (18-25 anni, deficit motorio) mette in evidenza la capacità di decidere autonomamente e consapevolmente rispetto alle proprie inclinazioni, superando i vincoli che il deficit e l'ambiente pongono.

Ho deciso di allontanarmi dalla mia città di origine, dalla mia famiglia per frequentare l'università. Era il corso di laurea che volevo frequentare, l'università in quella città era l'unica che offriva tutta una serie di servizi e possibilità di approfondimento e stages. Certo, ho dovuto traslocare, non solo per quanto riguarda il domicilio, ma anche per quanto riguarda lo sport e con i miei limiti motori non è stato semplice... ma era ciò che volevo fare.

Apprendimento scolastico

Il percorso di formazione svolge un ruolo fondamentale nella realizzazione personale di ogni individuo. I processi di apprendimento e le relazioni che si instaurano durante il periodo di scolarizzazione non solo forgianno la personalità, ma costituiscono elementi fondanti le opportunità di realizzazione in età adulta. A. (30-50 anni, deficit sensoriale) testimonia un'esperienza complessa, fatta di molteplici presenze/assenze, che ha costretto la famiglia a ricercare soluzioni adeguate per l'integrazione nella società.

[...] ho studiato nella scuola pubblica, ho avuto l'insegnante di sostegno nel '78 in prima elementare, poi mandata via (mi faceva solamente disegnare e non risultavano altri progressi, visto che già a 4 anni e mezzo sapevo già scrivere e leggere grazie all'aiuto di mia madre per farmi inserire meglio nella scuola pubblica) e seguita direttamente dall'insegnante curricolare con successo. Per tutti i cinque anni delle elementari nel pomeriggio andavo da una maestra privata (all'epoca non c'erano figure professionali adeguate e messe a disposizione dalle istituzioni). Sono diplomata come perito elettrotecnico (periodo di studio più critico e difficile) e poi all'università ho frequentato il corso di laurea in Pedagogia, mai completato. Nel frattempo ho frequentato corsi e workshop per diventare educatrice e docente LIS.

C. (18-25 anni, deficit sensoriale) torna indietro con i ricordi, prima alla scuola elementare e successivamente alla scuola secondaria superiore, sottolineando concretamente come la disabilità, in un clima effettivo d'inclusione, possa divenire risorsa per l'intero gruppo classe e per la società:

[...] ho avuto delle insegnanti meravigliose che hanno saputo creare un clima positivo, di integrazione. Ho avuto l'insegnante specializzata che mi affiancava, le maestre mi hanno sempre coinvolta in tutte le attività, avevano preparato su una parete i cartelloni con le lettere in nero e in Braille e i miei compagni avevano imparato come me [...]. Ho "costretto" tutti a migliorare le loro competenze tecnologiche, anche al liceo classico, ho dovuto inventare con la professoressa di greco un sistema per scrivere lettere, ac-

centi e spiriti perché quando ho iniziato io non c'era ancora un alfabeto per il greco al computer. In quarta superiore poi ho finalmente potuto utilizzare un programma di conversione del greco normale al greco in Braille, ero in quarta certo, la faticaccia dell'apprendimento della grammatica ormai era fatta! Ma è stata una bella soddisfazione partecipare alla sperimentazione del programma per le future generazioni di studenti non vedenti.

Accompagnamento familiare

La letteratura pedagogica ha ormai abbondantemente evidenziato che la famiglia, se ascoltata, incoraggiata e accompagnata nella comprensione del deficit, sviluppa processi interni di resilienza e di coping che le consentono di scoprire, nei normali contesti di vita, l'originalità dei propri congiunti, sentendosi in breve tempo esperta delle loro esigenze, desideri e possibilità. Nel contempo, in particolare nei comportamenti genitoriali espliciti e impliciti si celano un'infinità di messaggi educativi, culturali e valoriali, che svolgono una funzione altamente orientante e che dunque incidono in maniera significativa sulla formazione e sulla realizzazione della persona (Mura, 2005). In proposito S. (30-50 anni, deficit sensoriale) racconta che quando i propri genitori scoprirono di avere una figlia sorda in una famiglia di udenti, furono profondamente addolorati, ma presto impegnati a capire come poterla supportare.

