

---

# Editoriale

## Vent'anni di inclusione degli studenti con disabilità nelle università italiane

**L**a Legge n. 17/99<sup>1</sup> che nel nostro Paese ha consolidato l'accesso dei giovani adulti con disabilità all'università compie vent'anni: una ricorrenza da celebrare, contrassegnata dall'approdo a notevoli cambiamenti in divenire — sia quantitativi sia qualitativi — con riflessi positivi per gli interessati, nonché per l'offerta formativa accademica rivolta a tutti gli studenti.

Prima degli anni '90, nei Paesi occidentali, a molti studenti con disabilità poteva ancora essere negato l'ingresso alla formazione superiore; se frequentanti, venivano considerati soggetti invisibili o emergenziali; gli inserimenti erano sporadici e mancavano i servizi di supporto allo studio; (Barnes, 1991; Hurst, 1996; Muttini e Marchisio, 2005). Con la fine secolo, in particolare in Italia, l'affermazione piena del diritto allo studio e all'inclusione nei percorsi accademici ha rappresentato un turning point fondamentale, come naturale completamento del processo di accoglienza nel sistema scolastico.

La successiva legislazione del 2010 (Legge n. 170<sup>2</sup>) ha ribadito tale principio anche per la categoria degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA) che oltre confine, per tradizione culturale, vengono invece assimilati agli studenti with disabilities. Di qui le non poche difficoltà di comparazione dei dati statistici sul piano internazionale: l'esperienza universitaria di questa fascia di popolazione è correlata, infatti, alle rappresentazioni che i governi e i costumi locali hanno della disabilità — tipologie di deficit e livello di severità considerati, estensione alle difficoltà di comportamento e/o di apprendimento o ai problemi di salute o al disagio socio-culturale — oltre che al modello di inclusione adottato.

### La Legge 17/99: novità e impostazione

Il dispositivo, così importante per la formazione superiore dei giovani adulti con disabilità, è composto da un articolato essenziale: due principi in tutto,

---

<sup>1</sup> Legge 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.*

<sup>2</sup> Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*; inoltre, DM applicativo, 12 luglio 2011 e *Linee Guida* allegate.

a integrazione e modifica della Legge quadro sull'handicap del '92,<sup>3</sup> che garantisce il diritto all'educazione e istruzione delle persone con disabilità dal nido alle istituzioni universitarie (art. 12, comma 2). Ai fini dell'integrazione nel contesto accademico, la Legge 104 già prevedeva come possibile la programmazione di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale (art. 13, comma 1c), attraverso il ricorso a supporti (strumenti tecnico-didattici; art. 13, comma 1b) e alla presenza di interpreti per studenti non udenti (art. 13, comma 1d). In fase di esami, si consentiva l'impiego di ausili necessari e il trattamento individualizzato, previa intesa col docente della materia e, occorrendo, con il consiglio di facoltà, sentito eventualmente il consiglio dipartimentale (art. 16, commi 4 e 5). Alle soglie del nuovo millennio, nel quadro di nuovi scenari e sensibilità — valorizzazione della formazione permanente e del progetto di vita indipendente — il legislatore avverte l'esigenza di ri-focalizzare l'attenzione sulla frequenza dei percorsi accademici, per puntualizzare e ampliare le indicazioni precedenti (seppure in estrema sintesi) rendendole più vincolanti. L'evoluzione del principio — dalla possibilità all'esigibilità — si estrinseca in tre commi aggiuntivi o sostitutivi:

- ricorso a sussidi tecnici e didattici specifici, nonché al servizio di tutorato specializzato (art. 13, comma 6 bis aggiuntivo);

- autorizzazione al trattamento individualizzato agli esami, previa intesa con il docente della materia, con l'ausilio di tutorato specializzato e con l'impiego di mezzi tecnici in relazione alla tipologia della disabilità. Come novità, viene introdotta l'opzione delle prove equipollenti, su proposta del tutorato specializzato (art. 16, modifica del comma 5);
- istituzione della figura del docente delegato del Rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito universitario (art. 16, comma 5 bis, aggiuntivo).

