

## Accessibilità e ricerca scientifica in Italia: la partecipazione delle persone con disabilità e DSA ai percorsi di dottorato

### Accessibility and scientific research in Italy: the participation of people with disabilities and SpLD in PhD studies

Gianluca Amatori

Associate Professor in Special Education | European University of Rome | gianluca.amatori@unier.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Amatori, G. (2024). Accessibility and scientific research in Italy: the participation of people with disabilities and SpLD in PhD studies. *Pedagogia oggi*, 22(1), 47-54. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-06>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi10.7346/PO-012024-06>

#### ABSTRACT

The contribution aims to reflect on the participation of people with disabilities in scientific research, with a specific focus on PhD courses. Through an interdisciplinary reading, which combines the pedagogical dimension with the legal profiles linked to the existing legal framework and its critical aspects, the aim is to analyse both the reasonable accommodation processes envisaged for students with Special Educational Needs and the specific training profiles, in this sense, envisaged for university lecturers. The intention is to identify, also in the light of the experience of other European countries, possible ideas for the design of public policies for the construction of a system that would make the right of persons with disabilities to access the world of university research in general and PhDs in particular effective, abandoning the “policy of facilitations”, the legacy of a substantially welfarist idea and, therefore, far from the paradigmatic logic of social inclusion.

Il contributo si propone di riflettere in merito alla partecipazione delle persone con disabilità nella ricerca scientifica, con un focus specifico sui percorsi di dottorato di ricerca. Attraverso una lettura interdisciplinare, che coniuga la dimensione pedagogica con i profili giuridici legati al quadro normativo esistente e alle sue criticità, ci si propone di analizzare sia i processi di accomodamento ragionevole previsti per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, sia i profili di formazione specifica, in tal senso, previsti per i docenti universitari. L'intento è quello di individuare, anche alla luce dell'esperienza di altri Paesi europei, eventuali spunti per la progettazione di politiche pubbliche per la costruzione di un sistema che renda effettivo il diritto delle persone con disabilità ad accedere al mondo della ricerca universitaria in generale e ai dottorati di ricerca in particolare, abbandonando la “politica delle agevolazioni”, retaggio di una idea sostanzialmente assistenzialistica e, dunque, lontana dalle logiche paradigmatiche dell'inclusione sociale.

**Keywords:** university | scientific research | PhD | students with disabilities | social inclusion

**Parole chiave:** università | ricerca scientifica | dottorato di ricerca | studenti con disabilità | inclusione sociale

Received: February 26, 2024

Accepted: April 18, 2024

Published: June 30, 2024

**Corresponding Author:**

Gianluca Amatori, [gianluca.amatori@unier.it](mailto:gianluca.amatori@unier.it)

## 1. Introduzione

Il processo di inclusione scolastica, che ha caratterizzato l'Italia fin dagli anni Settanta del secolo scorso, ha raggiunto senza dubbio traguardi molto importanti, garantendo a migliaia di studentesse e studenti con disabilità o con particolari necessità di conseguire un titolo di studio e, soprattutto, di vivere l'esperienza scolastica in contesti aperti, accoglienti, comunitari, affiancando al conseguimento di preziosi traguardi di apprendimenti formali anche quelli, altrettanto fondamentali, relativi alle competenze socio-relazionali. È indubbio che tale processo, complesso e articolato, non può dirsi certamente concluso né tantomeno può considerarsi efficace per tutti e per ciascuno: numerosi, infatti, continuano ad essere gli abbandoni, gli allontanamenti o i ritiri precoci. Stando ai dati emersi dal Country Report elaborato dalla Commissione europea sul nostro Paese (2019), infatti, il tasso di abbandono scolastico da parte di persone con disabilità è pari al 30,2%, dato superiore a quello della media europea (23,6%). La lettura di questi numeri non mette in crisi il modello inclusivo in sé, quanto più – secondo la stessa Commissione europea – aspetti che comprendono la gestione degli insegnanti e delle loro condizioni lavorative nonché il livello di spesa pubblica in proporzione al PIL, tra i più bassi dell'UE.