La mia famiglia, i miei genitori, ma anche mio fratello, si sono impegnati nella ricerca di strumenti e modi che mi consentissero di comunicare con il resto del mondo.

208

C. (18-25 anni, deficit sensoriale) ripensa all'infanzia e riporta l'impegno quotidiano dei propri familiari per facilitarle l'apprendimento e consentirle di partecipare a differenti attività.

È stato anche un gioco di squadra con la mia famiglia, mia madre faceva parte del consiglio di classe e spiegava alle insegnanti ciò di cui avevo bisogno [...]. Ricordo mia madre che mi accompagnava in auto da una parte all'altra, a fare attività sportiva, per incontrare i miei compagni.

M. (30-50 anni, deficit motorio) ricorda le difficoltà e l'impegno di tutta la sua famiglia nell'accompagnarla nella realizzazione di sé.

Ricordo che quando ero in terza media e dovevo scegliere in quale scuola superiore iscrivermi ho dovuto convincere mia madre. Lei si poneva il problema degli spostamenti quotidiani per accompagnarmi a scuola e per l'igiene personale. È stato mio fratello che ha convinto mia madre, dicendole che mi avrebbe accompagnata a scuola [...]; forse quel periodo scolastico è stato il più bello della mia vita!

Rapporto con i pari

Non si può pensare di costruire percorsi di crescita e maturazione per la persona disabile in contesti totalmente protetti, occorre piuttosto porgere il più precocemente possibile, accanto alla cura e all'affetto genitoriale, la possibilità di frequentare ambienti diversi da quelli familiari, ricchi di stimoli e proposte, che possano favorire lo sviluppo di tutte le strategie cognitive e relazionali utili a con-

frontarsi con la complessità della realtà. L'incontro/scontro con i coetanei, con le regole e più in generale con il contesto socio-culturale d'appartenenza diventa infatti elemento fondamentale di benessere ed emancipazione. In tal senso, A. (30-50 anni, deficit sensoriale), anche divertita, riferisce dei rapporti un po' turbolenti con i propri compagni, riportando alcuni tentativi di sopraffazione a suo danno ai quali risponde con decisione, tanto da ribaltare la propria condizione.

C'è stato un periodo in cui sono diventata una specie di boss per proteggere chi subiva ingiustizie [...]. Il rapporto con i compagni fino alle medie è stato tutto sommato molto buono, più difficile alle superiori, ma avevo una buona cerchia di "sostenitori"; in alcuni casi mi sono dovuta difendere.

I. (18-25 anni, deficit sensoriale) racconta, invece, di avere una fitta rete di relazioni amicali costituitasi nel tempo, nelle realtà associative e sportive frequentate sin da bambina, che da studentessa universitaria si è ulteriormente accresciuta. Così ritiene importante sottolineare che

[...] la vita universitaria ti da tanto, sotto vari aspetti, come opportunità per raggiungere l'autonomia, devi gestire i tuoi tempi indipendentemente dai tuoi bisogni. Abitare all'università con i coetanei consente di viverla a 360 gradi [...]. Ti metti in gioco in modo divertente.

Partecipazione sociale

La multidimensionalità delle occasioni che si concretizzano nell'ambito extrascolastico concorre significativamente alla strutturazione dell'identità individuale, influenzando i livelli di autostima e la dimensione motivazionale. Le nuove esperienze, infatti, svincolano ed incrementano le potenzialità individuali, incentivano la disponibilità a conoscere, promuovono la relazionalità e, dunque, rappresentano motivo di sviluppo della libertà. Nella vita di M. (18-25 anni, deficit sensoriale) lo sport ha sempre avuto un ruolo importante:

Ho iniziato da bambina a praticare nuoto, perché era lo sport dei miei genitori. Ma nel tempo sono diventata brava e quindi l'ho praticato con maggior impegno e successo, a livello agonistico [...]. Qualche anno fa ho anche frequentato il corso da sommelier. È stata una bellissima esperienza, sono la prima donna sommelier sorda!

