

La mobilità per gli studenti con disabilità nelle università Europee

Mobility for students with disabilities in European universities

Elena Bortolotti

Associate Professor | Department of Humanities | University of Trieste | ebortolotti@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bortolotti, E. (2024). Mobility for students with disabilities in European universities. *Pedagogia oggi*, 22(2), 83-90.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-10>

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).

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-10>

ABSTRACT

International legislation and the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development, in Sustainable Development Goals 10, 8, 4 and 11 (2015), protect the rights of people with disabilities and, among them, consider accessibility to higher education a top priority. In European universities, thanks to legislative advances and a deeper understanding of the diverse needs of students, there is a growing need to eliminate barriers for students with disabilities. For academia, the challenge becomes knowing what the most common barriers are in order to find facilitators to approach education from an equal opportunity perspective. Accessibility is the key word, not only with regard to physical and/or digital environments, but also with regard to academic teaching, which involves university staff with respect to inclusive skills that become an integral part of academic excellence. The objective of this paper is to present a critical analysis of possible challenges, best practices and proposals to explore opportunities to make European universities more accessible.

La normativa internazionale e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 10, 8, 4 e 11 (2015), tutelano i diritti delle persone con disabilità e, tra questi, considerano l'accessibilità all'istruzione superiore una priorità assoluta. Nelle Università europee, grazie ai progressi legislativi e a una più profonda comprensione delle diverse esigenze degli studenti, è sempre più sentita l'esigenza di eliminare le barriere per gli studenti con disabilità. Per il mondo accademico la sfida diviene conoscere quali sono gli ostacoli più comuni al fine di trovare i facilitatori che permettano di avvicinarsi alla formazione in un'ottica di pari opportunità. Accessibilità è la parola chiave, non solo per quanto riguarda gli ambienti fisici e/o digitali, bensì anche per quel che riguarda la didattica accademica, che coinvolge il personale universitario rispetto a competenze inclusive che divengono parte integrante dell'eccellenza accademica. Obiettivo del presente contributo è presentare un'analisi critica delle possibili sfide, delle buone pratiche e delle proposte che permettono di esplorare le opportunità atte a rendere le Università europee più accessibili.

Keywords: mobility | accessibility | disability | inclusive training | equality of opportunity

Parole chiave: mobilità | accessibilità | disabilità | formazione inclusiva | pari opportunità

Received: September 01, 2024

Accepted: October 29, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Elena Bortolotti, ebortolotti@units.it

1. L'alta formazione: un diritto per le persone con disabilità

La pubblicazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006) ha fatto emergere, a livello internazionale, la necessità di approcciare al mondo della disabilità considerando la questione collegata ai diritti umani in generale, pur riconoscendo le peculiarità che caratterizzano l'ampia popolazione mondiale affetta da condizioni che creano disabilità. Obiettivo è riconoscere alle persone con disabilità il diritto a trovare le giuste condizioni per poter vivere una vita centrata sulle opportunità e sulla qualità (Schalock, 1990; Giaconi *et alii*, 2020), in un'ottica legata all'autodeterminazione e all'autorealizzazione (Cottini, 2016).

Affinché ciò possa accadere, gli sforzi devono centrarsi non solo sui sostegni dedicati alla persona con disabilità, ma devono partire da un atteggiamento sociale di apertura alla diversità, solo così si potranno avanzare politiche adeguate e ricerca di soluzioni per rendere i contesti di vita capaci di abbattere barriere e favorire la partecipazione (Oliver, 2013; Shakespeare, 1997).

Il modello bio-psico-sociale è un importante punto di riferimento, che si è affermato anche in seguito alla diffusione dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001; CY version, 2007), documento emanato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Esso richiama al concetto di funzionamento umano da definirsi come un intreccio tra fattori biologici, individuali e ambientali e descrive la disabilità non più come malattia, ma come una condizione generale che può risultare dalla relazione complessa tra la condizione di salute della persona e i fattori contestuali che rappresentano le circostanze in cui vive. La cultura e le politiche che vengono messe in campo divengono dunque basilari per favorire il benessere delle persone e garantire loro la possibilità di fruire dei diritti umani fondamentali. Uno di questi riguarda il diritto allo studio, per il quale l'articolo 24 della Convenzione ONU (CRPD, 2006), richiama l'accesso all'istruzione terziaria, alla formazione professionale, all'educazione e all'istruzione in tutto l'arco della vita.