Dopo quasi un decennio dalla Legge quadro, il successo accademico e la qualità del processo di integrazione continuano a essere considerati in larga misura una variabile dipendente dall'impiego di sostegni materiali / servizi di supporto adeguati in quantità e qualità, sia durante lo sviluppo del corso sia agli esami. La progressione negli studi è affidata all'iniziativa / impegno del soggetto e alla messa a disposizione di misure / strumenti aggiuntivi «speciali e dedicati», senza che siano chiamate in causa l'azione didattica del docente, la presenza dei compagni e, più in generale, la qualità della comunicazione e dell'offerta formativa messa in campo dal sistema. Novità assoluta è la previsione obbligatoria di un docente delegato del Rettore, che sia promotore, coordinatore e garante delle azioni di integrazione nel contesto universitario.

Per favorire il cambiamento, il Ministero prevede la finalizzazione di un'apposita quota del fondo di finanziamento ordinario (FFO) delle università.

<sup>3</sup> Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

## **Nello scenario «dei diritti» aumentano le frequenze all'università**

*Nell'ultimo venticinquennio, l'accoglienza della disabilità nei sistemi universitari è diventata una realtà in crescita costante. Un traguardo in buona parte merito delle legislazioni anti-discriminatorie (oltre all'Italia, ricordiamo ad esempio il Regno Unito, gli USA, il Canada) e di importanti pronunciamenti sovranazionali, che hanno promosso assetti accademici sempre più equi, flessibili e orientati al rispetto delle diversità personali, culturali e sociali. In questa prospettiva, meritano menzione: il Trattato di Salamanca (1994); la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) e il proclama ONU 2015 sui Sustainable Development Goals per il 2030; la Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020.*

*Come portato dai processi di democratizzazione, è maturata la consapevolezza che l'alta formazione rappresenta una leva strategica per la qualificazione culturale e professionale, nell'ottica del collocamento sul mercato del lavoro e della formazione permanente e che pertanto — coinvolgendosi rispetto al futuro dei giovani, con modalità attente ai bisogni e alle caratteristiche personali — può contribuire a ridurre le disuguaglianze socio-economiche (Ebersold, 2008).*

*Numerose fonti politiche e scientifiche, rispettivamente, affermano e documentano che il successo accademico ha ricadute sia sull'occupazione e sulle prospettive di vita indipendente (Processo di Bologna, 1999; Memorandum di Lisbona, 2000; Le Roux e Marcellini, 2011; Soorenian, 2014), sia sull'esercizio della cittadinanza attiva (Canevaro, 2006, Striano, 2013).*

*Di qui il progressivo incremento di frequenze nei Paesi OECD da dieci*

*anni a questa parte: gli studenti con disabilità sono l'11.3% della popolazione universitaria nel Regno Unito (HESA 2013/14); il 7% in Francia; il 13% in Olanda; il 2% in Germania (DZHW 2015); il 10,8 in USA (OECD 2011) e il 5,8% in Australia (Kilpatrick et al. 2017). In Italia vi è scarsa tradizione a implementare archivi di rilevazioni sistematiche — nonostante sia uno degli obiettivi della Strategia Europea 2020 — e ciò spiega perché siamo spesso assenti dalle comparazioni internazionali (Riddell, 2018). Pur in un contesto povero di evidenze quantitative, secondo i dati del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) riferiti all'anno accademico 1999/2000 — di prima applicazione della Legge 17/99 — i giovani universitari con invalidità severa erano n. 4.370. Nell'a.a. 2016/17 il numero degli studenti con disabilità superiore al 66% (soglia prevista dal legislatore per indicare la gravità) è salito a 17.306: la presenza è quasi quadruplicata; nello stesso anno sono 19.580 quelli con disabilità inferiori e superiori al 66%: la frequenza è quasi quintuplicata e il trend si va stabilizzando.*

## **Il processo di inclusione si consolida**

*Il mondo universitario si sta sempre meglio attrezzando, rispetto al progressivo fenomeno di emersione degli studenti con disabilità, nell'intento di valorizzare potenzialità umane e di accrescere la propria capacità di accoglienza. Oltre all'adozione di provvedimenti legislativi, è consuetudine destinare investimenti per diverse finalità: migliorare l'accessibilità (strutturale, comunicativa e infrastrutturale), garantire l'erogazione*