Gli effetti di tale questione si ripercuotono sia sul possibile inserimento lavorativo delle persone con disabilità (per i quali, senza neppure il diploma di scuola secondaria di secondo grado, si restringono notevolmente le offerte disponibili)<sup>1</sup>, sia – ovviamente – sulla prosecuzione del percorso di studi a livello universitario, arrivando a contraddire il concetto habermasiano, secondo cui “inclusione dell'altro significa [...] che i confini della comunità sono aperti a tutti” (Habermas, 1998, p. 10).

Ci appare opportuno, in tal senso, proporre una riflessione che muove dal piano ordinamentale al piano della realtà. In merito al primo, infatti, è necessario richiamare i principi costituzionali, in particolare quelli indicati agli artt. 2, 3 e 9 in merito al godimento uniforme dei diritti fondamentali, alla garanzia per tutti gli individui delle medesime prerogative di “sviluppo”, ponendo al centro del sistema l'individuo e la sua dignità e valorizzando le singole personalità individuali. A questi, si aggiunge, per altro, la sentenza della Corte costituzionale n. 118 del 9 marzo 1990 che sancisce: “Anche per quanto si desume da altri precetti costituzionali, lo Stato deve curare la formazione culturale dei consociati alla quale concorre ogni valore idoneo a sollecitare e ad arricchire la loro sensibilità come persone, nonché il perfezionamento della loro personalità ed il progresso anche spirituale oltre che materiale”. Ai riferimenti sopracitati, con specifico rimando al percorso di istruzione e formazione, si aggiunge l'apparato normativo primario a tutela delle persone con disabilità, rappresentato dalla Legge 104/1992, e, per le studentesse e gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dalla Legge 170/2010.

In questo contesto, ci preme sottolineare quanto entrambi i riferimenti sopracitati si soffermino, in modo particolare, sul contesto scolastico, riferendosi solo marginalmente all'università: difatti, ritroviamo indicazioni puntuali in tale direzione solamente negli artt. 13, comma 6-bis e 20 della Legge 104/1992<sup>2</sup> e nell'art. 5 della Legge 170/2010. Tuttavia, non possiamo dimenticare la rilevanza della Legge 17/1999 rispetto alla tutela del diritto allo studio universitario per le persone con disabilità, anche attraverso l'istituzione di servizi appositamente predisposti per ciascun ateneo, nonché le Linee Guida promosse dalla CNUDD – Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la Disabilità e che rappresentano, ad oggi, un importantissimo punto di riferimento, in modo particolare per quanto concerne le declinazioni pratiche e attuative del supporto stesso.

Pur apprezzando le misure sinora messe in atto, che continuano a rendere il nostro Paese un punto di riferimento del processo inclusivo, occorre tuttavia analizzare il piano della realtà per verificare quale sia l'effettiva risposta del sistema universitario e della ricerca a fronte dell'onere prestazionale da parte del legislatore. Stanti le condizioni attuali, infatti, sembrerebbe permanere un approccio prettamente assisten-

1 Ci si riferisce, in questo senso, alla possibilità esistente del cosiddetto “PEI differenziato”, presente nell'OM 90/2001, specie all'articolo 15, comma 6, che trae origine dalla sentenza della Corte Costituzionale n.215/87 e dalla conseguente circolare ministeriale n. 262/88, richiamata nell'OM 90/2001 all'articolo 15 comma 4, che riconosce agli alunni con disabilità, anche in situazione di gravità, il diritto alla frequenza delle scuole secondarie di secondo grado con il rilascio di un attestato di crediti formativi e non del diploma. Tale disposizione permane anche nel modello nazionale di PEI, adottato con il decreto interministeriale n. 182/2020.

