

Gifted Education



Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:
Stefania Pinnelli

Comitato Scientifico / Editorial Board

Maria Cinque (Università LUMSA), Dario Colella (Università del Salento), Lucio Cottini (Università di Urbino), Barbara De Angelis (Università di Roma Tre), Marina De Rossi (Università di Padova), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Szilvia Fodor (Università di Budapest), Juan González Martínez (Università di Girona), Lianne Hoogeenven (Università di Nimega), Angelo Lascioli (Università di Verona), Alexander Minnaert (Università di Groningen), Elisa Palomba (Università del Salento), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Margaret Sutherland (Professoressa Emerita Università di Glasgow).

Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee

Elena Abbate (Università del Salento), Gianluca Amatori (Università Europea), Francesca Baccassino (Università del Salento), Alessia Bevilacqua (Università del Salento), Ludovica Rizzo (Università del Salento), Fabio Sacchi (Università di Bergamo), Francesca Salis (Università di Macerata), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Clarissa Sorrentino.

I volumi pubblicati nella collana sono approvati dal comitato scientifico e sottoposti a duplice revisione anonima.

Andrea Fiorucci, Petra Auer, Fabio Bocci, Barbara De Angelis
Silvia Dell'Anna, Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti
Stefania Pinnelli, Moira Sannipoli, Simone Visentin

[a cura di]

Progettare ambienti universitari inclusivi attraverso l'Universal Design for Learning

Prospettive trasformative per l'innovazione didattica
e per il faculty development





Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA

Progetto PRIN 2022

“D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University. Design and
Implementation of UDL-based university teachers Training online Platform”
(codice Progetto 2022F5EZ43)

Principal Investigator, Andrea Fiorucci (Università del Salento)

Responsabili unità scientifiche

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Acquisto effettuato con i fondi dell’unità di ricerca coordinata

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Universitt Ldia de Bulsan



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**
L'Università dei due mari



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA

**ROMA
TRE**
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

ISBN volume 979-12-5568-506-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione	11
L'accessibilità nel digitale come punto di partenza verso un'università inclusiva di <i>Juan González Martínez</i>	15
1. Che cos'è l'accessibilità?	16
2. Perché dobbiamo parlare di accessibilità?	19
3. Come migliorare l'accessibilità nelle università?	20
4. Chi è responsabile dell'accessibilità nell'università?	22
5. Quando deve essere implementata l'agenda dell'accessibilità?	25

Parte I.

Universal Design for Learning e studenti non tradizionali

Chi sono i <i>non-traditional students</i>? Dalle metriche definitorie alle operazionalizzazioni contestuali per leggere bisogni e complessità della popolazione studentesca universitaria di <i>Andrea Fiorucci</i>	29
1. <i>Non-traditional students</i> : un costrutto interpretativo per riconoscere traiettorie plurali	29
2. Il riferimento "classico": i sette criteri del <i>National Center for Education Statistics</i>	34
3. I criteri interpretativi del progetto DANTE-U	36
Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università di <i>Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	43
1. Background	43
2. Finalità di ricerca	45
3. Struttura del questionario	46

4.	Analisi descrittiva del campione	50
4.1	Traiettorie scolastiche e formative	52
4.2	Carichi familiari, genitorialità e caregiving	56
4.3	Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione	58
4.4	Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale	58
5.	Un indice descrittivo di non-tradizionalità	60
6.	Differenza descrittiva del campione	61
7.	UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei <i>non-traditional students</i>	63
7.1	Rappresentazione e accesso ai contenuti	65
7.2	Azione, espressione e strategie di studio	67
7.3	Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	69
8.	Quadro generale degli indici UDL	72
9.	Analisi inferenziale sugli indici UDL	73
9.1	Lettura inferenziale e correlazionale	77
10.	Discussione	79
11.	Conclusioni	85

Diritto allo studio e studenti *non traditional*: mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

91

di *Maira Sannipoli, Giulia Moretti*

1.	Mappare: una questione metodologica	91
2.	La mappatura nazionale	93
3.	La mappatura degli Atenei coinvolti	97
4.	Convergenze e divergenze della mappatura	104
5.	Conclusioni e rilanci	110

Parte II.

Faculty development e Universal Design for Learning

Percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione della letteratura

119

di *Annalisa Morganti, Francesco Marsili, Silvia Dell'Anna*

1.	Introduzione	119
2.	L'inclusione a livello universitario	120
3.	Faculty development a livello universitario	122
4.	Formazione su base UDL del personale accademico: una rassegna sistematica	124
4.1	Metodo	124
4.2	Scopo e obiettivi	124
4.3	Criteri di inclusione	125
4.4	Ricerca e selezione degli articoli inclusi	126
4.5	Estrazione e codifica delle informazioni	128

5. Principali risultati	129
6. Prospettive trasformative per un'università più inclusiva e accessibile	130
7. Conclusioni	131

Esplorare l'UDL per una didattica universitaria accessibile e innovativa: proposte e linee di intervento della rete universitaria DANTE-U	137
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin</i>	

1. Didattica accessibile, innovativa e capacitante	137
2. Faculty Development e trasformazione sistemica della didattica universitaria	141
3. Mappare i servizi di Faculty Development: la voce degli atenei	143
4. Organizzazione, Didattica e Professionalità. Analisi e prospettive di connessione per lo sviluppo professionale	145
5. La dimensione dell'organizzazione	147
6. La dimensione della didattica	150
7. La dimensione della professionalità	153
8. Proposte e linee di intervento verso una didattica capacitante	156

Bisogni degli studenti <i>non-traditional</i> e pratiche <i>UDL-oriented</i>: il punto di vista dei docenti universitari	161
di <i>Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Obiettivi e domande della ricerca	161
2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi	163
3. I partecipanti	166
4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti <i>non-traditional</i>	170
5. Aderenza della didattica universitaria all'approccio UDL: cosa pensano i docenti?	172
6. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale	175

Parte III.

Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

Progettare molteplici modi di coinvolgimento	179
di <i>Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria	179
2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica	180
2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento	182
2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari	184
2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo	186
3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico	190

Il principio UDL della rappresentazione nei contesti universitari inclusivi	193
di <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes, Martina De Castro Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti</i>	
1. Quadro teorico di riferimento	193
2. L'Universal Design for Learning nei contesti universitari	196
3. D.A.N.T.E.-U.	199
4. L'UDL nella didattica universitaria	201
4.1 Opzioni di progettazione per la percezione e opzioni di progettazione per la lingua e i simboli	202
5. Riflessioni conclusive	206
 Progettare molteplici modi di azione ed espressione	 211
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Giulia Moretti</i>	
1. Ripensare l'università attraverso la lente della molteplicità: il ruolo dell'azione ed espressione nell'UDL	211
2. Principio di azione ed espressione	214
2.1 Fornire opzioni per l'interazione	215
2.2 Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	216
2.3 Fornire opzioni per sviluppare strategie	219
3. Conclusioni	223

Parte IV. Prospettive di sviluppo e itinerari futuri

Riconfigurare l'ambiente universitario attraverso <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	229
di <i>Fabio Bocci</i>	
1. Premessa	229
2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	232
2.1 Due esempi di azione dal basso per universalizzare l'università e trasformare il suo ambiente	237
3. Riflessioni conclusive	240
 UDL in università: traiettorie per un orizzonte inclusivo più esteso e plurale	 247
di <i>Roberto Dainese</i>	
1. Dall'inclusione come risposta all'inclusione come anticipazione	247
2. UDL come paradigma epistemologico: oltre l'accessibilità e verso l'abitabilità dei contesti	251
3. Corpo e tempo dell'inclusione: dall'esperienza vissuta all'anticipazione educativa	254
4. Apprendimento progettato, ricerca situata e trasformativa (RST) e università come comunità generativa	257
5. Conclusioni: l'inclusione come <i>forma</i> dell'università	262

Scenari e prospettive per l'UDL in Università	265
di <i>Barbara De Angelis</i>	
1. Ambienti di apprendimento flessibili e UDL	267
2. Student voice, ricerca internazionale e barriere	269
3. Formazione dei docenti e sviluppo istituzionale	270
4. Dall'adattamento alla progettazione, verso università inclusive e flessibili	272
 Itinerari futuri tra inclusione, innovazione e formazione docente	 277
di <i>Maira Sannipoli</i>	
1. Breve premessa: l'università tra visioni e possibilità	277
2. Accogliere tutti gli studenti e tutte le studentesse come giovani adulti	279
3. Per una nuova idea di compensazione	282
4. Dal dare un servizio al farsi servizio	284
5. Per una responsabilità condivisa: la formazione come antidoto alla scorciatoia degli eventi umani	285
 Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo	 291
di <i>Andrea Fiorucci, Emilio Crisol Moya, Francesca Davoli, Jerzy Kochanowicz, Berta Vila-Saborit</i>	
1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei	291
2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Gornicza, Polonia	296
3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna	298
4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna	300
5. Una lettura comparata dei modelli di faculty development internazionali	302

Presentazione

Il volume si colloca in un momento storico in cui l'università è chiamata a ripensare in profondità le proprie culture, le proprie politiche e le proprie pratiche, ricorrendo, per riprendere il lessico caro all'*Index for Inclusion*, a una prospettiva capace di interrogare simultaneamente valori, organizzazioni e azioni educative. Il tema che attraversa l'opera, che completa e restituisce il percorso di ricerca-intervento sviluppato nell'ambito del PRIN D.A.N.T.E.-U., è tanto attuale quanto decisivo: come può l'università diventare realmente accessibile, inclusiva e capace di riconoscere la pluralità delle traiettorie biografiche, formative e sociali degli studenti e delle studentesse? E in che modo, attraverso il *faculty development*, è possibile responsabilizzare anche il corpo docente rispetto a questa trasformazione culturale, didattica e istituzionale?

La risposta proposta dal volume non si limita alla dimensione compensativa, né alla predisposizione di interventi rivolti a singole categorie di studenti; al contrario, assume l'*Universal Design for Learning* come cornice pedagogica, progettuale e trasformativa per interrogare l'intero ambiente universitario: i curricula, le metodologie didattiche, le forme della valutazione, le tecnologie, i servizi, la formazione del personale accademico e le politiche istituzionali. In questa prospettiva, l'inclusione diviene principio ordinatore della qualità universitaria; un criterio attraverso cui ripensare l'accessibilità degli ambienti di apprendimento, la partecipazione degli studenti, la responsabilità dei docenti e la capacità dell'istituzione di progettarsi a partire dalla variabilità delle esperienze umane.

L'opera collettanea prende avvio da una riflessione sull'accessibilità digitale come condizione imprescindibile per un'università inclusiva: l'accessibilità non viene intesa come semplice requisito tecnico, né come adempimento formale, ma come principio culturale e pedagogico che riguarda la possibilità di partecipare,

comprendere, comunicare e apprendere in condizioni di equità. In questa prospettiva, il digitale non è automaticamente inclusivo: può ampliare le opportunità, ma può anche produrre nuove barriere, nuovi divari e nuove forme di esclusione. Per questo motivo, l'accessibilità deve essere pensata fin dall'origine dei processi di progettazione didattica e organizzativa.

Composta in tre parti, nella prima l'opera collettiva affronta il tema degli studenti non tradizionali, mettendo in discussione l'immagine implicita dello studente universitario "standard": giovane, a tempo pieno, privo di responsabilità lavorative o familiari, pienamente disponibile a tempi, spazi e codici dell'istituzione accademica. L'università contemporanea, invece, è abitata da studenti e studentesse con profili, bisogni, responsabilità e storie differenti: studenti lavoratori, pendolari, caregiver, genitori, studenti con disabilità o DSA, studenti di prima generazione, con background migratorio o con traiettorie formative discontinue. La nozione di studente non tradizionale diventa così una chiave interpretativa per leggere la complessità della popolazione universitaria, evitando sia la standardizzazione sia l'etichettamento.

La seconda parte sposta l'attenzione sul *faculty development* e sulla formazione del personale accademico. Se l'inclusione deve diventare una qualità ordinaria dell'esperienza universitaria, non può essere affidata esclusivamente alla sensibilità individuale dei docenti o alla buona volontà dei singoli. Occorrono percorsi strutturati di sviluppo professionale, capaci di accompagnare il personale universitario nella progettazione di ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e partecipativi. In questa direzione, l'UDL diventa non solo un quadro metodologico, ma anche un dispositivo di cambiamento istituzionale, perché consente di connettere la qualità della didattica con l'equità, l'innovazione e la responsabilità educativa.

La terza parte rappresenta il cuore più operativo del volume, poiché propone una sintesi delle linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva, già output del progetto PRIN DANTE-U¹. I tre principi fondamentali dell'*Universal Design for Learning* vengono qui sintetizzati e tradotti in piste progettuali utili per ripensare l'insegnamento universitario. Progettare molteplici modi di coinvolgimento significa interrogarsi sulle motivazioni, sulle emozioni, sulla partecipazione e sul senso di appartenenza degli studenti. Progettare molte-

1 Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., ... & Visentin, S. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255684022>

plici modi di rappresentazione implica offrire contenuti attraverso linguaggi, formati e media differenti, rendendo l'informazione più accessibile e comprensibile. Progettare molteplici modi di azione ed espressione significa riconoscere che gli studenti possono dimostrare ciò che sanno e ciò che sanno fare attraverso modalità diverse, senza ridurre la valutazione a un'unica forma espressiva.

La quarta parte apre a prospettive di sviluppo e itinerari futuri: l'UDL viene posto in dialogo con i *Disability Studies*, con le traiettorie dell'innovazione didattica, con le politiche di qualità della docenza e con i modelli europei di *faculty development*. Ne emerge una visione ampia dell'inclusione universitaria, intesa non come settore specialistico, ma come principio regolativo dell'intera istituzione accademica. L'università inclusiva non è quella che interviene soltanto quando si manifesta un bisogno, ma quella che progetta in anticipo ambienti, strumenti e pratiche capaci di accogliere la variabilità umana come dato ordinario dell'apprendimento.

Il contributo del volume è dunque duplice. Da un lato, offre una cornice teorica e di ricerca per comprendere le trasformazioni della popolazione studentesca e le sfide poste all'università contemporanea; dall'altro, propone indicazioni operative per sostenere docenti, servizi e istituzioni nella costruzione di ambienti universitari più accessibili, flessibili e democratici.

In questo senso, il volume non si limita a descrivere l'inclusione come valore, ma la assume come progetto, come responsabilità, come indirizzo. È questa la prospettiva trasformativa che il volume consegna al dibattito scientifico e istituzionale: costruire un'università più accessibile non significa aggiungere qualcosa a un sistema già dato, ma ripensare il sistema stesso affinché possa essere abitato, attraversato e vissuto da tutti e da ciascuno.

L'accessibilità nel digitale come punto di partenza verso un'università inclusiva

Juan González Martínez
(Università di Girona)

Parlare di accessibilità non è una novità. Il concetto di accessibilità, come molti altri che affrontiamo nell'ambito dell'educazione inclusiva, non nasce in ambito pedagogico, ma viene adattato da altri settori. In questo caso, così come per il concetto di Progettazione Universale dell'Apprendimento (PUA), esso deriva dal campo dell'edilizia e del design, da cui è stato successivamente rielaborato in chiave educativa, in relazione alle proprietà fisiche degli oggetti della vita quotidiana, le cui caratteristiche possono aiutare a renderli utilizzabili in modo semplice e intuitivo o, in senso negativo, possono proprio impedirne l'uso. Parlare di accessibilità non è una novità nemmeno dal punto di vista pedagogico, nella misura in cui l'accessibilità è legata a qualsiasi processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, nell'ambito digitale, il concetto di accessibilità assume una portata ancora più ampia e profonda, poiché garantirla può contribuire in modo significativo a migliorare l'inclusione nei processi di apprendimento (González-Martínez, 2021). Al contrario, la sua mancata attuazione rischia di ampliare divari di diversa natura in ambito educativo, inclusi quelli legati al digitale. Per questo motivo, è necessario soffermarsi sul tema dell'accessibilità quando ci si interroga su in che misura le istituzioni di istruzione superiore siano chiamate a impegnarsi a favore dell'inclusione, in tutte le sue dimensioni.

Per parlare di accessibilità, struttureremo questo capitolo attorno ad alcune delle classiche domande che un giornalista si porrebbe: che cos'è l'accessibilità? Perché dobbiamo parlare di accessibilità? Come possiamo essere più accessibili? Chi è responsabile di tale accessibilità? E, infine, quando dobbiamo rispettare questo programma di accessibilità che è così importante nel campo dell'istruzione superiore?

1. Che cos'è l'accessibilità?

In relazione al concetto di accessibilità, esso è definito, ad esempio, dalla Società Italiana dell'*e-Learning* nel modo seguente:

fruizione dell'ambiente costruito e accesso alla comunicazione e all'informazione. Accesso non è soltanto predisporre una rampa per le persone su sedia a rotelle, ma consiste nel creare un ambiente che tutti, indipendentemente dalle proprie condizioni fisiche, psicologiche o sensoriali, possano usare in modo confortevole. La proprietà di un ambiente, fisico o simbolico (es. un software), che non ostacola l'accesso alle risorse in esso presenti. In particolare, un sito web accessibile è progettato in modo da poter essere fruibile anche da chi, avendo problemi visivi, ricorre a un browser audio, che legge il contenuto della pagina. (Pieri, 2011, p. 50)

Possiamo evidenziare alcune idee fondamentali: in primo luogo, quella della “fruizione”, nella misura in cui non si tratta soltanto di poter accedere o meno, ma di garantire che, una volta effettuato l'accesso, esso avvenga in condizioni di comodità e usabilità. L'idea di “universalità”, di pensare a questa accessibilità per tutti; e, infine, l'idea di non binarizzare, ma di graduare tra accesso negato e accesso ottimale, in relazione all'idea di comodità. Un'idea di gradualità che ci fa pensare a un'accessibilità che può sempre arricchirsi più di quanto pensiamo a priori.

L'accessibilità, come concetto, pone in realtà l'accento sulle coordinate dell'educazione digitale e della Società della Conoscenza, conducendoci a una riflessione che riguarda il grado in cui le tecnologie siano, di per sé, inclusive e in che misura possano diventare parte di un approccio di ordine superiore, all'interno del quale si sviluppino e si consolidano progetti educativi inclusivi. Proprio l'accessibilità potrebbe essere una di quelle caratteristiche intrinseche, inerenti alle tecnologie (puramente educative o utilizzate a fini educativi), per garantire che le persone possano accedere ad esse e ai contenuti che esse veicolano. Si riferisce alle proprietà di queste tecnologie che consentono di accedere alla proposta educativa che veicolano nelle migliori condizioni possibili. In contrapposizione a questa prospettiva intrinseca alla riflessione sulle tecnologie e sull'istruzione, possiamo individuare approcci più articolati che, pur sviluppandosi parallelamente, presentano numerosi punti di connessione, come quello della didattica digitale inclusiva, riconducibile all'ambito dell'*Universal Design for Learning*. In questo caso non penseremmo tanto a come sono le tecnologie che favoriscono l'inclusione (tecnologie inclusive), ma a come esse vengono utilizzate dal punto di vista didattico,

affinché la progettazione dell'apprendimento sia inclusiva (tecnologie per una didattica inclusiva).

Quando ci chiediamo quali possano essere le coordinate normative dell'accessibilità in ambito digitale in particolare, dobbiamo fare riferimento *alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, proclamata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite alla fine del 2006 e ratificata dall'Italia nel 2007. Nell'articolo 21 si parla espressamente della libertà di espressione, di opinione e di accesso all'informazione:

Gli Stati Parti adottano tutte le misure adeguate a garantire che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, ivi compresa la libertà di richiedere, ricevere e comunicare informazioni e idee su base di uguaglianza con gli altri e attraverso ogni mezzo di comunicazione di loro scelta, come definito dall'articolo 2 della presente Convenzione, provvedendo in particolare a:

- mettere a disposizione delle persone con disabilità le informazioni destinate al grande pubblico in forme accessibili e mediante tecnologie adeguate ai differenti tipi di disabilità, tempestivamente e senza costi aggiuntivi;
- accettare e facilitare nelle attività ufficiali il ricorso da parte delle persone con disabilità, alla lingua dei segni, al Braille, alle comunicazioni aumentative ed alternative e ad ogni altro mezzo, modalità e sistema accessibile di comunicazione di loro scelta;
- richiedere agli enti privati che offrono servizi al grande pubblico, anche attraverso internet, di fornire informazioni e servizi con sistemi accessibili e utilizzabili dalle persone con disabilità;
- incoraggiare i mass media, inclusi gli erogatori di informazione tramite internet, a rendere i loro servizi accessibili alle persone con disabilità;
- riconoscere e promuovere l'uso della lingua dei segni.

Parallelamente, nel contesto europeo, e non più necessariamente nell'ambito della disabilità, tra i documenti ufficiali troviamo un riferimento particolarmente significativo, la *Lettera di Riga*, dal nome della città in cui è stata firmata nel 2006, dal titolo suggestivo *ICT for an inclusive society*, firmata dai primi ministri degli Stati membri dell'Unione Europea. Recita quanto segue:

La Commissione Ministeriale definisce l'accessibilità come una priorità (web), intesa al servizio dell'autonomia delle persone anziane, delle persone

in situazione di disabilità, delle donne, dei gruppi meno alfabetizzati, delle persone disoccupate e di tutte le regioni meno sviluppate.

Abbiamo qui, senza dubbio, un quadro molto più ampio rispetto a un'idea di accessibilità limitata alle persone con disabilità: una prospettiva che le include, ma che va ben oltre e che, proprio per questo, ci interpella in modo più esigente e ci richiede un impegno maggiore. Si tratta di uno sguardo attento alle diverse fratture digitali che si riscontrano in Europa (persone anziane, persone con disabilità, donne, gruppi a rischio di esclusione sociale e intere regioni per qualche motivo particolarmente depresse), come vedremo più avanti; e che richiede che l'accessibilità sia affrontata con la stessa apertura (van Dijk, 2017).

Da tutto ciò è possibile dedurre che l'accessibilità, come concetto, possieda una dimensione chiaramente utopica. Non raggiungeremo mai un punto in cui ciò che produciamo, in quanto educatori, sia completamente accessibile. Nel campo che ci interessa, quello delle risorse digitali per l'apprendimento o della digitalizzazione di una parte più o meno ampia dei processi di apprendimento, non raggiungeremo mai la completa accessibilità digitale. Avremo sempre molta strada da fare per migliorare l'accessibilità. È quindi indispensabile accettare che l'accessibilità abbia una natura profondamente utopica, che deve servire da ispirazione e non deve scoraggiarci.

La realtà, tuttavia, è profondamente distopica per quanto riguarda il modo in cui viene affrontata e il suo risultato. Lo affermiamo perché è sufficiente uno sguardo anche rapido per constatare che molte risorse digitali e numerosi processi di apprendimento (sviluppati totalmente o parzialmente nella dimensione digitale) risultano poco o per nulla accessibili, anche alla luce di un'analisi relativamente superficiale del concetto. Alcuni esempi: enormi problemi di compatibilità (spesso il dispositivo che abbiamo determina se possiamo accedere o meno all'apprendimento), uso scorretto delle intestazioni o dei metadati dei documenti (che provoca dispersione nella lettura), prevalenza in molti casi degli elementi di design (l'estetica condiziona troppo spesso le decisioni formali, senza raggiungere un equilibrio con altre variabili importanti, come la nostra), errori strutturali o link non funzionanti (che causano la perdita nella navigazione), linguaggi unici (che non offrono alternative a chi ha difficoltà o problemi con quello che viene utilizzato come opzione primaria e unica), ecc. E, parallelamente persiste uno stereotipo o luogo comune in virtù del quale si ritiene che la revisione dell'accessibilità di ciò che viene progettato debba essere effettuata solo quando tra il pubblico target vi siano persone con disabilità (cioè un approccio assolutamente non universale e per nulla anticipatorio).

2. Perché dobbiamo parlare di accessibilità?

Riprendiamo l'idea del divario digitale di cui parlavamo a partire dalla *Lettera di Riga*. In questo quadro di riferimento, l'accessibilità fa parte delle caratteristiche intrinseche della tecnologia in qualsiasi suo possibile utilizzo e in qualsiasi dimensione che possa aumentare o diminuire il divario digitale, ovvero le differenze limitanti, sia nell'accesso alle risorse, nella capacità di utilizzarle o nelle possibilità che abbiamo di renderne significativo l'uso, e che colpiscono le persone in base alla loro ricchezza, della geografia o delle caratteristiche personali, come l'età, il genere o la disabilità (situazioni o caratteristiche che non sono incompatibili tra loro, ma che spesso si sovrappongono l'una all'altra in quello che molti chiamano tecnicamente intersezionalità) (Aissaoui, 2022).

Tenendo conto di ciò, rispondere alla domanda sul perché sia necessario pensare all'accessibilità diventa relativamente semplice. Occorre considerarla, innanzitutto, alla luce del fatto che viviamo nella società della conoscenza. Se la società contemporanea è profondamente digitale e se, in molti ambiti, la cittadinanza si esercita attraverso il digitale, allora non garantire l'accesso a questo mondo significa escludere le persone dalla possibilità di vivere una vita piena e di partecipare secondo le proprie scelte.

Nel contesto universitario, ciò è particolarmente impegnativo. Un credito del Sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS) implica tra le 25 e le 30 ore di impegno da parte dello studente; tuttavia, nei programmi universitari più diffusi nelle università europee, queste 25-30 ore comprendono generalmente solo tra le 7 e le 10 ore di didattica in presenza, in cui docenti e studenti condividono tempo e spazio all'interno di un'aula. Il restante monte ore, che può arrivare fino a circa 20 ore di lavoro autonomo, si svolge prevalentemente in un contesto di didattica virtuale, più o meno supervisionato dai docenti. E in quella didattica virtuale si utilizzano piattaforme e risorse educative che sono digitali e che hanno diversi gradi, diverse proposte, diversa autonomia e diversa natura. Se tutto questo non viene affrontato in termini di accessibilità, è indubbio che si ridurranno le opportunità delle persone che partecipano a queste proposte formative. Inutile dire che quanto più forte è la pressione per la digitalizzazione dell'apprendimento, tanto maggiore è l'esigenza che tale digitalizzazione si traduca in termini di accessibilità.

Senza andare oltre, le piattaforme di apprendimento su cui si svolge parte della vita universitaria in questo XXI secolo hanno molto da guadagnare dall'adozione di una prospettiva orientata all'accessibilità, nella misura in cui tutti gli studenti dei nostri contesti finiscono per essere utenti di questi ambienti virtuali.

Quando immaginiamo la natura di queste aule virtuali nelle università tradizionali, la verità è che difficilmente disponiamo di informazioni che possano essere assolutamente chiare, perché gli spazi virtuali di ogni materia sono spesso preservati dal controllo delle università. Tuttavia, quello che sappiamo è che la maggior parte delle università ha deciso di non supervisionare direttamente tali spazi virtuali. La loro mancata regolazione li rende, con ogni probabilità, dei veri e propri “deserti” in termini di accessibilità. Ogni docente, o gruppo di docenti, decide infatti come organizzare e utilizzare tali ambienti, spesso senza un reale riferimento o rispetto di linee guida di natura pedagogica e inclusiva (ad esempio, per quanto riguarda il modo in cui tali risorse digitali sono disposte, trattate, concepite e utilizzate).

3. Come migliorare l'accessibilità nelle università?

A partire da qui, la domanda più rilevante diventa come dovremmo organizzarci e quale percorso possa condurci a garantire tale accessibilità nella dimensione digitale dell'istruzione superiore. Nell'attuale contesto universitario, la realtà è che non si tratta di un cammino semplice, poiché le culture professionali risultano molto eterogenee sia in termini di competenze, sia rispetto al valore attribuito a tutto ciò che riguarda la didattica in ambito universitario. Nell'università, e in particolare in determinati settori disciplinari, si è sempre ritenuto che l'accessibilità rientri nell'ambito puramente tecnico; si ritiene quindi che faccia parte delle attribuzioni dei tecnici informatici o degli sviluppatori web; e, pertanto, non è stato fatto lo sforzo di tradurla in un quadro di riferimento che possa essere utilizzato da tutti i docenti, in questo caso universitari, nel definire il loro lavoro e la disposizione delle risorse educative utilizzate dagli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento.

L'accessibilità in ambito digitale, senza dubbio, e lo vedremo più avanti, ha una dimensione molto tecnica; tuttavia, implica anche, in una certa misura, la capacità di applicare buon senso. Un buon senso che diventa particolarmente necessario in quel “deserto” in cui ci troviamo oggi: da un lato, sappiamo poco di ciò che accade negli spazi virtuali, spesso privati, delle singole discipline; dall'altro, sappiamo molto del fatto che tali spazi risultano, nella maggior parte dei casi, non accessibili. Quel primo livello di buon senso, o primo strato di miglioramenti evidenti dell'accessibilità, implicherebbe quindi uno sforzo verso un approccio di lettura semplice, un impegno per la migliore visibilità possibile nello sviluppo

grafico delle risorse che stiamo proponendo (in relazione al colore, alla dimensione dei caratteri, al tipo di carattere sans serif), con la multimodalità, l'interoperabilità e la multimedialità nelle risorse che stiamo progettando. Semplicemente con questo (e probabilmente dovremmo mettere "*semplicemente*" tra virgolette, poiché per molti insegnanti non è una cosa così ovvia né così semplice), potremmo già avere risorse educative molto più accessibili di quelle che abbiamo ora.

Se volessimo fare riferimento a standard, sempre utili come guida a livello internazionale, lo standard più riconosciuto è quello della *Web Accessibility Initiative* (<https://www.w3.org/WAI/>), un'organizzazione senza scopo di lucro che si occupa di fornire le linee guida, le *Web Content Accessibility Guidelines*, le linee guida per l'accessibilità dei contenuti web, giunte ormai alla loro seconda versione (<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/#wcag2>). Queste linee guida sono rappresentate da quattro principi e raccolgono 13 linee guida che cercano di orientare le principali garanzie che devono essere stabilite nel campo dell'accessibilità in ambito digitale.

Questi quattro principi riguardano: la percezione, il funzionamento/gestibilità, la cognizione, e la robustezza. Per quanto riguarda il primo ambito, la percezione, si tratta di garantire che le nostre risorse siano accessibili dal punto di vista sensoriale, il che si traduce in quattro grandi massime:

- fornire alternative testuali per i contenuti non testuali;
- fornire didascalie e altre alternative per i contenuti multimediali;
- creare contenuti che possano essere presentati in modi diversi, anche tramite tecnologie assistive, senza perdere significato;
- rendere più facile per gli utenti vedere e ascoltare i contenuti.

Per quanto riguarda il secondo ambito, la gestibilità, si tratta di garantire e facilitare un'interazione ottimale con la risorsa web; in questo caso, si concretizza in cinque principi:

- rendere tutte le funzionalità disponibili da una tastiera;
- dare agli utenti tempo sufficiente per leggere e utilizzare i contenuti;
- non utilizzare contenuti che causano convulsioni o reazioni fisiche;
- aiutare gli utenti a navigare e trovare i contenuti;
- rendere più facile l'uso di input diversi dalla tastiera.

Nel campo della cognizione, l'accessibilità implica garantire e facilitare una comprensione completa e semplice delle informazioni contenute nella risorsa e si articola in tre principi fondamentali:

- rendere il testo leggibile e comprensibile;
- rendere i contenuti visibili e funzionanti in modo prevedibile;
- aiutare gli utenti a evitare e correggere gli errori.

Infine, il campo della robustezza è il più tecnico di tutti e mira a garantire che la consistenza tecnica della risorsa non ne impedisca l'utilizzo. Si concretizza in un unico principio di ampio respiro:

- massimizzare la compatibilità con gli strumenti attuali e futuri degli utenti.

La WAI non solo fornisce questo quadro di riferimento, con tutto il suo sviluppo, ma mette a disposizione di tutta la popolazione (non solo del personale tecnico) una moltitudine di strumenti che possono aiutarci, come ad esempio checklist per verificare che non abbiamo dimenticato nessuno degli elementi importanti, le linee guida stesse come fonte di ispirazione e approfondimento, test di autovalutazione e valutazioni online che ci consentono di valutare il livello di accessibilità (sia di noi stessi, sia delle risorse che stiamo progettando).

4. Chi è responsabile dell'accessibilità nell'università?

Nel rispondere alla penultima domanda – *chi è responsabile dell'accessibilità?* – dobbiamo innanzitutto riconoscere che, quando parliamo di accessibilità, ci riferiamo, in una certa misura, a una sfida che ci supera di gran lunga come docenti; pertanto, dobbiamo avere chiaro che, come in molti altri ambiti, dobbiamo tracciare una mappa delle responsabilità distribuite (o, se si preferisce, delle responsabilità articolate su diversi livelli tra i vari attori). Questo è ciò che si cerca di rappresentare nella Figura 1:



Figura 1. Livelli di responsabilità nell'accessibilità

Al livello più basso troviamo gli insegnanti in classe. In qualità di docenti, saremo responsabili di una parte di questa accessibilità, che corrisponde al livello micro-educativo. Questa responsabilità individuale (o di ogni gruppo di insegnanti) ha a che fare con i nostri valori, con le nostre capacità e con il nostro impegno. Ci permette di rispondere (in modo chiaro ed esigente) a domande come queste: In che misura consideriamo l'accessibilità un valore rilevante e, quindi, dobbiamo allinearci ad esso? In che misura sappiamo cosa dobbiamo fare per rendere le nostre risorse educative più accessibili? E in che misura ci impegniamo e trasformiamo in qualcosa di concreto queste nobili idee attraverso una dedizione che migliori in termini di accessibilità le risorse educative che progettiamo e mettiamo al servizio dei nostri studenti?

Tuttavia, è evidente che noi docenti non siamo l'unica parte importante quando pensiamo all'accessibilità. In fin dei conti, la sfida dell'accessibilità è enorme e quel primo livello di responsabilità deve essere accompagnato dall'aiuto di livelli che trascendono quello del docente. Dobbiamo quindi immaginare un'università che sia impegnata; per questo motivo, dobbiamo immaginare un livello meso-educativo allineato anche a questa missione:

- che offra linee guida adeguate, affinché all'interno del contesto universitario si sappia quali sono le priorità in funzione del contesto che abbiamo per trasformare quell'idea astratta di accessibilità in qualcosa di concreto;
- che si impegni nella formazione continua del personale (sia docente che tecnico) affinché tutti sappiano applicare questi standard di accessibilità;
- che offra supporto o consulenza di tipo tecnico-pedagogico, un servizio di assistenza che aiuti, supervisioni, verifica e può anche occuparsi di sviluppare

determinate azioni di miglioramento dell'accessibilità nelle piattaforme e nelle risorse concrete.

Forse questa figura del consulente tecnico-pedagogico è fondamentale, nella misura in cui è necessario che il docente abbia un supporto nel processo decisionale, nel tempo necessario per lo sviluppo accessibile delle risorse e, naturalmente, nella consapevolezza che non è solo di fronte a una responsabilità che spetta solo a lui. È in questo senso che dovremmo essere in grado di importare nelle università europee (non solo per l'accessibilità, ma anche) il modello americano dell'*instructional designer*, ovvero questo consulente tecnico-pedagogico che accompagna il docente nel processo decisionale didattico e che si occupa di garantire determinati standard minimi a diversi livelli.

Infine, siamo anche in grado di immaginare un livello superiore, quello macro-educativo, il livello del sistema, in questo caso del sistema universitario italiano, che dovrebbe definire politiche di accessibilità chiare, concretizzare una normativa che vada oltre gli standard generali di accessibilità (e farla rispettare) e mettere a disposizione delle università risorse di ogni tipo (risorse per la formazione, risorse di tempo affinché tutto questo possa svilupparsi e, infine, risorse di personale, come dicevamo prima, che rendano possibile questo investimento nello sviluppo delle risorse educative aperte).

Purtroppo, a questo livello superiore, ciò che troviamo nel contesto italiano (e questo, senza dubbio, è assolutamente spiegabile anche per il resto d'Europa) è, tuttavia, un quadro di riferimento altamente burocratico. In Italia, partiamo da una definizione ispiratrice del 2020 di accessibilità da parte dell'Agenzia Per l'Italia Digitale:

Per accessibilità si intende la capacità dei sistemi informatici, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari. Nessun utente deve essere discriminato e deve quindi poter accedere alle informazioni e ai servizi digitali erogati dalla Pubblica amministrazione.

Tuttavia, nel suo sviluppo normativo, a partire dalla Legge 4/2004, che si colloca nel solco della Direttiva (UE) 2016/2102, il tema dell'accessibilità è stato in parte ridotto a un adempimento formale, configurandosi come un quadro prevalentemente tecnico e burocratico. Così, ad esempio, nelle pagine web dei ministeri italiani, è possibile osservare come questa idea di accessibilità venga in parte

snaturata: l'esigenza di garantire l'accessibilità si traduce spesso nella sola redazione della "dichiarazione di accessibilità", obbligatoria per gli enti pubblici. Tale dichiarazione prevede l'esplicitazione del livello di accessibilità raggiunto dalle risorse web, ma non impone necessariamente il conseguimento di uno standard minimo effettivo. Per questo è importante il contributo del sistema nella definizione di politiche chiare e incisive (1993): in modo che l'intero sistema si impegni dal punto di vista pratico e reale nel miglioramento dell'accessibilità delle risorse educative (e, in generale, di tutte le risorse digitali). Al contrario, l'accessibilità non deve essere ridotta a uno standard tecnico applicato come procedura puramente burocratica che non trasforma la realtà per migliorarla.

5. Quando deve essere implementata l'agenda dell'accessibilità?

Infine, l'ultima domanda è la più impegnativa, ma anche, per certi aspetti, la più semplice a cui rispondere. Se l'obiettivo è proporre oggi un programma di accessibilità, tale programma nasce già in ritardo: avremmo dovuto essere in grado di compiere il passaggio verso un digitale accessibile negli istituti di istruzione superiore nel momento stesso in cui abbiamo avviato i processi di digitalizzazione, non successivamente. È in questo senso che diciamo che siamo in ritardo, perché garantire l'accessibilità di tutto ciò che è già accessibile implica decostruire e ricostruire gran parte di ciò che è già stato fatto in termini di digitalizzazione. Soprattutto dopo la pandemia, le università hanno compiuto passi da gigante nella digitalizzazione dei processi educativi, ma non altrettanto in termini di accessibilità. E ora è necessario allineare i due percorsi. Per questo motivo, si tratta di compiere un vero salto di qualità, di dare slancio a quell'utopia con cui vogliamo concludere, richiamando le parole del poeta nicaraguense Eduardo Galeano *La utopía está en el horizonte*.

*Camino dos pasos,
ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.¹*

1 "L'utopia è all'orizzonte. Faccio due passi, lei si allontana di due passi e l'orizzonte si sposta di dieci passi più in là. Allora a cosa serve l'utopia? A questo, serve a camminare". (Traduzione dell'autore)

Riferimenti bibliografici

- Agenzia per l'Italia Digitale (AgID). (2021, July 6). *Linee guida sull'accessibilità degli strumenti informatici (Guidelines on accessibility of IT tools)*. <https://www.agid.gov.it/it/design-servizi/accessibilita-siti-web/linee-guida-accessibilita-strumenti-informatici>
- Aissaoui, N. (2022). The digital divide: A literature review and some directions for future research in light of COVID-19. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 71(8/9), 686–708. <https://doi.org/10.1108/GKMC-06-2020-0075>
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Catálogos.
- González-Martínez, J. (2021). Universal Design for Learning e tecnologia: Mondo plurale e interconnesso verso la sostenibilità e la solidarietà. In E. Ghedin (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole* (pp. 53–72). Guerini Scientifica.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Legge italiana 3 marzo 2009, n. 18.
- Pieri, M. (2011). L'accessibilità del mobile learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 19, 49–56. <https://doi.org/10.3991/ijim.v3i4.986>
- Unione Europea. (2016). *Direttiva (UE) 2016/2102 sull'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici*.
- van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. In P. Rössler, C. A. Hoffner, & L. van Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Web Accessibility Initiative. (2008). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0*. World Wide Web Consortium (W3C). <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

Parte I.
Universal Design for Learning
e studenti non tradizionali

Chi sono i *non-traditional students*?
Dalle metriche definitorie alle operazionalizzazioni contestuali
per leggere bisogni e complessità della popolazione
studentesca universitaria

Andrea Fiorucci
(Università del Salento)

**1. *Non-traditional students*: un costrutto interpretativo per riconoscere
traiettorie plurali**

Per lungo tempo, il profilo dello studente universitario è stato caratterizzato da elementi comuni: accesso diretto all'istruzione superiore dopo un percorso scolastico lineare e coronato da successo, provenienza da contesti socioeconomici privilegiati, residenza stabile nella città universitaria, impegno a tempo pieno nello studio (Bean & Metzner, 1985; Choy, 2002). Poi, l'accesso di massa all'istruzione terziaria e le profonde trasformazioni sociali, politiche ed economiche del secondo dopoguerra hanno progressivamente incrinato questa rappresentazione, fino a modificarla in modo sostanziale: gli studenti che non presentano profili standard, definibili in letteratura come non tradizionali in termini di caratteristiche e bisogni, sono gradualmente diventati la norma (Ogren, 2003). Così l'espansione dell'istruzione superiore ha progressivamente reso più eterogenea la popolazione studentesca, mettendo in crisi la figura dello studente "tradizionale" come riferimento implicito dell'organizzazione universitaria (Radford et al., 2015; Hauschildt et al., 2021; Fiorucci, 2025).

Oggi, infatti, la variabilità interindividuale rappresenta in università un dato di fatto, acquisito e sotto gli occhi di tutti: essa non descrive più un'eccezione da riconoscere e gestire, ma una condizione costitutiva di ogni processo educativo e formativo (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020). Tale prospettiva si rivela particolarmente feconda sia sul piano definitorio-concettuale, poiché consente di interrogare le categorie attraverso cui conosciamo, descriviamo e rappresentiamo la differenza, sia sul piano politico-organizzativo, in quanto chiama in

causa il valore attribuito alla diversità e le forme istituzionali del suo riconoscimento, della sua tutela e della sua promozione.

Questa impostazione assume ulteriore rilievo se posta in dialogo con la trasformazione, storicamente documentata, della popolazione studentesca universitaria. L'università contemporanea è infatti attraversata da una pluralizzazione crescente dei profili, delle traiettorie biografiche, delle condizioni personali, sociali, culturali e formative degli studenti. Tale trasformazione può essere letta lungo un doppio binario: da un lato, come processo descrittivo, che rende visibile la presenza della differenza nei contesti accademici; dall'altro, come processo performativo, poiché il modo in cui la diversità viene nominata contribuisce anche a produrre nuove categorie di riconoscimento e nuove forme di cittadinanza universitaria (Norris, 2011; Monaghan, 2022). In questo senso, il linguaggio possiede un potere insieme informativo e trasformativo. Le parole non si limitano a registrare fenomeni già dati, ma contribuiscono a costruire cornici interpretative, a rendere socialmente intelligibili determinate esperienze e a legittimare nuove identità culturali e istituzionali. Naturalmente, tale potere non è privo di ambivalenze: le categorie linguistiche possono anche irrigidire la complessità, produrre scorciatoie interpretative, confermare bias o generare sintesi forzate. Tuttavia, proprio attraverso il linguaggio, alcune situazioni e caratteristiche prima vissute nei contesti universitari come marginali, invisibili o non pienamente riconosciute possono acquisire presenza pubblica, riconoscibilità e cittadinanza.

In questa direzione, occorre ribadirlo sin da principio, quelle che possono apparire come nuove etichette definitorie, come nel caso, qui particolarmente rilevante, dei *non-traditional students*, dovrebbero essere pensate e utilizzate non come ulteriori tassonomie identitarie, ma come strumenti ermeneutici ed epistemici, cioè utili a comprendere, nominare e rendere riconoscibili fenomeni complessi, non a produrre nuove categorie rigide di studenti. Il rischio, altrimenti, è che tali definizioni finiscano per funzionare come succedanei identitari, cristallizzando studenti e studentesse entro profili tipizzati, generando così nuove forme di etichettamento. In tal modo, studenti già esposti a condizioni di marginalità, discontinuità o non piena appartenenza potrebbero essere nuovamente isolati dentro rappresentazioni semplificate, come "*neo-outsiders*" dell'università di oggi, riconosciuti solo nella misura in cui risultano nominati come differenti, cioè "diversi da".

L'intento, dunque, non è quello di attribuire agli studenti una nuova appartenenza categoriale, né di ricondurre la complessità delle loro esperienze a una definizione uniforme. Al contrario, si vuole mostrare come tale etichetta concettuale possa offrire a tutti gli universitari una chiave di lettura del proprio percorso, con-

sentendo di riconoscere l'incidenza di traiettorie biografiche, sociali, familiari, lavorative o personali che spesso restano sullo sfondo dell'esperienza accademica.

In alcuni casi, tali traiettorie possono non essere state percepite dagli studenti e dalle studentesse come fattori di particolare *burden*, ossia come carichi aggiuntivi capaci di condizionare il percorso formativo. In altri casi, invece, esse possono essere state vissute in modo diretto e problematico, traducendosi in rallentamenti significativi della carriera, interruzioni temporanee, stalli prolungati, cambi di percorso o, financo, abbandoni.

La categoria di *non-traditional student*, in questa prospettiva, non serve dunque a separare, classificare o stigmatizzare, ma a rendere visibili condizioni, vincoli e risorse che attraversano l'esperienza universitaria; consente di leggere la carriera accademica non come una sequenza lineare e standardizzata, ma come un percorso situato, nel quale le biografie degli studenti e delle studentesse incidono concretamente sui tempi, sulle possibilità, sulle forme di partecipazione e sui modi di abitare l'università.

In questo scenario, il costrutto interpretativo dei *non-traditional students* si presenta, per sua stessa natura, come una categoria approssimativa, fluida e plurale, continuamente esposta a processi di ridefinizione, ricomposizione e messa in discussione. Tale instabilità, tuttavia, non costituisce un limite concettuale; al contrario, può essere letta come il segno della vitalità e dell'irriducibilità dell'esperienza umana, che difficilmente può essere contenuta entro categorie di pensiero rigide, univoche e precostituite.

Nella letteratura recente questa persistente difficoltà nel produrre definizioni coerenti, stabili e comparabili del costrutto è molto chiara.