I Paesi europei hanno ratificato la Convenzione e il suo protocollo opzionale e si stanno impegnando per attuare strategie educative e di accesso universale, nonostante le differenze di partenza che caratterizzano l'approccio tenuto sui diritti dei soggetti con disabilità nel corso di quest'ultimo secolo (Kutscher & Tuchwiller, 2019; Díez Villoria *et alii*, 2011).

In Italia, a livello accademico, la Legge 17 del 1999 e il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 aprile 2001, hanno istituito servizi dedicati a dare risposte agli studenti con disabilità e hanno formalizzato la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), affinché vi sia un coordinamento tra gli atenei in tema di politiche e pratiche inclusive. Pratiche simili sono nate in altri paesi europei e ad oggi l'attesa è che la rete di servizi sia estesa in ottica internazionale.

Anche il Forum Europeo per la disabilità (EDF), attivo presso l'unione europea, ribadisce con forza la necessità di favorire non solo la capacità inclusiva nelle università europee, ma di alzare l'attenzione in tutti i paesi europei, in modo da garantire la mobilità all'estero degli studenti, che sappiamo essere una grande opportunità formativa (Fundación ONCE, 2014).

A tal fine il rapporto del Comitato per i diritti delle persone con disabilità sull'uguaglianza e la non discriminazione (CRPD/C/GC/6) include esempi specifici di ciò che implica la realizzazione di adeguamenti ragionevoli, applicabile nel contesto della disabilità. Esempi di accomodamenti ragionevoli nel mondo educativo sono ad esempio: rendere accessibili all'individuo con disabilità le strutture e le informazioni esistenti; riorganizzare le attività; adeguare i materiali didattici e le strategie di insegnamento dei programmi di studio.

Per quanto riguarda la letteratura leggiamo che, nonostante in questi anni la frequenza nell'alta formazione da parte degli studenti con disabilità stia crescendo (Cotán *et alii*, 2021), i dati raccolti su scala internazionale indicano che questi studenti hanno minori probabilità di completare con successo un programma di istruzione superiore rispetto ai loro coetanei senza disabilità (Lee *et alii*, 2015; Newman *et alii*, 2011). Viene dunque confermata la presenza di disuguaglianze e discriminazioni che rendono più ardua la frequenza alle lezioni e tutte quelle attività che si svolgono per poter perseguire il successo accademico (Rodríguez, & Álvarez, 2016; Díez *et alii*, 2011).

Le conseguenze sono che i giovani con disabilità rischiano di perdere i benefici associati ad un'alta istruzione, sia per quanto riguarda le opportunità legate all'occupazione lavorativa (Newman *et alii*, 2020) sia per le opportunità che l'istruzione offre dal punto di vista della vita sociale (Ma *et alii*, 2016).

Il divario persistente nell'istruzione superiore tra studenti con e senza disabilità suggerisce che questa popolazione studentesca necessita di maggiore attenzione da parte degli amministratori di college e università. Le ricerche dimostrano inoltre che i servizi universitari, tra cui la consulenza accademica, i servizi di counseling e i centri di tutoraggio, sono utili per sostenerli nel percorso formativo (Thompson-Ebanks, 2014) che porta al conseguimento del titolo finale in proporzione simile agli studenti senza disabilità (Herbert *et alii*, 2014).

In questo scenario diviene dunque lecito chiedersi qual è la situazione attuale in tema di accoglienza alla disabilità nel mondo universitario e come devono procedere le università per mettere in campo prassi che supportino lo studio e la partecipazione alla vita universitaria degli studenti (Burgstahler & Moore, 2008). I programmi di supporto possono includere diverse dimensioni che riguardano lo studio di aree di contenuto specifiche come la matematica, la scrittura e la lettura oppure il supporto tecnologico, lo sviluppo di capacità di apprendimento e di gestione del tempo, lo sviluppo di competenze supplementari o di base (Opitz, Block, 2008). La ricerca conferma che i supporti universitari progettati per aiutare gli studenti sono associati a miglioramenti nella persistenza e nel completamento del percorso universitario (Fernández-Menor *et alii*, 2024; Deacon *et alii*, 2017; Reinheimer, McKenzie, 2011).