2 È opportuno, tuttavia, richiamare anche il decreto legislativo 29 marzo 2012 n. 68.

zialistico nei confronti degli studenti con disabilità e DSA nei contesti universitari che, pur garantendo tutte le condizioni per l'accesso e la frequenza in direzione soprattutto di agevolazioni sul piano economico<sup>3</sup>, non riesce a spingersi sino al profilo qualitativo, evitando di prendere in considerazione le dimensioni di validità ed efficacia del progetto formativo, né tantomeno gli strumenti volti alla facilitazione delle relazioni interpersonali e della socializzazione.

## 2. Le persone con disabilità e DSA nelle università italiane

Il rapporto ANVUR del 2022 mette in luce alcuni dati interessanti in relazione ai 36.816 studenti con disabilità e DSA presenti nelle università italiane. Questi rappresentano solamente il 2% del totale degli iscritti, con una netta sproporzione in merito alla distribuzione per tipologia di corso (Fig. 1).

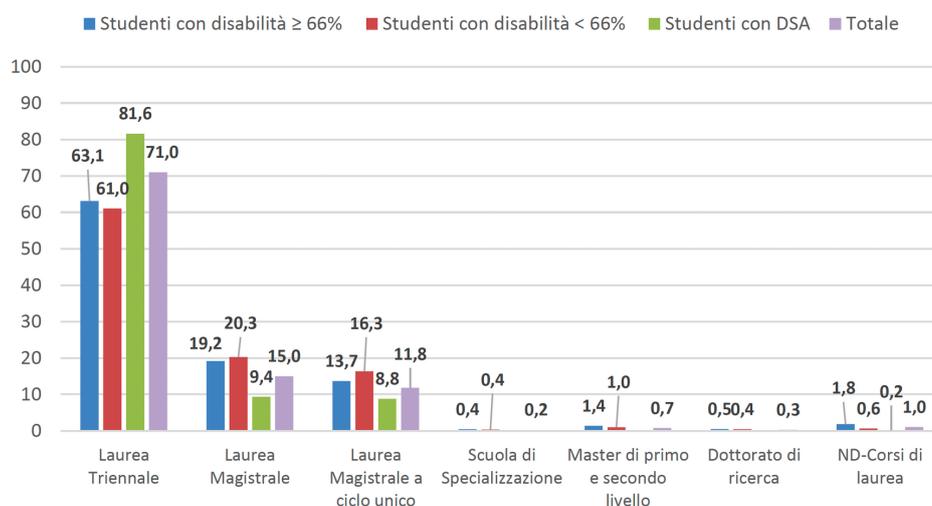


Fig. 1: Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per tipo di corso in valori percentuali (ANVUR, 2022)

Mentre, infatti, il 71% del totale degli studenti con disabilità e DSA risulta iscritto ai corsi di laurea triennali, le percentuali decrescono vertiginosamente all'aumentare del livello di corso: solo il 15% è iscritto a corsi di laurea magistrale, l'11,8% a lauree magistrali a ciclo unico, lo 0,7% a master di primo e secondo livello e lo 0,3% a percorsi di dottorato di ricerca.

La distribuzione per aree disciplinari mette in luce una netta predominanza delle iscrizioni nei corsi di area sociale, a differenza di quanto avviene nell'area sanitaria (Fig. 2).

<sup>3</sup> Si pensi, in questo senso, alle agevolazioni economiche mediante l'esonero totale dalle tasse universitarie per gli studenti con invalidità superiore al 66% oltre alla concessione di borse di studio.