Una delle prime definizioni sistematiche di *non-traditional students* è stata proposta da Horn, che ha individuato tre principali aree di riferimento: modalità di iscrizione, condizione economico-familiare e titolo di scuola superiore conseguito (Horn, 1996). All'interno di queste aree vengono ricondotte sette caratteristiche: iscrizione ritardata di almeno un anno dopo la scuola superiore, frequenza part-time, presenza di persone a carico, condizione di genitore single, lavoro a tempo pieno durante gli studi, indipendenza economica dalla famiglia di origine e assenza di un diploma di scuola superiore standard. Tali caratteristiche erano pensate soprattutto per individuare fattori associati a un maggiore rischio di abbandono universitario. La proposta di Horn prevede inoltre una graduazione della non-tradizionalità: minima, in presenza di una sola caratteristica; moderata, in presenza di due o tre caratteristiche; alta, quando le caratteristiche sono quattro o più.

Pur rappresentando uno dei primi tentativi organici di definizione, tale mo-

dello non esaurisce la complessità delle esperienze studentesche contemporanee. Le successive revisioni della letteratura hanno infatti evidenziato una persistente mancanza di coesione definitoria.

Nel tempo, la nozione di *non-traditional student* si è progressivamente ampliata, fino a includere un numero crescente di sottocategorie e criteri identificativi, arrivando anche a tredici dimensioni distinte (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014). Tale espansione segnala la difficoltà di ricondurre la non-tradizionalità a un profilo unitario e stabile, ma anche la necessità di nominare traiettorie studentesche sempre più plurali, discontinue e situate.

In questa direzione, alcuni autori hanno proposto di superare o riformulare il termine “non tradizionale”, ritenuto potenzialmente marginalizzante perché definisce gli studenti per differenza, cioè a partire dalla distanza da una norma implicita, spesso ormai obsoleta (Soares, 2013). Tale criticità appare ancora più evidente se si considera che una quota crescente, se non maggioritaria, degli studenti universitari contemporanei presenta almeno una caratteristica riconducibile alla non-tradizionalità (Deil-Amen, 2015; Radford et al., 2015).

Più recentemente, Nguyen e Kramer (2023) hanno proposto il termine “neo-tradizionali”, con l’obiettivo di superare una rappresentazione residuale, minoritaria o deficitaria di questi studenti. Gli autori sottolineano come coloro che in passato venivano definiti “non tradizionali” non corrispondano più a una presenza marginale rispetto all’immagine storica dello studente universitario tipico, ma costituiscano ormai una componente strutturale dell’istruzione superiore.

In modo analogo, il termine “post-tradizionale” è stato utilizzato per descrivere studenti le cui traiettorie non possono più essere comprese attraverso la semplice opposizione tra tradizionale e non tradizionale (Iloh, 2018; Soares, 2013; Spencer et al., 2023). Questa categoria appare particolarmente utile per leggere percorsi universitari prolungati, interrotti, riorientati o non lineari, anche quando gli studenti abbiano inizialmente avuto un accesso apparentemente “tradizionale” all’università. In tale prospettiva, le variazioni dei percorsi formativi non sono spiegabili solo attraverso fattori individuali o idiosincratici, ma rimandano a condizioni sistemiche, istituzionali e biografiche che incidono sulla continuità, sulla partecipazione e sul completamento degli studi.

Il passaggio terminologico da “non tradizionale” a “neo-tradizionale” o “post-tradizionale” intende dunque riconoscere la pluralità dei ruoli, delle condizioni di vita e delle responsabilità che caratterizzano oggi l’esperienza universitaria. Allo stesso tempo, tale slittamento lessicale non è privo di ambivalenze: se da un lato consente di sottrarre questi studenti a una rappresentazione fondata sulla man-

canza, sulla distanza o sulla deviazione dalla norma, dall'altro rischia di alimentare nuove forme di normalizzazione terminologica, nelle quali la complessità delle esperienze viene ricondotta a formule più accettabili, ma non necessariamente più problematizzanti.

Per questa ragione, anche categorie come “neo-tradizionale” e “post-tradizionale” devono essere assunte criticamente: non come semplici aggiornamenti linguistici o adeguamenti alle retoriche del politically correct, ma come strumenti interpretativi utili a comprendere le trasformazioni dell'università contemporanea, a condizione che non finiscano per cristallizzare nuovamente gli studenti entro profili rigidi e predeterminati.

Una rassegna sistematica recente, condotta su studi statunitensi, mette ancora più in discussione tale costrutto, evidenziando come una quota non trascurabile di lavori di ricerca non definisca affatto i non-traditional students, oppure li definisca in modo implicito, generico o aspecifico (Brozina, Johri & Chew, 2024). Anche nei casi in cui una definizione viene esplicitata, essa appare spesso parziale, ibrida e costruita attraverso criteri variabili da uno studio all'altro.

Focalizzandosi sul periodo 2018-2022, la revisione sistematica, a partire da un corpus iniziale di 432 record, esamina 65 studi col fine di non stimare “quanto” gli NTS siano presenti o quali esiti producano, bensì ricostruire la grammatica definitoria con cui la letteratura li identifica: esplicitazioni, criteri adottati, ricorrenze e scarti rispetto ai criteri istituzionali più noti. L'esito più significativo è la forte disomogeneità definitoria: su 65 contributi, 48 forniscono una definizione che “in qualche modo” cerca di descrivere il fenomeno, ma con gradi di precisione diversi (solo 33 con definizione specifica, mentre 15 rimangono su formulazioni generiche o implicite), mentre 17 non presentano una definizione identificabile in modo chiaro. Ne deriva un quadro in cui la stessa etichetta viene applicata a popolazioni differenti, rendendo complessa la comparazione e indebolendo la cumulabilità delle evidenze.

Già i criteri utilizzati, organizzati in quattro macro-aree, introducono gli aspetti più noti per caratterizzare gli studenti non tradizionali: (1) criteri legati all'iscrizione e alla carriera universitaria (ad es. part-time, iscrizione ritardata, percorsi discontinui), (2) dimensioni economico-familiari (indipendenza finanziaria, lavoro, carichi di cura), (3) caratteristiche del titolo di scuola superiore (assenza del diploma “standard”), e (4) criteri legati a identità/condizione (es. *first-generation*, minoranze, veterani, disabilità, ESL, commuter, distance learning), spesso non riconducibili ai parametri istituzionali classici.

Tra questi criteri, l'analisi mostra come l'età diventi il criterio più impiegato

in assoluto: in molti studi l'essere "adult learner" (spesso I 25 anni) finisce per funzionare da scorciatoia classificatoria. Gli autori segnalano qui un rischio concettuale: l'età, se assunta come proxy dominante, tende a coprire la varietà delle condizioni reali (lavoro, cura, vincoli economici, discontinuità) che producono bisogno educativo e vulnerabilità istituzionale.

Ne consegue che "*non-traditionality*" tende a funzionare, più che come classe discreta, come gradiente di condizioni che aumentano la complessità della vita studentesca e la probabilità di incontrare barriere (organizzative, economiche, culturali, disposizionali) (Wong & Hoskins, 2022).

2. Il riferimento "classico": i sette criteri del *National Center for Education Statistics*

All'interno del dibattito internazionale, un punto di riferimento ricorrente è rappresentato dall'impostazione dell'U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES) (2015), che, nell'operazionalizzazione più citata in letteratura, descrive i non-tradizionali attraverso sette caratteristiche. L'interesse di questo modello non risiede solo nell'elencare "specificità" e caratteristiche, ma nel suo statuto implicito: i criteri NCES sono concepiti come fattori associati a traiettorie meno lineari e a rischi di persistenza/riuscita in contesti universitari disegnat, storicamente, sullo studente "full-time, giovane, residente, senza carichi familiari".

Di seguito vengono richiamati i sette criteri elaborati dal NCES, evidenziando per ciascuno non solo ciò che identifica sul piano descrittivo, ma anche ciò che consente di leggere in termini di vincoli, barriere, traiettorie e organizzazione concreta dell'esperienza universitaria.

- *Delayed enrollment* (immatricolazione differita). Questo criterio non riguarda semplicemente l'età dello studente, ma la discontinuità nel passaggio tra scuola secondaria e università. Include situazioni di ingresso posticipato, rientro negli studi dopo esperienze lavorative, periodi di cura o altre interruzioni biografiche. Intercetta possibili disallineamenti tra competenze di studio e richieste accademiche, distanza dalle reti informative e orientative, maggiore esposizione a vincoli economici o familiari. È dunque un indicatore di traiettoria prima ancora che un indicatore anagrafico.
- *Part-time enrollment* (iscrizione o frequenza part-time). Si tratta di un criterio

eminentemente istituzionale, poiché segnala una modalità di fruizione dell'università non pienamente allineata al modello intensivo dello studente a tempo pieno. Può comportare minori opportunità di partecipazione alle pratiche informali della vita accademica (gruppi di studio, ricevimento, laboratori, attività di campus) e tempi più lunghi di completamento del percorso. In questo senso, incide non solo sull'organizzazione dello studio, ma anche sul senso di appartenenza e sull'identità accademica.

- *Financial independence* (indipendenza economica). L'indipendenza economica funziona come indicatore di condizioni materiali e responsabilità personali. Lo studente non dipende, o non può dipendere, dalla famiglia di origine e deve quindi sostenere direttamente costi e rischi legati alla vita universitaria: affitto, trasporti, tasse, strumenti di studio, procedure amministrative e, spesso, lavoro retribuito. Dal punto di vista educativo, questo criterio segnala un possibile spostamento di priorità e un aumento dei carichi cognitivi, temporali e organizzativi.
- *Full-time employment while enrolled* (lavoro a tempo pieno durante gli studi). Questo criterio rende visibile in modo diretto la tensione tra tempi dell'università e tempi del lavoro. Frequenza, studio individuale, scadenze, laboratori e valutazioni entrano in competizione con turni, pendolarismo, fatica e stress. In chiave inclusiva, esso richiama la necessità di interrogare la flessibilità didattica, l'accessibilità dei materiali, la disponibilità di registrazioni o attività asincrone e la sostenibilità delle forme di valutazione.
- *Have dependents other than spouse* (presenza di persone a carico diverse dal coniuge). Questo indicatore riguarda la presenza di figli, familiari o altre persone dipendenti che richiedono cura, assistenza e responsabilità continuative. Il focus non è soltanto sulla condizione familiare, ma sulla diversa distribuzione del tempo, dell'energia e della disponibilità alla partecipazione universitaria. Il criterio porta al centro il tema di un'università care-sensitive, capace di considerare calendari, orari, servizi, esami e politiche istituzionali alla luce dei carichi di cura.
- *Single parent* (genitore single). La condizione di genitore single segnala una particolare concentrazione di responsabilità educative, economiche e organizzative, spesso in presenza di reti di supporto ridotte. Ha valore analitico perché rende visibile l'intersezione tra vulnerabilità economica, carichi di cura, gestione del tempo e continuità del percorso formativo. Le ricadute possono riguardare il benessere personale, la regolarità della carriera e il rischio di interruzione o abbandono.
- *No standard high school diploma* (assenza di diploma di scuola superiore stan-

dard). Questo criterio intercetta l'accesso all'università attraverso percorsi non lineari o alternativi, quali equivalenze, certificazioni differenti, rientri formativi o qualifiche non pienamente assimilabili al diploma scolastico standard. In prospettiva comparativa, soprattutto fuori dal contesto statunitense, può essere tradotto come accesso tramite *non-standard routes*: percorsi professionali, ammissioni speciali, titoli conseguiti in sistemi differenti o traiettorie scolastiche discontinue. Le implicazioni riguardano l'orientamento, l'autopercezione dello studente, il riconoscimento istituzionale e l'allineamento con le aspettative accademiche.

Nel complesso, la forza del modello NCES risiede nella possibilità di interpretare la *non-traditionality* non come una condizione binaria, ma come un'intensità variabile. L'operazionalizzazione più diffusa distingue infatti tra studenti *minimally nontraditional*, in presenza di un solo criterio; *moderately nontraditional*, in presenza di due o tre criteri; e *highly nontraditional*, quando i criteri sono quattro o più. Questa impostazione consente di leggere la non-tradizionalità come una combinazione di dimensioni biografiche, sociali, economiche e istituzionali, piuttosto che come un tratto unico o una categoria rigida. Il valore euristico del modello NCES, pertanto, risiede nella sua capacità di fornire una base operativa chiara, ma non esaustiva. Ciò suggerisce che tale modello possa essere assunto come griglia di partenza, ma debba essere integrato con criteri sensibili ai contesti culturali, istituzionali e biografici in cui gli studenti costruiscono la propria esperienza universitaria.

3. I criteri interpretativi del progetto DANTE-U

Nonostante la centralità del riferimento NCES, la ricerca empirica tende spesso a utilizzare definizioni non-NCES o ibride. Ne deriva un quadro definitorio articolato, nel quale la *non-traditionality* viene interpretata come l'esito dell'intreccio tra posizionamento sociale, condizioni materiali di studio, storie educative non lineari e condizioni personali o funzionali. In questa prospettiva, la non-tradizionalità non coincide con un singolo tratto, ma con una costellazione di fattori che possono incidere sull'accesso, sulla permanenza, sulla partecipazione e sul successo formativo.

Un dato emblematico riguarda l'uso dell'età. Sebbene essa non rientri tra i sette criteri NCES, molti studi la utilizzano come indicatore operativo per iden-

tificare gli adult learners o i mature students. Tuttavia, la stessa letteratura avverte che l'età, se assunta isolatamente, rischia di funzionare come una scorciatoia classificatoria: essa può infatti nascondere la pluralità delle condizioni reali (lavoro, cura, vincoli economici, discontinuità formative, responsabilità familiari) che producono effettivamente bisogni educativi, vulnerabilità istituzionali e traiettorie accademiche non lineari.

Dentro questa cornice, il progetto DANTE-U assume i sette criteri NCES come spina dorsale analitica per leggere vincoli di tempo, lavoro, cura, transizioni e accesso all'università, ma al tempo stesso ne espande la portata attraverso criteri non-NCES (Pinnelli et al., 2024; Fiorucci, Bevilacqua & Abbate, 2025). In questa prospettiva, il riferimento al contesto europeo e italiano appare particolarmente rilevante, poiché consente di superare una lettura esclusivamente statunitense del costruito e di includere dimensioni più di contesto.

In DANTE-U, la *non-traditionality* viene dunque letta attraverso alcune dimensioni principali, capaci di restituire la complessità dei modi in cui gli studenti abitano, organizzano e significano l'esperienza universitaria. Tali dimensioni, delineate di seguito, risultano particolarmente robuste perché non isolano singoli tratti, ma permettono di cogliere combinazioni di condizioni, cioè il nucleo più critico della non-tradizionalità.

- La *genitorialità* interroga l'università rispetto alla capacità di accogliere studenti e studentesse che vivono condizioni di maternità, paternità o gravidanza durante il percorso accademico. Sul piano NCES, essa dialoga con i criteri relativi alla presenza di persone a carico e alla condizione di genitore single; sul piano non-NCES, richiama invece la qualità delle reti di supporto, l'accesso ai servizi, la sostenibilità dei calendari e la flessibilità delle procedure. In sistemi ancora pensati sul modello dello studente "solo accademico", la compresenza di ruoli familiari continua a rappresentare una fonte strutturale di barriera (Beckwith, 2023; Tumuheki et al., 2024).
- La *dimensione del lavoro* rappresenta una delle forme più diffuse di non-tradizionalità. Nei criteri NCES il riferimento principale è al lavoro a tempo pieno durante gli studi, che rende evidente il conflitto tra tempi accademici e tempi lavorativi. Tuttavia, in chiave non-NCES, anche il lavoro part-time, intermittente o informale produce effetti rilevanti sulla partecipazione, sul benessere, sulla continuità della carriera e sulla possibilità di accedere alle opportunità implicite della vita universitaria. Per questa ragione, la condizione di studente lavoratore richiede dispositivi di flessibilità non episodici, ma strutturali. La

letteratura mostra infatti che il lavoro durante gli studi può incidere sui tempi di partecipazione, sulla progressione accademica e sulle possibilità di completamento, soprattutto quando non è accompagnato da adeguate forme di flessibilità istituzionale (Callender, 2008; Triventi, 2014).

- Lo *svantaggio socio-linguistico-culturale* comprende condizioni quali essere studenti di prima generazione, provenire da background migratorio o plurilingue, appartenere a gruppi socialmente sottorappresentati, vivere condizioni di basso reddito o sperimentare una distanza culturale rispetto ai codici impliciti dell'università (Romito, 2021; Hunter-Johnson, 2022; Schuchart & Schimke, 2022). Si tratta di una dimensione prevalentemente non-NCES, ma centrale per comprendere come capitale culturale, familiarità con il linguaggio accademico, reti informative e senso di legittimità incidano sull'esperienza universitaria.
- I *bisogni educativi e formativi speciali* costituiscono un'ulteriore dimensione non-NCES, che include disabilità, DSA, bisogni comunicativi, condizioni di salute mentale o altre situazioni che richiedono mediazioni, accomodamenti o forme di accessibilità. Questa prospettiva consente di spostare l'attenzione da un paradigma centrato sull'adattamento individuale a una cultura dell'accessibilità diffusa, coerente con l'idea della variabilità come norma e con i principi dell'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020).
- La *doppia frequenza* rappresenta una forma di non-tradizionalità raramente intercettata dai sette criteri NCES, ma pienamente riconducibile alle definizioni ibride orientate ai vincoli di tempo, al sovraccarico organizzativo e alla multidirezionalità dei percorsi formativi. Essa rende visibile il *trade-off* tra ampliamento delle opportunità formative e sostenibilità concreta dell'impegno richiesto allo studente.
- La *carriera d'atleta* può essere letta come una forma di non-tradizionalità di ruolo. In questo caso, la questione non riguarda soltanto la gestione del tempo, ma il riconoscimento istituzionale della dual career come configurazione legittima dell'esperienza universitaria, e non come deviazione rispetto alla traiettoria accademica ordinaria.
- Il *caregiving*, inteso come cura continuativa di familiari o persone fragili, amplia il criterio NCES relativo alla presenza di persone a carico oltre la sola genitorialità. Esso intercetta una forma emergente di role complexity, nella quale gestione del tempo, responsabilità di cura, impossibilità di partecipare alla vita accademica implicita, stress e possibili interruzioni del percorso si combinano in modo significativo (Beckwith, 2023; Tumuheki et al., 2024).

- La *pendolarità* e la condizione di *fuori sede* costituiscono dimensioni tipicamente non-NCES, ma centrali per comprendere la partecipazione universitaria. Esse incidono sui tempi di vita, sull'accesso alle risorse, sull'integrazione nei gruppi, sulla partecipazione ad attività extracurricolari e sul senso di appartenenza. In prospettiva inclusiva, mostrano come la partecipazione non dipenda soltanto dalla motivazione individuale, ma anche dall'architettura logistica, organizzativa e relazionale dell'esperienza universitaria (Gegenfurtner & Testers, 2022).

Ora, se è vero che la letteratura ha documentato le sfide specifiche incontrate dagli studenti non tradizionali, dalle barriere istituzionali legate a orari, procedure e organizzazione dei servizi, alle barriere situazionali di natura economica e familiare, fino alle barriere disposizionali connesse all'autopercezione di sé come apprendenti, è altrettanto vero che molte università continuano a strutturarsi intorno a un modello implicito di studente lineare, disponibile, autonomo e pienamente dedicato allo studio.

Le definizioni NCES, le definizioni non-NCES e le combinazioni ibride convergono dunque su un punto essenziale: ciò che mette in difficoltà gli studenti non tradizionali non è un singolo tratto, ma l'accumulo di condizioni che riduce i margini di tempo, energia, accesso alle reti, continuità e partecipazione. Per questa ragione, la chiarezza definitoria non rappresenta un'esigenza meramente teorica, ma una condizione necessaria per rendere comparabili gli studi, progettare servizi adeguati e costruire policy universitarie realmente inclusive.

Ne consegue che gli studenti e le studentesse non tradizionali si trovano spesso a negoziare la propria identità accademica entro logiche istituzionali che tendono a richiedere adattamento passivo più che riconoscimento attivo. Una lettura ecologica della non-tradizionalità consente invece di valorizzare le competenze, le esperienze e le risorse maturate lungo traiettorie biografiche plurali, evitando che esse siano interpretate soltanto come scarti rispetto alla norma.

Nel complesso, questa disamina della letteratura, che si pone come fondamento scientifico di tutta la progettualità Dante-U, suggerisce che la non-tradizionalità non debba essere interpretata come somma di "deficit"/"diversità" individuali, ma come effetto dell'interazione tra biografie plurali e strutture universitarie ancora spesso modellate su traiettorie standard. Per questa ragione, la sfida non è soltanto riconoscere chi siano gli studenti non tradizionali, ma diventa più importante comprendere quali condizioni istituzionali, didattiche, organizzative e simboliche rendano possibile una piena e indiscriminata cittadinanza uni-

versitaria. La chiarezza definitoria diventa così non il punto pivotale del discorso, ma una necessaria premessa per orientare le politiche universitarie verso lo sviluppo di servizi più mirati, politiche più inclusive e ambienti accademici capaci di riconoscere le differenze senza cristallizzarle.

Riferimenti bibliografici

- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beckwith, N. (2023). Barriers for non-traditional students in higher education. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(2), 75–79.
- Brozina, C., Johri, A., & Chew, A. (2024). A systematic review of research on nontraditional students reveals inconsistent definitions and a need for clarity: Focus on U.S.-based studies. *Frontiers in Education*, 9, Article 1434494. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1434494>
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377. <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>
- Choy, S. P. (2002). Nontraditional undergraduates: Findings from “The Condition of Education, 2002” (NCES 2002-012). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224–1238.
- Deil-Amen, R. (2015). The “traditional” college student: A smaller and smaller minority and its implications for diversity and access institutions. In M. W. Kirst & M. L. Stevens (Eds.), *Remaking college: The changing ecology of higher education* (pp. 134–168). Stanford University Press.
- Fiorucci, A. (2025). Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning: Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze. In A. Fiorucci et al. (Eds.), *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari: Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze* (pp. 23–43). Pensa MultiMedia.
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A., & Abbate, E. (2025). Exploring faculty perceptions toward UDL and non-traditional students in higher education: The D.A.N.T.E.-U. Project. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(2).
- Fornauf, B. S., & Erickson, J. (2020). Toward an inclusive pedagogy through Universal Design for Learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf>

- Gegenfurtner, A., & Testers, L. (2022). Training transfer of non-traditional students in higher education: A follow-up study using Ajzen's theory of planned behavior. *Frontiers in Education*, 7, Article 928996. <https://doi.org/10.3389/feduc.-2022.928996>
- Hauschildt, K., Gwos , C., Netz, N., & Mishra, S. (2021). Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII 2018–2021 synopsis of indicators. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>
- Horn, L. (1996). Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students (NCES 97–578). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hunter-Johnson, Y. (2022). International non-traditional students transitioning to university: Adult transition model. *Journal of International Students*, 12(2), 283–301. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.1986>
- Iloh, C. (2018). Toward a new model of college “choice” for a twenty-first-century context. *Harvard Educational Review*, 88(2), 227–244. <https://doi.org/10.17763/-1943-5045-88.2.227>
- Monaghan, D. B. (2022). Moral education: The cultural significance of higher education in the discourse of non-traditional undergraduates. *American Journal of Cultural Sociology*, 10, 164–195. <https://doi.org/10.1057/s41290-020-00104-z>
- Nguyen, T. D., & Kramer, J. W. (2023). Constructing a clear definition of neotraditional students and illuminating their financial aid, academic, and non-academic experiences and outcomes in the 21st century. *Journal of Student Financial Aid*, 52(2). <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1766>
- Norris, D. R. (2011). Interactions that trigger self-labeling: The case of older undergraduates. *Symbolic Interaction*, 34(2), 173–197. <https://doi.org/10.1525/si.2011.-34.2.173>
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the “nontraditional” student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640–664. <https://doi.org/10.1080/-00221546.2003.11780862>
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E., & Bevilacqua, A. (2024). I non-traditional student e formazione universitaria: Dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (Eds.), *I linguaggi della pedagogia speciale: La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 62–69). PensaMultimedia.
- Radford, A. W., Cominole, M., & Skomsvold, P. (2015). Demographic and enrollment characteristics of non-traditional undergraduates: 2011–12 (Web Tables, NCES 2015-025). National Center for Education Statistics.
- Romito, M. (2021). First-generation students: Essere i primi in famiglia a frequentare l'università. Carocci.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.

- Schuchart, C., & Schimke, B. (2022). The development of the intention to study of pupils from different social backgrounds: A longitudinal study of traditional and non-traditional pathways to higher education. *Social Psychology of Education*, 25, 471–507. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09685-8>
- Soares, L. (2013). Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education: A manifesto for college leaders. American Council on Education.
- Spencer, G., de Novais, J., Chen-Bendle, E., & Ndika, E. (2023). A dream deferred: Post-traditional college trajectories and the evolving logic of college plans. *The Journal of Higher Education*, 95(3), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0022-1546.2023.2216611>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Tumuheki, S., Zeelen, J., & Openjuru, G. L. (2024). Towards a transformative lifelong learning agenda for non-traditional students at university. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/14779714231196044>
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). Demographic and enrollment characteristics of nontraditional undergraduates: 2011–12. <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015025.pdf>
- Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>

Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università

Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Background

L'università rappresenta un ambiente centrale per la formazione di cittadini e professionisti del futuro e, in quanto tale, ha la responsabilità di garantire un'educazione accessibile e inclusiva. Ciò non si traduce unicamente nell'offerta di servizi di supporto per studenti con bisogni educativi specifici (ad esempio, i centri di ateneo per l'inclusione), ma richiede una riorganizzazione complessiva della didattica, affinché il *curriculum studiorum* sia progettato per rispondere in modo efficace e flessibile alle diverse esigenze degli studenti. Un approccio inclusivo, infatti, non si limita a compensare le difficoltà individuali, ma mira a valorizzare le peculiarità e le potenzialità di ciascuno, favorendo un apprendimento equo e partecipativo.

In questo contesto, l'UDL emerge come un modello di progettazione didattica essenziale per superare le barriere che limitano l'accesso al sapere universitario e offrire a tutti gli studenti reali opportunità di successo accademico, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o condizioni di partenza.

L'attuazione di complessi processi di inclusione ha portato all'adozione dell'UDL nella scuola, sebbene nell'istruzione accademica resti ancora appannaggio di pochi settori disciplinari.

È, infatti, proprio nei contesti accademici che si registra una frattura nell'attuazione di una didattica inclusiva, dovuta a retributive dinamiche elitarie e di esclusività, tradizionalmente caratterizzanti l'istruzione universitaria, che hanno comportato nel tempo l'erogazione di una didattica destinata a un gruppo omogeneo, proveniente da contesti sociali e culturalmente agiati.

I mutamenti socio-economici degli ultimi decenni hanno determinato profonde ripercussioni sull'assetto sociale dell'utenza universitaria, contrassegnando un processo irreversibile di trasformazione da ambienti d'élite in contesti formativi globalizzati e di massa (Schuetze e Slowey, 2002); intendendo la "massa" come la popolazione studentesca originariamente esclusa e/o sottorappresentata. Una compagine di studenti *non traditional* (Chung, Turnbull e Chur-Hansen, 2014) con connotazioni sociali e culturali eterogenee, che si traducono in vissuti soggettivi complessi ed esigenze di vita plurali (genitorialità, occupazione, caregiving, disabilità etc.). Pertanto, l'università concepita come "inespugnabile e inimicabile forza del sapere" (Fiorucci et al., 2024), o come la descrive la letteratura di settore – "*as an instrument of social inequality and reproduction*" (Stentiford e Koutsouris, 2022, p. 1) –, non può sottrarsi all'obbligo di assumere pienamente la propria responsabilità formativa di fronte a tali mutamenti, riconsiderando regole, contenuti, modalità e struttura dei percorsi formativi per favorire una sintonizzazione degli stessi alle peculiari situazioni di vita, di svantaggio o di vulnerabilità degli studenti.

Non essendo una *turris eburnea* separata dal contesto (Bombardelli, 2016), tutta la comunità accademica dovrebbe sapersi adeguare a questa variabilità; già l'UNESCO (1998) con la *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century* sottolineava il ruolo cruciale delle comunità universitarie nel delineare traiettorie possibili di cambiamento e di sviluppo attraverso una diversificazione dei modelli di istruzione e una flessibilità organizzativa, amministrativa e didattica che potessero garantire, su un piano di pari opportunità, l'accesso alla didattica universitaria, alla persistenza degli studi, alla partecipazione attiva alla vita accademica, per ciascun studente e studentessa (Coyne et al., 2012). D'altra parte, offerte formative standardizzate, rigide e ordinarie ispirate da un idealtipo medio non assicurano né qualità né coinvolgimento nei processi di apprendimento, al contrario si configurano come fattori di rischio che espongono gli studenti all'insuccesso, all'abbandono e all'esclusione.

Le università non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, e per percorrere tali cambiamenti l'apporto pedagogico-metodologico è inevitabile (Serbati & Felisatti, 2022). Questo movimento di cambiamento e ripensamento, ha trovato nelle azioni conosciute di *faculty development* la cornice epistemologica e normativa di riferimento e nel *Teaching Learning Centers* (TLCs) il loro contesto organizzativo.

Confermandosi come un efficace catalizzatore del cambiamento (Murawski e Scott, 2021), l'UDL si colloca perfettamente all'interno di un quadro pedagogico proattivo e flessibile, in cui l'universalità delle proposte metodologiche posta alla base della progettazione è sinonimo di valorizzazione delle differenze e di reale accessibilità ai processi di apprendimento. L'UDL "permette di percorrere efficacemente la strada della dimensione inclusiva" (Savia, 2016 p. 22), progettando preliminarmente interventi validi per tutti gli studenti *traditional* e *non traditional*, senza il bisogno di successivi adattamenti o di progettazioni specializzate. Un cambio di paradigma in cui gli ambienti di apprendimento si costruiscono e sviluppano intorno a parametri universali (molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione) che orientano la didattica verso la formazione dello studente esperto, determinato, motivato e capace di gestire strategicamente le risorse per il raggiungimento dei propri obiettivi di apprendimento.

Sebbene molti docenti riconoscano il valore delle strategie didattiche inclusive, la letteratura evidenzia una significativa discrepanza tra consapevolezza teorica e applicazione pratica delle metodologie UDL (Gawronski et al., 2016; La Rocco & Wilken, 2013; Lombardi et al., 2015; West et al., 2016). La scarsa implementazione del modello è attribuibile a diverse criticità, tra cui una limitata conoscenza dell'UDL da parte dei docenti, la mancanza di una formazione adeguata e la carenza di risorse per integrare strategie inclusive nella didattica universitaria (Dallas et al., 2016). Oltre alla preparazione individuale dei docenti, anche fattori strutturali e istituzionali incidono sulla diffusione dell'UDL. La mancanza di supporto da parte dell'università, la scarsità di materiali didattici adeguati e la difficoltà nel reperire tempo sufficiente per riprogettare i percorsi formativi in chiave inclusiva rappresentano ostacoli significativi all'implementazione efficace del modello (Lombardi et al., 2011; Lombardi & Murray, 2011; Raue & Lewis, 2011).

2. Finalità di ricerca

All'interno del progetto di ricerca *D.A.N.T.E.-U.*, sono stati elaborati due strumenti di indagine paralleli, concepiti in forma quasi speculare, uno rivolto agli studenti e l'altro ai docenti: entrambi sono strutturati in due sezioni principali, con finalità complementari.

In questo capitolo analizzeremo lo strumento di ricerca rivolto agli studenti e alle studentesse frequentanti il IV e il V anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria degli atenei coinvolti nel progetto.

La prima sezione, indirizzata agli studenti, è volta a mappare i bisogni formativi e personali che incidono sul percorso universitario, con particolare attenzione agli aspetti che definiscono lo status di *studente non tradizionale*. In questo caso, l'approccio adottato è quello dell'autorilevazione, che consente a ciascuno studente di descrivere in modo diretto e consapevole la propria condizione, fornendo informazioni preziose sulle variabili biografiche, socio-culturali e organizzative che influenzano l'esperienza accademica.

La seconda sezione ha invece l'obiettivo di indagare, attraverso le autopercezioni degli studenti, in quale misura la didattica erogata e fruita possa essere ricondotta ai principi dell'UDL. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra non solo sugli aspetti organizzativi e contenutistici della didattica universitaria, ma anche sulle modalità di accesso, partecipazione e coinvolgimento, cercando di comprendere quanto le pratiche attuali si avvicinino ad una visione realmente inclusiva.

L'idea di fondo è che la rilevazione congiunta delle percezioni degli studenti possa fornire una base solida per comprendere eventuali discrepanze tra ciò che viene proposto e ciò che viene percepito, nonché per individuare spazi di miglioramento nell'ottica di una progressiva implementazione dei principi UDL.

3. Struttura del questionario¹

La prima sezione del questionario comprende 50 item a risposta chiusa nella versione per studenti e 32 nella versione per docenti, formulati in coerenza con le principali variabili personali e sociali coinvolte nella complessa definizione del costrutto di *non-traditional student*, come delineato dalla letteratura di riferimento e sintetizzato nella tabella seguente. Le variabili indagate includono aspetti demografici, condizioni lavorative, esperienze pregresse nel sistema universitario e fattori che possono influenzare il percorso di studio, contribuendo a una caratterizzazione dettagliata di questa categoria di studenti.

1 In questo paragrafo verrà presentata la struttura dei questionari, ma per visualizzare tutti gli items dello stesso è possibile consultare: Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., ... & Visentin, S. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: PensaMultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255684022>

Sezione 1. Quadro delle variabili del costrutto di *non-traditional student*

Età La letteratura di settore definisce <i>non-traditional student</i> lo studente che, al momento dell'iscrizione a un corso di studi universitario, ha un'età superiore ai 25 anni. Nel questionario, tale dimensione è esplorata attraverso una domanda relativa all'età anagrafica dei rispondenti.
Genitorialità La dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è stata indagata attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e, per ogni altro rispondente, attraverso l'indicazione della presenza del numero dei figli e dell'età del più piccolo.
Lavoro La condizione di studente lavoratore è stata analizzata su più livelli: la presenza di un lavoro in concomitanza con gli studi, la regolamentazione del rapporto di lavoro (con contratto o senza), la tipologia di lavoro (se continuativo, stabile o temporaneo) e l'orario di lavoro (antimeridiano o pomeridiano).
Svantaggio socio-linguistico-culturale Nel questionario sono stati adottati due criteri per rilevare il livello economico e culturale della famiglia di origine dello studente: 1) il titolo di studio dei genitori, prendendo in considerazione quello più elevato; 2) il supporto economico fornito dalla famiglia per la prosecuzione degli studi. Le suddette dimensioni sono state ulteriormente approfondite attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria e richiedono di ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. Inoltre, la presenza di un gap linguistico e il suo impatto, sono stati esplorati attraverso la domanda specifica "L'italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?", e ancorando l'opzione di risposta negativa ad un'indicazione più dettagliata delle aree in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica, nello studio individuale e/o nella partecipazione.
I bisogni formativi ed educativi speciali Nel questionario sono state inserite quattro domande finalizzate a rilevare: 1) la presenza e la tipologia di una o più disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, mentali, psichiatriche); 2) la presenza e la tipologia di uno o più disturbi (della sfera emotivo-relazionale, del linguaggio, dell'umore, DSA, ecc.); 3) l'uso correlato di particolari tecnologie assistive come dispositivi, apparecchiature e/o software, per la mobilità, per la comunicazione e l'autonomia; 4) la presenza di una valutazione di plusdotazione.
Doppia frequenza Tale dimensione è indagata chiedendo al rispondente se si è iscritto anche ad un altro percorso accademico, esplicitandone la precisa situazione: 1) Corso universitario e altro Corso universitario; 2) Corso universitario e Corso post laurea universitario (master di perfezionamento, specializzazione e abilitanti, alta formazione e professionalizzanti); 3) Corso universitario e Dottorato, Assegno o Borsa di Ricerca; 4) Corso universitario e Conservatorio.
Carriera d'atleta La dimensione è stata indagata chiedendo allo studente se la <i>Dual Career</i> è riconosciuta o meno presso l'università alla quale è iscritto, ancorando poi la risposta alle difficoltà incontrate durante il percorso di studi, come il conciliare gli impegni sportivi/agonistici con quelli accademici, la frequenza delle lezioni, il tempo dedicato allo studio, la prenotazione agli appelli d'esame, la relazione con i pari e la partecipazione alla vita accademica.

Caregiving

Il coinvolgimento in processi di cura e di assistenza verso i familiari è stato rilevato utilizzando indicatori ben definiti come la tipologia di assistenza prestata (gestione della casa, cura della persona, assistenza emotiva, assistenza finanziaria) e la frequenza della prestazione di cura (giornaliera, settimanale e mensile). Anche in questo caso, le domande precedenti vengono ancorate attraverso l'individuazione dell'ambito in cui queste responsabilità di cura espongono lo studente rispondente a maggiore vulnerabilità (la frequenza alle lezioni/laboratori, lo studio individuale, le opportunità di svolgere un'esperienza di mobilità internazionale o la partecipazione alle attività extracurricolari).

Fuori sede/pendolarità

La dimensione viene indagata chiedendo ai rispondenti se la loro situazione prevede pendolarità o di studente fuori sede impattata nella loro vita accademica e in quali specifiche aree: nel trovare un alloggio adeguato in termini di disponibilità e costo, nell'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti, ecc.), nella copertura economica e nella condivisione dell'abitazione con estranei.

La seconda sezione, articolata in 31 item a risposta chiusa per la versione studenti e 30 per la versione docenti, mira a individuare le pratiche didattiche universitarie ispirate all'approccio UDL che gli studenti e le studentesse della LM-85bis hanno avuto modo di sperimentare nel corso del loro iter formativo. In particolare, viene indagata la frequenza con cui determinate situazioni didattiche, descritte negli asserti del questionario, si sono effettivamente verificate durante gli insegnamenti seguiti. Per descrivere la propria esperienza, i rispondenti hanno valutato ogni item proposto utilizzando una scala di frequenza a cinque punti, con le seguenti modalità di risposta: *Mai* – *Qualche volta* – *Abbastanza* – *Quasi sempre* – *Sempre*.

Gli items proposti sono stati elaborati in coerenza con gli obiettivi e le Linee Guida 3.0 dell'UDL (CAST, 2024), con l'intento di rilevare l'applicazione dei principi di flessibilità didattica, accessibilità dei contenuti e varietà delle modalità di insegnamento adottate nei corsi universitari.

Sezione 2. Obiettivi UDL e descrizione degli items

Studente ben informato e pieno di risorse

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello della rappresentazione, con riferimento alle diverse modalità con le quali il docente può presentare i contenuti durante il suo corso, tenendo conto della flessibilità con la quale lo studente può reperire l'informazione (formato digitale, cartaceo, audio, immagini, testo, etc.). In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti variano le fonti di informazione così che possano essere personalizzate sulla base delle specificità degli studenti (differenze etniche culturali, e di genere);
2. i docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti;
3. i docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica che utilizza le innovazioni tecnologiche.

Studente strategico e orientato agli obiettivi

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello dell'azione e espressione, il quale fa riferimento alle diverse modalità con cui lo studente dimostra di possedere una data conoscenza e/o competenza.

Sostanzialmente, ancorato con rispetto alla didattica universitaria, il principio si applica specialmente alle modalità d'esame pensata dal docente. In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti offrono agli studenti molteplici modi per dimostrare la loro comprensione sugli argomenti trattati (es. discussioni collettive, focus group, riflessioni guidate ecc.);
2. i docenti forniscono varie opportunità pratiche e pertinenti per applicare le competenze acquisite (es. interviste, compiti di realtà, studi di caso, role-playing);
3. i docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).

Studente determinato e motivato

Il principio UDL che sostiene questo obiettivo è quello del coinvolgimento. Un fattore chiave per un apprendimento significativo è la motivazione, la quale non solo permette di migliorare il rendimento accademico e lo sviluppo personale, ma richiede anche un atteggiamento mentale incline alla crescita e alla capacità di perseverare nell'impegno. In questa dimensione, attraverso specifici items vengono indagate gli strumenti o le strategie messe in atto dal docente affinché gli studenti restino motivati e focalizzati, come:

1. i docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sul loro processo di apprendimento (es. questionario metacognitivo);
2. i docenti utilizzano strumenti di autovalutazione e di riflessione per monitorare il processo di apprendimento;
3. i docenti utilizzano strumenti che consentono di monitorare i loro progressi durante il corso (es. rubriche, liste di controllo, autovalutazione, questionari metacognitivi, etc.).

Per avere una corrispondenza delle risposte e una visione globale delle specificità degli studenti universitari presenti nelle aule accademiche e degli aspetti della didattica (rispondenti o meno) ai bisogni della compagine studentesca, il team di ricerca ha sviluppato due questionari, aventi la stessa struttura, ma indirizzati rispettivamente agli studenti e ai docenti universitari.

4. Analisi descrittiva del campione

Il campione è costituito da un insieme di 274 studenti e studentesse dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM85-bis), frequentanti il IV e il V anno, coinvolti nel percorso di ricerca D.A.N.T.E.-U. Trattandosi di un campione di convenienza, i dati vanno interpretati in chiave descrittiva e non come stima rappresentativa dell'intera popolazione universitaria.

Tabella 1. Distribuzione per sede universitaria

Sede universitaria	n	% su n=274	% su risposte valide alla sede
Università del Salento	147	53,6	58,8
Università Roma Tre	59	21,5	23,6
Università di Padova	44	16,1	17,6
Sede non indicata	24	8,8	—
Totale	274	100,0	100,0

La distribuzione per sede mostra una prevalenza dell'Università del Salento, che raccoglie oltre la metà dei casi validi. Considerando solo gli studenti che hanno indicato la sede, il peso dell'Università del Salento sale al 58,8%, seguito dall'Università di Roma Tre e di Padova. Dal punto di vista territoriale, il campione risulta fortemente ancorato alle regioni delle sedi coinvolte.

Tabella 2. Regione di provenienza del campione

Regione di provenienza	n	%
Puglia	168	61,3
Lazio	51	18,6
Veneto	43	15,7
Altre regioni	12	4,4
Totale	274	100,0

Il dato regionale conferma la natura territorialmente situata del campione: la Puglia è nettamente prevalente, seguita da Lazio e Veneto. Le altre regioni sono

residuali. Tale distribuzione è coerente con la struttura multicentrica del progetto, ma evidenzia anche una composizione fortemente legata ai bacini locali di riferimento.

Tabella 3. Profilo socio-anagrafico del campione

Variabile	Categoria	n	%
Sesso	Femmina	266	97,1
	Maschio	8	2,9
Nazionalità	Italiana	273	99,6
	Extra-comunitaria	1	0,4
Età	Fino a 21 anni	9	3,3
	22-24 anni	149	54,4
	25-29 anni	41	15,0
	30-39 anni	48	17,5
	40-49 anni	23	8,4
	50 anni e oltre	4	1,5

Il campione è quasi interamente femminile: le studentesse rappresentano il 97,1% dei rispondenti. Questo dato appare coerente con la tradizionale composizione dei Corsi di Laurea orientati alla Formazione Primaria, storicamente caratterizzati da una forte prevalenza femminile.

La distribuzione per età, tuttavia, restituisce un quadro meno lineare. La fascia più numerosa è quella compresa tra 22 e 24 anni con 149 studenti, pari al 54,4%. Tuttavia, la componente adulta è consistente: 116 studenti, pari al 42,3%, hanno 25 anni o più. Questo dato è particolarmente rilevante perché segnala la presenza di traiettorie formative non sempre immediatamente successive alla scuola secondaria, ma spesso rientranti, prolungate o riconfigurate nel tempo.

4.1 Traiettorie scolastiche e formative

Tabella 4. Analisi del percorso scolastico del campione

Variabile	Categoria	n	%
Scuola secondaria frequentata	Liceo	244	89,1
	Istituto tecnico	18	6,6
	Istituto professionale	12	4,4
Già in possesso di laurea	Sì	85	31,0
	No	189	69,0
Bocciature nella carriera scolastica	Sì	13	4,7
Debiti scolastici	Sì	57	20,8

Il percorso scolastico precedente è fortemente orientato verso la formazione liceale: quasi nove studenti su dieci provengono da un liceo. Le provenienze da istituti tecnici e professionali sono invece minoritarie. Questo dato suggerisce una base scolastica tendenzialmente coerente con un accesso universitario tradizionale, almeno dal punto di vista del tipo di scuola secondaria frequentata.

Tuttavia, l’analisi delle traiettorie formative successive introduce elementi di maggiore complessità. Il 31% degli studenti dichiara di possedere già una laurea. Tale dato indica che una quota significativa del campione non si trova al primo ingresso nel sistema universitario, ma rientra in una traiettoria di riqualificazione, riconversione professionale, prosecuzione formativa o ampliamento delle proprie possibilità occupazionali. Anche l’anno di conseguimento del diploma conferma questa articolazione.

Tabella 5. Anno di conseguimento del diploma

Anno conseguimento diploma	n	%
2023	1	0,4
2018-2022	165	60,2
2013-2017	38	13,9
2008-2012	24	8,8
2003-2007	22	8,0
Prima del 2003	24	8,8

Circa il 60% del campione ha conseguito il diploma tra il 2018 e il 2022, quindi in un arco temporale relativamente recente. Tuttavia, quasi il 40% presenta un diploma conseguito prima del 2018. Questo dato rafforza l'immagine di un campione attraversato da percorsi non omogenei per età, tempi di accesso all'università e continuità della carriera formativa.

Tabella 6. Capitale culturale familiare

Titolo di studio più elevato tra i genitori	n	%
Laurea o titolo post-laurea	63	23,0
Diploma di scuola secondaria	131	47,8
Licenza media	67	24,5
Licenza elementare	11	4,0
Informazione non disponibile	2	0,7
Totale	274	100,0

Un dato particolarmente rilevante riguarda il capitale culturale familiare: solo il 23% degli studenti ha almeno un genitore con laurea o titolo post-laurea. Di conseguenza, 211 studenti, pari al 77%, possono essere considerati studenti di prima generazione universitaria, poiché nessuno dei due genitori possiede un titolo universitario. Questo dato ha un forte valore interpretativo: la prima generazione universitaria non segnala necessariamente una condizione di svantaggio in senso stretto, ma evidenzia una possibile minore familiarità con i codici impliciti dell'università, come linguaggi amministrativi, aspettative accademiche, organizzazione dello studio, accesso alle informazioni, relazione con i docenti e orientamento nelle procedure.