di servizi (ad esempio: residenziali, per la mobilità e per l'assistenza personale; luoghi di studio e siti accessibili; assistenza per le pratiche amministrative; borse di studio; consulenza psicologica; orientamento, ecc.), mettere a disposizione personale e ausili / tecnologie per la didattica (tutor alla pari e specializzati; interpreti per le disabilità sensoriali; postazioni e dotazioni informatiche adattate; libri accessibili; Commissione Europea, 2017). La peculiarità tutta italiana della nomina del Delegato del Rettore, per la supervisione delle politiche inclusive interne a ciascun ateneo, ha trovato sostegno e amplificazione grazie alla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per le disabilità (CNUDD), organismo nato nel 2001 e attivamente operante, ai fini del coordinamento nazionale e dello scambio di progetti e di buone pratiche. Nel complesso, le poche indagini qualitative nazionali disponibili dimostrano un'apprezzabile adeguatezza del sistema dei servizi degli atenei, soprattutto per gli ausili tecnologici e per il trattamento individualizzato agli esami (Pavone, Bellacicco, 2016). Un'interessante indagine statistica sulla condizione dei giovani con disabilità e con DSA nel sistema universitario è stata condotta dal CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali) negli anni 2015 e 2016 (dati riferiti all'a.a. 2014/15), coinvolgendo un campione di 40 atenei statali e non statali (CENSIS, 2017). Dalla ricerca quanti / qualitativa emerge che gli studenti con disabilità sono prevalentemente iscritti a corsi di area umanistica e della formazione (34,8%) e dell'area giuridico-economica (30%); il 25,9% a quelli di area scientifica e il 9,4% a corsi dell'area medica; questo, nonostante che i corsi

tecnico-scientifici favoriscano migliori prospettive di accesso al mondo del lavoro (Fichten et al., 2012). Nel triennio 2012/13-2014/15 ogni mille laureati, 5,2 erano disabili, con incidenza maggiore negli atenei del Centro-Sud e delle Isole (quote pari a 7,5 e 6,5 ogni mille laureati), rispetto a quelli del Nord (3 per mille). Un altro dato interessante riguarda i fuori corso: nel 2014/15, la maggior parte degli studenti seguiti dai servizi — dato aggregato disabili-DSA, quasi tutti iscritti a tempo pieno — aveva un percorso regolare di studi. Escludendo quelli del vecchio ordinamento — tutti fuori corso — il 62,5% era in corso; il 31,8% fuori corso per un numero di anni non superiore al doppio della durata legale. I più regolari erano gli iscritti alle lauree triennali (62,6%) e soprattutto magistrali a ciclo unico (66,5%).

## **Una sfida aperta**

In Italia come all'estero, l'incremento delle frequenze da parte di studenti universitari con disabilità non è tuttavia garanzia di progressione delle carriere e di inclusione. La radicalità del modello dei «diritti» ha tempi lunghi di sedimentazione; il cambiamento richiesto alle comunità accademiche è profondo: valoriale e culturale, oltre che organizzativo e tecnico / didattico. L'attuazione di modalità inclusive, pur continua, è lenta e non estranea a ostacoli, in relazione alle tradizioni culturali, alle politiche, alle legislazioni dei diversi paesi e alle progettualità formative delle locali istituzioni universitarie. La letteratura scientifica, come già detto, pone in evidenza che i sistemi universitari si rendono sempre più

---

accoglienti, qualificati e funzionali ai bisogni differenziati degli studenti e che emerge una profusione di impegno in ottica inclusiva (de Anna, 2016). Ciò nonostante, la disabilità continua a proporsi come sfida aperta, nella misura in cui la comunità accademica privilegia l'approccio «medico», assistenziale, che considera gli studenti con disabilità una popolazione marginale le cui performances, a causa del disturbo, risultano inferiori rispetto alla «norma» (Ebersold e Cabral, 2016). In effetti, le indagini segnalano che le loro carriere sono più lunghe e le chances di successo inferiori (ANED, 2018); sono più esposti al drop-out, alla discontinuità, alla frequenza part-time, al cambiamento di indirizzo/università e hanno minori opportunità di laurearsi (Huber et al. 2016); è basso il numero dei frequentanti i corsi di dottorato/master/specializzazione; pochi sono coinvolti nella mobilità internazionale.

Secondo il paradigma «medico», per garantire pari opportunità a questa popolazione «fragile», l'istituzione universitaria interviene con la fornitura di supporti «riservati» e speciali — di compensazione, di tutorato e/o di dispensa — cui è affidato l'onere di riequilibrare il gap prestazionale (Pavone, 2019). È questa la visione sottesa alla Legge 17/99, tutta centrata sui supporti progettuali, metodologici e strumentali come mediatori esclusivi rispetto alla progressione delle carriere, senza coinvolgimenti del sistema nel suo complesso (Benoit, 2018).