L. (18-25 anni, deficit sensoriale) riporta due esperienze differenti:

Quando ero al liceo ho partecipato con molto interesse e passione ad attività teatrali, poi ho iniziato a praticare nuoto [...]. Ho lasciato il teatro per il nuoto, ma frequento ancora i ragazzi con i quali ho condiviso l'esperienza teatrale, perché è stata un'esperienza che mi ha dato tanto, mi ha arricchita.

Professionalizzazione

«Arrivare a rendere gli idioti capaci di diventare uomini utili, fosse pure nei posti più umili, negli impieghi più modesti e semplici, dargli la capacità di fare un lavoro il cui valore compensi il loro sforzo, tale è lo scopo finale della loro educazione» (Séguin, 1970, pp. 267–268). Già per l'educatore parigino il lavoro connota l'ap-

partenza all'età adulta e assume valore realizzativo di sé. L'occupazione lavorativa è dunque concepibile, non solo come strumento funzionale al sostentamento individuale, ma come processo auto-trasformativo per il soggetto, ponendolo in condizione di sentirsi parte integrante, stimolata e attiva, del contesto sociale al quale appartiene.

E. (25-30 anni, deficit motorio) racconta che la sua occupazione è maturata grazie alle prime esperienze nell'associazione che le ha offerto l'opportunità di viaggiare. Un'attività che ha avuto ricadute sociali ed emancipative in più ambiti di vita:

Il mio attuale lavoro come consulente per l'accessibilità è meraviglioso, *perché* mi ha permesso di vivere a Rio de Janeiro, *in Brasile*, per 10 settimane! Mi piace molto anche il volontariato per i grandi eventi, come l'impegno nel volontariato *nell'estate 2014* ai Giochi del Commonwealth a Glasgow. Sono anche amministratore della [Omissis]Charity, *che sta per [Omissis] Trust*. È questa associazione che mi ha portato in Sud Africa quando avevo 16 anni, *quindi* è bello essere in grado di dare restituire qualcosa indietro a un'organizzazione così sorprendente che ha cambiato la mia vita e mi ha permesso avere gli amici che avrò per sempre.

C. (30-50 anni, deficit cognitivo) è una donna interessata dalla sindrome di Down che racconta di sé e della propria esperienza, esprimendo consapevolezza dei propri limiti che non le impediscono di impegnarsi in senso professionale:

Dopo la scuola superiore ho deciso di entrare nella vita vera. Ho fatto un corso con la Croce Rossa. Sono cosciente dei miei limiti, ho chiesto di fare assistenza nei reparti e far pratica nel poliambulatorio e nella casa di riposo per gli anziani.

V. (18-25 anni, deficit cognitivo) riferisce con soddisfazione dell'ambiente lavorativo e delle mansioni che le sono state attribuite

Lavoro per un catering che prepara i pasti per cinque grandi ospedali della mia città. Ho imparato tantissime cose, la mia responsabile mi ha insegnato a preparare le colazioni, dopo pranzo preparo le colazioni per il giorno dopo. Le mie colleghe mi hanno insegnato a preparare le buste, mi trovo bene con tutti i miei colleghi.

Autonomia

La realizzazione di sé e del proprio progetto di vita è strettamente correlata al raggiungimento di molteplici traguardi di autonomia riferiti, non solo ad aspetti operativi nella cura di sé, ma anche allo sviluppo delle capacità di scelta fin dall'infanzia. Ogni persona ha dunque bisogno di sperimentarsi e di agire autonomamente per avvertire competenze e difficoltà. La conquista dell'autonomia e della propria autodeterminazione passa infatti attraverso il confronto con se stessi e con le differenti realtà ambientali.