Tabella 7. Fonte di sostegno economico

Fonte di sostegno per pagare gli studi	n	%
Famiglia, da sola o con altre fonti	197	71,9
Lavoro proprio, da solo o con altre fonti	114	41,6
Borsa di studio, da sola o con altre fonti	79	28,8

Tabella 8. Configurazioni possibili di fonti di sostegno economico

Combinazione dichiarata	n	%
Solo famiglia	109	39,8
Solo lavoro proprio	52	19,0
Famiglia + borsa di studio	39	14,2
Famiglia + lavoro proprio	34	12,4
Famiglia + lavoro + borsa	15	5,5
Lavoro proprio + borsa	13	4,7
Solo borsa di studio	12	4,4

La famiglia rappresenta ancora la principale fonte di sostegno economico, ma non in modo esclusivo: oltre quattro studenti su dieci dichiarano di poter contare anche, o soltanto, sul proprio lavoro. Questo dato introduce una dimensione materiale importante: per una parte rilevante del campione, l'esperienza universitaria si intreccia con responsabilità economiche personali.

Tabella 9. Condizione lavorativa dichiarata del campione

Condizione lavorativa	n	% su n=274
Non lavora	153	55,8
Lavora con contratto	90	32,8
Lavora senza contratto	31	11,3
Totale studenti lavoratori	121	44,2

Gli studenti lavoratori sono 121, pari al 44,2% del campione. Tra questi, il 74,4% lavora con contratto, mentre il 25,6% lavora senza contratto. La condizione lavorativa non è dunque marginale, ma costituisce una componente strutturale dell'esperienza universitaria.

Tabella 10. Caratteristiche del lavoro svolto

Caratteristiche degli studenti lavoratori	n	% su lavoratori
Lavoro continuativo a tempo determinato	55	45,5
Lavoro temporaneo/saltuario	45	37,2
Lavoro stabile a tempo indeterminato	21	17,4
Orario sia antimeridiano sia pomeridiano	69	57,0
Lavoro che garantisce autonomia finanziaria	57	47,1
Lavoro che non garantisce autonomia finanziaria	64	52,9

La maggior parte degli studenti lavoratori non dispone di un lavoro stabile a tempo indeterminato. Inoltre, più della metà dichiara che il lavoro non garantisce autonomia finanziaria. Questo dato è importante perché mostra che il lavoro non è sempre sinonimo di stabilità o indipendenza; in molti casi può rappresentare un vincolo aggiuntivo senza tradursi in piena sicurezza economica.

Particolarmente significativo è il dato relativo al riconoscimento formale dello status di studente-lavoratore.

Tabella 11. Dichiarazione dello status di studente-lavoratore

Dichiarazione dello status di studente-lavoratore	n	% su lavoratori
Sì, per usufruire dei benefici previsti	18	14,9
No, perché i benefici non sono realmente utili	68	56,2
No, perché non è possibile attestare il lavoro	35	28,9

Solo il 14,9% degli studenti lavoratori dichiara di aver formalizzato la propria condizione. La quota più consistente, pari al 56,2%, non lo ha fatto perché ritiene i benefici poco utili nella gestione concreta della carriera universitaria. Questo dato segnala uno scarto tra riconoscimento amministrativo e bisogni effettivi: non basta prevedere uno status, se le misure associate non incidono realmente sull'organizzazione dello studio, della frequenza, degli esami e delle attività didattiche.

L'età incide fortemente sulla condizione lavorativa: tra gli studenti fino a 24 anni lavora il 27,8%, mentre tra quelli di 25 anni e oltre lavora il 66,4%. La condizione adulta appare quindi strettamente connessa a una maggiore esposizione a responsabilità lavorative.

4.2 Carichi familiari, genitorialità e caregiving

Tabella 12. Condizione dichiarata dal campione in merito a genitorialità, caregiving, gravidanza o maternità

Condizione	n	%
Studenti con figli	46	16,8
Studenti caregiver familiari	28	10,2
Studentesse in gravidanza o maternità	10	3,6 su N=274 / 3,8 su risposte femminili valide

La genitorialità riguarda 46 studenti, pari al 16,8% del campione. Il dato è fortemente associato all'età: tra gli studenti di 25 anni e oltre, il 38,8% ha figli, mentre nella fascia fino a 24 anni questa condizione è quasi assente.

Tabella 13. Studenti-genitori, analisi del n. di figli

Numero di figli	n	% su genitori
1 figlio	17	37,0
2 figli	27	58,7
3 o più figli	2	4,3

Tabella 14. Età del figlio più giovane

Età del figlio più giovane	n	% su genitori
0-3 anni	16	34,8
3-6 anni	12	26,1
7-10 anni	12	26,1
11-13 anni	4	8,7
14 anni o più	2	4,3

La presenza di figli piccoli è un elemento particolarmente rilevante: oltre un terzo degli studenti genitori ha un figlio nella fascia 0-3 anni. Questo dato richiama bisogni di flessibilità didattica, prevedibilità organizzativa, accesso asincrono ai materiali, chiarezza delle scadenze e maggiore sostenibilità dei calendari.

Anche il caregiving familiare rappresenta una componente significativa. I ca-

regiver sono 28, pari al 10,2% del campione. Tra questi, il 57,1% presta assistenza tutti i giorni e il 39,3% alcuni giorni della settimana.

Tabella 15. Studenti-caregiver e persona assistita

Persona assistita	n	% su caregiver
Genitore	13	46,4
Nonno/a	10	35,7
Fratello/sorella	2	7,1
Figlio/a	2	7,1
Coniuge	1	3,6
Altro	3	10,7

Tabella 16. Tipologia di cura/assistenza

Tipologia di cura/assistenza	n	% su caregiver
Assistenza emotiva	23	82,1
Compiti domestici	21	75,0
Gestione della casa	17	60,7
Cura della persona	14	50,0
Assistenza finanziaria	7	25,0

Le attività di cura incidono soprattutto sullo studio individuale e sulla frequenza alle lezioni/laboratori. Nella graduatoria degli ambiti maggiormente colpiti, lo studio individuale è indicato al primo posto dal 42,9% dei caregiver, seguito dalla frequenza alle lezioni/laboratori con il 39,3%. Il caregiving, quindi, non limita soltanto la partecipazione accessoria alla vita universitaria, ma incide sul cuore dell'esperienza formativa.

4.3 Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione

Tabella 17. Condizioni dichiarate dal campione

Condizione dichiarata	n	%
Disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive	24	8,8
Presenza di disabilità o disturbo	23	8,4
Studenti con DSA	2	0,7
Necessità di tecnologie assistive	1	0,4
Valutazione di plusdotazione	5	1,8

Tra le condizioni dichiarate, la più frequente è il disturbo d’ansia, indicato da 16 studenti. Seguono, con numeri più ridotti, disturbi dell’umore e singole segnalazioni relative a disabilità motoria, visiva, uditiva, ADHD, autismo e DSA. Sebbene numericamente circoscritte, queste condizioni sono rilevanti perché richiamano la necessità di non intendere l’accessibilità solo in senso fisico o tecnico, ma anche in termini comunicativi, emotivi, organizzativi e didattici.

4.4 Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale

Tabella 18. Condizioni dichiarate dal campione

Condizione logistica	n	%
Studenti pendolari	162	59,1
Studenti fuori sede	59	21,5
Studenti non pendolari e non fuori sede	53	19,3

La pendolarità è una delle dimensioni più rilevanti del campione. Gli studenti pendolari sono 162, pari al 59,1% dei casi validi. Considerando solo coloro che non sono fuori sede, i pendolari rappresentano il 75,3%. Questo dato mostra che l’esperienza universitaria non si esaurisce nello spazio dell’aula, ma è fortemente condizionata dai tempi di trasporto, dagli orari delle lezioni, dalla possibilità di fermarsi in università e dalla disponibilità di spazi per lo studio.

Tabella 19. Difficoltà incontrate come conseguenza della condizione di studente pendolare

Difficoltà dei pendolari	n	% su pendolari
Trasporti	107	66,0
Orari delle lezioni	97	59,9
Tempi morti	76	46,9
Studio fuori casa/sale studio	26	16,0
Nessuna particolare difficoltà	12	7,4

Il dato più rilevante è che solo il 7,4% dei pendolari dichiara di non incontrare particolari difficoltà. Per la grande maggioranza, la pendolarità rappresenta un vincolo concreto che incide sull'organizzazione dello studio e sulla partecipazione. Trasporti, orari e tempi morti costituiscono quindi barriere logistiche che possono trasformarsi in barriere formative.

Tra gli studenti fuori sede, invece, poco più della metà non segnala particolari difficoltà. Tuttavia, una quota consistente indica problemi legati agli alloggi.

Tabella 20. Difficoltà incontrate come conseguenza della condizione di studente pendolare

Difficoltà degli studenti fuori sede	n	% su fuori sede
Nessuna particolare difficoltà	30	50,8
Alloggi: disponibilità e costo	22	37,3
Organizzazione della quotidianità	12	20,3
Convivenza/condivisione abitazione	7	11,9

Tabella 21. Condizioni legate all'esperienza di mobilità internazionale

Esperienza o interesse verso Erasmus/mobilità	n	%
Non interessato/a o non intende farlo	102	37,2
Vorrebbe, ma ha ostacoli economici o lavorativi	50	18,2
Vorrebbe, ma ha ostacoli familiari/affettivi	42	15,3
Vorrebbe, ma ha ostacoli linguistici	22	8,0
Vorrebbe maturare un'esperienza Erasmus	30	10,9
Ha già partecipato a un programma Erasmus	28	10,2

Nel complesso, 114 studenti, pari al 41,6%, dichiarano interesse verso un’esperienza di mobilità ma segnalano ostacoli economici, lavorativi, familiari, affettivi o linguistici. Questo dato mostra come la mobilità internazionale non dipenda solo dalla motivazione individuale, ma anche dalla sostenibilità materiale e organizzativa dell’esperienza.

5. Un indice descrittivo di non-tradizionalità

Per leggere in modo sintetico la complessità del campione è stato costruito un indice descrittivo di non-tradizionalità, considerando dodici dimensioni: prima generazione universitaria, pendolarità, condizione lavorativa, età pari o superiore a 25 anni, possesso di una precedente laurea, condizione di fuori sede, presenza di figli, caregiving familiare, disabilità/disturbo/DSA/tecnologie assistive, status di studente-atleta, doppia frequenza e italiano non lingua madre.

Tabella 22. Dimensioni di non-tradizionalità

N. di dimensioni di non-tradizionalità	n	%
0	5	1,8
1	31	11,3
2	79	28,8
3	51	18,6
4	42	15,3
5	40	14,6
6	23	8,4
7	3	1,1

Il dato è particolarmente significativo: solo 5 studenti, pari all’1,8%, non presentano alcuna delle dimensioni considerate. Al contrario, 269 studenti, pari al 98,2%, presentano almeno una dimensione di non-tradizionalità. Inoltre, 159 studenti, pari al 58%, presentano tre o più dimensioni; 66 studenti, pari al 24,1%, ne presentano cinque o più.

Tabella 23. Intensità della condizione di non-tradizionalità

Intensità della non-tradizionalità	n	%
Nessuna dimensione	5	1,8
1-2 dimensioni	110	40,1
3-4 dimensioni	93	33,9
5 o più dimensioni	66	24,1

Questo risultato consente di affermare che la non-tradizionalità non riguarda una minoranza marginale del campione, ma costituisce una condizione diffusa, articolata e strutturale. La pluralità non è dunque un'eccezione da gestire, ma una caratteristica ordinaria della popolazione studentesca osservata.

6. Differenze descrittive del campione

L'età rappresenta una variabile chiave: gli studenti di 25 anni e oltre mostrano una maggiore concentrazione di responsabilità lavorative, familiari e formative pregresse.

Tabella 24. Condizioni multiple degli studenti (1)

Condizione	Fino a 24 anni n=158	25 anni e oltre n=116
Già in possesso di laurea	3,8%	68,1%
Studente lavoratore	27,8%	66,4%
Con figli	0,6%	38,8%
Caregiver familiare	5,7%	16,4%
Prima generazione universitaria	73,4%	81,9%
Pendolare	58,2%	60,3%

Il confronto mostra che la componente adulta non si distingue solo per l'età, ma per un intreccio più intenso di ruoli: studio, lavoro, genitorialità, cura familiare e, spesso, rientro o prosecuzione della formazione universitaria. In questo senso, l'età funziona come indicatore di traiettorie più complesse, ma non esaurisce.

risce la non-tradizionalità, che attraversa anche gli studenti più giovani, soprattutto in termini di prima generazione universitaria e pendolarità.

Tabella 25. Condizioni multiple degli studenti (2)

Sede	Età ≥25	Studenti lavoratori	Prima generazione	Pendolari	Fuori sede
Università del Salento	37,4%	34,0%	82,3%	58,5%	26,5%
Università Roma Tre	59,3%	69,5%	69,5%	40,7%	13,6%
Università di Padova	38,6%	56,8%	65,9%	72,7%	18,2%

Anche le sedi mostrano profili descrittivi parzialmente differenziati: l'Università di Roma Tre presenta la quota più alta di studenti adulti e lavoratori; l'Università di Padova mostra una forte incidenza della pendolarità; mentre, l'Università del Salento presenta la quota più elevata di studenti di prima generazione universitaria e una presenza più marcata di studenti fuori sede. Queste differenze, pur da leggere con cautela per la diversa numerosità delle sedi, indicano che i bisogni degli studenti non sono distribuiti in modo uniforme e che le politiche inclusive dovrebbero essere sensibili anche ai contesti territoriali e organizzativi.

Il campione restituisce l'immagine di una popolazione studentesca formalmente iscritta allo stesso Corso di Laurea, ma profondamente plurale per età, traiettorie formative, capitale culturale familiare, condizioni economiche, impegni lavorativi, responsabilità familiari e vincoli logistici.

Da un lato, alcuni indicatori sembrano avvicinare il campione a un profilo tradizionale: la prevalenza femminile, la forte provenienza liceale, la nazionalità quasi esclusivamente italiana e la concentrazione nelle regioni delle sedi universitarie. Dall'altro lato, l'analisi più approfondita mostra una realtà molto più articolata: oltre quattro studenti su dieci hanno almeno 25 anni, quasi uno su tre possiede già una laurea, oltre quattro su dieci lavorano, più di tre quarti sono studenti di prima generazione universitaria, quasi sei su dieci sono pendolari e una quota non trascurabile presenta figli, compiti di cura, disabilità, disturbi, DSA o altri bisogni di accessibilità.

Il dato più rilevante è la cumulatività delle condizioni. La non-tradizionalità non appare come un singolo tratto isolato, ma come una combinazione di dimensioni che si sovrappongono. Lo studente adulto può essere anche lavoratore, genitore, pendolare e di prima generazione universitaria; lo studente giovane può

essere pendolare, lavoratore, caregiver o privo di capitale culturale familiare universitario. In questa prospettiva, la categoria di studente non tradizionale non serve a etichettare, ma a rendere visibili le condizioni concrete che incidono sull'accesso, sulla partecipazione, sulla permanenza e sul successo formativo.

7. UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei *non traditional students*

In linea con la progettualità DANTE-U, questa analisi rafforza la pertinenza dell'UDL come cornice progettuale per l'università. Un campione così composto richiede ambienti didattici flessibili, materiali accessibili, chiarezza organizzativa, pluralità di modalità di partecipazione, attenzione alla gestione del tempo, possibilità di recupero asincrono, trasparenza valutativa e servizi capaci di intercettare bisogni non sempre formalizzati. La sfida non è dunque predisporre misure eccezionali per gruppi minoritari, ma ripensare l'ambiente universitario a partire dalla variabilità ordinaria delle biografie studentesche.

L'analisi dei singoli item consente di entrare nel dettaglio delle pratiche didattiche percepite dagli studenti e dalle studentesse, mostrando non solo il livello complessivo di presenza dell'approccio UDL, ma anche quali dimensioni risultino maggiormente presidiate e quali, al contrario, appaiano più fragili o residuali.

I 30 item sono stati rilevati su scala Likert da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "Mai" e 5 a "Sempre". Per facilitare la lettura, le risposte sono state ricondotte anche a tre livelli:

- *basso*, corrispondente alle risposte "Mai" e "Qualche volta";
- *medio*, corrispondente ad "Abbastanza";
- *alto*, corrispondente a "Quasi sempre" e "Sempre".

Nel complesso, i dati restituiscono un quadro caratterizzato da una presenza ancora debole, intermittente e poco sistematica delle pratiche riconducibili all'UDL. La media generale degli item, escluso l'item relativo alla didattica frontale, è pari a 2,16 su 5. Questo valore si colloca tra "Qualche volta" e "Abbastanza", ma più vicino alla prima modalità di risposta. Ciò suggerisce che gli studenti percepiscono l'esistenza di alcune pratiche inclusive, ma non la loro stabile integrazione nella progettazione didattica ordinaria.

Tabella 26. Quadro sintetico dei singoli item

Item	Etichetta sintetica	Media	Risposte basse %	Risposte alte %
1	Chiarimento del lessico disciplinare	2,21	70,1	9,5
2	Schema iniziale dei contenuti	2,48	63,1	21,5
3	Contenuti in codici differenti	2,45	59,9	17,5
4	Collegamenti tra discipline e contenuti	2,40	62,0	13,5
5	Organizzazione dei contenuti con metodi diversi	2,24	67,5	10,6
6	Approcci alternativi per accedere ai contenuti	2,86	39,1	25,9
7	Spiegazione dell'importanza dei materiali	2,55	52,9	18,6
8	Preferenza per didattica frontale	4,04	3,6	78,1
9	Uso di innovazioni tecnologiche	2,39	62,0	11,7
10	Discussione dei prerequisiti essenziali	2,29	70,1	13,5
11	Rappresentazioni dei miglioramenti	1,58	88,0	5,1
12	Opportunità pratiche di applicazione	2,17	71,2	6,9
13	Modi diversi per dimostrare comprensione	2,33	66,4	11,3
14	Strumenti per monitorare i progressi	1,75	85,0	4,7
15	Tecnologie e strumenti di supporto	2,27	67,9	10,2
16	Pianificazione e strategie di studio	1,65	87,2	3,6
17	Autocontrollo e riflessione	1,63	85,8	3,6
18	Personalizzazione di attività e fonti	1,75	83,9	5,5
19	Strategie per gestione del tempo	1,68	84,3	4,7
20	Opinione degli studenti sull'organizzazione	2,08	73,4	12,4
21	Tempo finale per chiarimenti	3,32	23,4	40,9
22	Riscontri immediati e supporto	2,49	58,0	17,2
23	Attività coerenti con interessi personali	2,19	69,0	9,1
24	Autonomia decisionale	1,82	83,2	4,7
25	Comunicazione difficoltà gestione tempo	1,78	82,5	6,2
26	Autovalutazione e riflessione sul processo	1,84	83,9	4,7
27	Collaborazione e sostegno reciproco	2,51	54,7	16,8
28	Partecipazione attiva e metodologie alternative	2,32	66,1	12,0
29	Supporto per frustrazione e coping	1,74	82,5	4,7
30	Variazione di domande e risorse	1,85	81,4	4,7

7.1 Rappresentazione e accesso ai contenuti

La prima area riguarda le modalità attraverso cui i docenti rendono accessibili i contenuti, organizzano le informazioni, esplicitano i prerequisiti, diversificano i codici comunicativi e aiutano gli studenti a comprendere il senso dei materiali proposti. È l'area con il punteggio medio più alto tra le tre dimensioni UDL considerate, pari a 2,43, ma il valore resta comunque contenuto e segnala una presenza solo parziale di pratiche inclusive.

L'item 1, relativo al chiarimento del lessico specifico della disciplina, presenta una media pari a 2,21. Il 70,1% degli studenti colloca questa pratica nel livello basso, mentre solo il 9,5% la percepisce come frequente. Il dato è rilevante perché il lessico disciplinare rappresenta una delle principali soglie di accesso alla conoscenza universitaria. Quando i termini specialistici non vengono chiariti in modo sistematico, il rischio è che la comprensione dei contenuti dipenda eccessivamente dal capitale culturale pregresso degli studenti, dalle loro esperienze scolastiche precedenti o dalla loro capacità individuale di decodificare autonomamente il linguaggio accademico.

L'item 2, riguardante la presentazione di uno schema iniziale dei contenuti, ottiene una media pari a 2,48. Anche in questo caso prevalgono le risposte basse, pari al 63,1%, ma la quota di risposte alte, pari al 21,5%, è più consistente rispetto ad altri item. Ciò suggerisce che alcuni docenti ricorrono a forme di anticipazione e organizzazione preliminare dei contenuti, ma questa pratica non appare generalizzata. In ottica UDL, la presentazione di una mappa iniziale, di un indice ragionato o di una struttura della lezione è particolarmente importante perché aiuta gli studenti a orientarsi, a costruire aspettative cognitive e a collegare le nuove informazioni a conoscenze pregresse.

L'item 3, relativo all'uso di codici differenti per presentare i contenuti, presenta una media di 2,45. Le risposte basse sono pari al 59,9%, mentre quelle alte raggiungono il 17,5%. Il dato indica che la multimodalità è presente, ma non ancora in modo stabile. La possibilità di accedere ai contenuti attraverso testi, immagini, schemi, mappe, esempi, video, spiegazioni orali e materiali digitali rappresenta uno dei nuclei fondamentali dell'UDL. Una presenza limitata di questa pratica può penalizzare studenti con differenti stili di accesso all'informazione, studenti lavoratori che necessitano di materiali fruibili anche in momenti diversi, studenti con DSA, disabilità sensoriali o difficoltà di comprensione del linguaggio accademico.

L'item 4 riguarda la costruzione di collegamenti tra discipline, concetti e con-

tenuti. La media è pari a 2,40; il 62% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 13,5% nella fascia alta. Questo risultato suggerisce che la didattica universitaria viene percepita ancora come prevalentemente segmentata, con una debole esplicitazione delle connessioni tra saperi. Dal punto di vista pedagogico, ciò può rendere più difficile per gli studenti costruire una visione integrata del percorso formativo e comprendere la rilevanza trasversale dei contenuti appresi.

L'item 5, relativo all'organizzazione dei contenuti con metodi diversi, ottiene una media pari a 2,24. Il 67,5% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 10,6% la colloca nella fascia alta. Il dato segnala una limitata varietà nella strutturazione delle lezioni e dei materiali. L'organizzazione dei contenuti sembra quindi affidarsi prevalentemente a modalità ricorrenti e poco differenziate. In chiave UDL, questo aspetto è critico perché la variabilità degli studenti richiede non solo contenuti accessibili, ma anche architetture didattiche flessibili, capaci di offrire diverse modalità di ingresso, sequenziamento e rielaborazione delle informazioni.

L'item 6, sugli approcci alternativi per accedere ai contenuti, rappresenta uno dei risultati relativamente più positivi. La media è pari a 2,86, con il 25,9% di risposte alte e una quota di risposte basse pari al 39,1%, più contenuta rispetto agli altri item. Questo dato indica che, almeno in parte, gli studenti percepiscono la presenza di possibilità alternative di accesso ai contenuti. Tuttavia, il punteggio non raggiunge livelli elevati: la pratica appare più presente rispetto ad altre, ma non ancora pienamente consolidata. Può trattarsi di materiali aggiuntivi, spiegazioni alternative, esempi, risorse digitali o strategie di recupero.

L'item 7, relativo alla spiegazione dell'importanza dei materiali di studio, presenta una media pari a 2,55. Il 52,9% degli studenti colloca la pratica nel livello basso, mentre il 18,6% nel livello alto. Questo item intercetta un aspetto motivazionale e metacognitivo: spiegare perché un materiale è rilevante aiuta gli studenti a comprendere il senso dello studio, a distinguere ciò che è centrale da ciò che è accessorio e a organizzare il proprio impegno. Il dato mostra che tale pratica è presente in misura maggiore rispetto ad altre, ma ancora non sufficientemente stabile.

L'item 9 riguarda l'utilizzo di innovazioni tecnologiche nella didattica e presenta una media pari a 2,39. Il 62% delle risposte è basso, mentre solo l'11,7% è alto. Questo risultato suggerisce che le tecnologie non sono ancora percepite come parte ordinaria di una didattica innovativa e accessibile. È importante sottolineare che, in prospettiva UDL, non è la tecnologia in sé a produrre inclusione, ma il modo in cui viene progettata e integrata nei processi didattici. Il dato, quindi,

non segnala semplicemente un basso uso di strumenti digitali, ma una possibile debolezza nell'utilizzo pedagogicamente intenzionale delle tecnologie.

L'item 10, relativo alla discussione dei prerequisiti essenziali, ottiene una media pari a 2,29. Il 70,1% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 13,5% la percepisce come frequente. Si tratta di un risultato particolarmente importante, perché l'esplicitazione dei prerequisiti è una condizione fondamentale per ridurre disuguaglianze implicite. Quando i prerequisiti non vengono chiariti, gli studenti con percorsi meno lineari, provenienze scolastiche diverse, carriere interrotte o minore familiarità con il linguaggio universitario possono trovarsi in maggiore difficoltà.

La didattica frontale come elemento dominante

L'item 8 è stato considerato separatamente perché non misura direttamente una pratica UDL, ma la prevalenza di un modello didattico tradizionale. Il dato è molto netto: la media è pari a 4,04 e il 78,1% degli studenti indica che i docenti preferiscono la didattica frontale "Quasi sempre" o "Sempre". Solo il 3,6% colloca l'item nella fascia bassa.

Questo risultato rappresenta uno degli elementi interpretativi centrali dell'intera analisi. La didattica frontale non è di per sé incompatibile con l'inclusione, ma diventa problematica quando costituisce il modello quasi esclusivo dell'esperienza formativa. La prevalenza della lezione trasmissiva può limitare la partecipazione attiva, la differenziazione delle modalità di apprendimento, il ricorso a forme alternative di espressione e la valorizzazione delle diverse traiettorie studentesche.

Il dato suggerisce dunque che l'università osservata è ancora fortemente ancorata a una cultura didattica centrata sull'esposizione dei contenuti da parte del docente. Rispetto a un campione caratterizzato da elevata non-tradizionalità, questa prevalenza appare particolarmente significativa: studenti lavoratori, pendolari, genitori, caregiver, studenti adulti o con bisogni specifici possono incontrare maggiori difficoltà in contesti didattici poco flessibili, fortemente dipendenti dalla presenza, dal ritmo unico della lezione e dalla centralità della trasmissione orale.

7.2 Azione, espressione e strategie di studio

La seconda area UDL riguarda le modalità attraverso cui gli studenti possono agire sui contenuti, applicare ciò che apprendono, monitorare i propri progressi,

utilizzare strategie di studio, dimostrare la comprensione e accedere a strumenti di supporto. È l'area più critica, con una media complessiva pari a 1,91. Questo risultato indica che le pratiche orientate a sostenere l'autonomia operativa, strategica e metacognitiva degli studenti sono percepite come scarsamente presenti.

L'item 11, relativo alla rappresentazione dei miglioramenti, è uno dei più bassi dell'intera scala, con media pari a 1,58. L'88% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e solo il 5,1% nella fascia alta. Il dato indica che gli studenti raramente ricevono strumenti o occasioni per visualizzare i propri progressi nel tempo. Questa assenza è pedagogicamente rilevante perché la percezione del miglioramento sostiene la motivazione, la persistenza e l'autoefficacia. Senza feedback progressivi e rappresentazioni del percorso, lo studente può percepire l'apprendimento come una sequenza frammentata di prestazioni, più che come un processo evolutivo.

L'item 12 riguarda la proposta di opportunità pratiche di applicazione dei contenuti e presenta una media pari a 2,17. Il 71,2% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 6,9% la percepisce come frequente. Questo risultato segnala una debole connessione tra apprendimento teorico e applicazione pratica. In un corso di laurea professionalizzante, tale dato assume particolare rilievo, poiché la possibilità di applicare conoscenze e concetti a situazioni concrete è essenziale per costruire competenze trasferibili.

L'item 13, relativo alla possibilità di dimostrare la comprensione in modi differenti, ottiene una media pari a 2,33. Il 66,4% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 11,3% nella fascia alta. Questo dato suggerisce che le forme di espressione e valutazione restano poco differenziate. In ottica UDL, offrire molteplici modi per dimostrare ciò che si sa non significa abbassare gli standard, ma permettere agli studenti di esprimere competenze attraverso modalità coerenti con gli obiettivi formativi. La scarsa flessibilità espressiva può penalizzare studenti che incontrano barriere in specifiche modalità comunicative o valutative.

L'item 14 riguarda la presenza di strumenti per monitorare i progressi e presenta una media pari a 1,75. L'85% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica, mentre solo il 4,7% la colloca nella fascia alta. Questo dato è coerente con quello dell'item 11 e conferma la debolezza della dimensione del monitoraggio formativo. Gli studenti sembrano ricevere poche occasioni strutturate per capire dove si trovano nel proprio percorso di apprendimento, quali competenze stanno consolidando e quali aspetti devono ancora potenziare.

L'item 15, relativo all'accesso a strumenti e tecnologie di supporto, ottiene una media pari a 2,27. Il 67,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e il

10,2% nella fascia alta. Il dato evidenzia una presenza limitata di supporti tecnologici e strumenti compensativi o facilitanti integrati nella didattica ordinaria. In prospettiva inclusiva, tali strumenti non dovrebbero essere pensati solo per studenti con certificazioni o bisogni formalizzati, ma come risorse utili per l'intera popolazione studentesca.

L'item 16, riguardante il supporto alla pianificazione e alle strategie di studio, è uno degli item più critici, con media pari a 1,65. L'87,2% delle risposte è basso e solo il 3,6% alto. Questo risultato mostra che la didattica universitaria sembra offrire pochi strumenti espliciti per aiutare gli studenti a organizzare lo studio, pianificare le attività, distribuire il carico di lavoro e scegliere strategie efficaci. Il dato è particolarmente rilevante per studenti lavoratori, pendolari, caregiver o adulti, per i quali la gestione del tempo e dello studio rappresenta spesso una delle sfide principali.

L'item 17, relativo all'uso di domande per l'autocontrollo e la riflessione, presenta una media pari a 1,63. Anche qui la quota di risposte basse è molto elevata, pari all'85,8%, mentre quella di risposte alte è pari al 3,6%. Il dato segnala una scarsa promozione della riflessione metacognitiva. Le domande guida, le checklist, i momenti di autoverifica e le attività di riflessione sono strumenti fondamentali per sostenere l'autoregolazione; la loro debole presenza indica che l'apprendimento viene probabilmente accompagnato più sul piano contenutistico che su quello strategico.

7.3 Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione

La terza area riguarda il coinvolgimento degli studenti, la motivazione, la partecipazione attiva, la personalizzazione delle attività, la collaborazione, l'autonomia decisionale, la gestione del tempo e il supporto emotivo. La media complessiva dell'area è pari a 2,11, confermando una presenza limitata delle pratiche orientate a sostenere la dimensione motivazionale e autoregolativa dell'apprendimento.

L'item 18 riguarda la possibilità di personalizzare attività e fonti e presenta una media pari a 1,75. L'83,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa, mentre solo il 5,5% la percepisce come frequente. Questo dato segnala una scarsa differenziazione dei percorsi di apprendimento. La personalizzazione non implica individualizzare completamente ogni attività, ma offrire margini di scelta, alternative, fonti diversificate e possibilità di approfondimento coerenti con bisogni, interessi e condizioni degli studenti.

L'item 19, relativo all'insegnamento di strategie per la gestione del tempo, ha una media pari a 1,68. L'84,3% delle risposte è basso e solo il 4,7% alto. Il dato è particolarmente significativo alla luce della composizione del campione, caratterizzato da un'elevata presenza di studenti lavoratori, pendolari, adulti, genitori e caregiver. La gestione del tempo è una competenza decisiva per la riuscita universitaria, ma sembra essere poco tematizzata come oggetto di supporto didattico.

L'item 20 riguarda la possibilità per gli studenti di esprimere la propria opinione sull'organizzazione delle attività. La media è pari a 2,08, con il 73,4% di risposte basse e il 12,4% di risposte alte. Questo risultato suggerisce che la partecipazione degli studenti alla progettazione o regolazione delle attività didattiche è limitata. In prospettiva inclusiva, raccogliere il punto di vista degli studenti non significa delegare loro la progettazione, ma costruire un feedback organizzativo utile per rendere la didattica più sostenibile, chiara e accessibile.

L'item 21, relativo al tempo finale dedicato a chiarimenti e dubbi, è il più positivo tra gli item UDL veri e propri, con media pari a 3,32. Il 40,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia alta e solo il 23,4% nella fascia bassa. Questo dato segnala che molti docenti prevedono momenti di chiarimento al termine delle lezioni. Si tratta di una pratica importante, ma prevalentemente reattiva: interviene dopo l'esposizione dei contenuti e dipende spesso dalla capacità degli studenti di formulare domande. Per diventare pienamente inclusiva, dovrebbe essere integrata con strategie più proattive di verifica della comprensione lungo tutto il processo didattico.

L'item 22 riguarda la presenza di riscontri immediati e supporto. La media è pari a 2,49, con il 58% di risposte basse e il 17,2% di risposte alte. Il dato mostra una presenza parziale del feedback immediato. Il feedback è una componente essenziale dell'apprendimento, soprattutto quando è tempestivo, specifico e orientato al miglioramento. Una sua presenza discontinua può limitare la possibilità degli studenti di correggere il percorso in itinere e di comprendere come migliorare.

L'item 23, relativo alla coerenza delle attività con gli interessi personali, ottiene una media pari a 2,19. Il 69% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 9,1% nella fascia alta. Questo risultato indica che gli studenti percepiscono una debole connessione tra attività didattiche e interessi personali. In ottica UDL, valorizzare gli interessi non significa rendere ogni contenuto opzionale, ma costruire agganci motivazionali, esempi significativi, compiti autentici e possibilità di scelta che aumentino il coinvolgimento.

L'item 24 riguarda l'uso di strategie per promuovere l'autonomia decisionale. La media è pari a 1,82, con l'83,2% di risposte basse e il 4,7% di risposte alte. Il

dato mostra che gli studenti percepiscono poche occasioni per esercitare decisioni responsabili nel proprio percorso di apprendimento. La promozione dell'autonomia è una dimensione cruciale dell'università, ma non può essere data per acquisita: richiede dispositivi didattici che aiutino gli studenti a scegliere, pianificare, motivare e valutare le proprie decisioni.

L'item 25, relativo alla possibilità di comunicare difficoltà nella gestione del tempo, presenta una media pari a 1,78. L'82,5% delle risposte è basso e solo il 6,2% alto. Questo dato evidenzia uno spazio limitato per l'emersione delle difficoltà organizzative. Molti studenti possono vivere problemi di gestione del tempo senza riuscire a renderli visibili o senza trovare contesti didattici in cui possano essere discussi. Ciò può accentuare il rischio di isolamento, ritardo o discontinuità nella partecipazione.

L'item 26 riguarda l'autovalutazione e la riflessione sul processo di apprendimento. La media è pari a 1,84; l'83,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e solo il 4,7% nella fascia alta. Il risultato conferma la debole presenza di pratiche metacognitive. L'autovalutazione è centrale per sviluppare consapevolezza, responsabilità e capacità di miglioramento. La sua scarsa presenza suggerisce che gli studenti siano valutati più spesso dall'esterno di quanto siano guidati a valutare il proprio percorso.

L'item 27, relativo alla collaborazione e al sostegno reciproco tra studenti, presenta una media pari a 2,51. Il 54,7% delle risposte è basso e il 16,8% alto. Pur non essendo elevato, questo item si colloca tra quelli relativamente più positivi. Il dato suggerisce che alcune pratiche collaborative sono presenti, ma non costituiscono ancora una modalità sistematica di apprendimento. La collaborazione tra pari è particolarmente importante per sostenere appartenenza, partecipazione e apprendimento reciproco, soprattutto in contesti caratterizzati da traiettorie studentesche molto diverse.

L'item 28 riguarda la partecipazione attiva e l'uso di metodologie alternative. La media è pari a 2,32, con il 66,1% di risposte basse e il 12% di risposte alte. Il dato conferma che, nonostante alcuni segnali di apertura, la partecipazione attiva non appare ancora pienamente integrata nella didattica ordinaria. Questo risultato è coerente con l'elevato punteggio dell'item sulla didattica frontale e suggerisce la persistenza di un modello centrato prevalentemente sull'ascolto e sulla ricezione dei contenuti.

L'item 29, relativo al supporto nella gestione della frustrazione e allo sviluppo di strategie di coping, ha una media pari a 1,74. L'82,5% delle risposte è basso e solo il 4,7% alto. Si tratta di un dato molto rilevante perché evidenzia la scarsa

attenzione alla dimensione emotiva dell'apprendimento. In università, la frustrazione, l'ansia, il senso di inadeguatezza e la fatica organizzativa possono incidere profondamente sulla partecipazione e sulla persistenza. L'assenza di strategie di coping nella didattica può lasciare questi aspetti interamente alla gestione individuale dello studente.

L'item 30, relativo alla variazione di domande e risorse per ottimizzare il senso di sfida, presenta una media pari a 1,85. L'81,4% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 4,7% nella fascia alta. Questo risultato segnala una limitata differenziazione del livello di sfida. In prospettiva UDL, la sfida dovrebbe essere calibrata in modo da risultare significativa, sostenibile e progressiva. Una scarsa variazione di domande e risorse rischia di produrre compiti troppo uniformi, poco adattabili alla variabilità dei livelli di partenza, dei ritmi e delle strategie degli studenti.

8. Quadro generale degli indici UDL

Tabella 27. Indici UDL

Area / indice	N item	Media	DS	Alfa
Rappresentazione/accesso ai contenuti	9	2,43	0,70	0,880
Azione-espressione e strategie di studio	7	1,91	0,67	0,892
Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	13	2,11	0,68	0,925
Indice UDL complessivo senza item frontale	29	2,16	0,64	0,959
Item didattica frontale	1	4,04	0,80	—

La scala UDL mostra una consistenza interna molto elevata: l'indice complessivo raggiunge $\alpha = 0,959$. Ciò indica che gli item, pur riferendosi a dimensioni differenti, convergono nel misurare una percezione coerente della presenza di pratiche didattiche inclusive.

9. Analisi inferenziale sugli indici UDL

Sono stati utilizzati test non parametrici: Mann-Whitney U per confronti a due gruppi e Kruskal-Wallis per la sede universitaria. Le p sono state corrette con procedura Holm.

Tabella 28. Analisi inferenziale sugli indici UDL

Confronto	Area / indice	Gruppo 1	M	Gruppo 2	M	P Holm	Effetto
Disabilità/disturbo /DSA/TA	UDL complessivo	Senza bisogni dichiarati	2,19	Con bisogni dichiarati	1,82	0,0188	0,358
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Rappresentazione /accesso	Senza bisogni dichiarati	2,46	Con bisogni dichiarati	2,09	0,0264	0,306
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Azione-espressione	Senza bisogni dichiarati	1,94	Con bisogni dichiarati	1,59	0,0263	0,323
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Coinvolgimento /autoregolazione	Senza bisogni dichiarati	2,14	Con bisogni dichiarati	1,77	0,0214	0,344
Non-tradizionalità cumulativa	UDL complessivo	0-2 dimensioni	2,25	≥3 dimensioni	2,09	0,0141	0,202
Non-tradizionalità cumulativa	Rappresentazione /accesso	0-2 dimensioni	2,54	≥3 dimensioni	2,34	0,0141	0,207
Non-tradizionalità cumulativa	Coinvolgimento /autoregolazione	0-2 dimensioni	2,20	≥3 dimensioni	2,03	0,0141	0,210
Precedente laurea	UDL complessivo	Senza precedente laurea	2,22	Già laureato/a	2,03	0,0144	0,220
Precedente laurea	Rappresentazione /accesso	Senza precedente laurea	2,50	Già laureato/a	2,28	0,0156	0,211
Precedente laurea	Coinvolgimento /autoregolazione	Senza precedente laurea	2,16	Già laureato/a	1,97	0,0084	0,237

Correlazioni con singolo item

Il risultato più robusto riguarda gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive: questo gruppo riporta punteggi significativamente più bassi in tutte le aree UDL. Il dato è pedagogicamente molto rilevante perché mostra che proprio gli studenti con bisogni di accessibilità più espliciti percepiscono una minore presenza di pratiche inclusive.

Anche la non-tradizionalità cumulativa produce differenze significative: gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità riportano valori più bassi nell'indice complessivo, nell'area della rappresentazione e nell'area del coinvolgimento/autoregolazione.

Dopo correzione Holm, i risultati robusti sui singoli item sono concentrati soprattutto sull'item 27, relativo alla collaborazione e al sostegno reciproco tra studenti, e su alcune differenze tra sedi.

Tabella 29. Correlazioni con singolo item

Confronto	Item	Etichetta	Gruppo / sede	Media	p Holm
Precedente laurea	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Senza precedente laurea	2,64	0,0065
Precedente laurea	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Già laureato/a	2,21	0,0065
Non-tradizionalità cumulativa	27	Collaborazione e sostegno reciproco	0-2 dimensioni	2,72	0,0269
Non-tradizionalità cumulativa	27	Collaborazione e sostegno reciproco	≥3 dimensioni	2,34	0,0269
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Unisalento	2,43	0,0316
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Roma Tre	1,98	0,0316
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Padova	2,00	0,0316
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Unisalento	2,66	0,0328
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Roma Tre	2,10	0,0328
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Padova	2,45	0,0328

Il dato sull'item 27 suggerisce che gli studenti con percorsi più complessi (già laureati o con maggiore cumulatività di condizioni non tradizionali) percepiscono meno frequentemente pratiche di collaborazione e sostegno reciproco. Questo può indicare una minore integrazione nella vita didattica ordinaria oppure una difficoltà maggiore a beneficiare delle reti informali tra pari.

Correlazioni tra le aree UDL

Le correlazioni di Spearman tra le aree UDL sono tutte positive, elevate e statisticamente significative.

Tabella 30. Correlazioni tra le aree UDL

Coppia di indici	Spearman	p Holm
Rappresentazione/accesso con Azione-espressione	0,733	<0,001
Rappresentazione/accesso con Coinvolgimento/autoregolazione	0,780	<0,001
Azione-espressione con Coinvolgimento/autoregolazione	0,812	<0,001
Rappresentazione/accesso con UDL complessivo	0,908	<0,001
Azione-espressione con UDL complessivo	0,890	<0,001
Coinvolgimento/autoregolazione con UDL complessivo	0,952	<0,001

Questi risultati indicano che le pratiche UDL tendono a configurarsi come stile didattico complessivo. Dove gli studenti percepiscono una maggiore accessibilità dei contenuti, tendono anche a percepire più frequentemente pratiche di azione-espressione, partecipazione, autoregolazione e coinvolgimento. L'item sulla didattica frontale correla negativamente con gli indici UDL.

Tabella 31. Item sulla didattica frontale

Variabile correlata con item frontale	Spearman	p Holm
UDL complessivo senza item frontale	-0,216	0,0009
Rappresentazione/accesso	-0,211	0,0009
Azione-espressione	-0,220	0,0009
Coinvolgimento/autoregolazione	-0,188	0,0018

Il dato non significa che la lezione frontale sia automaticamente non inclusiva. Tuttavia, mostra che, nel campione analizzato, una maggiore percezione di frontalità si associa a una minore percezione di pratiche UDL. In altri termini, quanto più la didattica è percepita come centrata sulla lezione frontale, tanto meno risultano presenti, secondo gli studenti, pratiche di pluralizzazione dei codici, partecipazione attiva, monitoraggio, feedback, personalizzazione e autoregolazione.

Correlazioni tra didattica frontale e singoli item

Le correlazioni più robuste con l’item frontale sono tutte negative.

Tabella 32. Correlazioni tra didattica frontale e singoli items

Item	Etichetta	Spearman	p Holm
9	Didattica con innovazioni tecnologiche	-0,287	<0,001
28	Partecipazione attiva e metodologie alternative	-0,256	0,0005
13	Molteplici modi per dimostrare comprensione	-0,253	0,0006
27	Collaborazione e sostegno reciproco	-0,200	0,0223
15	Accesso a tecnologie di supporto	-0,199	0,0235
12	Opportunità pratiche di applicazione	-0,194	0,0304
10	Discussione dei prerequisiti essenziali	-0,193	0,0314
5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	-0,190	0,0352

Questo blocco di risultati è particolarmente chiaro: la didattica frontale si associa negativamente soprattutto agli item più vicini all’innovazione metodologica, alla partecipazione attiva, alla flessibilità espressiva e all’applicazione pratica. Ne deriva una lettura coerente: il modello frontale tende a ridurre lo spazio per pratiche didattiche più flessibili, attive e accessibili.

Correlazioni con condizioni studentesche

Tabella 33. Correlazioni tra didattica frontale e singoli items

Predittore	Area / indice	Spearman	p Holm
Disabilità/disturbo/DSA/TA	UDL complessivo	-0,175	0,0179
	Rappresentazione/accesso	-0,150	0,0258
	Azione-espressione	-0,159	0,0255
	Coinvolgimento/autoregolazione	-0,169	0,0205
Numero dimensioni di non-tradizionalità	UDL complessivo	-0,142	0,0639

Le correlazioni confermano quanto emerso nei confronti tra gruppi: la presenza di disabilità, disturbo, DSA o tecnologie assistive si associa a punteggi UDL più bassi. La relazione è debole sul piano dell'intensità, ma significativa e coerente su tutte le aree.

La correlazione tra numero di dimensioni di non-tradizionalità e indice UDL complessivo è negativa, ma non supera la soglia di significatività dopo correzione Holm. Va quindi letta come tendenza descrittiva: all'aumentare della cumulatività dei vincoli, tende a diminuire la percezione delle pratiche UDL, ma il dato correlazionale non è sufficientemente robusto dopo correzione per confronti multipli.

9.1 Lettura inferenziale e correlazionale

L'analisi inferenziale e correlazionale consente di approfondire la relazione tra pratiche UDL percepite e caratteristiche del campione. Nel complesso, i risultati confermano che la percezione dell'inclusività didattica non è distribuita in modo uniforme tra gli studenti e le studentesse, ma varia in funzione di alcune condizioni biografiche, formative e di accessibilità.