Diversi autori sostengono quindi la necessità di una collaborazione continua tra gli uffici dei servizi per la disabilità e il più ampio ambiente universitario, con iniziative e programmi di cooperazione che includono l'offerta di sviluppo professionale per tutti gli amministratori e il personale per comprendere meglio come rispondere ai bisogni degli studenti con disabilità (Korbel *et alii*, 2011; Harbour, 2008).

2. Studi che analizzano i bisogni degli studenti con disabilità nella vita universitaria

Non sono molti i lavori che trattano la sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità nel mondo universitario, sia rispetto alla capacità di organizzare e condividere i supporti necessari per aiutare gli studenti (Pavone, 2018; Rodríguez *et alii*, 2016), sia rispetto alle risposte che servono per migliorare i dati di presenza di questi studenti nel mondo accademico, garantendo loro non solo l'accesso primario, ma tutte quelle condizioni necessarie per sostenere il completamento del percorso universitario (Kutscher, Tuckwiller, 2019; Bellaciccio, 2018). Ulteriore problema riguarda la mobilità degli studenti nei progetti Erasmus. Il programma Erasmus, rinominato Erasmus+ nel 2014, è stato lanciato per promuovere la mobilità degli studenti tra le istituzioni europee, un'efficace internazionalizzazione è infatti cruciale per sviluppare competenze essenziali atte a migliorare le opportunità dei giovani. Si rende dunque necessario che, tra le condizioni che gli atenei sono chiamati a mettere in campo, vi siano buone pratiche mirate a sostenere gli studenti con esigenze speciali con servizi forniti dai centri universitari per la disabilità, tra cui l'orientamento sui percorsi, l'adattamento del materiale didattico, la consulenza, la gestione della carriera, lo sport, la formazione sulle abilità sociali, ecc. (Caeiro-Rodríguez *et alii*, 2024). La rimozione degli ostacoli alla circolazione rappresenta un passaggio fondamentale per realizzare la mobilità (De Rita & Trombetti Budriesi, 2006).

Alcuni studi, condotti con il coinvolgimento diretto degli interessati, aiutano a compiere una analisi degli elementi più comuni e ricorrenti che ostacolano la vita accademica e il percorso di studi dei giovani con disabilità.

Una ricerca recente di García-González *et alii* (2020) ha coinvolto 16 partecipanti con disabilità, nove femmine e sette maschi, che hanno studiato presso università tradizionali (nove) e online (tre) nelle città di Madrid e Salamanca. Sono stati condotti dei focus group e delle interviste in profondità, finalizzati a indagare le barriere sperimentate dai partecipanti rispetto all'accesso e all'istruzione durante la frequenza universitaria. L'analisi dei dati ha portato alla categorizzazione di sei barriere. In primo luogo, gli studenti hanno sottolineato l'esistenza di barriere web o informatiche quali accessibilità del web, uso di hardware e prodotti di supporto, organizzazione e ricerca di contenuti/informazioni sul web e sulle piattaforme di apprendimento virtuale (PLE, Personal Learning Environments). In secondo luogo sono stati identificati quelli che sono stati definiti gli ostacoli all'apprendimento o alla formazione, che hanno soprattutto a che fare con gli esami, come ad esempio i test di valutazione nella loro durata e/o formato. Una terza barriera è stata identificata nelle interazioni personali, soprattutto all'interazione con gli insegnanti e/o con i coetanei e nella mancanza di consapevolezza che ancora in molti casi vi è rispetto alla disabilità. Tali conside-

razioni sono però state trattate come questioni legate piuttosto alle personalità dei singoli, alle loro precedenti esperienze con persone con disabilità e alla singolare apertura e volontà di conoscere la disabilità nel suo complesso. Sono emerse in quarta istanza le barriere burocratiche o istituzionali che, ad esempio, hanno a che fare con aspetti amministrativi e servizi di supporto alla disabilità che a volte non sanno dare risposte ai problemi posti, problemi con i trasporti e l'eccesso di pratiche burocratiche per questioni legate alla disabilità. Una quinta istanza riguarda le barriere architettoniche, che sono ancora un grande problema nelle università e rendono difficili e faticosi gli spostamenti. Infine sono emerse le barriere sociali, ovvero presenza di discriminazioni che portano a conseguenze quali mancanza di informazioni, mancanza di formazione, occultamento da parte della società, stigma ed etichette associate a una visione negativa della disabilità.