Per contro, oggi il mondo universitario è chiamato a mettere a tema la diversità strutturalmente, nel proprio assetto curricolare e organizzativo e a metabolizzare la convinzione che l'inclusione degli studenti con problemi

può diventare vettore d'innovazione e stimolo a ripensare sia i modelli di insegnamento, sia l'allocazione delle risorse, nell'ottica del principio del rispetto delle diversità di tutti (Moriña, 2017).

Nel nostro secolo ricco di esperienze, sta maturando la consapevolezza che fra i fattori incidenti sul successo accademico degli studenti con disabilità — oltre alle legislazioni, agli investimenti, all'accessibilità strutturale, cioè a dimensioni hard — vadano considerati aspetti soft, che scandiscono la trama essenziale della proposta universitaria; in particolare: la qualità della didattica, gli atteggiamenti professionali, le dinamiche relazionali, la funzionalità degli Uffici erogatori di servizi, il monitoraggio longitudinale delle carriere.

Secondo il paradigma emergente dello Universal Design for Learning (UDL; Meyer, Rose e Gordon, 2014) applicato al mondo accademico, va superato l'approccio che guarda agli studenti con disabilità come a una categoria marginale, per aderire a un modello che considera la disabilità una delle tante manifestazioni delle molteplici differenze nella popolazione studentesca. Diventa dunque prioritaria l'implementazione di indirizzi, di comportamenti e di pratiche tesi a coniugare istanze di personalizzazione e di inclusione, attraverso l'allestimento di ambienti di apprendimento flessibili e usabili da tutti. Infatti, quanto più si consolidano nel sistema atteggiamenti proattivi e una piattaforma di presidi adattabili a un pubblico differenziato, tanto meno si dovrà ricorrere a interventi speciali. Ciò risulta più facile in contesti digitalmente e tecnologicamente mediati, dove si adottano Open Education Resources, che garantiscono un tessuto connettivo dinamico, multimodale e



---

*multimediale (Treviranus, 2018). Nell'alta formazione, l'UDL sta diventando — indirettamente o direttamente — lo scenario atteso e il metro di confronto delle ricerche su un'ampia varietà di aspetti dell'esperienza universitaria.*

## **Nuovi orientamenti**

*In questo quadro culturale mutante, un numero crescente di ricerche si focalizza ad analizzare questioni di ampio spessore, complesse, considerate sensibili per il portato di innovazione nei contesti accademici; fra queste ricordiamo l'azione di insegnamento / apprendimento, il protagonismo degli studenti, le transizioni in entrata e in uscita verso e dall'università. Da recenti indagini sulla didattica universitaria — lezioni, laboratori, tirocini, stages, esami, colloqui — emerge che non pochi docenti rappresentano ancora barriere allo studio, per diverse ragioni: mancanza di conoscenze sulle disabilità, scarse aspettative sulle performances degli studenti con disturbi, riluttanza a modificare la didattica tradizionale e ad autorizzare l'impiego di strumenti tecnologici / informatici, preoccupazioni per i vincoli del programma o per i vissuti dei compagni di corso (Phillion et al., 2016; Martins, Borges e Gonçalves, 2018). Per altro, cominciano ad affermarsi indagini focalizzate sul ruolo positivo che i docenti possono svolgere, per esempio: manifestando atteggiamenti di apprezzamento e di cura verso le esigenze degli studenti con disabilità; aiutandoli a svelare la condizione; concordando gli adattamenti didattici e i supporti tecnologici o tutoriali; sostenendoli a sviluppare l'iniziativa e l'autodeterminazione.*

*In generale, la pubblicistica è concorde nel rilevare il bisogno di formazione dei professori, dei dirigenti e dello staff dei Centri / Uffici risorse, in tema di management della disabilità in università (Moriña e Carballo, 2017; Kendall, 2018). Si ritiene che questi ultimi, in particolare, dovrebbero integrare il loro tradizionale ruolo di erogatori di servizi con quello di centri di raccolta dati, di consulenza e di orientamento.*