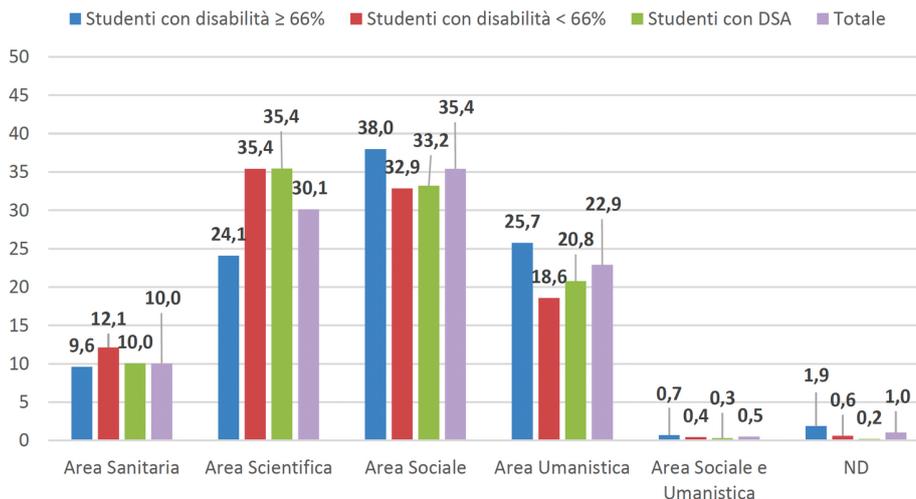


Fig. 2: Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per area disciplinare in valori percentuali (ANVUR, 2022)

Una più attenta analisi dei dati, ci consente di rilevare ulteriori elementi interessanti ai fini della nostra trattazione. Prendendo in esame la situazione delle studentesse e degli studenti con disabilità uguale o superiore al 66%, riscontriamo una presenza del 63,1% nei corsi triennali che decresce al 19,2% nelle lauree magistrali. Ancora più rilevante, il dato che riguarda i Disturbi Specifici dell'Apprendimento: infatti, possiamo notare che, mentre la presenza di studentesse e studenti con DSA nei corsi triennali è pari all'81,6% (superando numericamente gli studenti con disabilità in merito alla composizione della platea studentesca), il dato arriva a toccare lo 0% nei dottorati di ricerca. Stando all'indagine ANVUR, pertanto, potremmo affermare che nessun dottorando di ricerca, in Italia, presenti un Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

In merito agli studenti con disabilità, si precisa che, dei 10.533 iscritti, il 20,2% presenta una difficoltà nell'area motoria, il 13,5% ha condizioni di natura metabolica, internistica e cardiologica, il 14,3% ha una disabilità sensoriale (visiva o uditiva). Tuttavia, nel 22,4% dei casi l'informazione è assente, mentre gli omissis rappresentano l'11% del totale (Fig. 3).

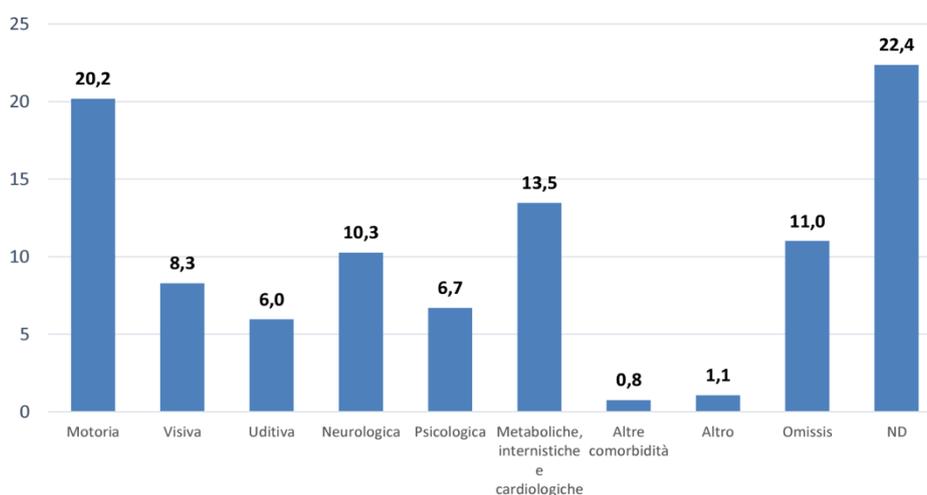


Fig. 3: Distribuzione degli studenti con disabilità accreditati per tipo di limitazione (valori percentuali) (ANVUR, 2022)