Le barriere emerse e citate nella presente ricerca vedono una conferma di risultati ottenuti già in lavori precedenti, permettendo di avere un quadro di riferimento rispetto agli elementi che hanno maggior impatto sulla vita universitaria degli studenti con disabilità. Uno studio di venti anni fa (Fuller *et alii*, 2004) riporta quattro tipi di barriere frequentemente incontrate dagli studenti universitari: a) le barriere nell'apprendimento, riguardanti lo stile di insegnamento degli insegnanti, la loro mancanza di supporto o la mancanza di attrezzature adeguate; b) le barriere nella valutazione; c) gli ostacoli nell'accesso alle informazioni relative alle risorse di supporto in caso di disabilità; d) le barriere dovute alla mancanza di supporto da parte del personale. Nello stesso studio veniva inoltre sottolineata l'importanza dell'insegnamento, della valutazione, dell'accesso e dell'uso delle informazioni per garantire la corretta carriera accademica degli studenti universitari con disabilità. Ulteriori altri temi interessanti, emersi da altri studi, richiamano l'attenzione alla questione dell'orientamento al momento dell'ingresso all'università (Alvarez *et alii*, 2012) e all'uso delle tecnologie nella didattica (Perera-Rodríguez & Moríña, 2019).

Un ulteriore studio recente (Fernández-Menor *et alii*, 2024) si interroga sui criteri che influenzano gli studenti con disabilità nella scelta dell'università da frequentare e, oltre a categorie già descritte, che richiamano motivazioni estrinseche, come assicurarsi un lavoro migliore o compiacere la famiglia, e motivazioni intrinseche, quali la voglia di imparare, di sperimentare e di prendere decisioni di vita migliori (Reed *et alii*, 2015), individua un'ulteriore variabile che sottolinea come le strutture e l'organizzazione dei servizi che l'università propone siano fondamentali nella scelta dell'università da parte di questa tipologia di studenti.

I lavori qui riportati evidenziano inoltre che, allo stato attuale, vi sono ancora molte contraddizioni tra il normativo e il fattuale. Da un lato, le università hanno l'obbligo di garantire un accesso equo e la permanenza negli studi universitari, dall'altro lato, gli studenti percepiscono ancora l'esistenza di barriere che non consentono di raggiungere una reale uguaglianza, a prescindere dai deficit che la loro diversità funzionale può comportare (Moríña *et alii*, 2020; Mayo, 2022).

Non sono inoltre mancati, nei lavori citati, suggerimenti che possono contribuire a fornire informazioni preziose per identificare i processi di miglioramento che le istituzioni universitarie dovrebbero incoraggiare.

Certamente le barriere architettoniche sono un tema importante e di immediata progettazione rispetto al loro abbattimento. In linea con la ricerca su questo tema, emerge l'utilità di procedere con l'aiuto legato all'uso delle nuove tecnologie, inglobando nella trasformazione digitale anche le cosiddette pratiche didattiche innovative (Madaus *et alii*, 2018).

Un tema ricorrente riguarda il richiamo importante alla promozione della formazione sulla disabilità e sul supporto alla disabilità per il personale docente, di ricerca e per il personale amministrativo (Osborne, 2019). Pure l'orientamento e l'informazione, anche attraverso la creazione di procedure comuni in tutte le università, sono considerate misure che facilitano e supportano le scelte consapevoli da parte degli studenti con disabilità (Reinheimer *et alii*, 2011).

Fondamentali vengono considerati i servizi dedicati agli studenti con disabilità, dove gli stessi si aspettano competenze rispetto alla conoscenza sulle disabilità e conoscenza delle procedure da applicare nei diversi momenti che richiedono adempimenti burocratici (Pavone, 2018; Burgstahler & Moore, 2008).