A riguardo, L. (18-25 anni, deficit sensoriale) ricorda che:

[...] già dalla scuola elementare, i miei genitori hanno sempre favorito l'indipendenza, l'autonomia a fare tutto da sola [...], se c'era un obiettivo da raggiungere ho sempre cercato di fare di tutto finché non l'ho raggiunto.

I. (18-25 anni, deficit sensoriale), invece, pone l'accento sul significato autentico della cura di sé, la quale non si esprime esclusivamente con abilità operative, ma anche con un'appagante capacità di scelta.

[...] il fine settimana, quando capita di uscire con gli amici, cerco di fare più attenzione, magari provo anche a truccarmi, ho imparato, ma impiego molto tempo a truccare gli occhi, è molto difficile farlo senza potersi guardare. Scelgo con più attenzione gli indumenti, le gonne o i vestiti.

L'esperienza dell'autonomia per quanto riguarda gli spostamenti e le responsabilità personali emerge in modo lampante nelle dichiarazioni di G. (18-25 anni, deficit cognitivo), che descrive con soddisfazione la sua capacità di muoversi autonomamente:

Io entro a lavoro alle 10 e finisco alle 2. Vado da sola a lavoro, prendo l'autobus. Mi occupo di preparare i pasti del nido!

Anche il racconto di S. (30-50 anni, deficit sensoriale) evidenzia autonomia di mobilità e capacità di assumere delle decisioni responsabili su di sé e per gli altri.

Per motivi di lavoro abito lontana dal paese dei miei genitori, così devo fare tutto da sola, è molto impegnativo. Mi faccio aiutare da una babysitter nei giorni in cui esco più tardi da lavoro o quando il bambino si ammala. Non è facile, mettersi d'accordo per tante cose, ma non ho altra possibilità [...]. Vivere con il padre di mio figlio non era più possibile [...], non aveva cura del bambino, non mi rispettava.

4. Risorse emergenti e prospettive di formazione

Dall'analisi della letteratura richiamata, dai molti documenti ormai prodotti da diversi network associativi e dai dati delle interviste si desume che fra le stesse donne interessate da disabilità e nella coscienza collettiva è in atto un processo di cambiamento e di maturazione della consapevolezza circa i bisogni di emancipazione femminili. I racconti biografici delle donne disabili coinvolte nella ricerca offrono differenti livelli di riflessione. In primo luogo, si osserva come gli aspetti caratterizzanti le micro storie della sfera privata delle protagoniste si intreccino con la dimensione macro della vita sociale, pubblica e istituzionale del Paese al quale appartengono. In secondo luogo, gli stralci delle testimonianze riportate tratteggiano intensi itinerari esistenziali, nei quali emergono gli aspetti fondamentali che concorrono alla costruzione del Progetto di Vita. In tal senso, si può osservare che le donne impegnate in un percorso di realizzazione di sé fanno riferimento agli stessi elementi strutturali – finora prevalentemente declinati al maschile – che il discorso pedagogico-speciale ha individuato per l'emancipazione delle persone in situazione di disabilità. Ciò risulta evidente dai percorsi di orientamento e di formazione ai quali le donne fanno riferimento nel fitto dialogo e confronto che instaurano nella loro esperienza con l'ambiente di vita – famiglia, scuola, pari, istituzioni – in qualità di protagoniste attive. Si tratta di meccanismi esistenziali che, nonostante siano assodati nell'ambito della lettera-

tura di settore, stentano a diventare elementi condivisi in ambito civico-culturale e a prendere forma attraverso percorsi operativi delle prassi educative per quanto riguarda l'emancipazione femminile.

Permangono le tracce pregnanti del retaggio culturale e degli stereotipi che le ricerche prodotte dai movimenti di emancipazione femminile (*Gender Studies* e *Feminist Disability Studies*) hanno evidenziato a più riprese. Da parte della Pedagogia Speciale è in atto un processo di attenzione rispetto a tale problematica che consente di risignificare quanto emerge anche da tali indagini, perché possano strutturarsi ulteriori analisi, riflessioni critiche e ricerche su percorsi, materiali, metodologie e strumenti adeguati ad accompagnare lo sviluppo di una cultura di genere tra le nuove generazioni e raggiungere, così, il senso più autentico dell'inclusione.