### 3. Alta formazione, ricerca scientifica e accessibilità: questioni aperte

Una più profonda lettura dei risultati emersi dal Rapporto ANVUR 2022 ci consente, senza dubbio, di constatare uno scenario in progressivo movimento, che ha visto aumentare sistematicamente il numero di studentesse e studenti con disabilità e DSA iscritti ai percorsi universitari, dando prova di un importante

processo di sensibilizzazione da parte delle istituzioni di istruzione superiore nei confronti delle diversità (d'Alonzo, 2022; Bellacicco, 2017; 2018; Pace, Pavone, Petrini, 2018; D'Angelo, Del Bianco, 2019). Affiorano, tuttavia, alcune questioni di rilevante interesse sul piano non solo organizzativo e normativo ma soprattutto pedagogico, che ci preme portare all'attenzione, distribuendole su due grandi dimensioni: una di specifico riguardo degli studenti (Dettori, 2015), l'altra di particolare attinenza dei docenti universitari.

Nonostante la normativa sembri tener conto in modo attento ed avanzato delle necessità degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, il progressivo e sostanziale decremento del numero di iscritti dal primo livello (laurea triennale) ai livelli successivi può portare a dire che la maggior parte degli studenti con BES concluda il percorso universitario con la laurea triennale, oppure che abbandoni gli studi prima traguardo, alimentando un fenomeno già diffuso nel sistema scolastico italiano (come indicato in precedenza). A tali interpretazioni, si aggiunge anche il forte timore sperimentato da molte ragazze e molti ragazzi con disabilità o DSA relativo alla consegna della diagnosi (Giaconi, 2015; Dettori, 2015). Se da un lato, infatti, la normativa preveda chiaramente la possibilità di attivare percorsi individualizzati attraverso sussidi tecnici e didattici, prove equipollenti e servizi di tutorato specializzato, dall'altro permangono diverse titubanze (anche se infondate), da parte degli studenti, in merito alla possibilità che il titolo acquisito abbia un valore inferiore (specialmente per alcuni corsi di laurea) o che si incorra in un processo di *labeling* tale da incidere sulla dimensione socio-relazionale oltre che sugli apprendimenti. A tal proposito, si segnala per altro che "molti studenti con disabilità lamentano la scarsa preparazione di tutor e l'obbligo di doversi identificare come 'disabili' rispetto ai propri compagni per ottenere dei servizi indispensabili per la loro partecipazione al processo di apprendimento" (Martini, Tombolato, 2021, p. 87). Se si mette in correlazione questo aspetto con i dati presenti nella Fig. 3, è possibile rilevare quanto la presenza di studenti con disabilità, nei contesti universitari, sia a netto svantaggio di coloro i quali presentino limitazioni sul piano intellettivo, con una evidente sproporzione in termini di rappresentatività di studentesse e studenti con disabilità motorie o sensoriali.

A pesare su tale fattore, insiste anche la scarsa comunicazione tra scuola secondaria e università: non sempre, infatti, i Servizi per l'inclusione degli atenei riescono ad avere accesso ai Piani Educativi Individualizzati (PEI) o ai Piani Didattici Personalizzati (PDP) che gli studenti con BES avevano a disposizione nel percorso della scuola secondaria. Elemento, questo, non trascurabile in quanto, al di là del documento diagnostico, la declinazione in termini di progettualità didattica e di supporto attivo nel processo di insegnamento/apprendimento elaborato dai Consigli di Classe potrebbe costituire un preziosissimo punto di riferimento per rendere ancor più funzionale la strutturazione dell'intervento in ambito accademico.