Il primo risultato rilevante riguarda gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive. Questo gruppo riporta punteggi significativamente più bassi in tutte le principali aree UDL: rappresentazione/accesso ai contenuti, azione-espressione, coinvolgimento/autoregolazione e indice UDL complessivo. Tale evidenza è particolarmente significativa perché mostra una pos-

sibile distanza tra bisogni di accessibilità e pratiche didattiche effettivamente percepite. In altri termini, gli studenti che avrebbero maggiore necessità di ambienti didattici flessibili, plurali e accessibili sono anche coloro che percepiscono meno la presenza di tali pratiche.

Un secondo risultato riguarda la non-tradizionalità cumulativa. Gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità presentano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Il dato suggerisce che la combinazione di più condizioni (lavoro, pendolarità, età adulta, carichi familiari, prima generazione universitaria, precedenti percorsi formativi o altri vincoli) può rendere più evidente la distanza tra le esigenze reali degli studenti e l'organizzazione didattica percepita.

Anche il possesso di una precedente laurea si associa a punteggi UDL più bassi in alcune aree. Gli studenti già laureati riportano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Questo risultato può essere letto in due modi: da un lato, gli studenti con esperienze universitarie pregresse potrebbero essere più capaci di valutare criticamente le pratiche didattiche; dall'altro, potrebbero vivere il percorso attuale dentro una biografia più complessa, spesso intrecciata con lavoro, età adulta, responsabilità familiari o rientro formativo.

L'analisi dei singoli item mostra che la collaborazione e il sostegno reciproco tra studenti rappresentano una dimensione particolarmente sensibile. Gli studenti con maggiore non-tradizionalità cumulativa e quelli già laureati percepiscono meno questa pratica. Il risultato suggerisce che le reti collaborative tra pari non sono necessariamente accessibili a tutti nello stesso modo. Gli studenti con traiettorie meno lineari o con maggiori vincoli potrebbero partecipare meno alla vita informale del gruppo, avere meno tempo per costruire relazioni accademiche o percepire minori occasioni di sostegno reciproco.

Le differenze tra sedi, emerse su alcuni item, indicano inoltre che le pratiche didattiche non sono uniformi nei diversi contesti universitari. In particolare, Unisalento presenta valori più alti nell'organizzazione dei contenuti con metodi diversi e nella collaborazione tra studenti. Il dato va letto con cautela, poiché le numerosità delle sedi sono differenti; tuttavia, suggerisce che il contesto organizzativo e culturale può incidere sulla percezione delle pratiche inclusive.

Sul piano correlazionale, le tre aree UDL risultano fortemente associate tra loro. La rappresentazione/accesso ai contenuti correla positivamente con l'azione-espressione e con il coinvolgimento/autoregolazione; a sua volta, l'azione-espres-

sione correla fortemente con il coinvolgimento. Questo risultato indica che l'UDL non si manifesta come somma di pratiche isolate, ma come configurazione didattica complessiva. Quando un ambiente didattico è più accessibile sul piano dei contenuti, tende a esserlo anche sul piano della partecipazione, dell'espressione, della riflessione e dell'autoregolazione.

Di particolare rilievo è la correlazione negativa tra didattica frontale e indici UDL. L'item sulla preferenza per la didattica frontale correla negativamente con l'indice UDL complessivo e con tutte le aree considerate. Inoltre, la frontalità risulta negativamente associata a item quali innovazione tecnologica, partecipazione attiva, molteplici modi per dimostrare la comprensione, collaborazione tra studenti, accesso a tecnologie di supporto, applicazione pratica dei contenuti, discussione dei prerequisiti e organizzazione dei contenuti con metodi diversi. Ciò suggerisce che la prevalenza del modello trasmissivo tende a ridurre lo spazio percepito per pratiche didattiche plurali, interattive e flessibili.

Nel complesso, i dati inferenziali e correlazionali rafforzano la lettura già emersa dall'analisi descrittiva. Le pratiche UDL risultano ancora deboli e non pienamente sistematiche; inoltre, questa debolezza sembra essere percepita con maggiore intensità proprio dagli studenti con bisogni o traiettorie più complesse. Ne deriva una chiara implicazione per il faculty development: la formazione del corpo docente dovrebbe concentrarsi non solo sulla conoscenza teorica dell'UDL, ma sulla sua traduzione concreta in pratiche didattiche capaci di sostenere accesso, partecipazione, espressione, autoregolazione, collaborazione e flessibilità organizzativa.

10. Discussione

I risultati dell'indagine confermano con particolare evidenza l'opportunità di leggere la popolazione studentesca universitaria non attraverso una logica categoriale rigida, ma mediante una prospettiva ecologica, situata e multidimensionale. Il campione analizzato restituisce infatti l'immagine di una popolazione formalmente omogenea per appartenenza al medesimo percorso formativo, ma profondamente plurale per traiettorie biografiche, condizioni materiali, responsabilità familiari, capitale culturale, vincoli logistici e bisogni di accessibilità.

Questa evidenza appare coerente con il dibattito internazionale sui *non-traditional students*, che da tempo ha messo in discussione l'immagine dello studente universitario "standard", giovane, a tempo pieno, residente nella città universitaria,

privo di responsabilità lavorative o familiari e inserito in un percorso formativo lineare (Bean & Metzner, 1985; Choy, 2002). Tale profilo, storicamente assunto come riferimento implicito dell'organizzazione universitaria, appare oggi sempre meno adeguato a descrivere la composizione effettiva della popolazione studentesca. Come evidenziato dalla letteratura, l'accesso di massa all'istruzione superiore e la progressiva pluralizzazione delle biografie formative hanno reso sempre più frequenti percorsi discontinui, rientri formativi, carriere prolungate, condizioni lavorative concomitanti, responsabilità di cura e forme differenziate di partecipazione alla vita universitaria (Ogren, 2003; Radford et al., 2015; Hauschildt et al., 2021).

Nel campione esaminato, questa trasformazione emerge con forza. Pur in presenza di alcuni tratti apparentemente tradizionali la prevalenza femminile, la nazionalità quasi esclusivamente italiana e la forte provenienza liceale) l'analisi più approfondita mostra una configurazione molto più complessa. Il 42,3% degli studenti ha almeno 25 anni, il 31% possiede già una laurea, il 44,2% lavora durante gli studi, il 77% è costituito da studenti di prima generazione universitaria, il 59,1% è pendolare, il 21,5% è fuori sede, il 16,8% ha figli, il 10,2% svolge funzioni di caregiving familiare e l'8,8% dichiara disabilità, disturbi, DSA o necessità di tecnologie assistive. Ancora più rilevante è il dato cumulativo: solo l'1,8% non presenta alcuna delle dimensioni considerate, mentre il 98,2% presenta almeno una dimensione di non-tradizionalità e il 58% ne presenta tre o più.

Questo risultato conferma che la non-tradizionalità non può essere considerata una condizione residuale, minoritaria o eccezionale. Al contrario, essa sembra configurarsi come una caratteristica strutturale del campione. In questa prospettiva, appare particolarmente utile superare una concezione binaria dello studente tradizionale/non tradizionale e assumere la non-tradizionalità come un gradiente, cioè come un insieme variabile di condizioni che possono incidere sull'accesso, sulla partecipazione, sulla permanenza e sul successo formativo (Horn, 1996; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics [NCES], 2015; Wong & Hoskins, 2022). Tale lettura è coerente con il modello NCES, che interpreta la non-traditionality non come tratto unico, ma come combinazione di criteri legati all'iscrizione, al lavoro, all'indipendenza economica, ai carichi familiari e alla linearità della carriera formativa (NCES, 2015).

Allo stesso tempo, i dati confermano la necessità di integrare i criteri classici con dimensioni maggiormente sensibili al contesto italiano ed europeo. L'età, ad esempio, si rivela una variabile importante, ma non sufficiente. Gli studenti di

25 anni e oltre presentano più frequentemente una precedente laurea, una condizione lavorativa, figli e responsabilità di cura; tuttavia, anche gli studenti più giovani possono essere pendolari, lavoratori, caregiver o studenti di prima generazione universitaria. Ciò conferma il rischio, già evidenziato dalla letteratura, di assumere l'età come scorciatoia classificatoria: l'essere adult learner può segnalare traiettorie più complesse, ma non esaurisce la pluralità delle condizioni che producono bisogno educativo, vulnerabilità organizzativa o discontinuità nella partecipazione (Brozina et al., 2024).

La prima generazione universitaria rappresenta una delle dimensioni più significative del campione. Il fatto che il 77% degli studenti non abbia genitori laureati richiama la centralità del capitale culturale familiare e della familiarità con i codici impliciti dell'università. Tale condizione non va letta automaticamente in termini deficitari, ma come possibile indicatore di una minore esposizione pregressa a linguaggi, aspettative, procedure e modalità relazionali proprie del contesto accademico. In questo senso, essere studenti di prima generazione significa spesso dover decodificare l'università senza poter contare su risorse familiari già socializzate a tale ambiente. La letteratura sottolinea infatti come le disuguaglianze non si producano soltanto nell'accesso formale, ma anche nella capacità di orientarsi nei codici non espliciti dell'istituzione, nelle reti informative e nel senso di legittimità accademica (Romito, 2021; Hunter-Johnson, 2022; Schuchart & Schimke, 2022).

Anche la condizione lavorativa assume un peso rilevante. Il 44,2% degli studenti lavora e, tra questi, solo il 14,9% dichiara di aver formalizzato lo status di studente-lavoratore. La quota più consistente non lo ha fatto perché ritiene i benefici poco utili nella gestione concreta della carriera universitaria. Questo dato è particolarmente importante perché evidenzia uno scarto tra riconoscimento amministrativo e riconoscimento sostanziale. La letteratura mostra che il lavoro durante gli studi può incidere sui tempi di partecipazione, sulla progressione accademica e sulle possibilità di completamento, soprattutto quando non è accompagnato da forme strutturali di flessibilità didattica e organizzativa (Callender, 2008; Triventi, 2014). Nel campione analizzato, inoltre, il lavoro non sempre garantisce autonomia finanziaria: più della metà degli studenti lavoratori dichiara che esso non consente una piena indipendenza economica. Il lavoro, dunque, non appare soltanto come risorsa, ma anche come vincolo temporale, cognitivo e organizzativo.

Le dimensioni della genitorialità e del caregiving confermano ulteriormente la necessità di pensare l'università come ambiente *care-sensitive*. Il 16,8% del cam-

pione ha figli e il 10,2% svolge funzioni di cura nei confronti di familiari o persone fragili. Tra gli studenti genitori, oltre un terzo ha un figlio nella fascia 0-3 anni; tra i caregiver, il 57,1% presta assistenza tutti i giorni. Questi dati mostrano che una parte non marginale degli studenti vive una sovrapposizione quotidiana tra tempi dello studio, tempi del lavoro e tempi della cura. La non-tradizionalità, in questo caso, non riguarda soltanto il profilo anagrafico o amministrativo dello studente, ma la distribuzione concreta di tempo, energie, disponibilità emotiva e possibilità di partecipazione. Tale evidenza è coerente con le ricerche che individuano nei carichi familiari e nelle responsabilità di cura una fonte strutturale di barriera, soprattutto quando l'università continua a organizzarsi sulla figura implicita dello studente interamente disponibile allo studio (Beckwith, 2023; Tumuheki et al., 2024).

Un ulteriore elemento di discussione riguarda la pendolarità. Il 59,1% del campione è pendolare e solo il 7,4% dei pendolari dichiara di non incontrare particolari difficoltà. Trasporti, orari delle lezioni e tempi morti rappresentano le principali criticità. Questo dato consente di ampliare la lettura della partecipazione universitaria: frequentare un corso non significa soltanto essere formalmente iscritti o presenti in aula, ma poter sostenere nel tempo le condizioni materiali che rendono possibile la partecipazione. Per gli studenti pendolari, l'accessibilità non coincide solo con l'assenza di barriere architettoniche o con la disponibilità di materiali didattici, ma riguarda l'organizzazione degli orari, la prevedibilità delle attività, la presenza di spazi di studio, la possibilità di recuperare contenuti e la compatibilità tra calendario universitario e tempi di vita.

Questa pluralità di condizioni rende particolarmente pertinente il riferimento all'UDL. Se la variabilità interindividuale rappresenta una condizione costitutiva dell'apprendimento, e non un'eccezione da trattare successivamente, allora l'università è chiamata a progettare ambienti capaci di offrire molteplici modalità di accesso ai contenuti, di partecipazione e di espressione delle competenze (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020). In questa prospettiva, l'UDL non costituisce soltanto una metodologia didattica, ma una cornice culturale e organizzativa per ripensare l'ambiente universitario a partire dalla pluralità ordinaria delle biografie studentesche.

Tuttavia, i dati sugli item UDL mostrano una distanza significativa tra la complessità del campione e le pratiche didattiche percepite. L'indice UDL complessivo, calcolato escludendo l'item relativo alla didattica frontale, presenta una media pari a 2,16 su 5. Tale valore indica una presenza debole e intermittente di pratiche inclusive. L'area relativamente più alta è quella della rappresentazione/ac-

cesso ai contenuti, con media pari a 2,43; seguono il coinvolgimento, la partecipazione e l'autoregolazione, con media pari a 2,11, e l'azione-espressione/strategie di studio, con media pari a 1,91. Il dato più evidente riguarda però l'item sulla didattica frontale, che raggiunge una media pari a 4,04, con il 78,1% delle risposte collocate tra "quasi sempre" e "sempre".

La prevalenza della didattica frontale non va interpretata in modo semplicistico. La lezione frontale non è di per sé incompatibile con l'inclusione; può anzi costituire una modalità efficace se integrata con strategie di chiarificazione, anticipazione, interazione, feedback, multimodalità e rielaborazione. Tuttavia, diventa problematica quando rappresenta il modello quasi esclusivo dell'esperienza formativa. Nel campione analizzato, la didattica frontale correla negativamente con l'indice UDL complessivo e con tutte le aree considerate. Inoltre, risulta negativamente associata a innovazione tecnologica, partecipazione attiva, molteplici modi per dimostrare la comprensione, collaborazione tra studenti, accesso a tecnologie di supporto, applicazione pratica dei contenuti, discussione dei prerequisiti e organizzazione dei contenuti con metodi diversi. Ciò suggerisce che, laddove la didattica viene percepita come più trasmissiva, gli studenti rilevano anche minore presenza di pratiche plurali, flessibili e accessibili.

Gli item più critici riguardano soprattutto la dimensione metacognitiva e autoregolativa: rappresentazione dei miglioramenti, monitoraggio dei progressi, supporto alla pianificazione, domande per l'autocontrollo, strategie per la gestione del tempo, autovalutazione, autonomia decisionale e coping. Questo dato assume particolare rilievo proprio alla luce della composizione del campione: studenti lavoratori, pendolari, genitori, caregiver, adulti o di prima generazione universitaria non necessitano soltanto di contenuti accessibili, ma anche di dispositivi che li aiutino a organizzare lo studio, comprendere le richieste, monitorare i propri progressi, gestire le scadenze, valutare il proprio apprendimento e sostenere la motivazione nel tempo. In assenza di tali supporti, l'università rischia di trasferire interamente sul singolo studente la responsabilità di adattarsi a un ambiente ancora progettato secondo traiettorie standard.

Anche gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità presentano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Il dato suggerisce che la cumulatività delle condizioni rende più visibile la distanza tra bisogni reali e organizzazione didattica. Non è il singolo tratto a generare vulnerabilità, ma l'intreccio tra più dimensioni: lavoro, pendolarità, età adulta, carichi familiari, prima generazione universitaria, precedenti percorsi formativi, bisogni specifici. Questa evi-

denza conferma quanto sostenuto dalla letteratura più recente: la *non-traditionality* non funziona come categoria discreta, ma come gradiente di condizioni che aumentano la probabilità di incontrare barriere organizzative, economiche, culturali e disposizionali (Wong & Hoskins, 2022; Brozina et al., 2024).

In questo senso, i risultati dell'indagine invitano a spostare il fuoco dall'identificazione dello studente "non tradizionale" alla trasformazione delle condizioni universitarie che rendono alcune traiettorie più faticose, più invisibili o meno sostenibili. La categoria di non-traditional student non dovrebbe quindi essere utilizzata per produrre nuove etichette, ma come dispositivo ermeneutico capace di rendere visibili vincoli, risorse e bisogni che attraversano l'esperienza universitaria. Tale impostazione consente di evitare una lettura individualizzante o deficitaria della differenza e di riconoscere che molte difficoltà non risiedono nello studente, ma nell'incontro tra biografie plurali e strutture ancora modellate su un profilo implicito di studente lineare, disponibile e autonomo (Soares, 2013; Deil-Amen, 2015; Nguyen & Kramer, 2023).

Le implicazioni per il faculty development sono evidenti. I dati mostrano che la formazione del corpo docente non può limitarsi a una sensibilizzazione generale all'inclusione, né a una conoscenza astratta dei principi UDL. Occorre invece accompagnare i docenti nella traduzione operativa di tali principi: progettare materiali accessibili, esplicitare prerequisiti e obiettivi, diversificare codici e risorse, proporre attività applicative, offrire modalità flessibili di espressione, sostenere il monitoraggio dei progressi, promuovere autovalutazione, collaborazione, gestione del tempo e strategie di coping. In questa prospettiva, il faculty development diventa una leva strategica per passare da un'inclusione dichiarata a un'inclusione progettata.

La questione, pertanto, non è soltanto didattica, ma istituzionale. I risultati mostrano che i bisogni degli studenti non possono essere intercettati esclusivamente attraverso servizi specialistici o misure individuali. È necessario un disegno più ampio, capace di integrare didattica, servizi, politiche di orientamento, calendario, procedure amministrative, tecnologie, spazi e sistemi di supporto. L'università inclusiva non è quella che aggiunge interventi compensativi a un impianto invariato, ma quella che ripensa il proprio funzionamento a partire dalla variabilità dei propri studenti.

11. Conclusioni

L'indagine condotta consente di formulare alcune conclusioni rilevanti sul piano teorico, empirico e operativo.

In primo luogo, i dati confermano che la non-tradizionalità non rappresenta una condizione marginale. Nel campione analizzato, quasi tutti gli studenti presentano almeno una dimensione riconducibile alla non-tradizionalità e oltre la metà ne presenta tre o più. Questo risultato mette definitivamente in crisi l'idea dello studente universitario standard come riferimento implicito della progettazione didattica e organizzativa. La pluralità non è un'eccezione da gestire, ma una caratteristica ordinaria della popolazione studentesca.

In secondo luogo, la non-tradizionalità emerge come fenomeno cumulativo e intersezionale. Le condizioni considerate non agiscono separatamente, ma si combinano tra loro: uno studente può essere al tempo stesso lavoratore, pendolare, adulto, genitore, caregiver, di prima generazione universitaria o portatore di bisogni specifici di accessibilità. Tale sovrapposizione produce configurazioni differenziate di vincoli e risorse, che incidono sui modi di partecipare, studiare, frequentare, relazionarsi e abitare l'università. Per questa ragione, ogni lettura fondata su singole categorie rischia di semplificare eccessivamente la complessità dell'esperienza studentesca.

In terzo luogo, i risultati mostrano una distanza tra la pluralità del campione e la struttura delle pratiche didattiche percepite. Gli item UDL evidenziano una presenza ancora debole di strategie inclusive, soprattutto nelle aree dell'autoregolazione, della metacognizione, della pianificazione, del monitoraggio dei progressi, dell'autovalutazione, del coping e della flessibilità espressiva. La didattica frontale resta invece il modello prevalente. Questo non significa che la lezione debba essere abbandonata, ma che debba essere ripensata dentro architetture didattiche più flessibili, multimodali, partecipative e accessibili.

In quarto luogo, l'analisi inferenziale mostra che proprio gli studenti con bisogni più espliciti o traiettorie più complesse percepiscono minore presenza di pratiche UDL. Gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive riportano punteggi più bassi in tutte le aree considerate; analogamente, gli studenti con maggiore cumulatività di condizioni non tradizionali percepiscono una minore accessibilità complessiva dell'ambiente didattico. Questo risultato rappresenta un indicatore critico: l'università rischia di essere meno inclusiva proprio per coloro che maggiormente avrebbero bisogno di ambienti flessibili e progettati in modo universale.

In quinto luogo, i dati confermano la pertinenza dell'UDL come cornice di riprogettazione dell'università. L'UDL permette infatti di superare la logica dell'adattamento successivo e di assumere la variabilità come punto di partenza della progettazione. In tal senso, esso non si rivolge solo agli studenti con disabilità o con bisogni formalmente riconosciuti, ma all'intera popolazione studentesca, nella consapevolezza che ciascuno può incontrare barriere in funzione dei contesti, dei compiti, dei tempi e delle modalità di accesso richieste (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020; Fiorucci, 2025).

Le conclusioni dell'indagine sollecitano quindi un cambiamento di prospettiva: non si tratta soltanto di chiedersi chi siano gli studenti non tradizionali, ma di interrogare quali caratteristiche dell'università rendano alcune traiettorie più difficili da sostenere. In questa direzione, la non-tradizionalità non deve essere intesa come somma di deficit individuali, ma come esito dell'interazione tra biografie plurali e ambienti accademici ancora spesso organizzati intorno a un modello implicito di normalità.

Sul piano operativo, emergono alcune priorità: rafforzare la flessibilità didattica e organizzativa; rendere più espliciti obiettivi, prerequisiti, linguaggi e procedure; ampliare le modalità di accesso ai contenuti; promuovere strategie di studio, autovalutazione e monitoraggio; sostenere la partecipazione attiva e la collaborazione tra pari; integrare tecnologie e materiali accessibili; ripensare calendari, scadenze e modalità di recupero; valorizzare i servizi non come dispositivi riparativi, ma come parte di un ecosistema inclusivo.

In definitiva, l'indagine mostra che progettare un'università inclusiva significa riconoscere la pluralità delle biografie studentesche senza cristallizzarle in nuove etichette. La categoria di *non-traditional student* mantiene valore solo se utilizzata come strumento di comprensione e trasformazione, non come dispositivo classificatorio. Essa consente di rendere visibili condizioni spesso lasciate sullo sfondo dell'esperienza accademica e di orientare politiche, servizi e pratiche didattiche verso una maggiore giustizia educativa.

La sfida che emerge dai dati è dunque chiara: non adattare occasionalmente l'università ad alcuni studenti, ma riprogettare l'università affinché possa essere abitata da studenti reali, con tempi, storie, risorse, responsabilità e bisogni differenti. In questa prospettiva, l'UDL e il faculty development rappresentano due leve strettamente connesse: il primo offre la cornice progettuale per costruire ambienti accessibili e flessibili; il secondo costituisce la condizione professionale e istituzionale per rendere tale trasformazione effettiva, condivisa e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beckwith, N. (2023). Barriers for non-traditional students in higher education. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(2), 75–79.
- Bombardelli, O. (2016). Una bussola per gli studenti universitari. In *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzione*, Università degli studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia, pp. 73-87.
- Brozina, C., Johri, A., & Chew, A. (2024). A systematic review of research on nontraditional students reveals inconsistent definitions and a need for clarity: Focus on U.S.-based studies. *Frontiers in Education*, 9, Article 1434494. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1434494>
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377. <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Choy, S. P. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from “The Condition of Education, 2002”* (NCES 2002-012). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- Coyne P., Pisha B., Dalton B., Zeph L. A., & Smith N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Dallas, B. K., Sprong, M. E., & Kluesner, B. K. (2016). Multiuniversity Comparison of Faculty Attitudes and Use of Universal Design Instructional Techniques. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 148–160.
- Deil-Amen, R. (2015). The “traditional” college student: A smaller and smaller minority and its implications for diversity and access institutions. In M. W. Kirst & M. L. Stevens (Eds.), *Remaking college: The changing ecology of higher education* (pp. 134–168). Stanford University Press.
- Fiorucci, A. (2025). Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning: Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze. In A. Fiorucci et al. (Eds.), *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari: Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze* (pp. 23–43). Pensa MultiMedia.

- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A. & Baccassino F. (2024). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale*. RomaTrE-Press.
- Fornauf, B. S., & Erickson, J. (2020). Toward an inclusive pedagogy through Universal Design for Learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf>
- Gawronski, M., Kuk, L., & Lombardi, A. R. (2016). Inclusive instruction: Perceptions of community college faculty and students pertaining to universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 331–347.
- Hauschildt, K., Gwos , C., Netz, N., & Mishra, S. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII 2018–2021 synopsis of indicators*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>
- Horn, L. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students (NCES 97–578)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hunter-Johnson, Y. (2022). International non-traditional students transitioning to university: Adult transition model. *Journal of International Students*, 12(2), 283–301. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.1986>
- LaRocco, D. J., & Wilken, D. S. (2013). Universal Design for Learning: University faculty stages of concerns and levels of use. *Current Issues in Education*, 16(1).
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447–460.
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261.
- Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica-strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Nguyen, T. D., & Kramer, J. W. (2023). Constructing a clear definition of neotraditional students and illuminating their financial aid, academic, and non-academic experiences and outcomes in the 21st century. *Journal of Student Financial Aid*, 52(2). <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1766>
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the “nontraditional” student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640–664. <https://doi.org/10.1080/00221546-2003.11780862>

- Radford, A. W., Cominole, M., & Skomsvold, P. (2015). *Demographic and enrollment characteristics of non-traditional undergraduates: 2011–12* (Web Tables, NCES 2015-025). National Center for Education Statistics.
- Raue, K., & Lewis, L. (2011). Students with Disabilities at Degree-Granting Postsecondary Institutions. First Look. NCES 2011-018. *National Center for Education Statistics*.
- Romito, M. (2021). *First-generation students: Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Carocci.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schuchart, C., & Schimke, B. (2022). The development of the intention to study of pupils from different social backgrounds: A longitudinal study of traditional and non-traditional pathways to higher education. *Social Psychology of Education*, 25, 471–507. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09685-8>
- Schuetze H. G., & Slowey M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di faculty development. *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, 7, 155.
- Soares, L. (2013). *Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education: A manifesto for college leaders*. American Council on Education.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the ‘inclusive curriculum’ in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students’ academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Tumuheki, S., Zeelen, J., & Openjuru, G. L. (2024). Towards a transformative lifelong learning agenda for non-traditional students at university. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/14779714231196044>
- UNESCO. (1998) *World Declaration on Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, adopted by the World Conference on Higher Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). *Demographic and enrollment characteristics of nontraditional undergraduates: 2011–12*. <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015025.pdf>

- West, E. A., Novak, D., & Mueller, C. (2016). Inclusive Instruction for Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 365-379.
- Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>

Diritto allo studio e studenti *non traditional*: mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

Moira Sannipoli, Giulia Moretti
(Università degli Studi di Perugia)

1. Mappare: una questione metodologica

L'Università italiana ha accolto sin dalla fine degli Anni Novanta la necessità di mettere a disposizione servizi e misure per garantire processi di integrazione prima e di inclusione poi. Già la Legge 28 gennaio 1999 n. 17, che integra e modifica la legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, ragionando sul diritto degli studenti e delle studentesse con disabilità ad accedere alla formazione universitaria, aveva messo l'accento sulla necessità di garantire sussidi tecnici e didattici specifici. A partire dalla norma, sulla scia anche di quanto proposta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità ha sottolineato l'importanza nelle Linee Guida prodotte (CNUDD, 2014; 2024) di progettare e realizzare servizi e misure di supporto al diritto allo studio. Se il mondo della disabilità ha rappresentato l'apripista di queste progettualità, nel tempo la platea dei bisogni si è amplificata e differenziata e con essa la molteplicità di mediatori programmati e predisposti.

Mappare i servizi che gli Atenei italiani hanno introdotto per rispondere alle specifiche necessità non significa solo rilevare, descrivere e classificare quanto contestualmente proposto. Ogni mappatura è chiamata ad interrogare i dispositivi espliciti ed impliciti che stanno alla base dei servizi e al tempo stesso le dimensioni prassiche che ne hanno permesso l'attuazione. Non è quindi un'operazione neutrale che può prescindere dalla punteggiatura di analisi e selezione: richiede sempre una riflessione metodologica sul senso e sui significati che hanno mosso certe scelte progettuali e prassiche. La funzione di una mappatura scientificamente orientata è quella di «consentire di pensare una teoria e una pratica scientifica

come qualcosa di radicato in maniera del tutto particolare in una tradizione culturale e in condizioni materiali specifiche. (...). Non si rispecchia totalmente in un'operazione di razionalizzazione ma rappresenta anche l'insieme di condizioni di possibilità della conoscenza e dell'azione scientifica, e, soprattutto permette di interrogarsi sul modo di *fare scienza*» (Palmieri, 2018, p. 80). La logica metodologica del mappare implica sempre la necessità di raccogliere quelle logiche più o meno consapevoli (Polanyi, 1966) che orientano sia la costruzione dei servizi, la loro organizzazione e di conseguenza anche una loro possibile categorizzazione.

Nella mappatura dei servizi per *studenti non traditional* è chiaramente visibile il cambio di paradigma che negli ultimi anni sta interessando il modo di leggere anche i funzionamenti umani. In questa analisi è possibile allora distinguere progettazioni che sono ancora mosse da modelli di matrice medico-individuale che caricano tutto il tema delle differenze sulle singole persone e immaginano i servizi esclusivamente come riparatori e compensativi. La logica sottointesa è quella di servizi-elemosina dove lo studente non tradizionale è mancante di qualcosa, chiede e l'«Università» gentilmente o generosamente concede. In questo tipo di progettazione i contesti non evolvono e ad essere alimentate sono le culture del vittimismo, del risarcimento e della dipendenza (Canevaro, 2018). Questi servizi hanno anche un'organizzazione *facility based* perché «prediligeranno una modalità di presa in carico del disagio in cui la persona che ha il problema può accedere, separatamente dagli altri, ad un servizio che lo aiuta a superare la sua difficoltà (...) per poi tornare – una volta che il problema sia scomparso – nel contesto di prima» (Curto, Marchisio, 2025, p. 103). L'accesso a queste mediazioni è di solito concepito attraverso una valutazione esterna che definisce, in base al problema esposto, l'appropriatezza di alcune proposte, tenendo conto in maniera minimale della dimensione personale dello studente.

In maniera polare esistono oggi servizi che mettono al centro una lettura orientata maggiormente ad una prospettiva ecologica e bio-psicosociale che, nell'accogliere la richiesta di uno studente, provano a leggere il bisogno in un meticciamiento tra condizioni personali e situazioni ambientali, tra mancanze e desideri (Sannipoli, 2019). In questa prospettiva di riconoscimento e di capacitazione, lo studente è portatore non solo di problemi ma anche di possibilità e opportunità e chiede all'istituzione universitaria di essere primariamente compreso e al tempo di stesso di configurare contesti aperti con molteplici possibilità di accoglimento e di risposte. Da un punto di vista organizzativo i servizi non saranno dedicati ad alcune categorie di persone, ma sapranno, nella loro universalità, modellarsi sulla diversità e sulle differenze di ciascuno in una prospettiva *community*

based. In questa ottica non si «avrà più avanti qualcuno che ha (dentro di sé) un problema, ma un sistema composto da persona-contesti-relazioni-reti che genera una fatica, una sofferenza, forme di esclusione e mancanza di accesso» (Curto, Marchisio, 2025, p. 103). I servizi, che si muovono dentro questa cornice, non hanno in mente un criterio di appropriatezza dove il professionista o il garante istituzionale e politico della dimensione di diritto (sia esso un Delegato o un referente specifico) fa da arbitro e decide, assegna, concede la misura. Il percorso di ascolto e definizione del bisogno sono essi stessi processi di capacitazione ed emancipazione: non si tratta allora di validare o esprimere un giudizio sulla richiesta, ma permettere, in maniera personalizzata, di maturare progressiva consapevolezza di sé, nei punti di forza e di criticità, per poter a mano a mano, in maniera auto-determinata, saper scegliere tra più sostegni possibili e permettendo anche all'Università, grazie a quell'incontro, di configurarne dei nuovi. «È necessario pervenire al superamento del ruolo operatore/utente (titolarità), forte/debole e lavorare “con” e non “per”: il tecnico passa così da risolutore dei problemi a costruttore di reti solidali territoriali nella logica dell'inclusione, costruendo e realizzando progetti possibilmente condivisi, e cercando di attivare progetti con l'obiettivo di far acquisire una minore dipendenza possibile e/o maggiore autonomia possibile» (Canevaro, 2015, p. 78).

La mappatura all'interno di questo progetto di ricerca ha rappresentato allora molto di più di un'elencazione quantitativa: ha messo in evidenza come la partita inclusiva, per darsi realmente in termini di equità e giustizia sociale, deve assumersi il coraggio di nominare le mappe con cui legge i territori (Bateson, 1979), i criteri con cui enuclea e i dispositivi con cui classifica: la coscienza del proprio sguardo epistemologico sulla continua tentazione di “mettersi fuori” da ciò che si investiga con presunzione di controllo e oggettività.

2. La mappatura nazionale

La mappatura dei servizi degli Atenei rivolti agli *studenti non traditional* ha richiesto una lettura e analisi di differenti documenti. Le ricerche presenti in letteratura, infatti, non estendono in maniera sistematica la riflessione alla categoria allargata, ma di fatto si focalizzano, con particolare attenzione, agli studenti con disabilità e/o DSA. L'analisi si è quindi sostanziata nella lettura e schedatura delle seguenti fonti documentali:

- siti di 96 Atenei italiani.
- Rapporto ANVUR 2023 (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca).
- Rapporti ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) dedicati agli studenti con disabilità e/o con DSA.
- Piani Strategici di Ateneo (Sezione dedicata ai servizi) degli Atenei coinvolti nel PRIN.
- Gender Equality Plan (GEP) degli Atenei di Padova, Bologna, Perugia.
- Progetto “University Corridors for Refugees” promosso dall’Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati che, dal 2019, consente a studenti rifugiati di completare il proprio corso di studi magistrale presso università italiane.

Il materiale raccolto è stato esaminato in una duplice direzione: si è analizzata la presenza dei singoli servizi nei diversi Atenei analizzati e quelli maggiormente ricorrenti per le differenti tipologie di “studenti non tradizionali”.

La mappatura ha evidenziato la presenza di servizi universali, aperti a tutti senza la presenza di particolari condizioni. Tra questi possono essere citati gli Sportelli universitari contro la violenza, servizi gratuiti che offrono uno spazio di ascolto protetto e di sostegno per le diverse forme di violenza che possono verificarsi sia all’interno del contesto universitario sia al di fuori di esso, da parte di partner, familiari, conoscenti e sconosciuti (Bosisio, Cannito, Pusateri, Torriani, 2020). Sono ormai presenti in tutti gli Atenei servizi di consulenza psicologica, aperti a tutti gli studenti e le studentesse, con lo scopo di proporre percorsi volti alla prevenzione e alla gestione di problematiche di tipo psicologico, di difficoltà di studio e di apprendimento per gli studenti durante il percorso universitario. Particolare attenzione viene data anche alle dimensioni di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita (Bastianoni, Baralla, Barone, Inguglia, Rollo, Sbattella, Zeppegno, 2024).

A questi si aggiungono *Bagni “genderless”* (senza distinzione di genere, contraddistinti da un simbolo particolare, che possono essere utilizzati da tutta la comunità studentesca e accademica), agevolazioni sui trasporti pubblici (la presenza di abbonamenti a tariffa agevolata per tutti gli studenti e le studentesse universitarie), assistenza sanitaria di base gratuita (erogata dai medici di medicina generale o dai medici di continuità assistenziale per studenti fuori sede), sconti per studenti e studentesse, frutto di accordi con partner esterni, possibilità di attività sportiva, mettendo a disposizione spazi propri o convenzioni agevolate con strutture del territorio.

Tutte le agenzie per il diritto allo studio prevedono oggi la possibilità di accedere a borse di studio anche se con criteri e misure differenti e a volte anche poco omogenee (Pignataro, Specchi, 2024; Laudisa, Ghizzoni, 2025). L'importo economico è determinato, in modo distinto, per condizione abitativa, a seconda che lo studente sia in sede, pendolare, fuori sede e per condizione economica. Gli alloggi possono essere messi a disposizione all'interno delle residenze universitarie o attraverso affitti agevolati e garantiti. L'esonero totale delle tasse è un'altra misura prevista per differenti tipologie. Se per merito, si connette alle borse di studio di coloro che hanno conseguito annualmente tutti i crediti previsti dal piano di studi o che lo concludono entro i termini previsti dai rispettivi ordinamenti. Alcune università, tra l'altro, prevedono l'esenzione, parziale o totale, dalle tasse universitarie per il voto di Maturità. L'esenzioni, parziali o totali, possono essere connesse anche alle fasce di reddito o a particolari situazioni familiari (sia nella condizione di caregiver che di genitori). La condizione di invalidità riconosciuta pari o superiore al 66% riconosce l'esonero dalle tasse in tutti gli atenei e servizi di trasporto dedicati per permettere il raggiungimento delle sedi universitarie. Sono attivate convenzioni con associazioni, enti privati e taxi. In alcune situazioni limitate sono presenti mezzi di trasporto propri da parte delle università.

In molti Atenei è possibile usufruire del comodato d'uso per quanto riguarda PC e tecnologie educative di supporto allo studio, a particolare sostegno di studenti con disabilità e/o DSA (Guaraldi, Nenzioni, 2023). È possibile anche richiedere testi in formato accessibile, previo acquisto del testo cartaceo e compilazione di un modulo che ne attesti il diritto da parte dei servizi universitari (Armiero, Crupi, Di Iorio, Di Lucchio, Galeffi, Gulotta, Rovacchi, 2024).

Il servizio di tutorato, pur con caratteristiche modulari, è presente in maniera diffusa nel territorio nazionale (Pintus, Mambriani, 2023; CNUDD, 2024).

È essenzialmente erogato sulla base dell'analisi dei bisogni educativi delle/degli studenti e della condivisione di un percorso individualizzato, che tenga anche conto anche della progressione nella carriera universitaria. Il servizio di tutorato prevede differenti dimensioni, che sottendono diversi ambiti di intervento che vanno dal supporto da parte di uno/una studente (tutor alla pari) in compiti di accompagnamento e orientamento negli spazi e nelle procedure (es., individuazione di sedi e uffici e delle loro differenti competenze, rapporti con la segreteria studenti o altri uffici, reperimento di materiali e testi, ecc.) al supporto operativo per lo studio (prendere appunti, accedere al ricevimento docenti o a servizi come la biblioteca e le risorse informatiche disponibili, come la mail istituzionale, banche dati, piattaforme per materiali didattici, ecc.). Il servizio può prevedere anche

prestazioni di supporto da parte di uno/una tutor specializzato/a con competenze disciplinari (studenti senior, tirocinanti, laureati/e, dottorandi/e, assegnisti/e, docenti) per lo studio individuale, per sostenere gli esami o per la stesura dell'elaborato finale o con competenze in ambito psico-pedagogico didattico (individuale e/o per piccoli gruppi omogenei) per favorire l'autonomia nello studio (es., applicazione di metodologie di studio efficaci, acquisizione di competenze di pianificazione e monitoraggio del proprio percorso universitario, adozione di strategie comunicative e relazionali adeguate, ecc.) (De Angelis, Rizzo, Greganti, Orlando, Schiavone, 2024). Per offrire questi servizi gli Atenei si appoggiano a collaborazioni contrattuali o a convenzioni con enti e soggetti che operano sul territorio. Frequenti sono anche progetti di Servizio Civile Universale.

Un'altra misura prevista ed estesa in maniera capillare è la didattica a distanza, concessa a studenti genitori e caregiver, studenti con disabilità e/o DSA, studenti lavoratori o con lo status di Atleta, studentesse in stato di gravidanza, studenti in stato di detenzione. La didattica a distanza, ove prevista dagli ordinamenti didattici e dall'organizzazione didattica dell'istituzione, può essere erogata in modalità sincrona e/o asincrona con percentuali differenziate designate in base ai corsi di studio e alla tipologia di insegnamenti (se teorici o teorico-pratici) (Tamborra, 2021, D'Agostini, 2023). Per queste stesse categorie di studenti sono previste anche sessioni straordinarie d'esami, appelli extra che si tengono in date al di fuori di quelle canoniche. Gli esami a distanza, dopo la parentesi pandemica, sono invece concessi solo a studenti con disabilità associata a gravi e documentate patologie o infermità e a studenti in stato di detenzione. La prova parziale, come possibilità di sostenere una sezione o di uno o più moduli didattici di un corso integrato, è invece riservata, come da normativa nazionale, a studenti e studentesse con disabilità e/o con DSA (Biagiotti, Sannipoli, 2022). La *carriera alias* è finalizzata a garantire alle studentesse e agli studenti in transizione di genere la possibilità di vivere in un ambiente di studio sereno, attento alla tutela della privacy e della dignità dell'individuo, idoneo a favorire rapporti interpersonali improntati alla correttezza, al reciproco rispetto delle libertà e dell'inviolabilità della persona. Interessanti sono gli spazi per allattamento e per esigenze di salute, luoghi protetti per le esigenze sanitarie di chi studia e lavora in Ateneo. Sono luoghi dove è possibile medicarsi, allattare e cambiare i neonati o seguire le proprie terapie mediche (De Serio, 2025).

3. La mappatura degli Atenei coinvolti

La mappatura dei servizi rivolti agli studenti *non traditional* nei cinque Atenei coinvolti nel progetto PRIN 2022 *D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University* (Codice Progetto:2022F5EZ43) si colloca all'interno di una cornice di ricerca qualitativa a orientamento comparativo, che si propone di indagare e promuovere l'accessibilità universitaria attraverso la progettazione di ambienti formativi e organizzativi coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024). In particolare, uno degli obiettivi principali del progetto è rappresentato dalla mappatura delle politiche e dei servizi messi in atto dagli atenei italiani per sostenere il diritto allo studio degli studenti *non traditional*. Alla luce di ciò, il presente lavoro ha avuto l'intento di ricostruire criticamente le logiche istituzionali sottostanti agli Atenei coinvolti, le visioni pedagogiche, la didattica, la formazione e gli indirizzi di policy che orientano le pratiche universitarie in relazione al diritto allo studio della popolazione studentesca sempre più eterogenea. In tale prospettiva, la mappatura assume una funzione trasformativa poiché non intende soltanto delineare lo stato dell'arte, ma porre interrogativi sul modo in cui le università costruiscono, implicitamente o esplicitamente, il proprio modello di studente e di partecipazione, azione ed espressione accademica. La scelta di focalizzarsi sugli studenti *non traditional* consente di interrogare criticamente l'assetto organizzativo e didattico dell'università contemporanea, mettendo in evidenza criticità, vincoli strutturali e potenzialità trasformative delle pratiche e dei dispositivi di supporto all'apprendimento e alla partecipazione, nonché delle modalità di rappresentazione, azione ed espressione. La scelta metodologica di affiancare l'analisi documentale delle fonti istituzionali (regolamenti, siti web, linee guida, bandi e documenti programmatici) alla conduzione di interviste semi-strutturate ha permesso di superare una lettura meramente formale dei servizi, intercettando le rappresentazioni, le criticità e le prospettive future così come espresse dalle figure-chiave coinvolte (Coyne et al., 2012; Houghton & Fovet, 2013). Questa struttura metodologica ha reso possibile un'analisi multilivello, capace di cogliere non solo la presenza o l'assenza di determinati servizi, ma anche le logiche decisionali, le priorità istituzionali e le culture organizzative che ne orientano l'attivazione e la strutturazione. In questa prospettiva, le interviste hanno assunto una funzione interpretativa centrale, poiché attraverso queste ultime è stato possibile far emergere le molteplici dimensioni inclusive dei contesti universitari presi in esame, che spesso risultano non immediatamente rintracciabili nei documenti ufficiali. Inoltre, la triangolazione effettuata tra fonti documentali,

interviste rivolte alle figure chiave e discussione collettiva all'interno del gruppo di ricerca ha permesso di restituire un quadro articolato e approfondito della realtà dei servizi universitari per studenti *non traditional*, contribuendo a far emergere non solo le pratiche già messe in atto ma anche e soprattutto le direzioni culturali e istituzionali verso cui gli atenei si stanno muovendo.

La mappatura ha riguardato cinque atenei universitari eterogenei per collocazione geografica, dimensioni e assetto istituzionale: l'Università degli Studi di Perugia, l'Università degli Studi di Padova, l'Università Roma Tre, l'Università del Salento e la Libera Università di Bolzano. Tale eterogeneità ha rappresentato un valore aggiunto, permettendo di far emergere non solo pratiche consolidate, ma anche sperimentazioni e differenze culturali nel modo di intendere l'inclusione e il supporto agli studenti *non traditional*. L'approccio metodologico adottato è di tipo qualitativo-comparativo. Dopo una prima fase esplorativa e documentale, centrata sull'analisi dei siti istituzionali, dei regolamenti e dei documenti, è stato elaborato uno script semi-strutturato per la conduzione di interviste. Tale script ha avuto il fine di approfondire non solo la presenza o assenza di determinati servizi, ma anche le logiche sottostanti, gli indirizzi di policy, le criticità operative, i vincoli normativi e le visioni strategiche delle singole università. Nello specifico, la script di intervista riguardante la mappatura delle azioni e dei servizi promossi dagli atenei sul Faculty Development è stata strutturata in tre sezioni: una prima sezione riguardante l'organizzazione (piani di formazione/aggiornamento per docenti universitari strutturati e neo-assunti, Teaching and Learning Center e change agent); una seconda sezione riguardante la didattica (aree e contenuti del piano di formazione/aggiornamento); una terza sezione riguardante la professionalità (monitoraggi e approfondimenti sul tema della didattica universitaria). Le interviste sono state rivolte a figure chiave individuate all'interno di ciascun ateneo, comprendenti direttori di dipartimento, coordinatori dei CdS, direttori dei centri di ateneo per la formazione dei docenti o dei Teaching and Learning Centre, delegati rettorali all'inclusione e alla didattica, referenti dei servizi universitari per gli studenti, responsabili dei centri linguistici, rappresentanti del diritto allo studio e, in alcuni casi, anche rappresentanti degli studenti o referenti di dipartimento. Previo consenso informato, le interviste sono state registrate, trascritte integralmente e sottoposte a un'analisi tematica finalizzata a individuare le principali categorie emergenti, nonché le convergenze e divergenze nei modelli adottati dalle cinque istituzioni universitarie.