Si tratta di una questione la cui urgenza è avvertita a livello internazionale e nazionale anche in ambito normativo. È evidente il richiamo della *Convenzione* dell'ONU – che in Italia è legge dello Stato – quando stabilisce tra i principi generali dell'art. 3 la parità tra uomini e donne, sottolineando poi nell'art. 6 come le donne con disabilità siano soggette a discriminazioni multiple. L'invito, nello stesso articolo, ad adottare misure per il pieno sviluppo, progresso ed emancipazione delle donne giustifica in maniera significativa l'attenzione nei confronti della questione di genere prestata in numerosi altri articoli.

Sul versante educativo la tematica della parità e della non discriminazione tra i sessi trova particolare spazio nel *Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento*, considerati gli impliciti rimandi che si possono cogliere quando si fa riferimento allo sviluppo delle competenze sociali e civiche. Promuovere capacità culturali e di comportamento che siano in grado di garantire la piena partecipazione di tutte le persone ai diversi ambiti di vita in maniera costruttiva significa operare in termini educativi all'individuazione ed allo sradicamento di pregiudizi e stereotipi che riguardano anche le differenze di genere.

A livello nazionale, tali preoccupazioni trovano accoglimento nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* che, facendo proprio l'orizzonte culturale del *Quadro europeo*, rimarkano la necessità di operare per un'educazione capace di promuovere lo sviluppo di un'identità consapevole e aperta nel rispetto delle differenze di tutti e delle particolarità di ciascuno. Tale prospettiva è stata sottolineata recentemente dalla normativa scolastica con la Legge n. 107 del 2015 che all'art. 1, comma 16 prescrive la realizzazione del piano dell'offerta formativa in attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole l'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. Ciò al fine di sensibilizzare studenti, docenti e famiglie su tali tematiche, recentemente portate all'attenzione della cultura scolastica e didattico-editoriale anche dalle disposizioni dell'art. 5 della Legge n. 93 del 2013.

È sempre in ordine a questi orientamenti che, nelle Università, la ricerca sta lavorando alla sensibilizzazione ed alla formazione degli studenti e dei docenti, con l'obiettivo di definire e strutturare percorsi formativi capaci di promuovere lo sviluppo dell'identità, delle capacità e delle aspirazioni di ciascuno, tenendo conto della singolarità e complessità di ogni persona. Va in questa direzione anche l'esperienza che già dall'A.A. 2014/15 l'Università di Cagliari ha realizzato, in collaborazione con la *Open University* di Londra, la *Universidad Pontificia de Salamanca*, la

University of Surrey e con l'Assessorato alla Formazione Professionale della Regione Autonoma della Sardegna, attraverso l'istituzione del Master in *Gender Equality – Strategie per l'equità di genere*, che si propone di formare professionisti esperti in strategie per il potenziamento delle pari opportunità, in grado di progettare e sviluppare strategie di valorizzazione delle differenze di genere nei contesti scolastici ed educativi, negli apparati produttivi del mercato del lavoro, nei luoghi della politica istituzionale e dei processi culturali, contribuendo così alla modernizzazione di tutti i settori della società. Nella stessa direzione, ma rivolto ai dirigenti e agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, si è recentemente svolto il progetto SAVE (*Stereotypes And Violence in Education*), un percorso formativo che attraverso workshop, seminari e laboratori ha condotto i partecipanti a maturare conoscenze e competenze nel campo dell'abbattimento degli stereotipi e delle problematiche di genere in ambito scolastico, con un ampio riferimento anche ai temi della disabilità curati da chi scrive.