Nella lettura del fenomeno, potrebbe anche incorrere la decisione, da parte delle studentesse e degli studenti con BES, di sperimentare il percorso in modo autonomo e "senza supporti". Il desiderio di "provare a farcela da soli" troverebbe spazio nelle maglie offerte dalla vita accademica in termini di maggiore responsabilizzazione da parte dello studente (in relazione al percorso scolastico) rispetto ai tempi dello studio, all'organizzazione dei ritmi lezioni/studio/esami, alla costruzione e personalizzazione della propria carriera. Questa decisione potrebbe spiegare anche il progressivo abbassamento del numero di certificazioni presentate all'aumentare del livello di corso, in virtù di una sempre maggiore "familiarizzazione" con l'ambiente universitario.

Rimane, tuttavia, il nodo della totale assenza di studenti con DSA nei percorsi di dottorato di ricerca, soprattutto se si considera che questo rappresenta il massimo titolo di studio conseguibile in molti Paesi del mondo e che ha, come principale finalità, quella di formare alla ricerca di alto livello e alla carriera nell'insegnamento universitario. Seppure numericamente contenuta, la presenza di 94 studenti con disabilità nei corsi di dottorato rappresenta un segnale positivo per il sistema universitario italiano, pur rafforzando gli interrogativi legati alle ragioni per le quali sembrano non esserci studenti di PhD con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. La scarsa letteratura esistente su questo tema non ci consente di avere, ad oggi, elementi certi sulle motivazioni di fondo di un dato, in ogni caso, allarmante.

La seconda dimensione presa in esame nel presente contributo riguarda i docenti universitari. Infatti, in relazione alle tematiche della disabilità e dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, occorre chiedersi se e in che misura siano praticati interventi di formazione mirata nei confronti dei ricercatori e dei professori, che aspirino alla introduzione di cambiamenti strutturali, a livello organizzativo, didattico e culturale, per ridurre il rischio di esclusione per tutti gli studenti, anche attraverso una identificazione dei

bisogni formativi dei docenti universitari stessi (Martini, Tombolato, 2021). Una serie di azioni di *inclusive faculty development* aiuterebbero, infatti, a superare l'idea rigida e anacronistica di una meritocrazia che assuma i contorni pericolosi della selettività. Interessanti, in tal senso, i dati emersi dalla ricerca pilota condotta da Martini e Tombolato (2021), che ha coinvolto 150 docenti universitari di vari Atenei italiani, dalla quale emerge che l'81% degli intervistati, ad esempio, non abbia mai ricevuto una formazione specifica per l'insegnamento a studenti con disabilità intellettiva e che, tra i bisogni attesi in termini di tematiche formative, emergerebbero quelli legati all'intelligenza emotiva, all'orientamento al lavoro, allo sviluppo di abilità sociali, alle strategie di studio. Occorrerebbe indagare, ad esempio, quanto la didattica universitaria possa dirsi davvero inclusiva, in termini di accessibilità delle risorse e dei contenuti dell'insegnamento nonché di metodologie didattiche attivate, al di là degli specifici supporti attivati in sede di esame.

In questo senso, ancora una volta, i percorsi di dottorato di ricerca diventano cruciali per la nostra riflessione. Se è vero, infatti, che non tutti coloro che conseguono un dottorato diventano docenti universitari, al contrario tutti i docenti universitari devono aver conseguito un dottorato di ricerca. Nella ricchezza e nella enorme varietà dei settori concorsuali e delle discipline accademiche, e nel rispetto della caratterizzazione e delle peculiarità di ciascun percorso, occorrerebbe allora dedicare almeno una parte dell'offerta formativa dei PhD alla didattica inclusiva oltre ad investire sul *faculty development* costantemente, ricalcando il modello della formazione dei docenti (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado) nella distinta articolazione tra formazione iniziale e formazione in servizio.