La comparazione tra Atenei diversi per dimensioni, missione e collocazione territoriale ha consentito di mettere in luce come il diritto allo studio non si de-

clini in modo uniforme nel sistema universitario italiano, ma sia il risultato di scelte istituzionali, vincoli strutturali e visioni pedagogiche differenti. Tale eterogeneità costituisce un dato rilevante, poiché evidenzia come l'esperienza universitaria degli studenti *non traditional* possa variare significativamente a seconda del contesto di riferimento. Un primo elemento emerso con forza dall'analisi delle interviste riguarda la pluralità di interpretazioni del costrutto di studenti *non traditional*. Pur condividendo una definizione di riferimento ampia, che include studenti lavoratori, studenti con disabilità e/o DSA, studenti con background migratorio, rifugiati, detenuti, genitori, caregiver, studenti-atleti e con altri bisogni, gli Atenei mostrano approcci differenti nel tradurre tale concetto in azioni concrete (MacDonald, 2018). Questa pluralità di interpretazioni segnala come il costrutto di non tradizionalità non sia univoco né stabilizzato, ma venga continuamente ridefinito all'interno delle pratiche istituzionali di ciascun ateneo. In alcuni casi, esso funge da categoria analitica ampia, utile a interrogare l'organizzazione complessiva dei servizi; in altri, tende a coincidere con specifiche categorie amministrative, riducendo la portata trasformativa del concetto. In alcuni casi, il costrutto appare ancora fortemente ancorato a categorie normativamente riconosciute, in particolare studenti con disabilità e DSA, per i quali esistono riferimenti legislativi chiari e strutture consolidate (L. 104/1992; L. 17/1999). In altri atenei, invece, emerge una visione più dinamica e circoscritta poiché riconosce i bisogni e le necessità di ciascun studente, in particolare dei *non traditional*, come una condizione potenzialmente transitoria e multidimensionale, legata alle traiettorie di vita e alle condizioni di studio. Questa differenza di approccio presente tra i vari atenei ha implicazioni rilevanti poiché influenza sul piano operativo le azioni condotte all'interno di ciascun contesto accademico. Infatti, la mappatura evidenzia che, laddove prevale una visione maggiormente categoriale, i servizi tendono a essere reattivi e selettivi; mentre negli atenei caratterizzati da una concezione più focalizzata sulla richiesta specifica, emerge invece una maggiore attenzione alla flessibilità dei contesti e alla prevenzione delle barriere. Le interviste restituiscono dunque una tensione significativa tra una visione categoriale, che tende a segmentare gli studenti in gruppi specifici destinatari di misure dedicate, e una visione più universale, orientata a ripensare l'organizzazione didattica e dei servizi in chiave flessibile e accessibile per tutti, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2024; Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Tale quadro attraversa trasversalmente i cinque Atenei e rappresenta uno snodo interpretativo centrale dell'intera mappatura, poiché mette in discussione il passaggio da un modello compensativo a un modello universalistico di inclusione. Per

quanto riguarda la governance universitaria, la mappatura condotta ha evidenziato ordinamenti organizzativi differenti. Alcuni Atenei, infatti, presentano un coordinamento centrale stabile, con deleghe specifiche e una rete strutturata di servizi che dialogano tra loro; in altri casi invece, le azioni messe in campo dalle università risultano maggiormente frammentate e distribuite tra molteplici uffici e dipartimenti, con il rischio di incorrere, da parte degli studenti, in una disomogeneità nell'accesso alle opportunità proposte dall'ateneo. Tale aspetto istituzionale viene a configurarsi come un fattore decisivo per la coerenza e la sostenibilità delle politiche inclusive di ciascun ateneo in quanto fattore determinante rispetto all'efficacia dei servizi e della loro riconoscibilità da parte degli studenti. L'Università di Padova e l'Università di Perugia mostrano una particolare attenzione all'integrazione tra diritto allo studio, inclusione e didattica, sostenuta da una governance che riconosce il valore strategico dei servizi per il successo formativo. Le interviste sottolineano come la presenza di figure istituzionali dedicate e di politiche di Ateneo esplicite favorisca la costruzione di percorsi di supporto più coerenti e riconoscibili. La Libera Università di Bolzano si caratterizza per un modello fortemente contestualizzato, influenzato dalla specificità territoriale e dalla struttura multilingue dell'Ateneo. In questo contesto, il diritto allo studio viene interpretato anche come diritto alla piena partecipazione linguistica e culturale, con servizi pensati per accompagnare gli studenti lungo l'intero percorso accademico. Roma Tre presenta un'impostazione maggiormente regolativa, in cui il tema dell'inclusione è sostenuto attraverso documenti ufficiali, linee guida e protocolli. L'Università del Salento presenta invece un'organizzazione dei servizi di tipo prevalentemente amministrativo e strutturata sul piano procedurale. Queste convergenze confermano come la governance universitaria rappresenti una leva fondamentale per l'implementazione di politiche inclusive efficaci, incidendo sulla capacità degli Atenei di rispondere in modo sistemico ai bisogni degli studenti *non traditional*. Un ambito di forte convergenza riguarda i servizi di supporto economico, considerato da tutti gli Atenei un aspetto centrale per garantire il diritto allo studio. Dalle interviste condotte emerge la presenza diffusa di azioni intraprese dagli atenei riguardanti borse di studio, esoneri e riduzioni delle tasse universitarie basate sull'ISEE, nonché misure specifiche per studenti con disabilità. Tuttavia, emergono differenze significative nella capacità di ampliare tali strumenti a favore di altri studenti *non traditional*. In particolare, le Università di Padova e Perugia hanno sviluppato interventi focalizzati per studenti rifugiati, detenuti, neogenitori e studenti-atleti, mentre Bolzano ha introdotto agevolazioni specifiche per studenti part-time. In altri contesti, il sostegno economico rimane legato quasi

esclusivamente ai criteri reddituali. Questa variabilità segnala come il diritto allo studio, pur riconosciuto a livello formale, venga declinato in modo differenziato nei diversi contesti, con effetti potenzialmente rilevanti sull'equità dei percorsi universitari. La flessibilità dei percorsi di studio rappresenta un ulteriore asse centrale della mappatura. Tutti gli Atenei prevedono, seppur con modalità diverse, misure a favore degli studenti lavoratori, quali l'iscrizione per studenti part-time, la possibilità di concordare date e orari degli esami o l'accesso a materiali didattici online. Di particolare rilevanza è l'esperienza dell'Università di Bolzano, che ha strutturato percorsi di laurea per studenti part-time, e quella dell'Università di Perugia, che mette a disposizione la didattica a distanza per studenti lavoratori e caregiver. Nel contesto universitario, tra i servizi più rilevanti vi è il tutorato poiché permette di sostenere l'accesso, la permanenza e il successo formativo degli studenti, traducendosi come un elemento chiave delle politiche per il diritto allo studio. Inizialmente concepito come strumento di supporto alle fasi iniziali del percorso universitario, progressivamente il tutorato ha ampliato le proprie funzioni all'interno dei contesti accademici, arrivando a ricoprire un ruolo centrale nei processi di orientamento, di mediazione con la didattica e di supporto alla costruzione di strategie di studio efficaci. In questo avanzamento, esso si è progressivamente riformulato, passando da una funzione prevalentemente informativa o di recupero a una dimensione appropriatamente formativa, orientata alla promozione dell'autonomia, dell'autoregolazione e della partecipazione attiva degli studenti. In una prospettiva inclusiva, il tutorato assume dunque una valenza ancora più significativa, in quanto strumento utile al fine di cogliere precocemente situazioni di difficoltà degli studenti, spesso legate a barriere organizzative, didattiche e/o relazionali presenti nei contesti universitari. Pertanto, il tutorato può essere concepito come uno spazio di confluenza tra servizi, didattica e governance, in grado di tradurre l'attenzione istituzionale in pratiche concrete e inclusive per tutti gli studenti. Tuttavia, la letteratura evidenzia come l'efficacia del tutorato dipenda fortemente dal grado di integrazione con i percorsi formativi, dal riconoscimento istituzionale del suo ruolo e dal livello di specializzazione delle figure coinvolte, elementi che contribuiscono a determinarne la possibile funzione preventiva all'interno del contesto accademico. È all'interno di questo quadro che si colloca l'analisi delle esperienze di tutorato emerse nei cinque Atenei oggetto della mappatura, consentendo di leggere le pratiche esistenti non solo in termini di presenza o assenza del servizio, ma anche rispetto alle concezioni di inclusione e di supporto allo studio che le sottendono. Da quanto emerge dalle interviste, il tutorato si caratterizza come uno degli strumenti più diffusi e strategici in grado

di sostenere gli studenti *non traditional*. Tutti gli Atenei coinvolti nella mappatura dichiarano infatti di offrire ai propri studenti una varietà di forme di tutorato, soprattutto orientate alle matricole; tuttavia, la qualità e la specializzazione di tali servizi risultano molto variabili tra di loro. Infatti, Padova e Perugia si caratterizzano per sistemi di tutorato articolati poiché prevedono un tutorato specializzato, peer tutoring (tutorato alla pari) e, in alcuni casi, programmi di mentoring strutturati. Roma Tre invece propone sportelli didattici e forme di tutorato alla pari, mentre Bolzano concentra parte delle sue risorse sul supporto agli studenti con neurodivergenze. Nel caso dell'Università del Salento, il tutorato risulta maggiormente legato a iniziative specifiche proposte dall'Ateneo. Inoltre, tutti le università garantiscono servizi per studenti con disabilità e/o DSA, in linea con la normativa nazionale. Tuttavia, alcuni contesti mostrano una maggiore apertura verso una concezione ampliata dell'inclusione, che include anche studenti con ADHD, disturbi dello spettro autistico, studenti LGBTQ+ e studenti con fragilità psicologiche. In particolare, l'esperienza della carriera alias introdotta a Bolzano rappresenta una pratica significativa di riconoscimento delle identità. La digitalizzazione dei servizi e della didattica costituisce un ulteriore elemento trasversale emerso dalla mappatura. Tutti gli Atenei utilizzano piattaforme digitali per la gestione delle carriere e l'erogazione di materiali didattici, ma alcuni hanno investito in modo più sistematico in soluzioni tecnologiche inclusive, a supporto dell'accessibilità e del tutorato (Dell'Anna et al., 2024). Analogamente, i servizi di supporto psicologico e pedagogico sono presenti in tutti i contesti universitari presi in esame, sebbene con livelli diversi di strutturazione e modalità di fruizione. Infatti, in alcuni Atenei tali servizi sono integrati in una visione più ampia di benessere e supporto pedagogico studentesco, mentre in altri assumono una funzione più frammentata. Un ulteriore elemento emerso dalle interviste riguarda il ruolo attribuito alla didattica come dimensione chiave del diritto allo studio. Nella maggior parte degli Atenei, le figure chiave intervistate riconoscono come la qualità dell'esperienza formativa non possa essere affidata esclusivamente ai servizi di supporto, ma necessita di un coinvolgimento diretto dei docenti universitari nella progettazione inclusiva degli insegnamenti. Tale consapevolezza, tuttavia, non sempre si traduce in azioni strutturate, evidenziando una distanza tra riconoscimento concettuale e implementazione operativa (Hockings, 2010; Dovigo, 2020). Alcune esperienze, tuttavia, mostrano segnali di cambiamento. In particolare, negli Atenei di Perugia e Padova, le interviste fanno riferimento a percorsi di formazione rivolti ai docenti, finalizzati a promuovere pratiche didattiche inclusive, l'uso consapevole delle tecnologie e una maggiore attenzione alla diversi-

ficazione delle modalità di insegnamento e valutazione. Sebbene tali iniziative non siano ancora sistematiche, esse rappresentano un primo tentativo di spostare il focus dall'intervento individualizzato alla trasformazione dei contesti formativi, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2024; Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

Da tale quadro, la mappatura sottolinea come il Faculty Development emerga come snodo cruciale per il rafforzamento del diritto allo studio degli studenti *non traditional*. La costruzione di ambienti di apprendimento accessibili, flessibili e inclusivi dipende infatti in larga misura dalle competenze pedagogiche dei docenti e dal riconoscimento istituzionale del valore della didattica universitaria. La mancanza di percorsi strutturati riguardanti lo sviluppo professionale rischia, al contrario, di limitare l'impatto dei servizi, limitandoli a una funzione di supporto circostanziale (Hockings, 2010). Un ulteriore ambito di riflessione riguarda il tema della comunicazione dei servizi. Le interviste mettono in evidenza come, in alcuni Atenei, la frammentazione informativa rappresenti una barriera significativa all'accesso: la presenza di servizi non sempre coincide con la loro effettiva fruibilità, soprattutto per studenti *non traditional* che dispongono di minori risorse temporali o informative. In questo senso, la comunicazione istituzionale diventa parte integrante del diritto allo studio, incidendo sulla possibilità concreta degli studenti di orientarsi e attivare percorsi di supporto (Booth & Ainscow, 2011). Infine, l'opportunità che fornisce la mappatura è quella di cogliere come il diritto allo studio degli studenti *non traditional* sia sempre più correlato a una visione di università come spazio, fisico e mentale, di cittadinanza, riconoscimento e partecipazione. In alcuni Atenei, è emerso come le interviste condotte richiamano esplicitamente il valore sociale dell'inclusione universitaria, sottolineando come l'accesso e la continuità negli studi rappresentino elementi chiave fondamentali per contrastare le disuguaglianze educative e promuovere l'inclusione. Tale prospettiva rafforza la visione che il diritto allo studio non possa essere ridotto soltanto a un insieme di misure tecniche, ma debba essere concepito e interpretato come progetto istituzionale e pedagogico di lungo periodo (MacDonald, 2018; Booth & Ainscow, 2011). Complessivamente, i risultati della mappatura evidenziano come i cinque Atenei presi in esame condividano la necessità di un ampliamento di tale visione riguardante il diritto allo studio, ma allo stesso tempo convergano significativamente nelle modalità di interpretazione e implementazione di tale principio. Le interviste restituiscono l'immagine di un sistema universitario in transizione, attraversato da pratiche innovative e inclusive ma ancora segnato da convergenze organizzative e culturali. Questa prima lettura approfondita

dita dei dati provenienti dalla mappatura pone le basi per l'analisi delle convergenze e delle divergenze dettagliate in riferimento ai cinque atenei coinvolti.

4. Convergenze e divergenze della mappatura

La mappatura che ha coinvolto i cinque Atenei (Università degli Studi di Perugia, Università degli Studi di Padova, Università Roma Tre, Università del Salento e la Libera Università di Bolzano) e la successiva analisi dei dati raccolti da quest'ultima ha restituito un panorama complesso e variegato, nel quale si possono distinguere alcune convergenze significative tra i cinque atenei esaminati, ma anche importanti divergenze, sia sul piano delle politiche formali che su quello delle pratiche operative. Questi elementi sono emersi non solo dalla comparazione delle fonti documentali, ma soprattutto dall'ascolto e dall'interpretazione delle narrazioni offerte dalle figure chiave intervistate, che hanno permesso di penetrare in profondità nella cultura organizzativa e nelle intenzionalità sottese ai servizi erogati.

L'analisi comparativa dei servizi e delle politiche rivolte agli studenti *non traditional* nei cinque Atenei coinvolti (Roma Tre, Bolzano, Padova, Perugia e Salento) ha consentito di individuare un insieme articolato di convergenze che delineano un nucleo comune di interpretazione del diritto allo studio. Tali convergenze non rimandano a un'omogeneità dei modelli organizzativi o a una standardizzazione delle pratiche, bensì indicano l'esistenza di traiettorie istituzionali convergenti, attivate dalla crescente diversificazione della popolazione studentesca e dalla conseguente necessità di ripensare l'università come contesto capace di garantire non solo l'accesso formale, ma anche la partecipazione piena, la continuità dei percorsi e il successo formativo (MacDonald, 2018). Nello specifico, tutti gli Atenei coinvolti mostrano un impegno concreto nell'ampliamento delle opportunità di accesso e permanenza all'istruzione universitaria per studenti *non traditional*. Questo si traduce, anzitutto, nella presenza diffusa di politiche e servizi orientati all'inclusione della popolazione studentesca, con l'attivazione di tutorati specializzati e alla pari, la predisposizione di materiali accessibili, l'utilizzo di tecnologie assistive, la disponibilità di strumenti compensativi e servizi riguardanti il supporto alla didattica e al benessere psicologico. Un ulteriore ambito comune è rappresentato dal supporto economico, che in tutti gli Atenei assume una funzione strategica nella promozione del diritto allo studio. Infatti, tutte le università analizzate prevedono forme di supporto economico finalizzate ad attenuare le bar-

riere di tipo socioeconomico. Tra queste rientrano borse di studio, esoneri totali o parziali dalla contribuzione universitaria, riduzioni basate sull'ISEE e, in alcuni casi, fondi ad hoc destinati nello specifico ad alcuni studenti. Tale convergenza conferma che il diritto allo studio continua a essere interpretato, anche sul piano operativo, come contrasto alle disuguaglianze socioeconomiche che incidono sull'accesso, sulla permanenza e sul completamento dei percorsi universitari (Dovigo, 2020). Tuttavia, le interviste condotte con le figure chiave mettono in evidenza come il supporto economico, se non accompagnato da misure di tipo didattico e organizzativo, rischi di non essere sufficiente a garantire condizioni di reale equità, soprattutto per studenti *non traditional* che affrontano vincoli temporali, familiari e/o lavorativi significativi. In questo senso, la dimensione economica non appare un elemento accessorio, ma una componente strutturale del rischio di esclusione e di abbandono, soprattutto per gli studenti *non traditional*. Un altro elemento trasversale è rappresentato dalla crescente attenzione verso la flessibilità accademica, in particolare a favore di studenti lavoratori, caregiver o genitori. In tutti gli atenei sono previste forme di iscrizione part-time, possibilità di concordare orari di esame personalizzati o di seguire i corsi a distanza, grazie alla digitalizzazione di contenuti e procedure. Un ulteriore elemento condiviso riguarda la flessibilità accademica e la conciliazione tra studio, lavoro e altri ambiti della vita. Tutti gli Atenei dichiarano misure che, con intensità e livelli di formalizzazione differenti, consentono percorsi part-time, facilitazioni per studenti lavoratori, possibilità di concordare date d'esame o di accedere a risorse didattiche tramite piattaforme digitali. La convergenza su questo punto è particolarmente rilevante perché segnala una progressiva messa in discussione del modello universitario tradizionale, fondato su una disponibilità temporale continua e su un'idea di studente privo di carichi esterni. Questa trasformazione, tuttavia, appare ancora parziale e disomogenea, con il rischio che la flessibilità rimanga affidata a pratiche informali o alla disponibilità dei singoli docenti, piuttosto che essere garantita come diritto strutturale. Tale passaggio risulta coerente con la letteratura sull'educazione inclusiva, che sottolinea come la partecipazione sia sempre il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e configurazione dei contesti (Booth & Ainscow, 2011). Tra gli elementi comuni ai cinque atenei italiani vi sono anche i servizi linguistici, offerti attraverso i Centri Linguistici di Ateneo (CLA), e i servizi di supporto psicologico e pedagogico, presenti in ciascuna università, anche se con livelli diversi di strutturazione. Complessivamente, tali convergenze mostrano, nel sistema universitario preso in esame, la tendenza verso una maggiore apertura e adattamento alle unicità degli studenti, coerentemente ai principi in-

ternazionali del diritto allo studio e dell'educazione inclusiva. In questa prospettiva, le convergenze evidenziate dalla mappatura non possono essere interpretate solamente come elementi di uniformità, bensì come segnali di un cambiamento culturale più ampio che attraversa il contesto universitario, sollecitato da trasformazioni sociali, demografiche ed economiche che incidono profondamente sui bisogni e le richieste degli studenti e sulle loro modalità di partecipazione alla vita accademica. Un'ulteriore dimensione di convergenza tra i cinque atenei riguarda il riconoscimento delle pratiche inclusive e delle pari opportunità, quali principi fondanti delle politiche universitarie. A tal proposito, in tutti gli Atenei analizzati emerge una stabilità rispetto ai servizi attivi ed ai dispositivi rivolti agli studenti con disabilità e Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in coerenza con la cornice normativa nazionale (Legge 5 febbraio 1992, n. 104; Legge 28 gennaio 1999, n. 17). Questi servizi includono tutoraggio, preparazione di materiali accessibili, strumenti compensativi e dispensativi, adattamenti delle prove di valutazione e mediazione con i docenti. Questa convergenza è notevole poiché indica un cambiamento nella comprensione del diritto all'istruzione da una prospettiva prevalentemente formale a una sostanziale, focalizzata sulla rimozione delle barriere e sull'istituzione di condizioni inclusive per l'apprendimento e il coinvolgimento. L'importanza di questa dimensione è evidente anche nel fatto che, in tutti i contesti, i servizi per disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) costituiscono il nucleo più sviluppato e storicamente consolidato della politica inclusiva. Tuttavia, se da un lato tale convergenza garantisce un livello di tutela e uniformità sul territorio nazionale, dall'altro evidenzia come l'inclusione continui a essere fortemente ancorata a categorie normativamente riconosciute, ponendo interrogativi sulla capacità del sistema universitario di estendere tale attenzione ad altre forme di vulnerabilità, al di là di eventuali certificazioni e/o diagnosi. Le interviste condotte con le figure chiave dei cinque Atenei restituiscono una visione chiara di come questa centralità, pur rappresentando una risorsa, rischi talvolta di cristallizzare l'azione istituzionale entro confini categoriali rigidi, rendendo più complesso il riconoscimento di bisogni emergenti e situazioni di svantaggio non formalizzate. Tale aspetto richiama la necessità di un ripensamento critico delle politiche inclusive in chiave più universalistica (Florian, 2014). Questa tensione costituisce uno degli elementi chiave emersi dalla mappatura e rappresenta un punto di snodo interpretativo per comprendere le divergenze successive. Un secondo ambito comune è rappresentato dal supporto economico, che in tutti gli Atenei assume una funzione strategica nella promozione del diritto allo studio. Infine, si osserva una convergenza nella presenza di servizi di tutorato e di sup-

porto psicologico, considerati strumenti chiave per sostenere la permanenza e il benessere degli studenti. In tutti gli Atenei, sebbene con gradi diversi di strutturazione, tali servizi testimoniano una crescente attenzione alle dimensioni emotive, relazionali e motivazionali dell'esperienza universitaria, riconosciute come fattori determinanti per il successo formativo e la prevenzione dell'abbandono (Booth & Ainscow, 2011). La convergenza indica un significativo cambiamento culturale, ossia l'evidenza del benessere come elemento basilare per definire la qualità degli ambienti di apprendimento e il successo educativo, e non più come una dimensione marginale e individuale.

Lungo queste convergenze, la mappatura evidenzia anche ampie e sostanziali divergenze, in particolare sul costruito di studente non tradizionale. In alcuni contesti accademici, in particolare in Padova, Perugia e Bolzano, la dimensione non tradizionale è ampiamente e dinamicamente intesa come studente lavoratore, caregiver, genitore, migrante, rifugiato, detenuto, studente-atleta, e soggetto con e senza disabilità. In questi contesti, la vulnerabilità è frutto di un'interazione tra aspetti individuali e configurazione degli spazi universitari, da cui deriva un'attenzione particolare alla progettazione flessibile dei servizi e della didattica. In questi contesti, la vulnerabilità è non vista come una condizione situata, bensì legata alle traiettorie di vita e alle configurazioni del sistema universitario.

In altri contesti, invece, la non tradizionalità tende a coincidere prevalentemente con categorie normativamente riconosciute, in particolare disabilità e DSA, rispetto alle quali esistono procedure formalizzate e servizi strutturati. Altri profili risultano meno visibili e meno sostenuti, con il rischio di produrre esclusioni indirette. La letteratura sull'inclusione sottolinea come l'uguaglianza formale non garantisca equità se i contesti rimangono rigidi e incapaci di anticipare la variabilità umana (Florian, 2014). Ci sono rilevanti ripercussioni operative per questa divergenza: dove il costruito è inteso in modo ristretto, i servizi tendono a essere reattivi; dove è inteso in modo ampio, assumono una funzione preventiva e trasformativa. Da questa prospettiva, la divergenza tra approcci categoriali e prospettive più ampie e universaliste è un'importante guida per comprendere i vincoli e le possibilità delle attuali politiche di istruzione superiore. Tale divergenza non è soltanto concettuale, ma provoca ricadute operative significative poiché laddove il costruito di studente non traditional è inteso in senso ristretto, i servizi tendono a essere reattivi e selettivi; laddove invece è assunto come categoria analitica ampia, essi risultano maggiormente orientati alla flessibilità e alla prevenzione delle difficoltà. Inoltre, le divergenze emerse dalla mappatura non si limitano alla varietà dell'offerta ma investono anche il grado di strutturazione, il livello di innovazione,

la visione strategica, la qualità e l'intensità con cui i servizi vengono concepiti, implementati ed erogati, nonché al loro grado di personalizzazione all'interno di ciascun Ateneo. Alcuni di quest'ultimi, infatti, presentano un'offerta più articolata e multilivello, che integra misure economiche, tutorato, strumenti tecnologici, servizi linguistici, supporto psicologico e policy dedicate a categorie emergenti. Nello specifico, gli atenei di Padova, Perugia e Bolzano adottano un approccio articolato. Essi integrano strumenti tecnologici sofisticati, come sintesi vocali, barre Braille e piattaforme inclusive, e prevedono servizi specialistici per gli studenti. L'Università di Bolzano, in particolare, si distingue per un'attenzione specifica alle dimensioni di inclusione legate alle neurodivergenze, alle identità e al multilinguismo. Quest'ultima, infatti, rappresenta un caso emblematico per la sua offerta trilingue (italiano, tedesco e inglese), la presenza della carriera alias per studenti transgender e l'attenzione al benessere psicologico, garantito attraverso servizi personalizzati e accessibili. Le Università di Padova e Perugia invece presentano una maggiore strutturazione dei percorsi di accompagnamento. Nello specifico, l'Università di Padova si caratterizza per l'implementazione di un sistema di tutorato fortemente strutturato, che prevede all'interno progetti di mentoring, peer tutoring, tutor accademici e "buddy system" a supporto degli studenti internazionali. Padova e Perugia hanno inoltre attivato all'interno dei propri ambienti misure specifiche a favore di studenti rifugiati, detenuti o neogenitori, evidenziando una sensibilità e un'attenzione significativa per categorie spesso trascurate dal sistema universitario. L'Università Roma Tre appare più orientata a una governance regolativa, centrata sulla definizione di linee guida e protocolli operativi, con un lavoro in essere per garantire sempre maggiori livelli di personalizzazione e innovazione. I servizi offerti dall'Università del Salento risultano molto solidi dal punto di vista amministrativo con una focalizzazione sulla gestione della carriera studentesca. Anche in questo caso è emerso l'inizio di un lavoro futuro orientato ad investire anche sugli aspetti relazionali, didattici e inclusivi. Tali divergenze riguardano anche il grado di integrazione tra i molteplici servizi poiché in alcuni Atenei i dispositivi di supporto appaiono coordinati e comunicanti, in altri risultano frammentati; ne consegue il rischio che lo studente debba attivare autonomamente percorsi complessi per accedere alle varie opportunità che mette a disposizione il proprio Ateneo. Un ulteriore punto di divergenza riguarda la presenza di misure dedicate a studenti con figli o con carichi di cura: in alcuni Atenei emergono servizi o agevolazioni esplicite, in altri tale aspetto non risulta regolamentato o, in alternativa, affidato a iniziative specifiche. Analogamente, è presente in forma strutturata solo in alcuni contesti universitari il

sostegno alla doppia carriera dello studente-atleta, a sottolineare come la mappatura istituzionale sviluppata non sia uniforme rispetto al diritto allo studio poiché la possibilità di conciliare studio e altre dimensioni della vita risulta dipendere fortemente e in modo significativo dal contesto universitario di appartenenza. Tali convergenze contribuiscono a delineare una geografia disomogenea del diritto allo studio nel contesto italiano, caratterizzato da molteplici opportunità di supporto che variano significativamente a seconda del contesto accademico di appartenenza. Un'ulteriore area di divergenza riguarda il tutorato e il supporto didattico. Quest'ultimi, pur essendo presente in tutti gli Atenei, assumono significati e caratteristiche differenti poiché in alcuni contesti universitari il tutorato viene concepito come servizio strutturale di accompagnamento, integrato nella didattica e riconosciuto dall'Ateneo come parte della qualità formativa; in altri casi invece rimane un intervento residuale o episodico, attivato in risposta a difficoltà già manifeste dagli studenti. La digitalizzazione rappresenta un ulteriore snodo di convergenza e divergenza. Sebbene tutti gli Atenei utilizzino piattaforme digitali, differiscono per l'orientamento pedagogico con cui la tecnologia viene impiegata. In alcuni contesti, la digitalizzazione è prevalentemente amministrativa; in altri è tematizzata come leva di accessibilità e inclusione, in coerenza con i principi dell'Universal Design for Learning, che promuove molteplici modalità di rappresentazione, coinvolgimento e azione/espressione (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). In particolare, emerge come l'adozione dell'Universal Design for Learning rappresenti ancora una prospettiva in fase di consolidamento, più presente sul piano dichiarativo che su quello sistemico, evidenziando la necessità di un investimento strutturale sul faculty development. Un'ultima area di divergenza riguarda la governance e la sostenibilità delle politiche inclusive. In alcuni Atenei emerge una maggiore coerenza di sistema, con figure di riferimento, reti di servizi integrate e una chiara assunzione di responsabilità istituzionale; in altri casi prevale la frammentazione, con il rischio che l'accesso ai servizi dipenda dalla capacità individuale dello studente di orientarsi tra uffici e procedure. La carenza di strumenti di monitoraggio sistematico limita inoltre la possibilità di valutare l'impatto delle politiche e di orientare processi di miglioramento continuo basati su evidenze. Inoltre, la carenza di strumenti di monitoraggio sistematico limita la possibilità di valutare l'impatto delle politiche e di promuovere un miglioramento continuo. Queste divergenze testimoniano come, pur in un contesto nazionale che si muove verso l'inclusione, permanga una notevole eterogeneità nell'implementazione concreta delle politiche e nella capacità degli atenei di sviluppare ambienti formativi realmente accessibili, equi e sostenibili. I dati raccolti attraverso

la mappatura dei cinque atenei suggeriscono che le differenze emerse risiedano non solo nelle risorse disponibili all'interno di ciascuna università, ma anche e soprattutto nella cultura istituzionale promossa, nella formazione del personale e nelle policy generali universitarie volte ad investire in una progettazione inclusiva della didattica e dei servizi accademici.

Complessivamente, le convergenze e divergenze emerse delineano un sistema universitario in transizione, nel quale la spinta verso l'inclusione e il diritto allo studio coesiste con differenze marcate nei modelli di implementazione. La prospettiva dell'Universal Design for Learning consente di leggere la mappatura non come repertorio di servizi, ma come indicatore del grado di maturità inclusiva dei contesti universitari, ossia della loro capacità di progettare ambienti che anticipino la variabilità e riducano le barriere strutturali all'apprendimento e alla partecipazione (CAST, 2024).

5. Conclusioni e rilanci

La mappatura dei servizi rivolti agli studenti *non traditional* nei cinque Atenei italiani coinvolti nel progetto PRIN 2022 *D.A.N.T.E.-U.* restituisce un quadro articolato e complesso, che riflette le trasformazioni in atto nel sistema universitario attuale e, al contempo, ne evidenzia limiti strutturali e disomogeneità ancora permanenti. L'esame dei documenti e le interviste realizzate evidenziano una persistente distanza tra la crescente attenzione dichiarata ai temi dell'inclusione e della flessibilità e la reale capacità di tradurre tali orientamenti in pratiche strutturate, durature e realmente fruibili da tutti. Le convergenze individuate, in particolare in relazione al riconoscimento del diritto allo studio, alla presenza di misure di supporto economico, alla flessibilità dei percorsi e all'offerta di servizi di tutorato e supporto psicologico, rappresentano segnali significativi di una evoluzione e trasformazione culturale che attraversa l'università italiana. Tali elementi indicano come l'idea di studente tradizionale, pienamente disponibile, privo di carichi lavorativi o di cura, stia progressivamente lasciando spazio al riconoscimento di una pluralità di traiettorie di accesso, permanenza e successo negli studi universitari. Oggi, più che in passato, l'università mostra una crescente consapevolezza della necessità di adeguare le proprie strutture organizzative e didattiche alla progressiva eterogeneità della popolazione studentesca. La diffusione di servizi di supporto agli studenti, l'introduzione di modalità flessibili pensate per chi lavora o ha responsabilità di cura, l'utilizzo di piattaforme digitali e lo sviluppo di

forme di tutorato orientate all'accompagnamento rappresentano indicatori positivi di un percorso inclusivo attualmente in atto. Tuttavia, le divergenze emerse dimostrano come tali processi non siano ancora sistemici né equamente distribuiti. Alcuni atenei sono riusciti a sviluppare nel tempo una solida visione strategica, altri hanno investito su modelli più tradizionali e prevalentemente di tipo amministrativo. Infatti, la qualità, la personalizzazione e la sostenibilità dei servizi risultano fortemente ancorati dalle scelte di governance, dalla cultura istituzionale e dal livello di investimento strategico che ciascun Ateneo dedica ai temi dell'inclusione e del diritto allo studio. In alcuni Atenei, tali dimensioni risultano integrate in una visione pedagogica coerente e orientata al successo formativo; in altri invece prevale ancora un approccio prevalentemente amministrativo o compensativo, che rischia di limitare l'efficacia delle azioni intraprese. La carenza di progettualità sistemica, l'assenza di strumenti di monitoraggio e valutazione dei servizi e la disomogeneità nella formazione del personale possono rappresentare elementi di criticità di un sistema universitario che rischiano di generare nuove forme di esclusione, marginalizzazione o d'altra parte di uguaglianza nelle prassi, soprattutto nei confronti degli studenti *non traditional*. Un elemento di particolare rilievo emerso dal confronto con le figure chiave degli atenei riguarda il ruolo strategico della governance universitaria. Nei contesti in cui sono presenti figure istituzionali dedicate, professionisti attenti alle questioni dell'inclusione e una rete di servizi integrata e in costante dialogo, si riscontra una maggiore efficacia sia nell'erogazione dei servizi sia nella capacità di individuare e rispondere ai bisogni degli studenti *non traditional*. Al contrario, laddove risulta una mancanza di un coordinamento centrale o un indirizzo istituzionale chiaro, gli interventi tendono a presentarsi come frammentari, discontinui o affidati a iniziative specifiche. Dal punto di vista pedagogico, le evidenze raccolte confermano la necessità di superare un approccio prevalentemente compensativo, focalizzato sulla risposta a bisogni specifici, a favore di un modello autenticamente universale, orientato ad anticipare e ridurre le barriere all'apprendimento mediante un'offerta formativa flessibile, accessibile e attenta alle specificità di ciascuno studente. In questa prospettiva, l'adozione dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024) non dovrebbe limitarsi a una dichiarazione di intenti, ma essere supportata da interventi strutturali, a partire da un investimento più ampio e sistematico nella formazione dei docenti universitari. Inoltre, tra le principali criticità emerse dalla mappatura e, in particolare dalle divergenze riscontrate, emerge la frammentazione dei servizi poiché in molti Atenei le azioni rivolte agli studenti non tradizionali risultano distribuite tra diversi uffici, centri e diparti-

menti, piuttosto che essere coordinate all'interno di una cornice strategica condivisa. Tale frammentazione può far emergere una scarsa visibilità dei servizi, difficoltà di accesso per gli studenti e una ridotta capacità di intercettare bisogni complessi o emergenti degli studenti. Un'ulteriore criticità emersa riguarda il perdurare di una logica categoriale nella progettazione degli interventi e nell'attivazione dei servizi disponibili. Pur risultando necessaria per assicurare specifiche forme di tutela agli studenti riconosciuti sul piano normativo, tale impostazione rischia di generare nuove dinamiche di esclusione qualora non sia accompagnata da una revisione complessiva dei contesti di apprendimento. Gli studenti *non traditional*, infatti, non rappresentano un gruppo omogeneo e definito una volta per tutte, ma si muovono attraverso condizioni di vulnerabilità mutevoli nel tempo e nei diversi contesti, rendendo indispensabile l'adozione di approcci maggiormente flessibili e orientati all'universalità. Infine, un elemento cruciale è rappresentato dalla carenza di strumenti sistematici di monitoraggio e valutazione dei servizi nei vari contesti accademici. Le interviste infatti hanno evidenziato come, in molti casi, risultino carenti i dati e le informazioni riguardanti l'impatto delle misure adottate in termini di successo formativo, benessere e riduzione dell'abbandono universitario. L'assenza di tali strumenti limita la possibilità di orientare le politiche future sulla base di evidenze e di promuovere processi di miglioramento continuo. Infine, emerge in modo trasversale il tema della formazione del personale docente e tecnico-amministrativo. Sulla base di ciò che è stato riferito dalle figure chiave, la capacità di rendere effettivo il diritto allo studio degli studenti non traditional risulta strettamente connessa alla presenza di competenze e pedagogiche, organizzative e relazionali adeguate, che non possono essere lasciate alla sola sensibilità individuale.

Alla luce di tali criticità, i risultati emersi dalla mappatura condotta confermano l'urgenza di una transizione da un modello prevalentemente compensativo a un modello universale, capace di prevenire gli ostacoli e le barriere all'apprendimento e alla partecipazione. In questo senso, l'Universal Design for Learning viene a rappresentare una cornice teorica e operativa fondamentale per ripensare l'università come ambiente inclusivo. Infatti, l'UDL ci fornisce la possibilità di progettare sin dall'origine contesti didattici e organizzativi flessibili, capaci di offrire molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, di coinvolgimento degli studenti e di espressione degli apprendimenti da parte di quest'ultimi (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). In questa prospettiva, i servizi per studenti *non traditional* piuttosto che essere concepiti come dispositivi separati o aggiuntivi, dovrebbero costituire una parte integrante di un ecosistema formativo orientato al-

l'equità e alla qualità. In tale direzione, la mappatura mostra come alcuni Atenei abbiano già intrapreso questo percorso, integrando strumenti tecnologici inclusivi, tutorato specializzato e flessibilità organizzativa all'interno di una visione più ampia della didattica universitaria. Un primo intervento potrebbe riguardare il ruolo della governance universitaria poiché la presenza di un assetto istituzionale forte, di figure dedicate e di una rete di servizi integrata costituisce un fattore decisivo per l'efficacia delle politiche inclusive. In questa direzione, appare necessario promuovere modelli di governance che riconoscano l'inclusione e il diritto allo studio come dimensioni strategiche della qualità dell'offerta formativa. Un secondo ambito di intervento riguarda il Faculty Development. In particolare, l'adozione dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024) richiede un investimento strutturale nella formazione dei docenti universitari, orientato allo sviluppo di competenze pedagogiche specifiche per la progettazione di una didattica inclusiva. Tale formazione dovrebbe configurarsi come continua, formalmente riconosciuta e valorizzata all'interno dei percorsi di carriera accademica, contribuendo alla costruzione di una cultura condivisa dell'inclusione. Parallelamente, appare essenziale il coinvolgimento del personale tecnico-amministrativo e dei servizi in percorsi comuni di formazione e riflessione, al fine di promuovere una reale integrazione tra dimensione didattica, organizzativa e welfare studentesco. In conclusione, la mappatura dei servizi rivolti agli studenti *non traditional* nei cinque atenei italiani oggetto di analisi costituisce un contributo rilevante al dibattito sul diritto allo studio e sull'innovazione didattica in ambito universitario. I risultati restituiscono l'immagine di un'università italiana collocata in una fase di transizione, segnata da significative aperture verso l'inclusione, ma anche dalla persistenza di disuguaglianze e criticità di natura strutturale. Il progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. si colloca all'interno di questo quadro con l'obiettivo di promuovere una riflessione di carattere sistemico e di sostenere processi di cambiamento ispirati ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024). La sfida principale che emerge riguarda la capacità di consolidare le buone pratiche esistenti in politiche strutturali, in grado di garantire equità, partecipazione e successo formativo all'intera popolazione studentesca.

In questa prospettiva, la mappatura realizzata costituisce un primo passo verso la costruzione di un osservatorio nazionale permanente sulle politiche universitarie per l'inclusione degli studenti non traditional, finalizzato non solo alla raccolta e alla diffusione delle buone pratiche, ma anche alla costituzione di una rete universitaria più ampia e volta al sostegno dei processi decisionali, alla formazione del personale accademico e alla promozione di un cambiamento culturale in

chiave pedagogica. Solo attraverso un'azione partecipata e un impegno condiviso e continuativo sarà possibile progettare ambienti universitari autenticamente inclusivi, aperti, plurali e capaci di riconoscere e valorizzare la complessità delle condizioni e delle esperienze di ogni studente, così da essere in grado di rispondere alle sfide poste dalla complessità della società contemporanea e di affermare con impegno e esigibilità il diritto allo studio.

Riferimenti bibliografici

- Armiero, L., Crupi, G., Di Iorio, A., Di Lucchio, L., Galeffi, A., Gulotta, A., ... & Rovacchi, V. (2024). I libri Sapienza parlano. Un progetto per l'accessibilità dei libri della Sapienza alle persone con disabilità visive e DSA. *DigItalia*, 19(1), 89-109.
- Bastianoni, P., Baralla, F., Barone, L., Inguglia, C., Rollo, D., Sbattella, L., & Zeppegno, P. (2024). I servizi di Counseling psicologico nelle università italiane: Una panoramica sullo stato dell'arte. *Giornale italiano di psicologia*, 51(1), 69-96.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Biagiotti, G., & Sannipoli, M. (2022). Garantire l'accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 102-110.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bosisio, R., Cannito, M., Pusateri, F., & Torrioni, P. (2020). Processi di resistenza alla violenza sulle donne: la rete di contrasto in Piemonte e l'apertura nell'Università di Torino del primo Sportello Antiviolenza. In M. M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (Eds.), *Genere e r-esistenze in movimento. Soggettività, azioni, prospettive* (Vol. 1, pp. 49-62). Università degli Studi di Trento.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- CNUDD (2014). Linee Guida (https://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_-CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf)
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33 (3), 162-172.
- D'Agostini, M. (2023). Didattica a Distanza in Università. Ricadute pratiche, relazionali e motivazionali su studentesse e studentib. *Orientamenti Pedagogici*, 70(3),

- De Angelis, B., Rizzo, A., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 7, 200-213.
- De Serio, B. (2025). Dallo Spazio Gioco al baby pit stop per promuovere nuovi modelli di educazione di genere all'Università. *Women&Education*, 6, 081-085.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Dovigo, F. (2020). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning in the classroom. In F. Dovigo (Ed.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1_1
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Guaraldi, G., & Nenzioni, M. (2023). Ausili, nuove tecnologie e inclusione: alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning= Educational aids, new technologies and inclusion: experiences from University Including IWBs and E-learning. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 34-55.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education>
- Houghton, M., & Fovet, F. (2013). Reframing Disability, Reshaping the Provision of Services. *Communiqué*, 13 (1), 16-19.
- Laudisa, F., & Ghizzoni, M. (2025). Il diritto allo studio universitario in Italia: un quadro attuativo disuniforme. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 112 (1), 51-79.
- MacDonald, K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159-164.
- Marchisio, C. M., & Curto, N. (2025). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Roma: Carocci.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Pignataro, G., & Specchi, C. (2024). Diritto allo studio, scadenze e requisiti accademici. Un'analisi sperimentale. *Etica ed Economia*, 209, 1-4.
- Pintus, A., & Mambriani, S. (2023). Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301-312.

- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Sannipoli, M. (2019). Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 55-66.
- Tamborra, V. (2021). Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e openness della formazione. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 157-167.

Parte II.
Faculty development
e Universal Design for Learning

Percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione della letteratura

Annalisa Morganti

Francesco Marsili

(Università degli Studi di Perugia)

Silvia Dell'Anna

(UniCampus)

1. Introduzione

Nelle prime fasi, il progetto PRIN “*Design Accessibility Network to Enjoy University*” (D.A.N.T.E.-U.) ha previsto lo svolgimento di una rassegna sistematica della letteratura sugli interventi formativi su base UDL rivolti al personale accademico, con l’obiettivo di contribuire a rendere il contesto universitario sempre più accessibile e inclusivo. Nell’esplorare questo ambito di ricerca, il tema dello *Universal Design for Learning* (UDL) si è intrecciato, inevitabilmente, con il concetto di *Faculty Development*, portando il team a considerare, dapprima, la letteratura di settore sugli interventi realizzabili a livello universitario su base UDL e, successivamente, le diverse tipologie di formazione e di intervento riconducibili al *Faculty Development*.

L’analisi parallela dei due ambiti di ricerca ha restituito una visione ampia e sufficientemente articolata delle opzioni a disposizione, mettendo in evidenza possibili confluenze tra le due prospettive di intervento, sia sul piano operativo sia su quello epistemologico (Dell’Anna, Marsili & Bevilacqua, 2025; Dell’Anna et al., 2024).

Il presente contributo esplora inizialmente il panorama della ricerca empirica sul *Faculty Development* in ambito universitario, analizzando le strategie di cambiamento adottate, gli aspetti sistemici intercettati e i risultati attesi e/o raggiunti. Successivamente, sulla base del lavoro di rassegna, il testo illustra in forma sintetica metodo e risultati, chiarendo tipologie e modalità di implementazione dell’UDL in ambito universitario, con particolare riferimento alla formazione del personale docente e di altre figure professionali. Infine, il capitolo si concentra sulla costru-

zione di connessioni tra Faculty Development e interventi trasformativi su base UDL a livello universitario, con l'obiettivo di delineare possibili direzioni di cambiamento e di ricerca nel settore.

2. L'inclusione a livello universitario

Negli ultimi decenni, l'inclusione è progressivamente emersa come una questione strutturale dell'istruzione universitaria, sollecitata dai profondi mutamenti che hanno investito l'accesso, la composizione e le finalità dei sistemi di istruzione terziaria. Il passaggio da un'università d'élite a un'università di massa e globalizzata (Schuetze & Slowey, 2002) ha reso sempre più evidente la tensione tra una tradizione accademica fondata su modelli selettivi e trasmissivi e una crescente domanda di equità, accessibilità e partecipazione (Stentiford & Koutsouris, 2022). In questo quadro, l'università è chiamata a rispondere non solo a un mandato formativo, ma anche a una responsabilità sociale più ampia, in linea con gli obiettivi di giustizia educativa e pari opportunità promossi a livello internazionale (ONU, 2015).

La letteratura recente evidenzia come la popolazione studentesca universitaria sia oggi caratterizzata da una variabilità crescente, che eccede ampiamente la categoria tradizionale della disabilità certificata. Accanto agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento, si collocano studenti lavoratori, studenti genitori o caregiver, studenti con background migratorio, studenti adulti e, più in generale, i cosiddetti *non-traditional students* (Chung et al., 2014). Tali studenti risultano più esposti a rischi di esclusione, ritardo negli studi, abbandono e minore partecipazione alla vita accademica (Coyne et al., 2012), mettendo in discussione l'adeguatezza di ambienti di apprendimento progettati implicitamente per uno studente "normale", giovane, a tempo pieno e privo di vincoli extra-academici.