Si tratta di iniziative che si inseriscono in un più ampio panorama di ricerca e di documentazione di buone prassi che in ambito internazionale, anche grazie ai contributi delle indagini sulla condizione delle donne disabili, stanno assumendo un crescente peso nella cultura e nella formazione professionale degli operatori educativi, specie di quelli scolastici, i quali possono, così, farsi concreti promotori presso le nuove generazioni, le famiglie ed il territorio di una competenza diffusa capace di accogliere la sfida di apertura verso il mondo attraverso pratiche di tutela e promozione dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze individuali e di genere.

Riferimenti bibliografici

- Argentin I. (2011). *Chissà cosa si prova a ballare. Gioie, passioni e battaglie di una vita con l'handicap*. Roma: Donzelli.
- Atzori S. (2011). *Cosa ti manca per essere felice?* Milano: Mondadori.
- Baratella P., Littamè E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Benzi R. (1984). *Il vizio di vivere*. Milano: Rusconi.
- Bettassa M. (1990). *Storia di un filo d'erba. Una vita normale nella diversità*. Torino: TraccEdizioni.
- Braddock D., Parish S. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11-68). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Caldin R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute E Società*, IV(1), pp. 47-69.
- Canevaro A., Gaudreau J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Contardi A. (2004). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci.
- Coppedè N. (1993). *Al di là dei girasoli*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Cottini L. (2003). *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale: progetti per la continuità educativa*. Brescia: Vannini.
- Cuomo N. (1995). *Pensami adulto. Esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*. Torino: UTET.
- d'Alonzo L. (1997). *Handicap: obiettivo libertà*. Brescia: La Scuola.
- de Anna L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23-39). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.

- Dettori F. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Galli M. (1969). *Il lato umano*. Ancona: La draga.
- Garland-Thomson R. M. (2004). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. In B. G. Smith, B. Hutchinson (Eds.), *Gendering Disability* (pp. 73-106). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Gerland G. (2000). *Una persona vera*. Roma: Il Minotauro.
- Gioria A. (2010). *Una storia che non sta in piedi*. Roma: FIABA.
- Giusti M. (1999). *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Goussot A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Grandin T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Vintage Books.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Jolliffe T., Lansdowne R., Robinson C. (2001). Autism: A Personal Account. In C. Paechter, R. Edwards, R. Harrison, P. Twining (Eds.), *Learning, Space and Identity* (p. 42). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Laborit E. (1994). *Le cri de la mouette*. Paris: Robert Laffont.
- Lévi-Strauss C. (2003). *Le strutture elementari della parentela*. Milano: Feltrinelli.
- Medeghini R. (a cura di). (2006). *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Del Cerro.
- Mura A. (2005). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2007). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 413-430). Trento: Erickson.
- Mura A. (2009a). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (Ed.), *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313-328). Trento: Erickson.
- Mura A. (2009b). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi*. (pp. 111-137). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Zurru A. L. (a cura di). (2013). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (a cura di). (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Preißmann C. (2013). *Überraschend anders – Frauen und Mädchen mit Asperger*. Stuttgart: Trias.
- Sainsbury C. (2009). *Martian in the Playground: Understanding the Schoolchild With Asperger's Syndrome*. London: Sage Publications.
- Séguin É. (1970). *Cura morale igiene ed educazione degli idioti*. Roma: Armando.
- Stiker H.-J. (2009). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Tatulli I. (2013). Disabilità, identità e questioni di genere. In A. Mura, A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità* (pp. 125-139). Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli I. (2016). Donne e disabilità: Identità, opportunità e realizzazione di sé. Tesi di Dottorato, Roma: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione."
- Wiley Holliday L. (1999). *Pretending to be Normal. Living with Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Williams D. (2005). *Qualcuno in qualche luogo*. Roma: Armando.
- Winzer M. A. (1993). *The History of Special Education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Zappaterra T. (2010). Essere donna, figlia, disabile. L'autodeterminazione dell'handicap declinato al femminile. In S. Olivieri, M. G. Contini (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie* (pp. 189-206). Milano: Guerini.
- Zurru A. L. (2016). Helen Keller. La tenacia del volere e l'amore per la vita. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 342-356). Pisa: ETS.