Esiste, poi, un ulteriore elemento da considerare, che chiama in causa la mancanza di modelli di ruolo. La scarsa rappresentanza di persone con disabilità/DSA nei programmi di dottorato potrebbe derivare anche dalla mancanza di tali modelli e di mentori per gli studenti con BES interessati a perseguire una carriera accademica. La mancanza di visibilità e di supporto da parte di persone con esperienza simile, infatti, potrebbe influenzare negativamente l'interesse e la partecipazione degli studenti con disabilità. Al momento, per altro, non disponiamo di dati che siano in grado di indicare il numero di docenti universitari con disabilità o DSA.

La pressoché assoluta organizzazione logistica delle aule universitarie secondo il modello della lezione frontale cattedratica non fa che agevolare l'adozione di metodologie e strategie non prettamente inclusive oltre a rendere, spesso, poco accessibili i contesti accademici. Si renderebbe necessario, allora, rafforzare i sistemi di supporto all'intero processo inclusivo in ambito accademico già in fase di progettazione degli spazi dell'apprendimento (fisici e didattici) per evitare azioni di risposta alle emergenze, in direzione, al contrario, di un miglioramento che incida positivamente e preventivamente sull'apprendimento (e anche sull'insegnamento) secondo un approccio basato sulle logiche paradigmatiche dell'*Universal Design for Learning*.

In tale ottica, sarebbe indispensabile anche un consolidamento delle forme di orientamento in ingresso degli studenti che siano in grado di indirizzare e personalizzare gli interventi didattici. Infatti, "emerge inoltre la scarsa propensione di molti docenti a adottare pratiche di individualizzazione [...] ovvero a modificare i propri insegnamenti attraverso una trasformazione della didattica in funzione delle difficoltà degli studenti e/o in considerazione delle diverse modalità preferenziali di apprendimento" (Martini, Tombolato, 2021, p. 87).

#### 4. Conclusioni

La situazione fotografata dai dati emersi dal Rapporto ANVUR, seppur confortanti sotto diversi punti di vista, ci consente di rilevare alcuni nodi problematici rispetto allo stato in cui attualmente si trova l'università italiana e, più in generale, la ricerca scientifica in merito alla dimensione dell'accessibilità.

Come già analizzato nel presente contributo, sebbene la partecipazione ai percorsi universitari delle persone con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento abbia registrato un notevole incremento a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, non si registra un miglioramento delle condizioni di accessibilità connesse all'accesso ai percorsi di Alta Formazione e, soprattutto, ai percorsi di dottorato di ricerca tale da poter definire concluso o, quantomeno, efficiente il cammino inclusivo. "Ciò anche a causa dell'inadeguata preparazione didattica dei docenti universitari che denunciano la mancanza degli strumenti

teorici e operativi necessari per poter amministrare efficacemente situazioni di insegnamento che coinvolgono studenti con bisogni educativi speciali” (Martini, Tombolato, 2021, p. 91).

Permane, specialmente nel contesto universitario, una centratura prettamente amministrativa ed economica del concetto di accessibilità, declinata nella sola (o predominante) possibilità di contributi agevolati o di esenzione dalle tasse anche da parte degli stessi studenti con disabilità, che vivono con poca serenità la richiesta di consegna delle certificazioni.

Particolarmente rilevante è l'assenza di dottorandi con DSA, così come la scarsa percentuale di persone con disabilità (0,3%) che hanno accesso ai percorsi di dottorato di ricerca. In ottica di sostenibilità, siamo ancora molto lontani dal raggiungimento degli obiettivi previsti dall'Agenda 2030, in particolare del *Goal 4*, che pone l'accento sull'equità e sulla qualità dell'istruzione in un'ottica di apprendimento che si estenda lungo tutto l'arco della vita.

Di fatto, la difficoltà delle persone con disabilità ad accedere alla comunità scientifica altro non è che la misura della difficoltà delle persone con disabilità ad accedere a posti di livelli superiori nel mondo del lavoro, compromettendo il diritto di ciascuno ad una vita di qualità, secondo i principi dell'autodeterminazione (Giacconi, 2015).