*È in espansione anche un filone di studi che dà voce agli studenti con disabilità, per comprendere meglio le barriere ancora presenti nelle istituzioni universitarie e per individuare le strategie più appropriate a ridurle (Seale, 2017; Bellacicco, 2018). Nonostante che, in generale, venga rilevato un loro apporto ancora poco significativo nella definizione delle politiche e delle pratiche universitarie, tuttavia cominciano ad essere realizzate e valorizzate alcune esperienze nuove. In Canada (Ontario), ad esempio — nell'ottica della customer satisfaction — ai giovani universitari è data la possibilità di condividere, insieme all'istituzione, la previsione dei bisogni e la programmazione delle misure di adattamento e dei supporti necessari. Tali pratiche rappresentano interessanti modelli di riferimento, nei quali la diversità diventa occasione di cambiamento per il sistema, come promotrice di intenzionalità comunitaria a contribuire allo sviluppo istituzionale (Ebersold, 2008).*

*Riguardo all'ingresso / uscita in / dall'università, la rilevanza del tema è inversamente proporzionale all'attenzione che le prassi e la ricerca vi dedicano. Alcune indagini sulla fase di accesso mettono in luce che la scuola secondaria superiore non sembra preparare adeguatamente i giovani con disabilità*

al percorso accademico (Bangser, 2008) e che, nel passaggio, i supporti sono ancora poco qualificati, per mancanza di azioni di orientamento preventive e di coordinamento fra i partner (Lang, 2013). Anche nella delicatissima fase di uscita dall'università verso il mondo produttivo emergono fragilità istituzionali. Dimostrato che un livello di istruzione elevato migliora i tassi di occupabilità (ANED, 2018), l'istituzione accademica dovrebbe sviluppare maggiormente le capacità professionali degli studenti con bisogni speciali; ad esempio incrementando i tirocini e le esperienze dedicate (Collins et al., 2018). In generale, dovrebbero essere intensificati i troppo scarsi contatti fra università e mondo del lavoro, attraverso un approccio olistico e con il coinvolgimento attivo degli attori coinvolti (Cabral et al., 2015). Come avvenuto da quarant'anni a questa parte nel sistema scolastico, anche in università la presenza delle disabilità è stata e può continuare a essere suscitatrice di innovazione. Se nel primo decennio di secolo, per favorire pari opportunità agli studenti più fragili, gli atenei hanno dato priorità a garantire dispositivi «materiali» — quali l'accessibilità strutturale e la messa a disposizione di servizi di supporto compensativi «dedicati» — negli anni più recenti nuove sensibilità valoriali e culturali sollecitano ulteriori scelte in ottica inclusiva, più pervasive e sostanziali, pur senza perdere di vista gli adeguamenti hard. Il focus di impegno tende a farsi sistemico, con il coinvolgimento della moltitudine di articolazioni che scandiscono e qualificano la trama dell'esperienza accademica, avendo come riferimento un modello di progettazione universale dell'offerta formativa.

Infine alcune parole per segnalare la nascita della rivista «Continuity in Education», pubblicazione scientifica internazionale diretta dal nostro collaboratore Michele Capurso, che si occupa di educazione e sviluppo di bambini e ragazzi malati. «Continuity in Education» si rivolge a insegnanti, educatori, psicologi, personale sanitario, associazioni di pazienti e genitori, che lavorano con bambini e ragazzi affetti da malattie croniche o acute, fisiche e/o mentali. La rivista pubblica ricerche, articoli teorici o metodologici, rassegne della letteratura, resoconti scientifici di buone pratiche, testimonianze narrative di pazienti e operatori. L'invio di articoli è aperto a tutti. I contributi (in lingua inglese) sono valutati da referee anonimi secondo il metodo della double blinded peer review. La redazione raccoglierà e valuterà i contributi inviati per tutto il corso del 2019 e la pubblicazione avrà inizio a partire da gennaio 2020. Per maggiori informazioni i lettori possono consultare il sito: <https://continuityineducation.org/>.

**Marisa Pavone**

## Riferimenti bibliografici

- ANED (2018), *European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities*, reperibile su: <http://www.disability-europe.net/theme/statistical-indicators>.
- Bangser M. (2008) *Preparing high school students for successful transitions to postsecondary Education and employment*, U.S. Department of Education: The National High School Center.
- Barnes C. (1991), *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*. London: C. Hurst & Co. Publishers.