Infine, le rare ricerche che indagano il punto di vista dei docenti universitari che si impegnano per essere inclusivi, confermano che gli stessi hanno scarse conoscenze rispetto al mondo della disabilità, dei diritti e della didattica inclusiva nell'alta formazione, al punto che loro stessi si sentono in difficoltà e se-

gnalano il bisogno di ottenere sia formazione in generale, ma anche consulenze e sostegno nei casi specifici (Sandoval *et alii*, 2021).

Per fare gli adattamenti necessari, si deve mantenere una mente aperta al cambiamento, alla riflessione, al miglioramento costante e tutto ciò rappresenta una sfida professionale che deve coinvolgere lo staff accademico. In questo senso, le università svolgono un ruolo fondamentale, poiché devono rivedere le loro politiche di formazione per fornire ai docenti le conoscenze, le strategie e gli strumenti necessari per realizzare una vera pedagogia inclusiva. Infatti, come affermato da Hong, Haefner e Slekar (2011), i docenti sono un elemento chiave per garantire i diritti degli studenti, soprattutto di quelli più vulnerabili.

3. Un progetto per promuovere la capacità inclusiva delle università europee

In questo paragrafo si propone una riflessione rispetto a un progetto cui la scrivente ha partecipato, il progetto Euni4all, nato con l'obiettivo primario di creare una rete di università europee interessate a lavorare per l'inclusione, che possano divenire un riferimento per la mobilità degli studenti con disabilità.

Il progetto European Network of Inclusive Universities (EUni4All-Network) è stato finanziato nell'ambito dell'Erasmus+ Program, "Key action 2: cooperation for innovation and exchange of good practices. "strategic associations" ed è stato coordinato dalla Fondazione ONCE (sede a Madrid) in collaborazione con il Forum Europeo della Disabilità (EDF) e altri sette partner che hanno partecipato a questa iniziativa: l'Università della Finlandia Orientale, l'Università di Trieste (Italia), l'Università di Tecnologia di Lublino (Polonia), l'Università di Porto (Portogallo), le Università spagnole di Murcia, l'Università Autonoma di Madrid e l'Università di Siviglia.

In questa sede lo scopo non è presentare il progetto nella sua complessità (si rimanda al sito <https://www.euni4all-network.com>), bensì richiamare l'attenzione su alcune informazioni emerse dall'utilizzo di un questionario per l'autovalutazione, realizzato per identificare le dimensioni che contribuiscono a rendere accessibile e vivibile una università. Esso contiene 38 indicatori che sono stati raggruppati in quattro dimensioni, e alcune sottodimensioni, che risultano essere le seguenti:

- dimensione Politiche Istituzionali chiave e le sottodimensioni: Accessibilità, Quadro normativo e operativo, Formazione e sensibilizzazione;
- dimensione Accesso;
- dimensione Vita universitaria e le sottodimensioni: Apprendimento e istruzione, Partecipazione, Tirocini, Ricerca, Mobilità internazionale;
- dimensione Laurea e postlaurea.

Gli indicatori sono dunque definiti per valutare molti aspetti della vita accademica e rilevare eventuali punti di forza che caratterizzano le buone pratiche, così come i punti di debolezza sui quali progettare futuri interventi. Essi analizzano ad esempio l'accessibilità fisica degli spazi e degli alloggi; gli adattamenti curricolari; l'esistenza di servizi e/o personale di riferimento per studenti con bisogni speciali, i programmi di tutoraggio personalizzati, il supporto per gli studenti stranieri, i sistemi di valutazione accessibili, la formazione del personale, la disponibilità di attività sportive e ricreative inclusive ecc.

Le Università europee che hanno partecipato alla compilazione del questionario sono state 63, rappresentative di tutti i paesi europei, hanno partecipato su base volontaria, e quindi disponibili a compiere l'autovalutazione ed entrare nel circuito delle Università che lavorano per l'inclusione.