Si renderebbe necessario implementare azioni di *faculty development* che mirino a superare la concezione culturale dell'inclusione come processo di supporto allo studente con disabilità in direzione, invece, di una riconfigurazione complessiva del sistema per sostenere il benessere e la partecipazione di tutti e di ciascuno, anche attraverso un accrescimento della consapevolezza delle questioni connesse alla trasposizione didattica, da parte dei docenti universitari, nonché ad una più sinergica condivisione di buone prassi e forme di accomodamento funzionali.

Occorre, allora, ristabilire tempi, spazi e modi del processo di insegnamento-apprendimento inclusivo in ambito accademico (e non solo) per non cadere nel tranello della meritocrazia “selettiva”: come ben indicato dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione del centenario della nascita di Don Lorenzo Milani, infatti, “il merito non è l'amplificazione del vantaggio di chi già parte favorito. Merito è dare nuove opportunità a chi non ne ha, perché è giusto, e anche per non far perdere all'Italia talenti; preziosi se trovano la possibilità di esprimersi, come a tutti deve essere garantito”.

## Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Zucca S. (2019). The Italian University System: Disability and Learning Support Action Plans. In I. D'angelo, N. Del Bianco (Eds.), *Inclusion in the University. Studies and practices* (pp. 159-170). Milano: FrancoAngeli.
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita\\_WEB.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf)
- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-41.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Borsini L., Del Bianco N., D'Angelo I., Caldarelli A., Giacconi C. (2023). La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa. In C. Giacconi, I. D'Angelo, A. Marfoggia, C. Gentilozzi (eds.), *Ecosistemi formativi inclusivi* (pp. 11-29). Milano: FrancoAngeli.
- Cerruti T. (2023). L'inclusione in università: il quadro normativo nella cornice dei principi costituzionali. In C. Coggi, R. Bellacicco (eds.), *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali* (pp. 131-145). Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2019). *Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Relazione per paese relativa all'Italia 2019 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici che accompagna il documento: Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, alla Banca Centrale Europea e all'Eurogruppo*. Bruxelles.
- d'Alonzo L., Carruba M.C., Rondena A., Cabrini M., Cappelletti F. (2023). Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI(1), 183-199. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-18>
- d'Alonzo L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità. *Education Sciences & Society*, 13(1), 347-361.

- D'Angelo I., Del Bianco N. (Eds.) (2019). *Inclusion in the University. Studies and practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori F. (2015). *Né asino, né pigro: sono dislessico. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA*. Milano: FrancoAngeli.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Abbandono scolastico precoce e student con disabilità e/o bisogni educativi speciali. Rapporto sommario finale*. Bruxelles.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Aparecida Capellini S. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Aparecida Capellini S., Del Bianco N., Taddei A., Rodrigues M.B. (2019). Inclusive university teaching processes and practices: the Inclusion Project 3.0. In I. D'angelo, N. Del Bianco (Eds.), *Inclusion in the University. Studies and practices* (pp. 171-186). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society*, 9(2), 166-183.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Aparecida Capellini S. (2018). Inclusive University didactics and technological devices: a case study. *Education Sciences and Society*, 9(1), 191-217.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Martini B., Tombolato M. (2021). Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa. In A. Lotti *et alii* (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 85-94). Genova: Genova University Press.
- Pace S., Pavone M., Petrini D. (Eds.) (2018). *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 317-320.
- Pavone M. (2015). Tecnologie e disabilità in università. Accessibilità, personalizzazione, inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(4), 336-338.
- Pavone M. (2017). Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università. In R.S. Di Pol, C. Coggi (Eds.), *La Scuola e l'Università tra passato e presente* (pp. 241-255). Milano: FrancoAngeli.
- Rawls J. (1982). *A theory of justice*. Harvard: Harvard University Press.