Nonostante questa trasformazione strutturale, le risposte inclusive messe in atto dalle università si sono storicamente concentrate su un approccio compensativo, fondato sull'erogazione di accomodamenti individuali e su servizi dedicati a specifiche categorie di studenti. Sebbene tali misure abbiano rappresentato un passaggio fondamentale nel riconoscimento dei diritti, diversi autori ne hanno evidenziato i limiti, in quanto intervengono a posteriori su contesti didattici e organizzativi che rimangono sostanzialmente invariati (Fovet, 2020). Questo modello rischia inoltre di rafforzare una visione medicalizzata e categoriale

dell'inclusione, contribuendo a riprodurre la distinzione tra studenti "standard" e studenti "con bisogni speciali".

In risposta a tali criticità, una parte crescente della letteratura sottolinea la necessità di spostare il focus dall'adattamento dello studente al sistema alla trasformazione dei contesti di insegnamento e apprendimento, intervenendo sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche istituzionali (Booth & Ainscow, 2002). In questa prospettiva, il Faculty Development assume un ruolo strategico nei processi di cambiamento, configurandosi come leva fondamentale per il miglioramento della qualità didattica, lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione organizzativa (De Rossi & Fedeli, 2022; Lotti & Lampugnani, 2020). Il faculty development non può essere ridotto a un insieme di iniziative formative isolate, ma va inteso come un processo trasformativo che coinvolge simultaneamente la dimensione didattica, quella personale-professionale e quella istituzionale.

All'interno di questo quadro, l'Universal Design for Learning (UDL) si configura come una cornice pedagogica di particolare rilievo per la promozione dell'inclusione a livello universitario. Nato in ambito statunitense a partire dalle ricerche del CAST, l'UDL si fonda sull'assunto che la variabilità degli studenti rappresenti una condizione normale e prevedibile dell'apprendimento umano, e non un'eccezione da gestire attraverso misure compensative (CAST, 2018). Diversamente da approcci centrati sull'accomodamento individuale, l'UDL propone una progettazione didattica proattiva, orientata a ridurre le barriere all'apprendimento attraverso la pluralizzazione intenzionale di modalità di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento.

Numerose rassegne evidenziano tuttavia come l'UDL sia spesso frainteso in ambito universitario, venendo interpretato prevalentemente come un insieme di strategie rivolte agli studenti con disabilità o come un programma specifico, piuttosto che come un quadro teorico da implementare con coerenza e fedeltà (Seok et al., 2018; Cumming & Rose, 2022). Tale ambiguità concettuale contribuisce a limitarne il potenziale trasformativo e a rafforzare l'erronea associazione tra UDL ed educazione speciale, nonostante la letteratura sottolinei con chiarezza che il fulcro dell'UDL non è la disabilità, bensì la variabilità dei learner (Gawron et al., 2024).

In questo scenario, emerge con forza la necessità di interrogarsi su come e in che misura l'UDL venga integrato nei percorsi di faculty development universitario, non solo in termini di miglioramento delle pratiche didattiche individuali, ma anche come dispositivo capace di incidere sui processi di inclusione a livello istituzionale. È proprio a partire da questa esigenza che si colloca la presente rassegna sistematica della letteratura, finalizzata a mappare criticamente gli interventi

basati sull'UDL nel contesto dell'istruzione terziaria, con particolare attenzione al loro impatto sullo sviluppo professionale dei docenti, sul faculty development e, indirettamente, sull'esperienza formativa degli studenti.

3. Faculty development a livello universitario

Per Faculty Development si intende un insieme articolato di pratiche trasformative mirate principalmente allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti, che integrano tuttavia un'attenzione anche agli aspetti amministrativi, gestionali, organizzativi e all'avanzamento della ricerca empirica in ambito universitario. Il settore ha progressivamente accresciuto la propria rilevanza sia a livello nazionale (De Rossi & Fedeli, 2022) sia internazionale (Newman et al., 2018; Phuong et al., 2020), orientando sempre più l'interesse verso tematiche legate all'accessibilità e all'equità delle strutture e dell'offerta formativa universitaria. Tale attenzione non riguarda esclusivamente l'ambito della disabilità e dei disturbi specifici dell'apprendimento, ma si estende a categorie di studenti finora scarsamente considerate, come i cosiddetti studenti "non tradizionali" (Chung et al., 2014), a rischio di insuccesso accademico, demotivazione ed esclusione sociale per ragioni non riconducibili al funzionamento individuale, bensì a caratteristiche di tipo socio-economico o familiare (ad esempio caregiver, lavoratori, atleti, genitori, studenti con background migratorio, ecc.).

Il Faculty Development diviene, quindi, uno strumento privilegiato per affrontare questioni di ampio rilievo nell'istruzione terziaria, comuni a molti contesti nazionali ma che, nel caso italiano, rischiano di configurarsi come una vera e propria emergenza formativa, capace di escludere e lasciare indietro un numero significativo di potenziali laureati (Eduscopio, 2024).

Gli approcci trasformativi tendono a concretizzarsi prevalentemente in programmi, attività e interventi di natura formale, quali seminari, workshop e attività di consulenza e supervisione (Phuong et al., 2020). Più rare risultano, invece, le iniziative autonomamente promosse e gestite dal personale stesso, come percorsi di autoformazione finalizzati alla costruzione di comunità di pratiche e alla promozione di apprendimento collaborativo e riflessione congiunta su tematiche rilevanti per l'ateneo, la facoltà o i singoli corsi di laurea. In questo ambito si collocano anche interventi riconducibili alla ricerca-azione, che mirano a incentivare un cambiamento guidato dalla volontà e dalla visione di coloro che vivono quotidianamente l'istituzione universitaria.

La letteratura empirica di settore attribuisce maggiore visibilità alla formazione docenti, al settore medico e all'ambito delle STEM (Dell'Anna et al., 2025; Leslie et al., 2013). Accanto ad approcci di tipo top-down, di natura prescrittiva e definiti a livello istituzionale, come l'introduzione di nuove politiche organizzative e didattiche o di modelli curriculari innovativi, emergono anche soluzioni partecipative, in cui la trasformazione non si gioca esclusivamente sul piano strutturale, ma coinvolge le visioni, le concezioni e gli atteggiamenti del personale nei confronti del contesto accademico, promuovendo processi di empowerment e di miglioramento continuo (Henderson et al., 2011). Ne sono esempi approcci quali il Lesson Study (Hervas, 2021), che integra studio, collaborazione, intervento e riflessione congiunta, e l'osservazione reciproca delle pratiche di insegnamento (Kitto et al., 2024), supportata da forme di accompagnamento paritetico e feedback tra membri dell'ateneo o della facoltà (Campbell et al., 2019).

Non è tuttavia sufficiente attivare pratiche trasformative in assenza di un'attenzione sistematica ai loro possibili impatti. A questo proposito, Kirkpatrick (1959) distingue sei livelli sequenziali di ricaduta: soddisfazione o impressioni soggettive, cambiamento degli atteggiamenti, apprendimento di conoscenze o abilità, acquisizione di nuovi comportamenti, ricadute a livello sistemico e/o organizzativo e, infine, impatti sul personale, sugli studenti e sulla comunità. L'analisi della letteratura disponibile mostra come l'attenzione dei ricercatori si concentri prevalentemente sui primi livelli, in particolare sulla soddisfazione e sul cambiamento attitudinale (Dell'Anna et al., 2025). Più rari risultano, invece, gli studi che indagano l'impatto sui comportamenti degli attori coinvolti, ad esempio in relazione alle pratiche didattiche, alle modifiche curriculari o all'ottimizzazione delle modalità di lavoro e collaborazione. Eppure, le competenze professionali del personale docente e accademico, quali la progettazione didattica, la collaborazione, la pianificazione e l'organizzazione, dovrebbero costituire esiti centrali nella valutazione dei progressi istituzionali. Inoltre, rimane ancora ampiamente inesplorata la documentazione degli effetti a livello istituzionale e delle loro ricadute concrete sui principali destinatari dei servizi universitari: gli studenti.

4. Formazione su base UDL del personale accademico: una rassegna sistematica

4.1 Metodo

La presente rassegna sistematica della letteratura è stata condotta con l'obiettivo di analizzare in modo rigoroso e trasparente gli studi empirici relativi agli interventi di formazione del personale accademico basati sull'*Universal Design for Learning* (UDL) nel contesto dell'istruzione terziaria. Il disegno metodologico adottato si colloca nel solco delle revisioni sistematiche in ambito educativo e pedagogico, facendo riferimento ai principi di sistematicità, replicabilità e tracciabilità del processo di selezione e analisi degli studi.

La scelta di una rassegna sistematica risponde all'esigenza di superare la frammentarietà della letteratura esistente sull'UDL in ambito universitario, caratterizzata da studi eterogenei per disegno, finalità e livello di implementazione, e di offrire una mappatura critica focalizzata in modo specifico sul ruolo del faculty development nei processi di inclusione. In tal senso, la rassegna non si limita a descrivere le applicazioni dell'UDL, ma intende interrogare il modo in cui tale cornice venga utilizzata come leva formativa per lo sviluppo professionale del personale accademico e per la trasformazione delle pratiche didattiche e istituzionali.

4.2 Scopo e obiettivi

Lo scopo principale della rassegna è quello di esaminare sistematicamente la letteratura internazionale sugli interventi formativi basati sull'UDL rivolti al personale accademico nell'istruzione terziaria, al fine di comprenderne caratteristiche, modalità di implementazione e principali ricadute.

In particolare, la rassegna si propone di:

- identificare gli studi che analizzano interventi di formazione del personale accademico esplicitamente fondati sul framework dell'*Universal Design for Learning*;
- descrivere le caratteristiche strutturali e metodologiche degli interventi (tipologia, durata, intensità, contenuti);

- analizzare gli esiti riportati in relazione allo sviluppo professionale dei docenti, ai processi di faculty development e, ove presenti, all'esperienza formativa degli studenti;
- individuare tendenze ricorrenti, lacune e criticità nella letteratura esistente, con particolare attenzione alla coerenza concettuale nell'uso dell'UDL e al livello di integrazione dell'approccio nei contesti universitari.

In coerenza con tali obiettivi, la rassegna si colloca all'intersezione tra due ambiti di ricerca spesso trattati separatamente: da un lato, gli studi sull'*Universal Design for Learning in higher education*; dall'altro, la letteratura sul *faculty development* come processo trasformativo a livello didattico e organizzativo.

4.3 Criteri di inclusione

La selezione degli studi è stata guidata da criteri di inclusione definiti a priori, al fine di garantire coerenza e pertinenza rispetto agli obiettivi della rassegna.

Sono stati inclusi studi che soddisfacevano i seguenti criteri:

- disegno di ricerca: studi empirici di natura qualitativa, quantitativa o mixed-methods (ad esempio studi di caso, ricerche-azione, studi pre-post, quasi-sperimentali o descrittivi), purché basati su dati raccolti in modo sistematico;
- intervento: studi che descrivevano esplicitamente interventi, programmi o percorsi formativi fondati su una o più dimensioni dell'Universal Design for Learning, inteso come framework teorico di riferimento;
- contesto: studi condotti nel contesto dell'istruzione terziaria (università, college, altre forme di post-secondary education), in modalità in presenza, a distanza o blended;
- partecipanti: interventi rivolti al personale accademico e/o docente universitario, indipendentemente dall'area disciplinare;
- esiti: studi che riportavano effetti o ricadute sull'operato del personale accademico (ad esempio competenze didattiche, atteggiamenti, agency), sul faculty development o, indirettamente, sull'esperienza degli studenti;
- periodo di pubblicazione: studi pubblicati tra gennaio 2014 e dicembre 2023, in relazione alla diffusione internazionale del modello UDL;
- lingua: studi pubblicati in lingua inglese.

Sono stati esclusi contributi esclusivamente teorici, editoriali, commenti, presentazioni di buone pratiche prive di una componente empirica e studi riferiti a contesti educativi diversi dall'istruzione terziaria.

4.4 Ricerca e selezione degli articoli inclusi

La ricerca degli studi è stata condotta attraverso un processo articolato e multilivello, finalizzato a individuare in modo esaustivo la letteratura rilevante. Le ricerche bibliografiche sono state effettuate consultando le principali banche dati internazionali in ambito educativo e interdisciplinare, tra cui ERIC, Scopus, Web of Science, PsycArticles, ProQuest Education, JSTOR ed EBSCO.

Le stringhe di ricerca sono state costruite combinando termini relativi:

- al framework teorico (*Universal Design for Learning, UDL, Inclusive Design, Design for All*);
- al contesto (*Higher Education, Tertiary Education, University, Postsecondary Education*);
- agli esiti o ai destinatari (*Faculty Development, Professional Development, Academic Staff Development, Faculty Training*).

Le parole chiave sono state combinate mediante operatori booleani e adattate alle specificità di ciascuna banca dati. A integrazione della ricerca elettronica, sono state condotte ricerche manuali (hand-searching) tramite motori di ricerca accademici e mediante l'analisi degli indici di riviste internazionali di riferimento nel campo dell'educazione inclusiva e dell'*higher education*.

Gli studi individuati sono stati importati in un software di gestione delle revisioni sistematiche per l'eliminazione dei duplicati. La selezione si è articolata in più fasi successive: una prima valutazione di titoli e abstract, seguita da una revisione del testo completo degli studi potenzialmente rilevanti. Le diverse fasi del processo di selezione sono state condotte in modo indipendente da più ricercatori, al fine di aumentare l'affidabilità del processo e ridurre il rischio di bias. Eventuali discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento di un consenso.

Tabella 1. Panoramica degli studi inclusi

Studio	Paese	Tipo di istruzione terziaria	Disegno di ricerca	Tipo di intervento	Personale accademico coinvolto	Categoria di outcome
Altowairiki (2023)	Arabia Saudita	Università	Caso di studio	Formazione in servizio	Sviluppo universitario / Faculty Development	Sviluppo istituzionale
Carballo, Morgado & Cortés Vega (2021)	Spagna	Università	Valutazione qualitativa	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente
Fornauf et al. (2023)	USA	Programma di residenza per insegnanti	Self study	Auto studio collaborativo	Non specificato	Professionalità docente
Hromalik et al. (2021)	USA	Community College	Pre post	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente
Hromalik, Myhill & Carr (2020)	USA	Community College	Pre post	Formazione in servizio	Docenti universitari	Faculty Development
Hutson & Downs (2015)	USA	College	Non specificato	Faculty Learning Community	Docenti universitari	Professionalità docente
Kim, Kong & Tirotta Esposito (2023)	USA	Università	Studio interpretativo	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente / Faculty Development
Leslie (2020)	USA	Università	Non specificato	Formazione in servizio	Docenti universitari	Impatto sugli studenti
Moriña & Carballo (2017)	Spagna	Università	Valutazione qualitativa	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente / Impatto sugli studenti
Wynants & Dennis (2018)	USA	Università	Studio interpretativo	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente
Xie & Rice (2021)	USA	Università (Liberal Arts)	Multi metodo	Formazione in servizio	Docenti universitari	Professionalità docente

4.5 Estrazione e codifica delle informazioni

Una volta completata la fase di selezione degli studi, si è proceduto all'estrazione sistematica delle informazioni rilevanti, al fine di costruire un quadro comparabile e coerente degli interventi di formazione del personale accademico basati sull'*Universal Design for Learning*. L'estrazione dei dati è stata guidata da una griglia di analisi condivisa, elaborata a partire dagli obiettivi della rassegna e dalla letteratura metodologica sulle revisioni sistematiche in ambito educativo.

Per ciascuno studio incluso sono state raccolte informazioni relative a:

- il contesto di realizzazione dell'intervento (Paese, tipologia di istituzione, ambito disciplinare);
- le caratteristiche dei partecipanti (personale docente, personale accademico, eventuale coinvolgimento di altre figure universitarie);
- la tipologia di intervento o programma formativo (corso strutturato, workshop, percorso di sviluppo professionale, ricerca-azione, comunità di pratica);
- le modalità di implementazione dell'UDL (principi richiamati, livello di integrazione del framework, durata e intensità dell'intervento);
- il disegno di ricerca e gli strumenti di raccolta dati;
- le principali categorie di esito considerate (sviluppo professionale dei docenti, faculty development, ricadute sull'esperienza degli studenti).

Il processo di codifica è stato condotto in modo indipendente da più ricercatori, attraverso una procedura di confronto iterativo finalizzata a garantire coerenza interpretativa e affidabilità. Prima dell'avvio della codifica sistematica, sono state svolte attività di calibrazione su un sottoinsieme di studi, allo scopo di allineare le modalità di lettura e classificazione delle informazioni. Eventuali discrepanze sono state discusse collegialmente fino al raggiungimento di un consenso condiviso.

L'analisi dei dati estratti non si è limitata a una descrizione aggregata delle caratteristiche degli studi, ma ha perseguito un obiettivo interpretativo, volto a individuare pattern ricorrenti, convergenze e criticità nell'uso dell'UDL come cornice per la formazione del personale accademico. In tal senso, la codifica ha permesso di mettere in relazione le scelte metodologiche degli studi con il modo in cui l'UDL viene concettualizzato e tradotto in pratiche formative all'interno dei contesti universitari.

5. Principali risultati

L'analisi degli studi inclusi nella rassegna mette in luce, innanzitutto, la limitata numerosità della letteratura empirica sugli interventi di formazione del personale accademico basati sull'UDL nel contesto dell'istruzione terziaria. Nonostante il crescente riconoscimento teorico dell'UDL come approccio inclusivo, gli studi che ne analizzano l'applicazione sistematica nella formazione dei docenti universitari risultano ancora pochi e concentrati prevalentemente in contesti nordamericani.

Dal punto di vista dei disegni di ricerca, emerge una marcata eterogeneità. Gli studi analizzati includono ricerche qualitative (studi di caso, ricerche-azione, self-study), studi quantitativi di tipo pre-post e approcci mixed-methods. Gli strumenti di raccolta dati più frequentemente utilizzati sono questionari autosomministrati, interviste e focus group, spesso affiancati da analisi riflessive delle pratiche didattiche. Meno frequente risulta l'impiego di disegni sperimentali o quasi-sperimentali e di strumenti standardizzati per la valutazione degli esiti.

Per quanto riguarda la tipologia di interventi, la maggior parte degli studi analizza percorsi di formazione in servizio, strutturati sotto forma di workshop, corsi brevi o programmi di sviluppo professionale integrati. In molti casi, l'UDL viene introdotto come componente di iniziative più ampie sull'insegnamento inclusivo o sull'innovazione didattica, piuttosto che come cornice teorica centrale e sistematicamente implementata. Solo una minoranza degli studi descrive interventi progettati esplicitamente attorno ai principi dell'UDL, con un'attenzione dichiarata alla coerenza e alla fedeltà del modello.

In relazione agli esiti sugli accademici, i risultati convergono nel segnalare effetti positivi principalmente sul piano della consapevolezza pedagogica e dello sviluppo professionale individuale. Gli studi riportano un aumento della sensibilità verso i temi dell'accessibilità e della variabilità degli studenti, una maggiore intenzionalità nella progettazione didattica e una disponibilità più marcata a sperimentare pratiche inclusive. Tali cambiamenti riguardano soprattutto atteggiamenti, credenze e autoefficacia percepita, mentre risultano meno documentati gli effetti a lungo termine sulle pratiche didattiche consolidate.

Gli impatti a livello di faculty development, inteso come processo organizzativo e istituzionale, appaiono invece meno esplorati. Solo una parte degli studi considera esplicitamente le ricadute degli interventi UDL sulla qualità e accessibilità dei corsi universitari, sull'organizzazione dei curricula o sulle politiche accademiche. Questo dato conferma una tendenza della letteratura a privilegiare una lettura

individuale del cambiamento, a scapito di un'analisi sistemica dei processi di trasformazione.

Infine, per quanto riguarda le ricadute sugli studenti, queste vengono considerate in modo indiretto e spesso sulla base di percezioni riportate dai docenti o dagli studenti stessi. Gli studi che includono il punto di vista degli studenti evidenziano miglioramenti in termini di partecipazione, motivazione, percezione di supporto e riduzione dello stress. Tuttavia, tali risultati sono raramente supportati da misure oggettive di apprendimento o da analisi longitudinali.

Nel complesso, i risultati della rassegna suggeriscono che l'UDL possieda un potenziale significativo come leva formativa per il personale accademico, ma che tale potenziale sia attualmente limitato da una implementazione parziale, da una concettualizzazione non sempre coerente del framework e da una prevalenza di studi descrittivi. Emergono, pertanto, la necessità di rafforzare il rigore metodologico degli studi futuri e di promuovere interventi di faculty development che integrino l'UDL in modo sistemico, andando oltre la dimensione individuale del cambiamento didattico.

6. Prospettive trasformative per un'università più inclusiva e accessibile

La rassegna dedicata agli interventi su base UDL promossi in ambito universitario ha messo in evidenza numerose potenzialità legate all'implementazione di questo approccio. In primo luogo, emergono i benefici del modello, in particolare il miglioramento delle competenze del personale docente (es. Xie & Rice, 2021; Fornauf et al., 2023; Hromalik et al., 2021; Hutson & Downs, 2015) e l'incremento della motivazione, del coinvolgimento e della performance accademica degli studenti (es. Leslie, 2020; Moríña & Carballo, 2017). Accanto a tali elementi, tuttavia, si riscontrano anche alcune criticità di natura organizzativa, riconducibili soprattutto all'elevata eterogeneità nella durata, nella tipologia e nei contenuti delle opportunità formative e trasformative. In diversi casi, infatti, gli interventi si configurano come proposte di estrema brevità, rivolte a gruppi ristretti di partecipanti e caratterizzate da una natura estemporanea. In particolare, il limitato coinvolgimento del personale docente rischia di ridurre significativamente l'impatto complessivo degli interventi. Analogamente, percorsi formativi di breve durata che non si inseriscono all'interno di una visione sistemica di sviluppo istituzionale risultano in grado di incidere solo parzialmente sulle pratiche didattiche e organizzative.

In modo analogo, nella ricerca sul Faculty Development il focus tende a oscillare tra il piano individuale del personale accademico (in termini di acquisizione di competenze, impatto sugli atteggiamenti e sull'autoefficacia) e quello istituzionale, che riguarda modifiche al curriculum, all'offerta formativa e alle modalità di leadership e collaborazione. In entrambi i casi, tuttavia, ampiezza del personale coinvolto e intensità degli interventi risultano spesso circoscritte, con ricadute altrettanto limitate. Anche in questo ambito, la letteratura conferma i benefici degli interventi rispetto allo sviluppo delle competenze pedagogiche del personale accademico (Kohan et al., 2023; Phuong et al., 2015, 2018; Bilal et al., 2019).

Una riflessione congiunta sui due ambiti di ricerca – da un lato gli interventi su base UDL, dall'altro il Faculty Development in ambito accademico – consente quindi di individuare alcune traiettorie di miglioramento nella strutturazione degli interventi. In primo luogo, emerge la necessità di bilanciare iniziative dal carattere prescrittivo e di natura top-down, quali politiche di ateneo di ampio respiro, con esperienze dalle spiccate potenzialità partecipative ed emancipative, attraverso le quali il personale possa sentirsi ascoltato e coinvolto attivamente nelle fasi di pianificazione, realizzazione e valutazione dell'impatto. In secondo luogo, appare rilevante ampliare il target degli interventi, non solo in termini numerici, ma anche rispetto alle tipologie di professionisti coinvolti, includendo ruoli amministrativi e figure a vario titolo implicate nei processi di accessibilità e inclusione (ad esempio personale ICT, bibliotecari, consulenti dei servizi agli studenti). Infine, affinché gli interventi possano generare trasformazioni significative e sostenibili nel tempo, risulta necessario investire in un'accurata pianificazione dei contenuti, delle opportunità di collaborazione, confronto e documentazione, nonché in una misurazione sistematica dei benefici nel breve e medio termine. Tale valutazione dovrebbe considerare non solo le trasformazioni osservabili a livello istituzionale, ma anche le ricadute in termini di soddisfazione, benessere e performance degli studenti, con particolare attenzione alle fasce di utenza universitaria maggiormente a rischio.

7. Conclusioni

Il lavoro di revisione ha analizzato criticamente la letteratura empirica sugli interventi di formazione del personale accademico basati sull'*Universal Design for Learning* (UDL) nel contesto dell'istruzione terziaria, mettendo in luce potenzialità, limiti e direzioni di sviluppo di questo filone di ricerca. Approfondendo i ri-

sultati questi confermano, nel complesso, che l'UDL rappresenta una cornice pedagogica promettente per promuovere pratiche didattiche più accessibili e inclusive, in grado di rispondere alla crescente variabilità della popolazione studentesca universitaria (CAST, 2018; Gawron et al., 2024).

Gli studi analizzati evidenziano effetti prevalentemente positivi sul piano dello sviluppo professionale individuale del personale docente, in particolare in termini di consapevolezza pedagogica, atteggiamenti inclusivi, autoefficacia e intenzionalità progettuale (Hromalik et al., 2021; Xie & Rice, 2021). Tali esiti risultano coerenti con la letteratura più ampia sul *faculty development*, che attribuisce un ruolo centrale ai processi riflessivi e alla trasformazione delle concezioni didattiche come prerequisiti per il cambiamento delle pratiche (De Rossi & Fedeli, 2022; Phuong et al., 2020). Tuttavia, la rassegna mostra come questi cambiamenti rimangano spesso confinati al livello individuale, senza tradursi sistematicamente in trasformazioni stabili delle pratiche didattiche, dei curricula, delle culture e politiche istituzionali.

Un elemento critico emerso riguarda infatti la modalità di implementazione dell'UDL nei percorsi formativi analizzati. In molti casi, l'UDL viene introdotto come insieme di strategie operative o come componente accessoria di interventi più ampi sull'insegnamento inclusivo, piuttosto che come framework teorico coerente e sistematicamente integrato (Cumming & Rose, 2022; Seok et al., 2018). Questa parziale adozione rischia di ridurre il potenziale trasformativo e di rafforzare una lettura riduttiva dell'UDL come approccio destinato esclusivamente agli studenti con disabilità, in contrasto con la sua matrice teorica fondata sulla variabilità dei *learner* (Fovet, 2020).

Un ulteriore limite rilevante riguarda la scarsità di studi che analizzano gli impatti degli interventi UDL a livello istituzionale e organizzativo. Solo una minoranza delle ricerche incluse considera esplicitamente il *faculty development* come processo sistemico, capace di incidere sulle culture accademiche, sulle modalità di collaborazione e sulle strutture decisionali degli atenei (Henderson et al., 2011; Newman et al., 2018). Analogamente, le ricadute sugli studenti sono spesso indagate in modo indiretto, attraverso percezioni riportate e raramente supportate da dati longitudinali o da indicatori oggettivi di apprendimento e partecipazione (Moriña & Carballo, 2017; Leslie, 2020).

Alla luce di questi risultati, emerge la necessità di progettare interventi di formazione su base UDL che siano maggiormente integrati, continuativi e inseriti all'interno di una visione istituzionale di sviluppo e innovazione didattica. In tal senso, l'UDL può configurarsi non solo come strumento di miglioramento delle

pratiche individuali, ma come leva strategica per processi di cambiamento culturale e organizzativo, in linea con una concezione trasformativa del faculty development (Booth & Ainscow, 2002; Dell'Anna et al., 2024).

Dal punto di vista della ricerca futura, si rendono necessari studi metodologicamente più rigorosi, capaci di documentare gli effetti a medio e lungo termine degli interventi, di esplorare le connessioni tra formazione del personale e politiche di ateneo e di includere in modo sistematico il punto di vista degli studenti. Un'attenzione particolare dovrebbe inoltre essere rivolta alla fedeltà concettuale nell'uso del framework UDL e alla sua integrazione con altre dimensioni chiave dell'inclusione universitaria, quali l'accessibilità digitale, il benessere studentesco e la giustizia educativa.

In conclusione, la rassegna conferma che l'UDL possiede un elevato potenziale come cornice per la formazione del personale accademico e per la costruzione di un'università più equa e accessibile. Affinché tale potenziale possa essere pienamente realizzato, è tuttavia necessario superare approcci frammentari e sperimentazioni isolate, investendo in strategie di faculty development sistemiche, partecipative e orientate alla trasformazione istituzionale.

A livello di sistema universitario, risulta evidente come l'efficacia degli interventi di formazione del personale accademico basati sull'UDL dipenda in larga misura dalla loro collocazione all'interno di strategie istituzionali di più ampio respiro. Appare necessario superare una concezione episodica del faculty development, promuovendo politiche strutturate che riconoscano l'UDL come cornice pedagogica trasversale per l'innovazione didattica e l'inclusione.

In questa prospettiva, le università sono chiamate a integrare l'UDL nei piani strategici di ateneo, nei sistemi di assicurazione della qualità e nei criteri di valutazione della didattica, favorendo la coerenza tra formazione del personale, progettazione curricolare e servizi di supporto agli studenti (Henderson et al., 2011; Booth & Ainscow, 2002). Parallelamente, risulta cruciale investire in modelli di sviluppo professionale continuativo e collaborativo, che valorizzino comunità di pratica, mentoring e spazi di riflessione condivisa, piuttosto che interventi formativi isolati, topo-down e di breve durata (De Rossi & Fedeli, 2022).

Infine, l'adozione sistemica dell'UDL richiede un impegno esplicito sul piano organizzativo e culturale, volto a riconoscere la variabilità degli studenti come risorsa strutturale e non come eccezione, e a promuovere una responsabilità condivisa dell'inclusione a tutti i livelli dell'istituzione universitaria. In tal senso, l'UDL può costituire una leva strategica per rafforzare l'equità, la qualità della didattica e la sostenibilità dei processi di innovazione nell'istruzione superiore.

Riferimenti bibliografici

- Bilal, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi journal of biological sciences*, 26(4), 688-697.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cumming, T.M., Rose, M.C. Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *Aust. Educ. Res.* 49, 1025–1043 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2010). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651> (Original work published 2012)
- Campbell, N., Wozniak, H., Philip, R. L., & Damarell, R. A. (2019). Peer supported faculty development and workplace teaching: An integrative review. *Medical education*, 53(10), 978-988.
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dell'Anna, S., Marsili, F., & Bevilacqua, A. (2025). Faculty Development and Universal Design for Learning: advancing inclusion in higher education. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 25(1), 380-397.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: A systematic review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup), 1-19.
- Eduscopio (2024) *Dati e metodologie*. <https://eduscopio.it/dati-e-metodologia> (consultato il 13 dicembre 2024).
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom: Tips for the Next Decade of Implementation. *Education Journal*, 9(6), 163-172. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>

- Gawron, K., Tomlinson, M., Mohan, N., & VanPuymbrouck, L. H. (2024). A Scoping Review of Universal Design for Learning in United States Allied Health & Medical Education. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.2146>
- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching*, 48(8), 952-984.
- Hervas, G. (2021). Lesson study as a faculty development initiative in higher education: A systematic review. *AERA open*, 7, 1-19.
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R., & Zumbuhl, S. A. (2021). Increasing Universal Design for Learning knowledge and application at a community college: the Universal Design for Learning Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Hutson, B., & Downs, H. (2015). The college STAR faculty learning community: Promoting learning for all students through faculty collaboration. *The Journal of Faculty Development*, 29(1), 25-32.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 3-9.
- Kitto, S., Danilovich, N., Rowland, P., Leslie, K., Hendry, P., Hodgson, A., & Lochnan, H. (2024). Teaching observation as a faculty development tool in medical education: a scoping review. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 44(4), 249-259.
- Kohan, M., Changiz, T., & Yamani, N. (2023). A systematic review of faculty development programs based on the Harden teacher's role framework model. *BMC Medical Education*, 23(1), 1-19.
- Leslie, H. J. (2020). Trifecta of Student Engagement: A framework for an online teaching professional development course for faculty in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(2), 149-173.
- Leslie, K., Baker, L., Egan-Lee, E., Esdaile, M., & Reeves, S. (2013). Advancing faculty development in medical education: a systematic review. *Academic Medicine*, 88(7), 1038-1045.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and program planning*, 65, 77-83.
- Newman, M., Reeves, S., & Fletcher, S. (2018). Critical analysis of evidence about the impacts of faculty development in systematic reviews: a systematic rapid evidence assessment. *Journal of continuing education in the health professions*, 38(2), 137-144.
- ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

- Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio Jr, T. G. (2020). Faculty development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17-36.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389.
- Phuong, T. T., Duong, H. B., & McLean, G. N. (2015). Faculty development in Southeast Asian higher education: a review of literature. *Asia Pacific Education Review*, 16, 107-117.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Seok, S., DaCosta, B. & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically Considering the „Inclusive Curriculum in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 43 (8), 1250-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
- Xie, J., & Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: Insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886-900.

Esplorare l'UDL per una didattica universitaria accessibile e innovativa: proposte e linee di intervento della rete universitaria DANTE-U

Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin
(Università degli Studi di Padova)

1. Didattica accessibile, innovativa e capacitante

Tenere insieme una didattica che possa definirsi accessibile, innovativa e capacitante costituisce un esercizio pedagogico complesso, che richiede di superare approcci additivi o meramente compensativi per orientarsi verso una progettazione intenzionale degli ambienti di apprendimento universitari. Accessibilità, innovazione e capacitazione richiedono un pensiero progettuale capace di integrarle entro una visione sistemica dell'insegnamento universitario, attenta tanto alle condizioni di accesso ai contenuti e ai dispositivi formativi quanto alla qualità delle opportunità educative offerte agli studenti e alla loro effettiva possibilità di trasformarle in apprendimenti significativi e partecipazione attiva.

Nel presente contributo, la nozione di *didattica capacitante* è assunta come orizzonte teorico e progettuale fondato sul *Capability Approach* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), che interpreta l'educazione universitaria come processo orientato a rendere effettive le libertà degli studenti di apprendere, partecipare e scegliere percorsi di valore. In tale prospettiva, ciò che assume rilievo è la possibilità concreta di convertirle in funzionamenti reali attraverso l'azione congiunta di fattori personali, sociali e istituzionali – definiti fattori di conversione – che incidono sulla trasformazione delle risorse in apprendimenti significativi e partecipazione attiva (Sen, 1999; Robeyns, 2005). Una didattica capacitante agisce dunque intenzionalmente su tali fattori, sostenendo lo sviluppo dell'agency degli studenti, intesa come capacità di formulare obiettivi, compiere scelte informate e incidere attivamente sul proprio percorso formativo. In ambito universitario, ciò si traduce nella progettazione di contesti didattici che rendano praticabile la libertà di scelta

– ad esempio attraverso modalità differenziate di accesso ai contenuti, di partecipazione alle attività e di espressione degli apprendimenti – favorendo l’emergere di funzionamenti educativi osservabili quali l’autonomia nello studio, l’autoregolazione e l’impegno significativo nei processi di apprendimento.

In questa cornice, l’*accessibilità* è intesa come qualità pedagogica dei contesti formativi, mentre l’*innovazione didattica* è considerata nella sua accezione metodologica e organizzativa, in quanto leva per la riduzione sistemica degli ostacoli alla partecipazione e per l’espansione delle opportunità di apprendimento (Booth & Ainscow, 2011). Accessibilità e innovazione non costituiscono dunque fini in sé, ma condizioni abilitanti di una didattica capacitante, nella misura in cui contribuiscono a rendere effettivamente praticabili le opportunità educative offerte agli studenti. In questa prospettiva, l’accessibilità diventa il presupposto, l’innovazione il mezzo e la capacitazione l’esito di una progettazione didattica intenzionale, orientata alla promozione dell’agency, dell’autonomia e dei funzionamenti di studenti e studentesse, in coerenza con i quadri teorici e normativi sull’inclusione e sulla qualità dell’istruzione superiore (United Nations, 2006; EHEA, 2018, 2020).

La Tabella 1 sintetizza i nuclei concettuali che orientano la lettura del capitolo, chiarendo il modo in cui i concetti di didattica capacitante, accessibilità e innovazione didattica sono assunti e messi in relazione. La tabella intende rendere visibile la filiera concettuale che connette le opportunità educative offerte dai contesti universitari ai funzionamenti educativi osservabili, attraverso l’azione sui fattori di conversione e il sostegno allo sviluppo dell’agency degli studenti. In tal senso, accessibilità e innovazione sono lette come condizioni abilitanti che incidono sulla possibilità di trasformare le risorse formative in reali libertà di apprendimento, mentre la didattica capacitante rappresenta l’orizzonte progettuale entro cui tali processi assumono coerenza e direzionalità.

Tabella 1. Nuclei concettuali e funzioni progettuali della didattica accessibile, innovativa e capacitante

Concetto	Definizione operativa	Funzione nella didattica universitaria	Dimensione capacitante
<i>Didattica capacitante</i>	Progettazione intenzionale degli ambienti di apprendimento universitari orientata a rendere effettive le opportunità educative, sostenendo la possibilità degli studenti di trasformarle in reali libertà di apprendimento, partecipazione e scelta.	Orizzonte teorico e progettuale che orienta la qualità della didattica verso esiti osservabili (autonomia, autoregolazione, partecipazione significativa).	Interviene sui <i>fattori di conversione</i> per ampliare le <i>capability educative</i> , sostenendo lo sviluppo dell' <i>agency</i> e la trasformazione delle opportunità in <i>funzionamenti reali</i> (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).
<i>Accessibilità</i>	Qualità pedagogica e organizzativa dei contesti formativi finalizzata alla riduzione sistemica degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione; distinta dall'accessibilità meramente tecnica o compensativa ex post.	Presupposto strutturale che consente l'accesso equo alle opportunità e ne sostiene la conversione in apprendimenti significativi.	Agisce sui <i>fattori di conversione istituzionali e sociali</i> , rendendo praticabili le opportunità educative per una popolazione studentesca eterogenea.
<i>Innovazione didattica</i>	Ripensamento intenzionale di pratiche, ambienti e relazioni formative in chiave metodologica e progettuale; l'innovazione tecnologica ne rappresenta una possibile declinazione, ma non ne esaurisce il significato.	Leva trasformativa che rende flessibili i percorsi e sostiene l'esercizio dell' <i>agency</i> e la pluralità dei funzionamenti.	Amplia e diversifica i <i>fattori di conversione</i> disponibili, aumentando le possibilità di scelta, di partecipazione e di espressione dell'apprendimento.

Come abbiamo visto quindi, nel contesto dell'istruzione universitaria contemporanea, una didattica accessibile e innovativa assume una configurazione pienamente capacitante quando si orienta intenzionalmente all'espansione delle opportunità di apprendimento e di partecipazione, riconoscendo la variabilità come condizione strutturale dell'esperienza educativa. In tale direzione, l'Universal Design for Learning (UDL) costituisce un riferimento teorico e progettuale centrale, sviluppato nell'ambito delle scienze cognitive e dell'educazione per sostenere la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e orientati alla valorizzazione delle differenze individuali (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018; 2024). L'UDL consente di superare approcci adattivi e correttivi, promuovendo una progettazione preventiva orientata alla riduzione sistemica degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e alla valorizzazione della variabilità come risorsa pedagogica.

Fondato sui principi della molteplicità, delle modalità di coinvolgimento, rappresentazione e azione/espressione, l'UDL permette di configurare ambienti di apprendimento flessibili e responsivi, capaci di sostenere l'autonomia, la motivazione e l'autoregolazione degli studenti, elementi chiave per lo sviluppo dell'agency e per l'esercizio di scelte significative lungo i percorsi formativi (Rose, Meyer, Gordon, 2014). L'allineamento tra UDL e didattica capacitante risulta particolarmente fiorente se letto alla luce delle prospettive che interpretano l'educazione come processo di espansione delle capability, intese come reali possibilità di essere e di fare ciò che gli individui hanno motivo di valorizzare (Biggeri & Chiappero Martinetti, 2010). In tale orizzonte, l'accessibilità educativa si configura come principio generativo di qualità, strettamente connesso alla costruzione di contesti che rendano effettive le opportunità di apprendimento per tutti. Come evidenziato dalle riflessioni sul design inclusivo e connettivo, è l'ambiente – nelle sue dimensioni organizzative, relazionali e simboliche – a svolgere un ruolo decisivo nel trasformare le potenzialità individuali in funzionamenti reali (Ghedin, 2021).

In questa prospettiva, la didattica capacitante si caratterizza per la capacità di attivare connessioni tra studenti e saperi, tra soggetti e contesti, tra dimensioni cognitive, emotive e sociali dell'apprendimento. L'innovazione didattica non coincide dunque con l'introduzione episodica di tecnologie o metodologie attive, ma con un ripensamento ecologico degli ambienti universitari come ecosistemi educativi abilitanti, in discontinuità con la logica della frontiera fondata su categorizzazioni e risposte adattive ex post. Essa si iscrive invece nella logica dell'accessibilità universale, che orienta la progettazione di spazi formativi capaci di valorizzare le differenze e sostenere la partecipazione di tutti (Boggino & Bares, 2016; Boggino, 2021).

La didattica accessibile, innovativa e capacitante assume così una chiara valenza etica e politica, coerente con gli orientamenti internazionali promossi dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015), dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (United Nations, 2006) e dalle politiche europee per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore (ENQA, 2007; EUA, 2021; EHEA, 2018, 2020). In tale cornice, l'UDL si configura non solo come framework progettuale, ma come cornice ordinatrice per i processi di *Faculty Development*, contribuendo a consolidare una cultura accademica della qualità fondata sull'inclusione, sulla riflessività professionale e sulla responsabilità sociale dell'università. Il capitolo intende pertanto contribuire al dibattito internazionale proponendo una lettura integrata di UDL e Faculty De-

velopment in chiave capacitante, fondata su evidenze empiriche raccolte a livello nazionale.

2. Faculty Development e trasformazione sistemica della didattica universitaria

Assumere una didattica accessibile, innovativa e capacitante come orizzonte di qualità dell'insegnamento universitario, come delineato nel paragrafo precedente, implica un cambiamento che non può essere ricondotto alla sola iniziativa individuale dei docenti né circoscritto alla dimensione micro-progettuale delle pratiche didattiche. Al contrario, tale orientamento richiede di essere sostenuto da condizioni istituzionali, organizzative e culturali in grado di rendere praticabile, nel tempo e nei diversi contesti disciplinari, una progettazione didattica coerente con i principi dell'accessibilità, dell'innovazione e della capacitazione. In questa prospettiva, il Faculty Development si configura come una leva strategica per la trasformazione sistemica della didattica universitaria, assumendo una funzione di mediazione tra quadri teorici, politiche accademiche e pratiche quotidiane di insegnamento.

La letteratura internazionale evidenzia come i processi di Faculty Development maggiormente efficaci siano quelli che superano modelli episodici, prescrittivi o centrati esclusivamente sull'aggiornamento metodologico, per configurarsi come percorsi intenzionali e continuativi di sviluppo professionale, riflessività e costruzione di agency docente (Craig et al., 2020; Cumming & Rose, 2022). In tale quadro, il Faculty Development può essere letto in chiave capacitante, nella misura in cui contribuisce a sostenere la possibilità dei docenti di trasformare risorse formative, indicazioni normative e framework pedagogici in pratiche didattiche situate, coerenti e sostenibili. Come evidenziato dagli studi che applicano il *Capability Approach* ai contesti educativi e formativi, la disponibilità di opportunità – intese come risorse, offerte formative o dispositivi istituzionali – non è di per sé sufficiente a generare cambiamento né a garantire esiti equi in termini di apprendimento e sviluppo professionale. Ciò che risulta decisivo è l'azione sui fattori di conversione, ossia su quelle condizioni personali, sociali, culturali e istituzionali che incidono sulla possibilità effettiva di trasformare le opportunità in reali libertà di scelta, agency e funzionamenti significativi (Sen, 1999; Robeyns, 2005; Biggeri & Chiappero Martinetti, 2010; Walker & Unterhalter, 2007; Boni & Walker, 2013). In ambito universitario, tali fattori di conversione assumono una valenza

cruciale nei processi di sviluppo professionale della docenza, in quanto mediano la possibilità di esercitare scelte pedagogiche consapevoli e di tradurre orientamenti teorici e normativi in pratiche didattiche situate e sostenibili. In questo senso, il Faculty Development orientato a una didattica accessibile, innovativa e capacitante interviene sulle rappresentazioni implicite dell'insegnamento e dell'apprendimento, sulle concezioni della diversità studentesca e sui modelli di qualità che orientano l'azione docente. Tale intervento assume una valenza particolarmente rilevante nei processi di implementazione dell'Universal Design for Learning, che richiedono un ripensamento profondo degli ambienti di apprendimento, delle modalità di valutazione e delle pratiche di coinvolgimento degli studenti. Numerosi studi evidenziano come l'adozione dell'UDL in ambito universitario risulti fragile e disomogenea quando non è accompagnata da percorsi strutturati di Faculty Development, capaci di sostenere i docenti nel passaggio da approcci adattivi e correttivi a logiche di progettazione preventiva orientate alla riduzione sistemica degli ostacoli all'apprendimento (Craig et al., 2020; Dell'Anna et al., 2021).

Letto in questa prospettiva, il Faculty Development assume una funzione chiave nella costruzione di ambienti universitari capacitanti, in quanto contribuisce a rendere visibile e praticabile il nesso tra accessibilità, innovazione e qualità della didattica. Attraverso dispositivi quali comunità di pratica, spazi di riflessività professionale, consulenza pedagogica e accompagnamento progettuale, i percorsi di sviluppo della docenza possono incidere non solo sulle pratiche individuali, ma anche sulle culture organizzative e sui dispositivi istituzionali di supporto alla didattica. In tal modo, il Faculty Development opera come *fattore di conversione istituzionale*, ampliando le possibilità dei docenti di progettare ambienti di apprendimento flessibili e responsivi e contribuendo, indirettamente, allo sviluppo dell'agency e dei funzionamenti degli studenti.

È a partire da questa lettura sistemica e capacitante del Faculty Development che si rende necessario interrogarsi sulle modalità concrete attraverso cui tali processi sono istituzionalizzati nei contesti universitari. La presenza, l'articolazione e il mandato dei servizi di Faculty Development rappresentano infatti un indicatore significativo del grado di impegno degli atenei nel sostenere una didattica accessibile, innovativa e orientata alla capacitazione. In questa direzione si colloca il presente capitolo, che propone una mappatura dei servizi di Faculty Development attivi negli Atenei della rete DANTE-U, con l'obiettivo di esplorare in che misura e secondo quali modalità essi contribuiscano all'implementazione dell'UDL e alla trasformazione sistemica della didattica universitaria.