L'elaborazione dei dati ha permesso di ottenere una prima fotografia rispetto alle dimensioni oggetto di analisi, confermando la variabilità della presenza di condizioni per le quali sono stati fatti dei progressi e altre sulle quali bisogna ancora lavorare, per poter costruire spazi e mentalità inclusive, dove l'accessibilità e la partecipazione divengano una realtà fluida, non bisognosa di continui accomodamenti, anche se ragionevoli (Convenzione ONU, 2006). Sono state confermate inoltre alcune direzioni già presentate dalla letteratura. L'accessibilità digitale vede il diffondersi di buone pratiche in questi atenei, al punto di mostrare una tendenza comune a gestire i siti web secondo gli standard previsti. Indicazioni che appaiono pure buone pratiche comuni a tutti gli atenei partecipanti si trovano nei servizi dedicati all'accoglienza degli studenti con disabilità, e così pure l'adozione di protocolli e regolamenti atti a garantire il diritto allo

studio. Ciò può considerarsi il risultato di un atteggiamento culturale inclusivo che è sottostato alla volontà politica di attrezzare gli Atenei con servizi e strumenti realizzati per accogliere e garantire la partecipazione degli studenti, anche rispetto all'accessibilità fisica, che risulta essere ancora una criticità, soprattutto laddove gli edifici sono antichi e di difficile adeguamento.

Un dato che emerge più critico, e sul quale è importante interrogarsi in termini di diritto allo studio, riguarda le pratiche che implicano la didattica inclusiva a livello accademico. Sono basse infatti le percentuali di dichiarazioni di buone pratiche accademiche relative all'utilizzo di metodologie inclusive (45,5%), all'accessibilità dei materiali di studio (27,3%) e l'applicazione di sistemi valutativi non discriminanti sulla base della disabilità (18,2%). Infine un dato poco confortante riguarda i supporti che vengono erogati per gli studenti con disabilità che vogliono intraprendere un'esperienza all'estero, con il programma Erasmus. Le difficoltà nell'aver informazioni sulle opportunità offerte degli altri atenei europei e i supporti erogabili in territorio straniero rimangono ancora molto elevate.

4. Conclusioni

Il Comitato sui diritti delle persone con disabilità (CRPD Committee) denuncia ancora molta disparità tra i diversi Stati membri dell'Unione Europea per quanto riguarda l'attuazione di strategie universali che facilitino l'accesso delle persone con disabilità all'istruzione superiore. Si rende quindi necessario creare reti di università che incoraggino e promuovano l'inclusione degli studenti con disabilità nell'istruzione superiore. A tal fine diviene importante che gli atenei condividano le pratiche e gli standard fondamentali per garantire equità di opportunità, sia dal punto di vista dell'accessibilità che dal punto di vista dell'organizzazione dei servizi e della didattica.

In ambito accademico possiamo affermare che le istituzioni universitarie devono divenire proattive ed effettuare i necessari adattamenti per attivare un processo continuo di ricerca di accomodamenti ragionevoli necessari per soddisfare il diritto allo studio di tutti, anche in un'ottica che vede gli scambi europei come un'opportunità imprescindibile per tutti gli studenti (De Rita & Trombetti Budriesi, 2006; Fundación ONCE, 2014).

Progettare inclusione significa agire su molti fronti, che vanno dall'abbattimento di barriere fisiche all'abbattimento di barriere sociali, contemplanò un uso mirato delle tecnologie e allo stesso tempo mettono in risalto l'importanza di intervenire sulle dimensioni pedagogiche e didattiche, legate ad esempio alla relazione, alle strategie di apprendimento, alla gestione dei sistemi di valutazione ecc., tutti elementi fondamentali per sostenere non solo l'inclusione degli studenti con disabilità, bensì la consapevolezza di agire per il benessere di tutti (Moriña *et alii*, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alvarez P.R., Alegre O.M., Lopez D. (2012). The Difficulties of Adapting University Teaching for Students with Disabilities: An Analysis Focussed on Inclusive Guidance. *Relieve*, 18(2), 3.
- Assemblea generale delle Nazioni Unite, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità: risoluzione adottata dall'Assemblea generale, 24 gennaio 2007, A/RES/61/106. <https://www.refworld.org/docid/45f973632.htm> (ultima consultazione 02/08/2024).
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Burgstahler S., Moore E. (2008). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 155-174.
- Caeiro-Rodríguez M. *et alii* (2024). Limitations and Challenges for the Digitising of Course Catalogues in Erasmus+ Contexts. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). A Coruña, Spagna.
- Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), Commento generale n. 4 (2016), articolo 24: diritto all'istruzione inclusiva, 2 settembre 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (ultima consultazione 02/08/2024).
- CRPD Committee - <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd> (ultima consultazione 21/11/2024).
- Cotán A. *et alii* (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>.

- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erikson.
- De Rita G., Trombetti Budriesi, A.L. (eds.) (2006). *La mobilità internazionale degli studenti universitari. Valutazione delle politiche ed esperienze innovative*. Bologna: Il Mulino.
- Deacon H. et alii (2017). Personalized outreach to university students with a history of reading difficulties: Early screening and outreach to support academically at-risk students. *Journal of College Student Development*, 58, 432-450.
- Díez Villoria E. et alii (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, Salamanca, España.
- Euni4all-Network: <https://www.euni4all-network.com> (ultima consultazione 08/08/2024).
- Fernández-Menor I. et alii (2024). The voice of students with disabilities: reasons for going to university and criteria for choosing the institution. *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2024.2374496.
- Fuller M. et alii (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29(3): 303-318.
- Fundación ONCE (2014). *La Movilidad Transnacional de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro*. Biblioteca Fundación Once. 291-293 https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf.
- García-González J.M. et alii (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
- Giaconi C. et alii (2020). Il dopo di noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita. *MeTis*, 10(2), 274-291.
- Harbour W.S. (2008). The relationship between institutional unit and administrative features of disability services offices in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 138-154.
- Hebert J.T. et alii (2014). Persistence and graduation of college students seeking disability support services. *Journal of Rehabilitation*, 80, 22-32.
- Hong B., Haefner L., Slekar T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students with and without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Korbel D.M. et alii (2011). Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education*, 154, 17-25.
- Kutscher E.L., Tuckwiller E.D. (2019). Persistence in higher education for students with disabilities: A mixed systematic review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 136-155.
- Lee I.H. et alii (2015). Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 49, 77-88.
- Ma J., Pender M., Welch, M. (2016). *Education pays 2016: The benefits of higher education for individuals and society*. New York, NY: College Board. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572548.pdf>
- Madaus J.W. et alii (2018). Literature on postsecondary disability services: A call for research guidelines. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11, 133-145.
- Mayo M.E. (2022). Alumnado Con Diversidad Funcional en la Universidad: Necesidades y Dificultades. *Revista Complutense de Educación*, 33(1): 141-151. <https://doi.org/10.5209/rced.73846>.
- Moriña A., Lopez-Gavira R., Molina V. (2017). What If we Could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Moriña A., Sandoval M., Carnerero F. (2020). Higher Education Inclusivity: When the Disability Enriches the University. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>.
- Newman L.A. et alii (2020). Effect of Accessing Supports on Higher Education Persistence of Students With Disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(3), 353-363.
- Newman L. et alii (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. (NCSEER 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International. Available at <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf>
- Oliver M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026.
- OMS (2001; 2007), *International Classification of Functioning*, ICF, ICF-CY.
- Opitz D.L., Block L.S. (2008). Universal learning support design: Maximizing learning beyond the classroom. In J.L. Higbee, E. Goff (eds.), *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education* (pp. 205-216). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Osborne T. (2019). Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-232.
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In

- Pace, Pavone, Petrini (eds.), *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: Franco Angeli.
- Perera-Rodríguez V.H., Moriña A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76.
- Reed M., Kennett D.J., Emond M. (2015). The Influence of Reasons for Attending University on University Experience: A Comparison between Students with and without Disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787415589626>.
- Reinheimer D., McKenzie K. (2011). The impact of tutoring on the academic success of undeclared students. *Journal of College Reading and Learning*, 41, 22-36.
- Rodríguez A., Álvarez E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Sandoval M., Morgado B., Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749.
- Schalock R.L. (1990). *Quality of Life: Perspectives and Issues*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC, USA.
- Shakespeare T., Watson N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Thompson-Ebanks V. (2014). Personal factors that influence the voluntary withdrawal of undergraduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 195-207.