- Bellacicco R. (2018), *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- Benoit H. (2018), *Accessibility to higher education in the face to institutional barriers*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), «UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context», Milano, FrancoAngeli, pp. 83-93.
- Cabral et al. (2015). *Academic and Professional Guidance for Tertiary Students with Disabilities: Gathering Best Practices throughout European Universities*, «Open Journal of Social Sciences», vol. 3, n. 9, pp. 48-59.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- CENSIS (2017), *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*, Rapporto finale, Roma, CENSIS.
- CNUDD (2014), *Linee Guida* reperibile su: <https://www.cruil.it/documenti-pubblici.html>
- Collins A. et al. (2018), *Bringing Everyone on the Same Journey: Revisiting Inclusion in Higher Education*, «Studies in Higher Education», doi: 10.1080/03075079.2018.1450852.
- Commissione Europea (2017), *Politique européenne en faveur des personnes handicapées. De la définition du handicap à la mise en œuvre d'une stratégie*, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/603981/EPRS\\_IDA\(2017\)603981\\_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/603981/EPRS_IDA(2017)603981_FR.pdf).
- de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli.
- Deutsche Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung (DZHW), (2015), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe Eurostudent V 2012 – 2015 Synopsis of Indicators*, Hanover, DZHW.
- Ebersold S. e Cabral L.S.A. (2016), *Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement*, «Education et francophonie», vol. XLIV, n. 1, pp.134-153.
- Ebersold S. (2008), *Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects*, in OECD, «Higher Education to 2030», Volume 1: Demography, Paris, OECD Publishing, pp. 221-240.
- Fichten et al. (2012), *What happens after graduation? Outcomes, employment, and recommendations of recent junior / community college graduates with and without disabilities*, «Disability and Rehabilitation», vol. 34, n. 11, pp. 917-924.
- Huber M.J. et al. (2016), *Degree completion and employment outcomes among graduates with disabilities*, «Journal of Vocational Rehabilitation», vol. 45, n. 3, pp. 241-247.
- Hurst A. (1996), *Reflecting on Researching Disability and Higher Education*, «Disability and Society: Emerging Issues and Insights», London, Longman, pp. 123-143.
- Kendall L. (2018), *Supporting Students with Disabilities Within a UK University: Lecturer Perspectives*, in «Innovation in Education and Teaching International», vol. 55, n. 6, pp. 694-703.
- Kilpatrick S. et al. (2017), *Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education*, in «International Journal of Inclusive Education», vol. 21, n. 7, pp. 747-762.
- Lang L. (2013), *Responsibility And Participation in Transition to University – Voices of Young People with Disabilities*, «Scandinavian Journal of Disability Research», vol. 17, n.2, pp. 130-143.
- Le Roux N. e Marcellini A. (2011), *L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche*, «ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap», vol. 5, n. 4, pp. 281-296.
- Martins M.H., Borges M.L. e Gonçalves T. (2018), *Attitudes Towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 5, pp. 527-542.
- Meyer A., Rose D.H. and Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST, Professional Publishing.
- Moriña A. (2017), «We aren't heroes, we're survivors»: *Higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity*, «Journal of Further and Higher Education», vol. 41, n. 2, pp. 215-226.
- Moriña A. e Carballo R. (2017), *The impact of a faculty training program on inclusive education and disability*, «Evaluation and Program Planning», vol. 65, pp. 77-83.



- 
- Muttini C. e Marchisio C. (2005), *La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile*. In C. Coggi (a cura di), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*, Lecce, Pensa Multimedia.
- OECD (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*, Paris: OECD Publishing.
- Pavone M. e Bellacicco R. (2016), *University: A univers of study and independent living opportunities for students with disability. Goals and critical issues*, «Education Science and Society», VII, 1, pp. 215-237.
- Pavone M. (2017), *Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università*. In C. Coggi e R.S. Di Pol (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 241-255.
- Pavone M. (2018), *Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 283-298.
- Phillion R et al. (2016), *Les représentations des professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: Quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?*, «Éducation et francophonie», vol. XLI, n. 1, pp. 215-237.
- Riddell S. Weedon E. (2018), *The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 34-44.
- Seale J. (2017), *From the Voice of a «Socratic Gadfly»: A Call for More Academic Activism in the Researching of Disability in Postsecondary Education*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 32, n. 1, pp. 153-169.
- Soorenian A. (2014), *How inclusive are the pedagogical practices in British Universities?*, «Italian Journal of Disability Studies», vol. 2, n. 2, pp.13-47.
- Striano M. (2013), *Alta formazione e inclusione sociale*. In P. Valerio et al. (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli, Liguori Editore, pp. 3-17.
- Treviranus J. (2018), *Realizing the potential of inclusive education*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 231-244.