3. Mappare i servizi di Faculty Development: la voce degli atenei

L'università rappresenta uno spazio aperto e trasformativo entro il quale è auspicabile sperimentare azioni di cambiamento sociale (EUA, 2021), con la finalità di contribuire alla formazione e alla crescita di studentesse e studenti e allo sviluppo delle comunità, promuovendo e valorizzando la conoscenza all'interno di orizzonti caratterizzati da equità e accessibilità universale.

L'invito delle politiche europee (EHEA, 2018, 2020), oramai da diversi anni, è quello di promuovere la qualità dell'insegnamento – riconoscendo nella figura dei docenti la risorsa più importante per gli apprendimenti degli studenti (ENQA, 2007) – offrendo azioni a supporto che tengano in considerazione l'identità accademica del ricercatore (Pleschová et al., 2012).

All'interno di questa prospettiva, la dimensione legata alla professionalità del docente universitario richiama un'attenzione e una cura che, sempre più, necessitano di essere coadiuvate da pensieri progettuali orientati alla promozione di esperienze formative capaci di offrire ai docenti l'opportunità di uno spazio concettuale comune (Felisatti & Serbati, 2014), entro il quale poter sperimentare e valorizzare l'esperienza didattica.

Nel panorama nazionale, le linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente (QUARC docente, 2018) mettono in luce il valore assunto da una prospettiva fondata sulla 'cultura del miglioramento' capace di sviluppare progettazioni e interventi tesi a valorizzare le eccellenze; l'attenzione è così posta sul rapporto tra ricerca e didattica e sulla necessità di bilanciare i relativi status (EHEA, 2015) al fine di garantire una relazione qualificata tra apprendimento, ricerca e innovazione.

La trasformazione dei processi e dei metodi di insegnamento e apprendimento implica una riqualificazione della didattica che, ponendo al centro lo studente, operi connessioni virtuose fra livelli istituzionali, curricolari e professionali (QUARC docente, 2018), attraverso interventi strutturali, di servizio e di sostegno all'innalzamento della professionalità dei docenti (OECD, 2012). Agli Atenei spetta dunque il compito di garantire i processi di qualificazione dei propri docenti finalizzati alla realizzazione di quello che viene definito un 'buon insegnamento', ossia quella impostazione didattica pedagogicamente fondata e centrata sull'apprendimento degli studenti.

In linea con questa prospettiva, il gruppo di ricerca del progetto D.A.N.T.E.-U ha realizzato, all'interno degli atenei coinvolti, un'attività di mappatura dei ser-

vizi relativi al *Faculty Development* (FD) con l'obiettivo di esplorare risorse e opportunità che sostengono lo sviluppo professionale del docente universitario.

Innalzare i livelli di qualità della didattica desume uno sguardo che riconosca la molteplicità dei fattori che incidono nello sviluppo di una docenza professionalizzata; diventa dunque necessario prefigurare un intervento orientato su un'ecologia di sistema (Felisatti & Perla, 2023) capace di esplorare e interconnettere azioni fondate su culture e pratiche dello sviluppo professionale e attività di valutazione e monitoraggio dei processi stessi.

In questa direzione sono stati/e individuati/e dei/lle referenti di governance capaci di restituire una lettura in merito alle esperienze/attività ed iniziative presenti nei diversi atenei sul tema della formazione dei docenti universitari. Sono stati/e coinvolti/e n. 13 docenti afferenti al CdL in Scienze della Formazione Primaria (L85bis) con specifiche funzioni ed incarichi di *governance* quali: delega di ateneo per i settori inclusione, didattica e formazione; direzione di dipartimento; direzione dei centri di ateneo per la formazione dei docenti; coordinamento del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM85bis).

L'indagine è stata realizzata attraverso delle interviste semi-strutturate articolate sulle tre aree caratterizzanti il FD: *organizzazione, didattica e professionalità* all'interno della cornice paradigmatica dello *Universal Design for Learning*. In particolare, dischiudendo ogni singola dimensione, è possibile individuare i relativi aspetti oggetto dell'esplorazione.

Organizzazione:

- esistenza di un piano relativo al Faculty Development per docenti universitari neo-assunti (RTDA/B, RTT) e/o un piano di formazione e/o di aggiornamento per i docenti universitari strutturati;
- modalità di gestione (autonomia/obbligatorietà) del piano di formazione/aggiornamento;
- presenza di un Teaching and Learning Center (TLC): presenza, funzioni e figure professionali coinvolte;
- *Change agent*: riconoscimento della figura, reclutamento e formazione.

Didattica:

- piano di formazione/aggiornamento inerente al Faculty Development: struttura e contenuti proposti;
- nel piano di FD, rilevanza delle seguenti aree: innovazione tecnologica e piano

della digitalizzazione, metodologie didattiche innovative, gestione degli apprendimenti e del contesto di interazione, valutazione e UDL;

- nel piano di FD, come viene posta attenzione all'eterogeneità degli studenti universitari, ai bisogni educativi speciale e ai piani di personalizzazione;
- nel piano di FD, quale attenzione per le specificità degli studenti che potrebbero impattare sugli apprendimenti e sulle esperienze universitarie (studenti lavoratori, genitori, caregivers, atleti, etc.).

Professionalità:

- valutazione e monitoraggio della qualità del percorso di formazione/aggiornamento e i relativi cambiamenti che potrebbe generare;
- interesse generale del comparto docente nel consolidare la formazione personale sul tema della didattica universitaria.

Orientare la raccolta dati nelle tre direzioni presentate se da un lato ha favorito la conoscenza e la consapevolezza dello stato dell'arte dei piani di FD degli atenei coinvolti, dall'altro ha permesso di orientare il lavoro nella direzione della cultura della qualità, il motore dei processi di sviluppo professionale che incontra, nell'integrazione equilibrata delle tre aree del FD, l'implementazione di una *policy* accademica orientata a valorizzare l'interdipendenza dei differenti ruoli che ogni docente incarna (De Rossi & Fedeli, 2022).

4. Organizzazione, Didattica e Professionalità. Analisi e prospettive di connessione per lo sviluppo professionale

Le narrazioni raccolte mediante le interviste sono state analizzate attraverso l'approccio tabellare strutturato (ST-TA) (Robinson, 2022), un metodo fondato per l'analisi tematica di testi brevi, che ha consentito di sviluppare e analizzare i temi individuati attraverso un approccio di tipo qualitativo, integrato allo stesso tempo dalla produzione di dati di frequenza. La scelta di un metodo che fonda l'approccio qualitativo con il dato numerico ha permesso di conferire un valore aggiunto al processo di analisi, offrendo evidenze chiare e significative capaci di mettere in luce gli elementi di salienza appartenenti ai temi indagati e/o emersi.

L'analisi effettuata dall'unità B¹ del progetto ha permesso di tracciare un quadro nazionale sulle pratiche di formazione e aggiornamento che sostengono i processi di *Faculty Development* in essere o in fase di costituzione, evidenziandone punti di forza e criticità rispetto ai bisogni della popolazione studentesca. Inoltre, l'analisi *bottom-up* ha permesso di dar voce a pensieri e significati che i docenti universitari attribuiscono alla formazione, soprattutto in relazione alla componente didattica; tale dimensione ha restituito una panoramica culturale che fa da sfondo ai processi di sviluppo e alle pratiche formative descritte.

La panoramica dell'analisi trova sintesi nella figura 1 dalla quale si evincono: i 3 temi che hanno guidato l'analisi *top-down* in relazione alle tre dimensioni del F.D. come precedentemente esposto; i sottotemi ad essi correlati desunti dall'analisi *bottom-up*; il dato relativo alla frequenza degli enunciati.

Il tema dell'organizzazione si delinea attraverso quattro sotto-tematiche che descrivono l'impianto strutturale del Faculty Development; vengono infatti toccati i punti relativi all'esistenza e alla modalità di realizzazione dei servizi di formazione in relazione agli organi e alle figure professionali che sono deputati alla gestione nonché erogazione delle attività formative.

Il tema della didattica, il più ricco dal punto di vista delle sottotematiche, si dirama in cinque aspetti che descrivono l'essenza dei piani di formazione e aggiornamento degli atenei. Emergono le tematiche e gli argomenti proposti, le metodologie utilizzate per erogare la formazione, il pensiero progettuale della governance che sottende i piani formativi e lo sguardo che ne deriva rispetto ai temi della didattica differenziata e alla cura dei funzionamenti di studenti e studentesse.

La professionalità rappresenta il tema che si innesta sui processi di valutazione e monitoraggio dei piani formativi volti a misurarne l'impatto e l'efficacia; essa inoltre si arricchisce dalla prospettiva culturale data dalle narrazioni relative ai pensieri e i significati attribuiti dai docenti sullo sviluppo professionale.

1 L'unità B del PRIN D.A.N.T.E.-U. è composta da: Elisabetta Ghedin-coordinatrice del progetto per l'Università degli Studi di Padova; Simone Visentin ricercatore dell'Università degli Studi di Padova; Federica Pasqual assegnista di ricerca del PRIN D.A.N.T.E per l'Università degli Studi di Padova, Laura Invernici, Università degli Studi di Padova.

TEMA	SOTTO-TEMA	FREQUENZE
ORGANIZZAZIONE	Formazione e aggiornamento per il personale docente	14
	Modalità/strumenti di erogazione della formazione	25
	Strutture che gestiscono la formazione docente	34
	Attori che promuovono innovazione didattica	27
	TOTALE FREQUENZE	100
DIDATTICA	Contenuti della formazione	51
	Metodologie della formazione	9
	Progettazione della formazione	6
	Differenziazione didattica	23
	Attenzione agli studenti	40
	TOTALE FREQUENZE	129
PROFESSIONALITA'	Valutazione e monitoraggio del percorso formativo	18
	Sviluppo professionale del docente	12
	Culture dello sviluppo della professionalità docente	18
	TOTALE FREQUENZE	48

Figura 1. Griglia temi, sottotemi e frequenze desunta dall'analisi

5. La dimensione dell'organizzazione

L'analisi relativa al tema dell'organizzazione del Faculty Development descrive un quadro complesso ed eterogeneo tra i diversi atenei.

Se infatti alcune realtà risultano pienamente dentro la logica del FD, altre si collocano ancora – utilizzando le parole di un intervistato – in una *'fase preparatoria'* ovvero *'una progettualità futura da costruire'* facendo evolvere l'organo che già si dedica alla formazione dei docenti delle scuole del territorio il *Teaching Learning Center* (TLC) in un centro deputato alla formazione del personale accademico. Laddove non è presente un piano strutturato di formazione e aggiornamento appare chiara la proiezione verso il riconoscimento delle *'competenze relative alla didattica in rapporto alle specifiche aree scientifiche e percorsi disciplinari della formazione universitaria'* sostenendo che *'un piano di formazione/aggiornamento inerente al Faculty Development debba essere messo a punto riconoscendo le specificità e le potenzialità proprie di ciascun Dipartimento'*.

Trasversale a tutte le interviste è il valore che viene attribuito al FD che viene descritto come un *'iniziativa pionieristica volta a potenziare le competenze didattiche, valutative, di leadership e di ricerca dei docenti, che si inserisce in una visione*

più ampia di miglioramento della qualità accademica, fondendo saperi disciplinari e trasversali. Un progetto che fonda su tre parole chiave: sviluppo delle competenze formative, innovazione didattica universitaria, qualificazione della docenza.'

Il sottotema che presenta il maggior numero di occorrenze (n. 34) è quello relativo alle "strutture che gestiscono la formazione docente" che incontra descrizioni dettagliate del sistema organizzativo interno caratterizzato da *'un teaching learning center [...] struttura caratterizzata da una parte politica, una amministrativa e una più metodologica, che entra nel cuore dei dipartimenti e aiuta a supportare quella che è la progettualità del Faculty development'*. Tale struttura organizzativa è sostenibile in quanto supportata da sistematici finanziamenti.

In altre realtà esistono strutture, a diversi livelli, che lavorano per rispondere ai bisogni didattici specifici; si riporta ad esempio che *'il piano parte da un quadro normativo di Ateneo che considera con grande attenzione i bisogni principali [...] certificati attraverso un percorso di valutazione anche esterno. [...] ci siamo dotati di un delegato ciascuno che interviene e sostiene i docenti e gli studenti in queste politiche'*. Si tratta, in alcuni casi, di un supporto personalizzato al singolo docente al quale *'si suggerisce un adattamento che facilmente può applicare, ma in altri casi si tratta proprio di condividere e co-costruire una formula di adattamento adeguata'*.

Negli atenei più virtuosi l'offerta formativa del teaching learning center si struttura attraverso *'corsi di 20-25 ore che rilasciano open badge [...] workshop e seminari singoli, su temi specifici, a partecipazione volontaria'*; la rete organizzativa ha allargato il gruppo di lavoro attraverso il sistema bibliotecario.

Vi sono atenei che si dedicano alla *'ricerca e formazione sui temi dell'innovazione metodologica e tecnologica nella prospettiva di una formazione docenti qualificata e inclusiva'*, promuovendo anche un'azione di *'supporto per dare indicazioni specifiche, suggerimenti relativi alla didattica e al sostegno degli esami di profitto, facendo da ponte tra i singoli docenti, l'amministrazione e gli studenti'*. È possibile anche avere specifici referenti per gli studenti con disabilità e/o DSA, che possono dare, ai colleghi che ne fanno richiesta, spazi di approfondimento e bibliografie di studio, rivolgendosi soprattutto ai servizi di consulenza pedagogica.

Nelle esperienze maggiormente positive si ricorre alla presenza di esperti di *digital learning*, allo scopo di formare e supportare i docenti nell'uso di risorse digitali per innovare la propria didattica. Tale investimento sulla didattica digitale può essere considerato uno degli effetti della pandemia dove *'comunità di docenti formati hanno lavorato in maniera autonoma come gruppi di mutuo auto aiuto per supportare questa improvvisa digitalizzazione della didattica'*.

L'eterogeneità delle organizzazioni si coglie anche dalle riflessioni sulla modalità

di costituzione dei gruppi di docenti: in alcuni casi si tratta di iniziative spontanee, su base volontaria; mentre negli atenei più strutturati si formalizzano veri e propri gruppi di *'change agent'* che sviluppano temi diversificati come, ad esempio, la Peer observation.

Sul fronte degli "attori che promuovono innovazione didattica", la formazione è implementata attraverso risorse interne, tra cui anche il personale amministrativo. I formatori sono quasi sempre docenti dell'ateneo che, per interesse e attitudine, si mettono in gioco nei percorsi formativi per i colleghi, non necessariamente solo per i neoassunti. Dalle interviste si evince a proposito che *'negli ultimi anni, l'ateneo ha avviato un piano di formazione per i docenti universitari. Si è trattato di un'iniziativa centrale quindi in qualche modo a "tappeto", per permettere loro di elaborare autonomamente una serie di attività, tra cui video-lezioni. [...] Gli argomenti trattati erano molto vari e spaziano dalla didattica all'accessibilità, dalle metodologie didattiche alle tecnologie educative'*. In alcuni casi, lo sfondo teorico è rappresentato dall'Universal Design For Learning.

Nelle realtà in cui il sistema di sviluppo professionale appare sistematizzato, ci si avvale di docenti formatori che assumono il ruolo di agenti di cambiamento i cosiddetti *Change Agent*: *'docenti che hanno la funzione anche di favorire e promuovere il cambiamento[...] Hanno il compito di fornire consulenze e supporto, sostegno fra pari, fare formazione, ricerca formativa e in didattica.'* Sono risorse che agiscono a livello di singolo corso di studi; figure *'estremamente utili perché...decentralizzano tutto.'*

L'obiettivo prossimo in queste realtà è quello di istituzionalizzare all'interno di ogni dipartimento queste importanti risorse a supporto della didattica. Il valore di queste figure, all'interno di una progettualità di sviluppo professionale docente, è condivisa anche da altri attori intervistati che aspirano a *'creare un gruppo di persone che si metta a sperimentare per la didattica'*.

Per ciò che concerne la modalità di erogazione dei piani di formazione e aggiornamento, il supporto ai docenti per una didattica più accessibile avviene soprattutto attraverso piattaforme on-line, attraverso le quali vengono messe a disposizione risorse finalizzate a rendere la didattica maggiormente flessibile e personalizzata ai diversi funzionamenti; talvolta il docente viene affiancato attraverso una consulenza specifica. Le università più virtuose prevedono corsi organizzati su più livelli – base e avanzato – con rilascio di *open badge*; viene offerta inoltre la possibilità di partecipare a corsi residenziali, dove poter sperimentare situazioni di *micro teaching*.

In relazione al tema dell'obbligatorietà della formazione vi sono alcuni atenei

in cui i percorsi formativi sono stati resi obbligatori per i neoassunti. È trasversale la consapevolezza che l'accompagnamento, specie dei neoassunti, sia essenziale: *‘tutti abbiamo sulla nostra pelle il fatto di essere stati mandati in aula senza preparazione. Con l'esperienza fatta sulla propria pelle, ognuno riproponeva quello che aveva vissuto, quello che gli era piaciuto. [...] qualche consiglio, qualche strategia, ci sono delle aree in cui i docenti universitari vogliono assolutamente essere formati.’* L'accompagnamento è ritenuto così importante che *‘il direttore incontra i nuovi ricercatori non appena arrivano, insieme ad altri membri del dipartimento e organizzano incontri mensili per almeno un anno. Questo processo viene considerato come una formazione dialogica’*.

I dati riportano un generale consenso nel valutare come non promettente l'obbligatorietà dei percorsi formativi rispetto ai docenti strutturati, in quanto *‘la scelta della metodologia didattica è una prerogativa esclusiva del docente’*; l'adesione alla formazione dunque il più delle volte rimane libera. La proposta formativa inoltre è soggetta a gradi di variabilità; vi possono essere percorsi *‘formati per isole: pacchetti di moduli che ognuno può costruire come gli piace. Abbiamo una parte di workshop obbligatori da seguire in presenza e on line sulle tematiche fondanti, poi ognuno sceglie il suo percorso’*.

Nel complesso, l'auspicio è che ci sia un progressivo aumento delle adesioni alle proposte formative; in questa direzione, si sottolinea che *‘non ci sono strumenti legislativi che consentano di renderlo obbligatorio, a meno che non venga incluso come parte dell'impegno didattico dell'ateneo, ma al momento questa soluzione non è stata adottata’*.

Nel loro insieme, le evidenze emerse mostrano come la presenza di strutture organizzative dedicate, di una progettazione formativa intenzionale e di figure intermedie riconosciute (quali i change agent) rappresentano dei fattori discriminanti nel passaggio da pratiche di Faculty Development episodiche a strategie sistemiche di qualificazione della didattica, capaci di incidere in modo strutturale sull'accessibilità degli ambienti di apprendimento e sulla professionalità docente.

6. La dimensione della didattica

Lo sguardo sulla didattica, attraverso il totale delle sue occorrenze (n. 129), evidenzia la dominanza generale della tematica, restituendo una lettura approfondita soprattutto in relazione ai sottotemi “contenuti della formazione” e “attenzione agli studenti”.

L'ambito delle tecnologie digitali rappresenta un tema caldo all'interno dei piani formativi, i cui destinatari non risultano essere solo i docenti bensì anche il personale amministrativo esperto *'del digital learning [...] perché parte di questi corsi è proprio volta a familiarizzare i docenti con tutti gli strumenti a disposizione in piattaforma moodle, [...] utilissimi per una didattica flessibile, innovativa'*. Un dato che emerge sulla scelta di orientare parte dello sviluppo professionale sui temi del digitale è *'legato al fatto che tra i criteri utilizzati da ANVUR nella valutazione dei Corsi di Laurea c'è quello relativo alla formazione del personale docente con particolare riferimento all'uso delle tecnologie digitali. Questo è proprio uno dei prerequisiti previsti dall'ANVUR'*.

In stretta relazione alla dimensione tecnologica e sotto la propulsione delle politiche europee sull'inclusione, emerge con vigore l'interesse dedicato alle tematiche dell'inclusione con la finalità di *'preparare una base di consapevolezza dei docenti [...] le classi non sono quelle di una volta, [...] sta arrivando il mondo della scuola che si è aperto, che ha tutte delle tematiche complesse'*. L'attenzione verso la complessità e l'eterogeneità della popolazione studentesca è in continua evoluzione e si riflette anche attraverso iniziative che, pur non rientrando all'interno di percorsi sistematizzati, contribuiscono alla sensibilizzazione culturale attraverso *'un tavolo dedicato alle Risorse Umane che nel tempo ha organizzato momenti divulgativi e di approfondimento dedicati alle tematiche relative al gender, ai caregivers, agli studenti in carcere'*.

Implicita ma fiorente è la connessione esistente tra i temi dedicati all'inclusione e alle metodologie didattiche innovative; essa infatti consente di promuovere un concreto impegno del comparto accademico nell'offrire risposte didattiche sempre più eque ed accessibili. La formazione relativa all'innovazione metodologica mira a sviluppare nel docente quelle competenze che gli consentono di esercitare la sua professionalità attraverso un ventaglio progettuale didattico capace di far fronte alla variabilità studentesca; si tratta di percorsi mirati fondati su *'metodologie innovative, sperimentazione del co-teaching. [...] integrazione di tecnologie didattiche e sperimentazione di modelli come flipped classroom, problem-based learning e cooperative learning'*.

Ad integrazione della componente metodologica uno spazio viene riservato all'approfondimento dei temi relativi alle *'competenze di mestiere (hard skills) e competenze trasversali (soft skills), abilità di tipo socio-emotivo'*.

Lo sviluppo della professionalità del docente universitario inizia a delinearsi, sempre più, in funzione di una didattica orientata verso la riduzione degli ostacoli alla partecipazione. Un *design* sostenuto da metodologie formative attraverso le

quali i docenti sperimentano formazioni attive, fondate su esperienze di *micro-teaching*, *peer observation*, *co-teaching* e *community of practice* che favoriscono riflessività e condivisione tra pari.

In alcune realtà infatti si cerca di proporre *un'esperienza diretta di Active learning ai docenti, in modo che questo passaggio possa essere significativo nel far capire quali sono i vantaggi di una formazione attiva*. La possibilità di formare gruppi tra docenti appartenenti ad ambiti disciplinari differenti, rappresenta un punto di forza in quanto *ritrovarsi in gruppi anche eterogenei [...] consente di conoscere colleghi, di capire punti di vista differenti anche rispetto proprio all'interpretazione della didattica*. Trasversale ai vari atenei risulta l'erogazione della formazione attraverso percorsi *blended* o digitali, l'uso sistematico di piattaforme online e laboratori di progettazione condivisa.

Rispetto al sotto-tema della "progettazione della formazione" l'analisi evidenzia alcune direzioni intraprese (o prossime ad esserlo) dagli atenei, verso una sistematizzazione dei processi formativi in prospettiva di *Faculty Development*.

Ci sono atenei che, sulla base di progettazioni passate dedicate alla formazione continua del comparto docente, auspicano una maggiore strutturazione dei piani attraverso l'implementazione di centri specifici dedicati alla formazione, *con l'obiettivo di coinvolgere sia i docenti neoassunti (formazione obbligatoria) che quelli già strutturati. L'idea è che la formazione diventi progressivamente un'opportunità annuale anche per i docenti già in servizio, in modo che possano continuare ad aggiornarsi costantemente*.

Nelle realtà più fiorenti l'esempio è dato dall'istituzione di una delega dipartimentale dedicata, considerata *un'iniziativa pionieristica volta a potenziare le competenze didattiche, valutative, di leadership e di ricerca dei docenti afferenti al dipartimento*, con la prospettiva di inserirsi *in una visione più ampia di miglioramento della qualità accademica*.

In un'altra realtà si prevede di intensificare il progetto di formazione sul digitale grazie alla presenza di cospicui finanziamenti ottenuti per i *digital Lab* per la costituzione di Centri Satellite periferici. L'ateneo, in questo senso, sta *preparando un master per la formazione, anche di nuovo personale tecnico amministrativo, perché il docente per innovare la didattica ha bisogno anche di un supporto, di un aiuto quindi adesso abbiamo già progettato di affrontare 8 centri satellite, uno per scuola, all'interno dell'ateneo, forniti di personale strutturato e formato adeguatamente, che possano a livello periferico aiutare i docenti a rivoluzionare interi curricula* con l'obiettivo di implementare gradualmente *la didattica blended*.

L'analisi sulla didattica evidenzia un progressivo delinearsi dell'insegnamento

come un ambito di ricerca e sperimentazione metodologica, più che mera trasmissione di contenuti. Se pur con diverse gradualità inizia a tracciarsi un'ibridazione tra innovazione tecnologica e pedagogica: la tecnologia assume la connotazione di partner didattico, un alleato prezioso capace di contribuire al ripensamento di ambienti e relazioni formative, in linea con l'idea di quello spazio concettuale comune (Felisatti & Serbati, 2014) necessario per lo sviluppo professionale.

7. La dimensione della professionalità

Il tema della Professionalità si presenta attraverso tre sottotemi che, in termini di occorrenze, evidenziano una certa omogeneità: valutazione e monitoraggio del percorso formativo (18 codifiche), culture dello sviluppo professionale (18 codifiche) e sviluppo professionale del docente (12 codifiche).

L'evidenza relativa alla questione della valutazione del FD appare netta. Risulta infatti diffusa l'assenza di un sistema di monitoraggio delle azioni formative; nella maggior parte dei contesti universitari non è prevista un'azione di verifica degli interventi che resta confinata a questionari di gradimento legati alla singola proposta. Diversamente, rispetto alla presenza di alcuni strumenti di valutazione, emerge una singola realtà in cui sono stati prodotti studi qualitativi longitudinali grazie al coinvolgimento di docenti e studenti. Questa esperienza ha favorito inoltre un'apertura di ampio respiro in termini di disseminazione dei risultati, in quanto ha permesso all'ateneo di condividere i risultati anche in ambito internazionale.

Il sottotema "Culture dello sviluppo della professionalità docente" si dischiude attraverso un'analisi di tipo bottom-up che ritrova, nelle risposte dei partecipanti, riferimenti agli aspetti di significato, credenza e linguaggio che definiscono la dimensione delle culture, assunta in questa analisi secondo la prospettiva dell'Index per l'inclusione. Le principali codifiche vertono su: collaborazione tra attori e strutture, atteggiamenti e pensieri sulla formazione, promozione e resistenza al cambiamento.

In termini di collaborazione si fa riferimento sia *'alla creazione di una stretta rete tra la politica della governance e l'azione delle strutture periferiche'* che può rappresentare un fattore di promozione per lo sviluppo del FD, sia alla valorizzazione degli studenti attraverso il loro coinvolgimento, come ad esempio nella conduzione di workshop. Il tema della collaborazione assume particolare valore in rela-

zione al supporto formativo, laddove sussistono delle forme di affiancamento ai docenti che consentano di rispondere, sempre meglio, all'eterogeneità degli studenti.

Diversi elementi emergono in relazione agli atteggiamenti e ai pensieri che i docenti riportano in merito alla formazione legata alla didattica, alla quale viene riconosciuta *'una funzione culturale importante perché crea una base comune di riflessione'*; in taluni casi viene definita come *'un'esigenza improrogabile'* al fine di promuovere la qualità dell'insegnamento, nell'ottica di *'migliorare le strategie di apprendimento degli studenti e favorire la loro futura inclusione sociale e lavorativa'*.

Allo stesso tempo si pone la questione della valorizzazione del personale che sceglie di investire sulla formazione e divenire *'agente di cambiamento'* all'interno del contesto universitario; nelle realtà in cui i percorsi di FD risultano strutturati e sistematizzati, i docenti che intraprendono determinati percorsi formativi acquisiscono il ruolo di Change Agent. Ad oggi la selezione avviene su base volontaria e sulla disponibilità e il desiderio del singolo ad impegnarsi nel tracciare possibili vie generatrici di cambiamento; la possibilità di riconoscere le competenze acquisite, anche in termini economici, è posta come questione necessaria in linea con la volontà di rendere più formalizzate e strutturate le azioni che caratterizzano il processo di Faculty Development.

I pensieri in merito al tema del cambiamento, se letti in relazione con aspetti del tema *'organizzazione'*, offrono evidenze sulle possibilità generative che i diversi atenei hanno attivato; ad esempio la figura del change agent consente di *'decentralizzare tutto! Il cambiamento non può partire soltanto da una proposta centrale dell'ateneo. Il cambiamento deve partire attraverso un processo di trasmissione di buone pratiche all'interno dei corsi di studio'*. La promozione del cambiamento, dunque, è sostenuta dall'idea di *'creare una stretta filiera tra quella che è la politica della governance e poi l'azione delle strutture periferiche'* con l'obiettivo di *'coinvolgere le comunità dipartimentali'*.

La disponibilità all'innovazione incontra però anche una componente di resistenza, che frena la logica del FD in quanto *'non è emerso questo interesse così trainante'* sulla formazione alla didattica *'anzi, quando se ne parla... le facce sono un po' stranite'*; il dato è attribuito soprattutto in riferimento a *'docenti adulti strutturati, con background completamente diversi, modi di intendere anche il ruolo di docente universitario e la didattica universitaria completamente diversi, variabili personali...'*, il cui risultato determina una partecipazione limitata alle proposte formative, spesso *'purtroppo, lasciata allo spirito individuale'*.

Il sotto-tema relativo allo "sviluppo professionale del docente" presenta una

serie di codici che, seguendo una logica semantica, si diramano in due direzioni: da un lato le *azioni orientate allo sviluppo professionale* concretamente attivate all'interno delle università, dall'altro lo *sviluppo professionale aspirato* dai docenti universitari.

In merito alla prima vengono delineate quelle azioni che attraverso “dibattiti interlocutori”, “riflessioni comuni” e “formazione/accompagnamento nuovi ricercatori”, contribuiscono alla definizione di uno sguardo condiviso assolvendo *‘una funzione culturale importante perché crea una base comune di riflessione, di attenzione rispetto a quelli che sono gli elementi fondanti della didattica’*. Da ciò consegue una graduale implementazione e strutturazione delle proposte di formazione per i docenti che stimola e favorisce un loro graduale ma progressivo coinvolgimento.

Rispetto alla seconda direzione emergono una serie di codifiche che evidenziano alcune necessità dettate dai cambiamenti nella compagine universitaria, in quanto *‘i nuovi docenti, ricercatori e professori portano con sé una vitalità, una variabilità e una forte attenzione all'autoformazione, che è sicuramente molto più dinamica [...] ma va considerato che, a prescindere dal fatto che il corpo docente sia generalmente attento e motivato, l'aspetto anagrafico continua a pesare in modo significativo, sia in positivo che in negativo. Proprio per questo, strumenti che possano stimolare riflessioni e aggiornamenti, anche se obbligatori, risultano utili’*.

Inoltre, la tensione verso una didattica orientata sempre più alla qualità, determina nei docenti un forte interesse verso la formazione che *‘si manifesta quando vengono riconfigurati o modificati i corsi di studio’* e la possibilità di ottenere un riconoscimento professionale (anche in termini economici) per quelle figure (es. change agent) che, attraverso un percorso strutturato, acquisiscono ulteriori competenze in termini di formazione alla didattica.

In linea generale, la valutazione resta un ambito da esplorare all'interno del Faculty Development; come evidenzia la letteratura internazionale a fronte di numerose esperienze a supporto dello sviluppo della professionalità docente, risultano ancora minoritarie le evidenze in merito al reale impatto che le azioni formative agiscono sulla pratica dell'insegnamento (Steinert et al., 2006, 2012; Stes et al., 2010). Nonostante sia possibile raccogliere una grande casistica di programmi di varia tipologia di Faculty Development, pochi ancora sono stati affiancati da modalità rigorose di accertamento e valutazione dei loro effetti sui partecipanti (Lampugnani, 2020).

All'interno di un piano di FD, prevedere un sistema di monitoraggio delle azioni che vada oltre la mera valutazione del gradimento, consentirebbe di racco-

gliere informazioni e *feedback* utili a rilevare l'efficacia o meno delle attività formative proposte al personale universitario.

Se l'itinerario comune da perseguire è orientato al miglioramento della qualità didattica, predisporre dei processi di valutazione qualitativi rappresenterebbe un'azione necessaria e connaturata all'obiettivo stesso.

8. Proposte e linee di intervento verso una didattica capacitante

L'analisi condotta nell'ambito del progetto dell'Unità B del PRIN D.A.N.T.E.-U. restituisce un quadro in evoluzione, nel quale le università italiane appaiono progressivamente impegnate a rafforzare la qualità pedagogica dell'insegnamento e a riconoscere la didattica come dimensione qualificante della professione accademica. In continuità con il quadro teorico delineato nei paragrafi introduttivi, le evidenze empiriche mostrano come la tensione verso una didattica accessibile e innovativa trovi piena significatività quando è orientata a esiti capacitanti, in termini di partecipazione studentesca, agency e possibilità effettive di apprendimento. In questo senso, i dati raccolti confermano che la promozione di una didattica capacitante non può essere affidata alla sola iniziativa individuale dei docenti, ma richiede azioni formative intenzionali, continue e sistemiche, collocate all'interno di un quadro strutturato di Faculty Development. Coerentemente con le istanze internazionali che sollecitano un ripensamento della qualità e dell'innovazione didattica nell'istruzione superiore (OECD, 2012), il Faculty Development emerge come dispositivo istituzionale capace di sostenere lo sviluppo di una competenza didattica specifica della docenza universitaria, agendo sui fattori organizzativi e culturali che rendono effettivamente praticabili approcci orientati all'accessibilità e all'innovazione (McKee et al., 2013). Il quadro nazionale analizzato mostra come il Faculty Development stia gradualmente transitando da una configurazione episodica ed estemporanea a una strategia istituzionale più consapevole, in grado di incidere sulla qualità dell'insegnamento, sull'inclusione e sulla partecipazione studentesca (Ghedin et al., 2025). Ottenere risultati significativi in tali ambiti implica adottare una logica di cambiamento trasformativo (McGrath, 2020), capace di coinvolgere diversi livelli istituzionali e di essere sostenuta da adeguati dispositivi organizzativi (Kezar, 2001; Hénard & Roseveare, 2012). Solo all'interno di un cambiamento sistemico, fondato sulla centralità dello studente e sul riconoscimento della variabilità come condizione strutturale dei contesti formativi, diventa possibile qualificare in modo sostanziale lo sviluppo professionale della docenza e ripensarne il

ruolo in chiave riflessiva e responsabile (Felisatti & Serbati, 2019). Letti attraverso le lenti della complessità (Boggino & Bares, 2016; Boggino, 2021), i risultati dell'indagine suggeriscono la necessità di politiche strategiche capaci di tenere insieme la molteplicità delle dimensioni in gioco – pedagogiche, organizzative e relazionali – e di orientarsi verso la costruzione di ambienti formativi che non escludano, ma contengano e valorizzino le differenze. In questa prospettiva, le pratiche di Faculty Development emerse – comunità di docenti, percorsi blended, microteaching, peer mentoring – possono essere interpretate come fattori di conversione istituzionali che contribuiscono a creare contesti di apprendimento nei quali la partecipazione degli studenti assume le caratteristiche di scelta significativa e di reale espansione dell'agency, coerentemente con l'orizzonte di una didattica capacitante. Sulla base delle evidenze raccolte, è possibile delineare alcune direttrici di sviluppo strategico orientate a rafforzare l'implementazione di una didattica innovativa e accessibile in una prospettiva di *Design for All*. In particolare, emergono quattro linee di intervento prioritarie: il consolidamento delle connessioni tra strutture periferiche e livelli di governance; la valorizzazione dei funzionamenti pedagogici come parte integrante del profilo accademico; il riconoscimento formale del ruolo dei *change agent* come mediatori del cambiamento; la promozione di comunità di pratica inter-ateneo per lo scambio di esperienze e la ricerca sulla didattica universitaria inclusiva. Letti in modo integrato, tali orientamenti confermano come l'efficacia del Faculty Development dipenda dalla capacità di adottare una visione sistemica e inclusiva della formazione universitaria. Fondare i sistemi di Faculty Development su questi nodi d'azione consente di promuovere processi formativi realmente efficaci, basati su un lavoro di comunità che valorizza, da un lato, le competenze disciplinari e i percorsi di miglioramento continuo e, dall'altro, lo sviluppo di pratiche riflessive e di ricerca sulla didattica (Quarc, 2018). In questa prospettiva, la formazione universitaria può configurarsi non solo come occasione di aggiornamento professionale, ma come spazio generativo di culture accademiche orientate alla sostenibilità, all'innovazione e alla giustizia educativa, coerenti con l'orizzonte di una didattica accessibile, innovativa e, soprattutto, capacitante.

Riferimenti bibliografici

Biggeri, M., Chiappero Martinetti, E. (2010). Sviluppo umano sostenibile, capability approach e cooperazione internazionale. In *Temi avanzati di economia e politica della cooperazione internazionale allo sviluppo* (pp. 37-64). FrancoAngeli.

- Boggino, N., Bares, E. (2016). *Como evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino, N. (2021b). Al di là della frontiera: valorizzare l'accessibilità alle connessioni nei contesti educativi. In E. Ghedin (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo* (pp. 35-52). Guerini.
- Boni, A., Walker, M. (2013). *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century*. Routledge.
- Booth T. & Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST Professional Publishing.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: Author.
- Craig, N., McLoughlin, L., & Siochi, A. C. (2020). The capability approach and technology: A review of recent literature. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(3), 254-272
- Cumming, T. M., Rose, M. C. (2022). *Universal Design for Learning and the teaching of reading and writing*. Routledge.
- Dell'Anna S., Bevilacqua A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). *UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- De Rossi, M., Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development* (pp. 1-300). Pensa MultiMedia.
- EHEA. (2018). *Paris Communiqué*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.-info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- EHEA. (2020). *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- ENQA. (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA.
- EUA—European University Association. (2021). *Universities without Walls—A Vision for 2030*. EUA:Brussels, Belgium.
- Felisatti, E., Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (Eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica: Studi, ricerche, esperienze*. FrancoAngeli.

- Ghedin, E. (Ed)(2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Guerini.
- Ghedin, E., Pasqual, F., Visentin, S. (2025). *Sostenere l'autodeterminazione delle persone con disabilità: possibili itinerari per una didattica universitaria capacitante* Atti del Convegno SIPeS 2025 Progetto di vita e disabilità. "Qualità di vita" in ogni stagione della vita. Verona.
- Hénard, F., Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. *An IMHE guide for higher education institutions*, 1(1), 7-11.
- Kezar, A. J. (2001). *Understanding and facilitating change in higher education in the 21st century*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Lampugnani, P.A. (2020). Faculty Development. origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In Lotti A., Lampugnani P.A. (Eds.) *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- McGrath, C. 2020. "Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency." *International Journal for Academic Development* 25 (2): 94-106.
- McKee, C. W., Johnson, M., Ritchie, W. F., & Tew, W. M. (2013). Professional Development of the Faculty: Past and Present. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 15-20
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2012). *Development Co-operation Report*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/-development/dcr2012.htm>.
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., & Roxa, T. (2012). The professionalisation of academics as teachers in higher education. *Science Position Paper. Standing Committee for the Social Sciences*.
- QUARC_Docente. (2018). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria. Retrieved from <https://www.an-vur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc>.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117.
- Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6), 497-526.

- Steinert Y., Naismith L., Mann K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No.19. *Medical Teacher*, 34(6), 483–503.
- Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.

Bisogni degli studenti *non-traditional* e pratiche *UDL-oriented*: il punto di vista dei docenti universitari

Andrea Fiorucci

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Obiettivi e domande della ricerca

Il presente contributo prende in esame i dati raccolti nell'ambito di una più ampia indagine sviluppata all'interno delle attività del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. Lo studio si colloca nel quadro delle riflessioni pedagogico-didattiche sull'accessibilità, sull'inclusione e sulla qualità dei percorsi universitari, con particolare attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

Assumendo come prospettiva privilegiata il punto di vista dei docenti universitari, la ricerca si propone di esplorare, analizzare e mappare le percezioni che essi maturano rispetto ai bisogni formativi degli studenti iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) frequentanti il IV e il V anno presso le università coinvolte nel progetto: Università del Salento, Università di Padova, Università degli Studi Roma Tre e Università degli Studi di Perugia. La scelta di focalizzarsi sugli ultimi due anni del percorso formativo risponde all'esigenza di considerare studenti che, secondo la percezione dei docenti, hanno già maturato una conoscenza significativa dell'esperienza universitaria, delle pratiche didattiche, delle modalità organizzative del corso e delle eventuali barriere o facilitatori incontrati nel proprio itinerario accademico.

In questa prospettiva, l'indagine non intende rilevare direttamente i bisogni degli studenti, ma ricostruirli attraverso lo sguardo dei docenti, considerati osservatori privilegiati delle dinamiche didattiche, organizzative e relazionali che caratterizzano il percorso formativo. In particolare, lo studio si propone di approfondire:

- a. le percezioni dei docenti circa la presenza, le caratteristiche e le esigenze degli studenti *non-traditional*, incontrati nella propria esperienza didattica e professionale;
- b. il grado di vicinanza o distanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate e i principi dell' *Universal Design for Learning*, inteso come approccio progettuale orientato alla costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e capaci di rispondere alla variabilità degli studenti.

A partire da tali obiettivi, l'indagine è orientata dalle seguenti domande di ricerca:

- RQ1. *Quali categorie di studenti non-traditional sono maggiormente riconosciute dai docenti universitari nei CdL LM-85bis?*
- RQ2. *Quali adattamenti didattici dichiarano di adottare i docenti in relazione a tali studenti?*
- RQ3. *In che misura i docenti percepiscono le proprie pratiche come coerenti con i principi dell'UDL?*

Il riferimento agli studenti *non-traditional* consente di ampliare lo sguardo oltre le categorie tradizionalmente associate alla disabilità o ai bisogni educativi speciali, includendo una pluralità di condizioni, traiettorie e profili: studenti lavoratori, caregiver, studenti con background migratorio, studenti con carriere universitarie discontinue, con responsabilità familiari, con fragilità socio-economiche, con disabilità, DSA o altre esigenze specifiche. Tale prospettiva permette di leggere la diversità studentesca non come eccezione, ma come tratto strutturale e ordinario dell'esperienza universitaria contemporanea.

Il corso di laurea LM-85bis è stato individuato come contesto di particolare interesse in ragione della sua struttura fortemente interdisciplinare, che comprende insegnamenti afferenti a molteplici aree scientifico-disciplinari, laboratori, attività di tirocinio diretto e indiretto, nonché esperienze formative a stretto contatto con i contesti scolastici. Questa articolazione rende il percorso particolarmente significativo per osservare le modalità con cui le pratiche didattiche universitarie rispondono (o faticano a rispondere) alla crescente eterogeneità della popolazione studentesca. In questa prospettiva, l'indagine non si limita a registrare eventuali criticità, ma intende contribuire alla costruzione di un quadro interpretativo utile a orientare future azioni di miglioramento della didattica universitaria. L'attenzione ai principi dell'UDL consente, infatti, di interrogare le pratiche formative non soltanto in termini di adattamento o compensazione, ma in una logica

più ampia di progettazione preventiva, capace di promuovere partecipazione, equità e successo formativo per tutti gli studenti.

2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi

Per il raggiungimento degli obiettivi delineati, è stato predisposto un questionario anonimo, articolato in tre sezioni e somministrato online attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*. Lo strumento è stato progettato con l'intento di raccogliere dati utili a esplorare, da un lato, le percezioni dei docenti universitari rispetto alla presenza, alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti *non-traditional* e, dall'altro, il grado di vicinanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate e i principi dell'UDL.

La prima sezione del questionario, composta da 7 item, è finalizzata alla raccolta di alcune informazioni socio-demografiche e professionali dei partecipanti: essa rileva dati relativi a genere, età, afferenza accademica, anni di esperienza nell'insegnamento universitario, settore scientifico-disciplinare e insegnamenti impartiti. Tali informazioni consentono di delineare il profilo dei docenti coinvolti nell'indagine e di contestualizzare le successive risposte alla luce delle loro traiettorie professionali, disciplinari e didattiche.

La seconda e la terza sezione sono invece costituite da due questionari specificamente elaborati dal gruppo di lavoro dell'Università del Salento, in coerenza con gli obiettivi conoscitivi del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. Tali sezioni rappresentano il nucleo centrale dello strumento di rilevazione, poiché permettono di indagare le rappresentazioni dei docenti sia in relazione alla variabilità della popolazione studentesca sia rispetto alle modalità con cui la progettazione didattica universitaria può rispondere a tale eterogeneità.

Il primo questionario, collocato nella seconda sezione e composto da 32 item, esplora la percezione dei docenti universitari circa la presenza, le caratteristiche e le esigenze degli studenti *non-traditional* incontrati nella propria esperienza didattica e professionale. Gli item sollecitano una riflessione su un insieme articolato di variabili personali, formative, sociali e culturali che, secondo la letteratura di riferimento, contribuiscono a definire i profili degli studenti *non-traditional*. In particolare, il questionario assume come riferimento il contributo di Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2014), che evidenzia la natura composita e multidimensionale di tale categoria. Le dimensioni esplorate comprendono aspetti anagrafici, condizioni lavorative, responsabilità familiari o di cura, esperienze pregresse nel sistema uni-

versitario, eventuali interruzioni o discontinuità nei percorsi formativi, bisogni formativi specifici, condizioni di disabilità o fragilità, background socio-culturale e fattori connessi alla partecipazione alla vita accademica. Tali variabili, dettagliate nella Tabella 1, consentono di restituire una caratterizzazione ampia e non riduttiva della popolazione studentesca non-traditional, evitando di ricondurla a una categoria omogenea o marginale. In questa prospettiva, il questionario non mira soltanto a rilevare la frequenza con cui i docenti dichiarano di incontrare tali profili, ma intende anche far emergere il modo in cui essi interpretano i bisogni, le difficoltà, le risorse e le richieste formative degli studenti. L'attenzione è quindi rivolta alle percezioni professionali dei docenti, considerate come una fonte rilevante per comprendere le trasformazioni che attraversano l'università contemporanea e per individuare possibili piste di miglioramento della didattica in chiave inclusiva.

Tabella 1. Variabili considerate per la definizione del costrutto di non-traditional student

Variabile	Descrizione
Età	Rileva la presenza di studenti di età superiore ai 25 anni al momento dell'iscrizione al percorso universitario.
Genitorialità	Indaga l'eventuale presenza di figli, con particolare attenzione all'età del figlio più piccolo, quale possibile indicatore di carichi familiari e organizzativi.
Condizione lavorativa	Esplora lo svolgimento di un'attività lavorativa durante il percorso di studi, considerando la tipologia contrattuale, l'impegno orario e la possibile incidenza sulla partecipazione alla vita universitaria.
Svantaggio socio-linguistico-culturale	Analizza variabili connesse al background socio-culturale, al livello di supporto economico, alla cittadinanza e alla presenza di eventuali bisogni linguistici.
Bisogni formativi ed educativi speciali	Rileva la presenza di disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o altre condizioni che possono richiedere supporti, accomodamenti, tecnologie assistive o interventi di accessibilità.
Doppia frequenza universitaria	Verifica l'eventuale iscrizione contemporanea a più corsi universitari, considerando le possibili implicazioni in termini di carico di studio, organizzazione del tempo e partecipazione alle attività formative.
Carriera d'atleta	Esplora la condizione degli studenti impegnati in una doppia carriera, accademica e sportiva, con attenzione alle difficoltà di conciliazione tra studio, allenamenti e competizioni.
Caregiving	Rileva la presenza di responsabilità di cura nei confronti di familiari o persone significative, nonché il possibile impatto di tali impegni sulla continuità e sulla qualità dell'esperienza universitaria.
Fuori sede e pendolarità	Indaga le condizioni abitative e di mobilità degli studenti, con particolare riferimento alle difficoltà connesse alla distanza dalla sede universitaria, agli spostamenti e alla gestione della vita fuori sede.

Il secondo questionario, composto da 30 item, è finalizzato a sollecitare nei docenti una riflessione sul grado di vicinanza o distanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate nei propri insegnamenti e i principi dell'Universal Design for Learning. Gli item sono stati elaborati in coerenza con gli obiettivi e con le Linee Guida UDL 3.0, con l'intento di rilevare in che misura la progettazione e la gestione della didattica universitaria risultino orientate ai principi di flessibilità, accessibilità, pluralità dei linguaggi, diversificazione delle modalità di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione. In tal senso, lo strumento mira a esplorare non soltanto la presenza di singole strategie inclusive, ma anche il modo in cui i docenti percepiscono la propria pratica didattica rispetto a un approccio progettuale capace di rispondere alla variabilità degli studenti. In entrambi i questionari, i docenti sono stati invitati a descrivere la propria esperienza professionale valutando ciascun item attraverso una scala ordinale di frequenza. Le opzioni di risposta, organizzate secondo un continuum crescente, consentono di graduare l'intensità con cui determinati fenomeni, condizioni o pratiche vengono percepiti come presenti nella propria esperienza didattica. La scala utilizzata comprende cinque modalità di risposta: *Mai*, *Qualche volta*, *Abbastanza*, *Quasi sempre*, *Sempre*. Tale impostazione permette di raccogliere dati utili non solo a descrivere la frequenza percepita di specifiche situazioni o comportamenti didattici, ma anche a delineare tendenze più generali relative alle rappresentazioni dei docenti. Le analisi presentate nelle sezioni successive riguardano, in primo luogo, l'elaborazione descrittiva delle variabili socio-demografiche e professionali del campione, rilevate attraverso la scheda socio demografico-professionale somministrata ai docenti. Tale passaggio consente di delineare il profilo dei partecipanti e di contestualizzare le risposte alla luce di alcune caratteristiche rilevanti, quali l'esperienza di insegnamento, l'afferenza disciplinare e il ruolo ricoperto nel contesto universitario.

In secondo luogo, viene proposta l'analisi dei dati raccolti attraverso i due questionari sviluppati ad hoc dal gruppo di ricerca. Il primo è volto a indagare le percezioni dei docenti circa la presenza, le caratteristiche e i bisogni degli studenti *non-traditional* incontrati nella propria esperienza didattica e professionale; il secondo esplora, invece, il grado di aderenza percepita tra le pratiche didattiche dichiarate dai docenti e i principi dell'UDL. In questa prospettiva, l'attenzione è posta non sulla rilevazione diretta dell'esperienza studentesca, ma sulle rappresentazioni professionali dei docenti, considerate come una chiave interpretativa rilevante per comprendere bisogni emergenti, criticità didattiche e possibili direzioni di miglioramento.

A completamento della fase descrittiva, viene infine presentata un'analisi statistica finalizzata a valutare la solidità psicometrica dei due strumenti utilizzati. In particolare, l'attenzione è rivolta alla verifica dell'affidabilità interna degli item e alla coerenza della struttura fattoriale emergente, al fine di esaminare la consistenza degli strumenti rispetto ai costrutti indagati. Tale approfondimento consente di rafforzare la lettura dei dati raccolti e di valutare la tenuta metodologica dei questionari in relazione agli obiettivi conoscitivi dell'indagine.

3. I partecipanti

Il campione coinvolto nell'indagine è costituito da 66 docenti universitari afferenti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria provenienti dalle quattro università italiane coinvolte nel progetto.

La numerosità del campione, pur non particolarmente ampia in termini assoluti, assume un valore significativo se rapportata alla consistenza del personale accademico coinvolto nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si tratta, infatti, di percorsi caratterizzati da una struttura didattica ampia e articolata, composta da numerosi insegnamenti, laboratori e attività formative, ma da un numero di docenti strutturati e stabilmente afferenti ai singoli corsi di studio generalmente contenuto. Tale considerazione va letta anche alla luce del fatto che, all'interno dello stesso corso di laurea, non è raro che un medesimo docente abbia la titolarità di più insegnamenti o attività didattiche. Ne consegue che il numero complessivo degli insegnamenti attivati può risultare sensibilmente superiore al numero effettivo dei docenti coinvolti nel percorso formativo. In questa prospettiva, il coinvolgimento di 66 docenti provenienti da quattro sedi universitarie rappresenta un dato rilevante, poiché consente di raccogliere un insieme consistente di percezioni professionali rispetto a una popolazione accademica di riferimento numericamente limitata. Il campione, pertanto, appare adeguato a restituire uno spaccato articolato delle rappresentazioni dei docenti impegnati nella formazione iniziale degli insegnanti, pur senza assumere finalità di generalizzazione all'intero sistema universitario nazionale.

La distribuzione dei partecipanti per sede mostra una maggiore rappresentanza dell'Università del Salento, con 24 docenti, pari al 36,4% del totale. Seguono l'Università degli Studi di Perugia, con 17 partecipanti (25,8%), l'Università degli Studi di Padova, con 15 partecipanti (22,7%), e l'Università degli Studi Roma Tre, con 10 partecipanti (15,2%).

Per quanto riguarda la distribuzione per genere, il campione evidenzia una lieve prevalenza della componente femminile, che rappresenta il 51,5% dei partecipanti. Tale dato restituisce un quadro sostanzialmente equilibrato, nel quale la presenza di docenti donne risulta appena superiore a quella maschile, senza configurare una marcata asimmetria nella composizione del gruppo. In relazione all'età, il campione presenta un intervallo piuttosto ampio, compreso tra i 33 e i 68 anni, con una deviazione standard pari a 9,37. Questo dato segnala la presenza di una popolazione docente eterogenea sul piano anagrafico, ma caratterizzata da una significativa concentrazione di soggetti collocati in fasce di età mature. Tale elemento appare particolarmente rilevante, poiché consente di leggere le risposte raccolte alla luce di un'esperienza professionale presumibilmente consolidata e di una conoscenza articolata dei contesti universitari, delle pratiche didattiche e delle trasformazioni che hanno interessato nel tempo la popolazione studentesca.

Questa interpretazione trova conferma anche nell'analisi della variabile relativa agli anni di esperienza nell'insegnamento universitario: il gruppo più numeroso è infatti costituito da docenti con oltre 20 anni di esperienza, pari a 19 partecipanti, corrispondenti al 28,8% del campione. Si tratta di un dato che conferma la presenza significativa di docenti con una lunga traiettoria professionale e con un'esposizione prolungata alle dinamiche didattiche e organizzative del corso di laurea.

Al tempo stesso, il campione include anche una quota consistente di docenti neoassunti o con una breve esperienza nell'insegnamento universitario, compresa tra 0 e 5 anni. Tale gruppo è rappresentato da 16 partecipanti, pari al 24,2% del totale. La presenza di questa componente consente di integrare nello studio anche il punto di vista di docenti che si trovano nelle fasi iniziali della carriera accademica e che possono offrire rappresentazioni differenti, forse maggiormente legate alle trasformazioni più recenti della didattica universitaria, alle nuove esigenze degli studenti e all'evoluzione dei dispositivi di supporto all'apprendimento.

Le fasce intermedie di esperienza presentano una distribuzione complessivamente equilibrata, contribuendo a delineare un campione articolato e differenziato sia sotto il profilo anagrafico sia sotto quello professionale. Nel complesso, la composizione del gruppo dei partecipanti appare quindi adeguata a restituire una pluralità di sguardi sulle dimensioni oggetto dell'indagine, includendo docenti con livelli diversi di anzianità accademica, esperienza didattica e familiarità con i cambiamenti che attraversano oggi il contesto universitario e, in particolare, i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

Tabella 2. Variabili sociodemografiche e professionali

Variabile	Categoria	n	%
Afferenza accademica	Università del Salento	24	36,4
	Università degli Studi di Perugia	17	25,8
	Università degli Studi di Padova	15	22,7
	Università degli Studi Roma Tre	10	15,2
Genere	Femmina	34	51,5
	Maschio	31	47,0
	Non dichiarato	1	1,5
Esperienza	Oltre 20 anni	19	28,8
	0-5 anni	16	24,2
	6-10 anni/11-15 anni/16-20 anni	31	47
Categoria Professionale	Docente a contratto	26	39,4
	Professore Associato	21	31,8
	Ricercatore	12	16,7
	Professore Ordinario	7	10,6

L'analisi dei dati relativi agli insegnamenti svolti dai docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) mette in evidenza una netta prevalenza di alcune aree disciplinari (tabella 3). In primo luogo, l'area delle discipline pedagogiche (SSD M-PED) rappresenta la quota più consistente del campione, coinvolgendo il 20% dei docenti. Seguono la linguistica e la letteratura italiana (SSD L-FIL-LET), con una presenza pari al 16,9%. Un'attenzione particolare è riservata anche all'educazione mediale, alle arti visive e sonore, al cinema (SSD L-ART), nonché allo studio della storia contemporanea, moderna, medievale (SSD M-STO) e dei fondamenti di storia antica (SSD L-ANT), ambiti complessivamente rappresentati da circa l'11% del campione. Le discipline scientifiche occupano una posizione di rilievo grazie alla presenza della biologia, della didattica delle scienze naturali e dell'ecologia (SSD BIO), che complessivamente raccolgono circa il 7,7% dei docenti. A queste si affianca l'attività motoria (SSD M-EDF).

In misura minore, ma comunque rilevante, si registrano le presenze nei settori della geografia (SSD M-GGR), della psicologia dello sviluppo (SSD M-PSI) e della didattica della fisica (SSD FIS), ciascuno attestato attorno al 4,6%. L'area

della didattica della matematica (SSD MAT) è rappresentata da circa il 3,1% dei docenti, mentre l'insegnamento della lingua inglese (SSD L-LIN-12), dell'antropologia (SSD M-DEA), della sociologia dell'educazione (SSD SPS), dell'informatica (SSD INF) e della chimica didattica (SSD CHIM) raccolgono ciascuno una percentuale inferiore, contribuendo tuttavia ad arricchire ulteriormente il panorama formativo.

Nel complesso, la distribuzione delle aree disciplinari riferibili ai docenti rispondenti conferma il carattere fortemente integrato e articolato del curriculum del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis).

Tabella 3. Distribuzione delle aree disciplinari

Macro SSD	Area disciplinare	Numero insegnamenti	(%)
M-PED	Pedagogia generale e sociale, pedagogia speciale, didattica generale, letteratura per l'infanzia	13	20,00
L-FIL-LET	Linguistica e Letteratura Italiana	11	16,92
L-ART	Educazione mediale, Fondamenti delle Arti, Cinema, Educazione sonora.	6	9,23
M-STO	Storia contemporanea, moderna, medievale	6	9,23
BIO/07	Biologia generale, Didattica delle Scienze naturali e ambientali, Ecologia	5	7,69
M-EDF	Metodi e tecniche delle attività motorie	4	6,15
L-ANT	Fondamenti di Storia Antica	4	6,15
M-GGR	Geografia	3	4,62
M-PSI	Psicologia dello sviluppo	3	4,62
FIS	Fondamenti e didattica della fisica	3	4,62
MAT	Didattica della Matematica con Laboratorio, Fondamenti di Matematica	2	3,08
L-LIN-12	Lingua inglese	1	1,54
M-DEA	Antropologia	1	1,54
SPS	Sociologia dell'educazione	1	1,54
INF	Informatica	1	1,54
CHIM	Didattica della chimica	1	1,54

4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti *non-traditional*

L'analisi delle risposte fornite dai docenti universitari ha permesso di delineare un quadro articolato riguardante la presenza degli studenti non-traditional all'interno dei contesti accademici, nonché le strategie didattiche messe in atto per rispondere alle loro esigenze. Approfondendo le caratteristiche riconducibili a questa categoria di studenti, i dati evidenziano alcune specificità (tabella 4).

Circa il 9,09% dei docenti dichiara di non aver mai incontrato studenti lavoratori, mentre il 39,39% afferma di incontrarli "abbastanza" frequentemente e il 16,67% "quasi sempre". Gli studenti genitori sono stati accolti "qualche volta" dal 33,33% dei docenti e "abbastanza" dal 27,27%, mentre il 21,21% riferisce di non averne mai avuti tra i propri studenti. Le studentesse in maternità incontrate nel percorso di studi sono più note: "qualche volta" dal 43,94% dei docenti, mentre il 27,27% dichiara di non averle mai incontrate. La presenza di studenti con doppia iscrizione appare invece decisamente rara: il 68,18% dei docenti afferma di non aver mai avuto studenti iscritti contemporaneamente a più corsi universitari. Analogamente, per quanto riguarda gli studenti-atleti, il 59,09% riferisce di non averne mai incontrati. Per quanto concerne gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali (BES), circa il 30% dei docenti segnala di averli incontrati "qualche volta" o "abbastanza" nel corso della propria esperienza didattica.

Gli studenti stranieri risultano più frequentemente presenti: il 30,30% dei docenti dichiara di incontrarli "abbastanza" e il 21,21% "quasi sempre". Una tendenza analoga si osserva anche per quanto riguarda gli studenti con bisogni linguistici, con il 31,82% dei docenti che riferisce incontri "qualche volta" e il 25,76% "abbastanza" frequentemente.

Infine, gli studenti in condizioni di disagio socio-economico vengono riconosciuti "qualche volta" dal 37,88% dei docenti, indicando una presenza significativa all'interno dei percorsi universitari.

Sul fronte degli adattamenti didattici, la tendenza è a un'applicazione moderata. Dall'analisi dei dati emerge infatti che questi interventi, pur presenti, non sono ancora sistematicamente adottati (tabella 5). Per gli studenti lavoratori, il 36,36% dei docenti dichiara di modificare "qualche volta" le proprie modalità didattiche, mentre il 24,24% afferma di farlo "abbastanza". Inoltre, il 19,70% dei docenti adatta la didattica "quasi sempre", mentre solo il 6,06% dichiara di intervenire "sempre", a fronte di un 13,64% che non apporta alcun adattamento. Analoghi dati si riscontrano per gli studenti genitori: il 39,39% dei docenti riporta

di effettuare modifiche “qualche volta”, il 25,76% “abbastanza” e il 12,12% “quasi sempre”, mentre solo il 4,55% adatta “sempre” la propria didattica. Anche in questo caso, una quota non trascurabile, pari al 18,18%, ammette di non apportare alcun adattamento.

Tabella 4. Frequenza di presenza degli studenti non-traditional (%)

Categoria	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
<i>Studenti lavoratori</i>	9.09	30.30	39.39	16.67	4.55
<i>Studenti genitori</i>	21.21	33.33	27.27	12.12	6.06
<i>Studentesse in maternità</i>	27.27	43.94	18.18	7.58	3.03
<i>Studenti con doppia iscrizione</i>	68.18	18.18	7.58	4.55	1.52
<i>Studenti atleti</i>	59.09	27.27	10.61	3.03	0.00
<i>Studenti con disabilità</i>	12.12	33.33	30.30	16.67	7.58
<i>Studenti stranieri</i>	10.61	28.79	30.30	21.21	9.09
<i>Studenti con bisogni linguistici</i>	15.15	31.82	25.76	18.18	9.09
<i>Studenti con disagio socio-economico</i>	28.79	37.88	22.73	9.09	1.52
<i>Studenti con BES</i>	21.21	34.85	24.24	13.64	6.06

Per le categorie meno rappresentate, come gli studenti con doppia iscrizione e gli studenti atleti, le percentuali di adattamenti didattici risultano molto più basse. Per gli studenti doppiamente iscritti, il 63,64% dei docenti dichiara di non adattare mai la didattica, mentre per gli studenti atleti la quota di chi non apporta modifiche raggiunge il 59,09%. Anche gli adattamenti per studenti con disagio socio economico si confermano sporadici: il 25,76% dei docenti afferma di non effettuare modifiche e solo il 19,70% interviene “abbastanza” sui propri metodi.

Una maggiore attenzione emerge, invece, nei confronti degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali. Per questi gruppi, il 31,82% dei docenti riferisce di adattare “abbastanza” la propria didattica, il 19,70% dichiara di intervenire “quasi sempre” e il 12,12% afferma di apportare modifiche “sempre”, evidenziando una sensibilità più consolidata rispetto alle esigenze educative specifiche. Un atteggiamento simile, anche se leggermente meno marcato, si osserva nei confronti degli studenti stranieri e di quelli con bisogni linguistici: gli adattamenti vengono effettuati “qualche volta” dal 36,36% dei docenti per gli studenti stranieri

e dal 34,85% per quelli con bisogni linguistici, mentre rispettivamente il 25,76% e il 24,24% dei docenti interviene “abbastanza”.

Secondo quanto dichiarato dai docenti, la presenza di alcune categorie di studenti non-traditional appare percepita come relativamente frequente, mentre gli adattamenti didattici sembrano assumere un carattere prevalentemente occasionale o non pienamente sistematico. La tendenza prevalente è quella di adattare le modalità didattiche “qualche volta”, con una presenza ancora limitata di docenti che dichiarano di intervenire “sempre” in modo strutturato e intenzionale.

Tabella 5. Frequenza di adattamenti didattici per studenti non-traditional (%)

<i>Categoria</i>	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
<i>Studenti lavoratori</i>	13.64	36.36	24.24	19.70	6.06
<i>Studenti genitori</i>	18.18	39.39	25.76	12.12	4.55
<i>Studentesse in maternità</i>	22.73	42.42	19.70	12.12	3.03
<i>Studenti con doppia iscrizione</i>	63.64	21.21	9.09	4.55	1.52
<i>Studenti atleti</i>	59.09	25.76	9.09	4.55	1.52
<i>Studenti con disabilità</i>	7.58	28.79	31.82	19.70	12.12
<i>Studenti stranieri</i>	13.64	36.36	25.76	18.18	6.06
<i>Studenti con bisogni linguistici</i>	18.18	34.85	24.24	15.15	7.58
<i>Studenti con disagio socio-economico</i>	25.76	40.91	19.70	10.61	3.03
<i>Studenti con BES</i>	21.21	34.85	25.76	13.64	4.55

5. Aderenza della didattica universitaria all’approccio UDL: cosa pensano i docenti?

Dall’esame dei dati emerge che l’adozione delle pratiche didattiche riconducibili ai principi dell’UDL è presente ma variabile tra i docenti universitari coinvolti nello studio (tabella 6). In generale, si osserva una buona sensibilità verso la promozione della chiarezza espositiva, del coinvolgimento attivo e della differenziazione dei canali comunicativi, mentre risultano meno consolidate le pratiche di supporto all’autonomia e all’autoregolazione degli studenti.

Le pratiche maggiormente adottate risultano essere il dedicare del tempo a fine lezione per chiarimenti, con l’89,39% dei docenti che dichiara di farlo “sempre”, e la spiegazione sistematica dell’importanza dei materiali forniti, dichiarata “sem-

pre” dal 77,27% dei rispondenti. Anche il riscontro differenziato tramite canali multipli è molto diffuso, con una pratica costante per il 60,61% dei docenti. Questi dati evidenziano una forte attenzione all’accessibilità delle informazioni e alla disponibilità verso le esigenze degli studenti.

Buoni livelli di adozione si registrano anche rispetto al coinvolgimento attivo degli studenti: il 50% chiede “sempre” l’opinione degli studenti sull’organizzazione del corso e il 45,45% promuove “sempre” la collaborazione tra pari. Queste pratiche risultano fondamentali per creare un ambiente di apprendimento partecipativo e inclusivo.

Tuttavia, alcune aree risultano meno sviluppate. L’utilizzo di strumenti a supporto dell’autonomia degli studenti (guide per la gestione del tempo, modelli di riferimento) è adottato “sempre” solo dal 19,70% dei docenti, mentre il 43,94% dichiara di utilizzarli “mai”. Analogamente, il supporto alla pianificazione autonoma dello studio viene promosso “sempre” solo dal 15,15% dei rispondenti, evidenziando una carenza significativa in un’area chiave per lo sviluppo della competenza autonoma degli studenti.

L’accessibilità a strumenti digitali alternativi è garantita “sempre” solo dal 24,24% dei docenti, mentre il 13,64% dichiara di non promuovere affatto tale pratica. Ciò segnala la necessità di rafforzare le competenze tecnologiche per l’inclusione.

In relazione all’autoregolazione (strategie di gestione personale e riflessione), solo il 19,70% dei docenti dichiara di promuoverla “sempre”. Anche le pratiche di proposta di attività riflessive e di autovalutazione presentano livelli di adozione moderati, confermando la necessità di investire su strategie didattiche che sviluppino il metacognitive degli studenti.

Complessivamente, la varietà dei codici comunicativi utilizzati (visivo, uditivo, cinestesico) è ben rappresentata: il 45,45% dei docenti afferma di ricorrervi “sempre” e il 18,18% “quasi sempre”, a dimostrazione di una buona attenzione alla diversificazione dei canali di accesso all’informazione.

Il quadro generale dei dati suggerisce che, sebbene l’approccio UDL sia in fase di progressiva adozione nei contesti universitari, persistano margini di miglioramento soprattutto nelle pratiche che mirano a favorire l’autonomia, la regolazione emotiva e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Nel complesso, questi risultati evidenziano come l’adozione delle pratiche UDL sia in crescita, ma ancora disomogenea: mentre le pratiche di comunicazione accessibile e feedback sono ben consolidate, altre aree come il supporto all’autonomia, l’accessibilità e la promozione dell’autoregolazione richiedono ulteriori sviluppi.

Tabella 6. Frequenze delle pratiche UDL adottate dai docenti universitari (%)

Item sintetizzato	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
1. Chiarimenti a fine lezione	-	-	4.55	6.06	89.39
2. Spiegazione importanza materiali	-	3.03	7.58	12.12	77.27
3. Riscontri multicanale	1.52	4.55	19.70	13.64	60.61
4. Feedback organizzazione corso	3.03	7.58	22.73	16.67	50.00
5. Promozione collaborazione tra pari	6.06	10.61	21.21	16.67	45.45
6. Uso codici comunicativi diversi	4.55	13.64	18.18	18.18	45.45
7. Esempi concreti nelle spiegazioni	1.52	9.09	28.79	24.24	36.36
8. Accesso a materiali alternativi	13.64	18.18	24.24	19.70	24.24
9. Strumenti supporto autonomia	43.94	21.21	12.12	3.03	19.70
10. Guida pianificazione studio	27.27	25.76	21.21	10.61	15.15
11. Attività di autoregolazione	15.15	27.27	24.24	19.70	19.70
12. Diversificazione modalità valutazione	10.61	15.15	25.76	18.18	30.30
13. Presentazione obiettivi del corso	-	1.52	12.12	15.15	71.21
14. Chiarezza negli standard di valutazione	1.52	4.55	13.64	19.70	60.61
15. Strategie per stimolare la motivazione	3.03	10.61	25.76	21.21	39.39
16. Utilizzo di feedback positivi	-	3.03	21.21	16.67	59.09
17. Strategie di gestione delle difficoltà	6.06	15.15	31.82	24.24	22.73
18. Proposte di alternative nei compiti	12.12	18.18	30.30	24.24	15.15
19. Supporto personalizzato	9.09	22.73	34.85	22.73	10.61
20. Uso di tecnologie accessibili	15.15	20.00	24.24	24.24	16.67
21. Attività di gruppo strutturate	6.06	15.15	30.30	28.79	19.70
22. Facilitazione di discussioni aperte	4.55	12.12	33.33	27.27	22.73
23. Offerta di materiali multimediali	7.58	13.64	31.82	25.76	21.21
24. Uso di esempi concreti ed esperienze	1.52	10.61	31.82	25.76	30.30
25. Proposte di autovalutazione	10.61	25.76	31.82	21.21	10.61
26. Supporto allo sviluppo delle strategie	9.09	22.73	34.85	22.73	10.61
27. Attività riflessive	12.12	25.76	28.79	21.21	12.12
28. Promozione auto-monitoraggio	13.64	27.27	27.27	18.18	13.64
29. Incoraggiamento alla partecipazione attiva	6.06	16.67	31.82	25.76	19.70
30. Promozione scelta e controllo studente	10.61	22.73	30.30	21.21	15.15

6. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale

L'approccio UDL possiede il potenziale per cambiare radicalmente la modalità di insegnamento accademico, passando da quello che Freire definiva “banking model” dell'educazione a una pedagogia più critica e affettiva che pone al centro del processo formativo gli studenti con le loro *singolari* (specifiche) e *plurali* (differenti) caratteristiche esistenziali (Curneen, 2024). Muovendosi nel perimetro della progettazione universale, la riflessione pedagogica che anima questo studio mette in luce la sfida che la popolazione *non traditional* di studenti pone alle comunità accademiche, sollecitando una maggiore attenzione alla valorizzazione della persona lungo il suo percorso di crescita personale e professionale. Un processo attuabile attraverso la piena consapevolezza delle differenze e la comprensione dei bisogni da parte dei docenti chiamati a tradurre tale variabilità, in una didattica universalmente ispirata ad una molteplicità di mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione.

Ma anche una presa d'atto che lo studente universitario attuale è profondamente diverso da quello di venti anni fa per il quale l'Università era il percorso che accompagnava un tratto della propria vita in modo esclusivo, un privilegio e una scelta di senso e di prospettiva. Oggi l'accesso agli studi universitari è una delle tante opportunità spesso condotte in parallelo a molte altre, un momento che si incastra in altre situazioni paradossalmente di uguale importanza per il singolo e che arriva dopo un percorso di studi iperstrutturato – quale quello delle scuole superiori – per confrontarsi con un sistema discrezionale in cui ognuno coglie quel che può.

Il riconoscimento universale della diversità come caratteristica dell'*essere* e della sua *unicità* (Canevaro, 2008), riporta su un piano di normalità quelle dimensioni a lungo stigmatizzate (Fiorucci et al., 2024; Cumming e Rose, 2022, p.1027). I differenti background sociali, personali, culturali, presenti attualmente nei contesti accademici si configurano dunque come una nuova tipicità, rappresentando i fattori propedeutici per una progettazione didattica flessibile e plurale sin dalle prime fasi. L'indagine esplorativa presentata nel contributo riporta, rispetto a quanto fin qui argomentato, uno scenario incerto e indeterminato in cui le direttrici che muovono verso una didattica universale possono trovare senso e orientamento solo all'interno del paradigma UDL.

Il presente studio rappresenta un punto di partenza cruciale nel contesto di un progetto PRIN in continua evoluzione, che si sviluppa attraverso diverse fasi di analisi approfondita e comparativa, coinvolgendo cinque atenei. Poiché la ri-

cerca è ancora in fase di sviluppo, i risultati finora ottenuti, insieme a quelli che emergeranno nelle prossime fasi, costituiscono un'opportunità per avviare un dialogo significativo e costruttivo tra i diversi attori coinvolti, in particolare tra docenti e studenti universitari. Questo confronto, che può essere alimentato dalla prospettiva duale che emerge dal progetto DANTE-U, permette di sviluppare il dialogo tra le esperienze e le opinioni dei docenti e degli studenti fungendo da motore per l'introduzione, in via sperimentale, di modifiche alla progettazione didattica universitaria. L'intento di queste modifiche sarebbe non solo quello di migliorare la qualità dell'insegnamento universitario, ma anche di testare, monitorare e valutare gli effetti di queste innovazioni nel tempo, con l'obiettivo di creare un ciclo di miglioramento continuo e pervasivo.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Edizioni Erickson.
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- Cumming T. M., & Rose M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
- Curneen, A. (2024). Universal Design for Learning as a Two-pronged Approach to Inclusive Practice in Initial Teacher Education in Ireland. *All Ireland Journal of Higher Education*, 16(2).
- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A. & Baccassino F. (2024). *L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U*. In Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale. RomaTrE-Press.

Parte III.

Linee guida UDL per una didattica universitaria
accessibile e inclusiva

Progettare molteplici modi di coinvolgimento

Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria

Nei contesti universitari, il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti rappresenta una dimensione centrale dell'esperienza educativa, poiché influisce direttamente sul modo in cui ciascuno entra in relazione con i contenuti di apprendimento, i percorsi formativi, le attività proposte e la comunità accademica nel suo complesso. Esso non si limita all'interesse verso la disciplina o alla volontà di studiare, ma comprende aspetti più ampi legati alla motivazione, alla partecipazione attiva, al senso di appartenenza e alla qualità dei legami instaurati con docenti e colleghi; tali elementi possono essere considerati correlati al senso di "affezione" al percorso accademico (Da Re & Bonelli, 2024). Il coinvolgimento riflette inoltre la significatività e il valore percepito del proprio percorso formativo. Si tratta di riconoscere la soggettività dello studente, unico nella sua identità, nei suoi interessi, nei suoi vissuti e nelle traiettorie di vita, conducendolo a trovare quello che Ken Robinson (2009) definisce il suo "elemento" cioè l'allineamento tra passione, interesse autentico e predisposizione individuale che emerge in un contesto consapevole e abilitante che ne consente l'espressione e lo sviluppo.

Cavanagh (2019) definisce il concetto di *engagement* come il primo passo per l'apprendimento, evidenziandone il valore formativo, mentre Salas Pilco e collaboratori (2022) lo interpretano come lo "sforzo" che gli studenti investono nelle attività di apprendimento, sottolineando la dimensione attiva e personale dell'impegno. L'*engagement*, l'affezione e la motivazione costituiscono dunque un costrutto complesso, attorno al quale ruotano dimensioni personali, contestuali e

comportamentali che possono alimentare o spegnere l'interesse nel percorso formativo (Da Re & Bonelli, 2024; Donham et al., 2022; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Trasponendo questo concetto all'interno della cornice culturale e operativa dell'*Universal Design for Learning*, emerge come il coinvolgimento non sia una variabile statica e individuale, ma il risultato di un'interazione complessa tra l'unicità dello studente e le condizioni offerte dall'ambiente di apprendimento. In quest'ottica, l'esperienza universitaria non può essere ridotta a un processo puramente cognitivo, ma va considerata come un percorso che intreccia dimensioni affettive, relazionali e identitarie.

Numerosi studi evidenziano come livelli elevati di coinvolgimento siano associati a esiti formativi positivi, tra cui maggiore probabilità di successo accademico, continuità nei percorsi universitari e riduzione del rischio di abbandono (Kahu, 2013; Kuh, 2009; Tinto, 2012). Parallelamente, il coinvolgimento contribuisce significativamente al benessere degli studenti, favorendo un investimento consapevole nel proprio percorso di formazione e sostenendo la capacità di affrontare le difficoltà incontrate durante il percorso accademico (Kahu & Nelson, 2018; Schaufeli et al., 2002). Un ambiente universitario che promuove il senso di appartenenza e inclusione rafforza inoltre le relazioni positive con docenti e pari, creando le condizioni per una partecipazione più attiva e significativa (Strayhorn, 2019; Hausmann et al., 2007).

In quest'ottica, progettare intenzionalmente gli ambienti di apprendimento e le sequenze didattiche significa considerare le dinamiche personali e contestuali, così come fattori specifici dell'esperienza formativa, quali il tipo di insegnamento, i metodi didattici, la composizione del gruppo dei pari, le opinioni della famiglia e le aspettative degli studenti (Da Re & Bonelli, 2024). Al contrario, una progettazione non intenzionale di obiettivi, attività, tempi e percorsi può determinare disinvestimento e scarsa partecipazione, fenomeni spesso interpretati erroneamente come mancanza di interesse o impegno, ma che in realtà riflettono assetti didattici poco attenti a valorizzare l'unicità dello studente.

2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica

Considerando la funzione strategica del coinvolgimento nel rendere l'esperienza di apprendimento significativa e motivante per una popolazione di studenti uni-

versitari sempre più eterogenea, il progetto DANTE-U prende avvio dal framework teorico e neuroscientifico dell'*Universal Design for Learning*, col fine di adattare sistematicamente il principio del coinvolgimento al contesto universitario, tenendo conto della specificità accademica sia sul piano organizzativo sia su quello didattico (CAST, 2018; Savia, 2016).

Nel quadro dell'*Universal Design for Learning*, il principio del Coinvolgimento rappresenta una dimensione fondativa della progettazione didattica inclusiva e riguarda, in modo specifico, il *perché* dell'apprendere (Murawski & Scott, 2021). Il framework UDL elaborato dal CAST riconosce, infatti, che la dimensione affettiva costituisce un elemento cruciale del processo di apprendimento, in quanto sostiene la motivazione e l'impegno degli studenti, aspetti questi puramente individuali in quanto differiscono marcatamente rispetto a ciò che accende l'entusiasmo per l'apprendimento.

Anche le neuroscienze riconoscono il ruolo centrale delle cosiddette reti affettive del cervello, in particolare delle aree mediali della corteccia prefrontale, che si attivano quando viene stabilita una connessione significativa tra i contenuti di apprendimento proposti e ciò che per lo studente conta realmente, sostenendo l'interesse e la perseveranza nel compito (*ibidem*).

Nel quadro di DANTE-U, coerentemente con il framework dell'UDL, il coinvolgimento viene, quindi, concepito come una dimensione strutturale e intenzionale della progettazione didattica, da integrare fin dalle fasi iniziali di definizione degli obiettivi di apprendimento, delle metodologie, delle attività e delle modalità di valutazione. Il progetto promuove una visione del coinvolgimento che mira a restituire *agency* a studentesse e studenti, consentendo loro di essere attori attivi del loro processo di apprendimento. Ciò implica, per i docenti universitari, la capacità di anticipare e prevenire possibili barriere ambientali, di creare opzioni significative e di riconoscere la ricchezza dell'eterogeneità umana come consuetudine e non come eccezione. Come esprime efficacemente la metafora utilizzata dal CAST "quando un fiore non sboccia, tu poni aggiustamenti nell'ambiente in cui sta crescendo, e non nel fiore".

In questa prospettiva, le linee guida sviluppate nel progetto DANTE-U orientano la progettazione didattica universitaria verso ambienti di apprendimento capaci di sostenere la motivazione e l'impegno nel tempo, valorizzando interessi e identità, promuovendo il senso di appartenenza, coltivando un clima emotivamente sicuro e affrontando in modo intenzionale pregiudizi, minacce e distrazioni che possono ostacolare la partecipazione attiva, al fine di promuovere equità, partecipazione e successo formativo nei contesti accademici contemporanei.

2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento

Uno degli step previsti dal progetto DANTE-U era proprio quello di adattare le linee guida elaborate dal CAST alla didattica universitaria, avvicinandole quindi alle specificità pedagogiche, organizzative e culturali dei contesti accademici.

Nel processo di adattamento del principio del coinvolgimento dell'*Universal Design for Learning* alla didattica universitaria, il gruppo di ricerca dell'Università del Salento ha posto l'attenzione sul riconoscimento e sulla valorizzazione degli interessi e delle identità delle studentesse e degli studenti, considerando, in coerenza con il framework UDL, che gli elementi capaci di attrarre e sostenere la motivazione non siano né omogenei né statici, ma differiscano significativamente da persona a persona e possano evolvere nel tempo (Savia, 2016). Cultura, genere, etnia, lingua, specificità di funzionamento e condizioni di contesto incidono, infatti, sul modo in cui ciascun soggetto si rapporta all'apprendimento, attribuisce valore alle attività proposte e costruisce il proprio senso di appartenenza all'ambiente universitario.

In questa prospettiva, accogliere interessi e identità significa riconoscere la variabilità come norma, evitando modelli didattici implicitamente costruiti su uno studente "medio" (Graham, Woodfield & Harrison, 2013).

Un primo asse di adattamento del principio del coinvolgimento ha riguardato l'ottimizzazione della scelta individuale e dell'autonomia. Le linee guida DANTE-U evidenziano come l'offerta di opzioni differenziate in relazione ai contenuti, agli strumenti, alle modalità di valutazione e alla gestione dei tempi possa favorire la motivazione degli studenti e sostenere un investimento più consapevole e intenzionale nel percorso formativo. Sul piano operativo, tale orientamento si traduce, ad esempio, nella previsione di una pluralità di modalità valutative – quali prove scritte, presentazioni interattive ed esami orali – in grado di rispondere a differenti stili e preferenze di apprendimento; nella messa a disposizione di materiali eterogenei, tra cui articoli scientifici, presentazioni, risorse audiovisive e rappresentazioni grafiche; nonché nella possibilità per le studentesse e gli studenti di scegliere le modalità attraverso cui presentare e condividere il lavoro svolto, ad esempio mediante video, podcast, report o presentazioni digitali.

La valorizzazione dell'autonomia viene, inoltre, declinata attraverso pratiche di flessibilità responsabile, quali la possibilità di definire scadenze personalizzate per attività intermedie e prove valutative, purché tali scelte risultino coerenti con il raggiungimento degli obiettivi formativi finali.

Un esempio emblematico riguarda la consegna di elaborati entro finestre tem-

porali estese all'interno delle quali lo studente può scegliere la data più funzionale alla propria organizzazione personale. Analogamente, le linee guida prevedono l'uso di griglie di autovalutazione che consentano agli studenti di monitorare i propri progressi rispetto a obiettivi di apprendimento a breve termine, favorendo lo sviluppo di competenze di autoregolazione e apprendimento auto-diretto.

Un secondo asse di adattamento ha riguardato l'ottimizzazione della pertinenza, del valore e dell'autenticità delle esperienze di apprendimento. Le linee guida DANTE-U rispondono in modo esplicito a uno degli interrogativi più frequenti tra la popolazione studentesca universitaria: "Quello che sto studiando mi interessa? Sarà utile nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana?", riconoscendo come la percezione di distanza tra formazione accademica, interessi personali ed esigenze professionali possa incidere negativamente sul coinvolgimento e sulla persistenza degli studi. In questo senso, il progetto promuove l'integrazione di attività pratiche come percorsi di *project-based learning*, attività di *problem solving* basate su casi reali o verosimili, simulazioni e tirocini anche in ambienti virtuali, capaci di mettere in relazione saperi teorici e contesti applicativi.

Altri esempi concreti includono anche attività di ricerca autentica su temi di attualità, nelle quali gli studenti raccolgono testimonianze dirette attraverso interviste a membri della comunità, lavoratori o attivisti locali, oppure la proposta di scenari-problema che riproducono situazioni critiche potenzialmente riscontrabili nel futuro professionale. Ulteriori strategie includono l'organizzazione di incontri con altri studenti, la costruzione di reti di collaborazione con enti territoriali e la realizzazione di attività didattiche in contesti non tradizionali – quali biblioteche, musei, archivi e scuole – con l'obiettivo di rafforzare il legame tra apprendimento accademico e vita reale.

Un ambito significativo di adattamento del principio del coinvolgimento riguarda la scelta di coltivare in modo intenzionale la gioia e il piacere dell'apprendimento nei contesti universitari. Le linee guida DANTE-U riconoscono come il divertimento, inteso come esperienza positiva e coinvolgente, possa sostenere la motivazione e favorire lo sviluppo di competenze trasversali quali la creatività, la collaborazione e il *problem solving*. In questa prospettiva, vengono promosse pratiche didattiche che introducono elementi ludici ed esperienziali, come la *gamification*, l'impiego di sfide e missioni settimanali, i laboratori, le simulazioni e le *escape room* educative, integrate da momenti di restituzione e condivisione dei risultati attraverso mostre digitali, presentazioni creative o "gallerie dei successi" non competitive. Anche attività apparentemente informali, quali la creazione di *meme* o vignette ironiche su concetti teorici, l'uso dell'allobiografia o l'intro-

duzione di pause attive durante le lezioni, sono interpretate come strategie legittime per sostenere il coinvolgimento e rafforzare il senso di comunità.

Infine, il progetto DANTE-U ha esteso il principio UDL del Coinvolgimento includendo in modo esplicito la necessità di affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni che possono ostacolare la partecipazione attiva degli studenti. Le linee guida pongono particolare attenzione alla costruzione di ambienti emotivamente sicuri, in cui ciascun studente possa sentirsi valorizzato e incoraggiato a esprimere le proprie opinioni. Ciò si traduce, ad esempio, nell'uso di un linguaggio rispettoso e culturalmente sensibile, nella strutturazione chiara delle lezioni, nella condivisione anticipata di calendarizzazioni e criteri di valutazione, e nella possibilità di segnalare in forma anonima eventuali episodi di discriminazione. Inoltre, attività quali *role-playing*, esercizi di scrittura riflessiva, discussioni guidate sulla decostruzione dei bias e pratiche di revisione collettiva degli errori vengono proposte come strumenti educativi per affrontare stereotipi e meccanismi di esclusione, promuovendo al contempo il coinvolgimento e la partecipazione attiva secondo il framework UDL.

2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari

All'interno delle linee guida DANTE-U, sostenere lo sforzo e la perseveranza implica innanzitutto chiarire il significato e lo scopo degli obiettivi di apprendimento.

Numerosi studi indicano come il sostegno strutturato alla motivazione e alla perseveranza sia cruciale per il successo accademico degli studenti universitari, riducendo il rischio di abbandono e favorendo un impegno costante nello studio (Tinto, 1993; Zimmerman, 2002). In particolare, strategie come la definizione chiara di obiettivi, la suddivisione del lavoro in tappe gestibili e il feedback formativo continuo sono risultate efficaci nel promuovere la resilienza e l'autoregolazione nello studio universitario.

Il progetto ha tradotto questo principio in indicazioni volte a rendere espliciti, comprensibili e significativi gli obiettivi del corso e delle singole attività, collegandoli alle esperienze di vita degli studenti, a casi di studio, a ricerche *evidence-based* e a scenari professionali concreti. In questa prospettiva, i contenuti non restano astratti o legati alla mera memorizzazione di informazioni, ma diventano strumenti per costruire conoscenze utilizzabili e trasferibili. Presentare gli obiettivi in modo chiaro e accessibile, aprire le lezioni con un riepilogo che ne espliciti la

rilevanza, scomporre traguardi complessi in obiettivi intermedi e monitorabili costituiscono strategie centrali per sostenere la motivazione e la continuità dell'impegno.

Un esempio emblematico riguarda la progettazione di lavori finali o *project work* nei quali il docente introduce l'attività chiedendo agli studenti di ideare una soluzione innovativa a un bisogno reale, chiarendo fin dall'inizio l'obiettivo complessivo e suddividendolo in obiettivi settimanali visualizzati su una bacheca digitale. In questo modo, gli studenti sono accompagnati a riflettere su come la propria idea possa integrarsi nei contesti d'uso reali, mentre feedback costanti e momenti di confronto permettono di sostenere lo sforzo lungo l'intero percorso. Analogamente, l'uso di diari di apprendimento, portfolio, dashboard di progresso e strumenti digitali di monitoraggio consente agli studenti di rendere visibili i propri avanzamenti, rafforzando la percezione di efficacia e la capacità di autoregolazione.

Un secondo asse di adattamento riguarda l'ottimizzazione dell'equilibrio tra sfida e supporto. Le linee guida DANTE-U recepiscono pienamente l'idea, propria dell'UDL, secondo cui le sfide accademiche possono costituire un potente motore motivazionale solo se adeguatamente bilanciate da forme di supporto. Gli studenti differiscono, infatti, nel modo in cui reagiscono alla complessità dei compiti, alla competizione e all'incertezza, rendendo necessaria la progettazione di percorsi didattici flessibili che consentano livelli di sfida progressivi. In questa direzione, il progetto promuove l'uso di feedback immediati e orientati all'azione, focalizzati su un locus esterno e modificabile, che sottolineino il ruolo dell'impegno e delle strategie adottate piuttosto che attribuire il successo o l'insuccesso a presunte capacità innate.

Esempi concreti includono la suddivisione di elaborati complessi in fasi con feedback intermedi, la proposta di attività con gradi di difficoltà crescente, tra cui gli studenti possono scegliere, l'offerta di materiali di approfondimento facoltativi per chi desidera cimentarsi in sfide più complesse, nonché l'integrazione di strategie didattiche sfidanti come debate, simulazioni, narrazioni interattive, escape room educative o hackathon accademici. Anche la valorizzazione di modelli di perseveranza attraverso testimonianze di professionisti o studenti che raccontano le difficoltà affrontate nel proprio percorso può essere una strategia per sostenere la resilienza accademica.

Un elemento centrale nel sostegno allo sforzo riguarda la promozione della collaborazione e dell'interdipendenza positiva. Nel progetto DANTE-U, l'apprendimento collaborativo è considerato una leva fondamentale per sostenere

l'impegno, stimolare il pensiero critico e favorire la costruzione di conoscenza condivisa. Le linee guida suggeriscono l'impiego di strategie strutturate di *cooperative learning*, come *Jigsaw*, *Think-Pair-Share* o *Group Investigation*, che richiedono il contributo attivo di tutti i membri del gruppo e prevedono ruoli specifici, promuovendo responsabilità e impegno condivisi. Altre attività, quali il *debate*, il *project-based learning*, il *problem-based learning* e il *peer tutoring* tra studenti di diversi anni accademici, contribuiscono a rafforzare il senso di appartenenza e il supporto reciproco, elementi chiave per la perseveranza negli studi universitari.

Accanto alla dimensione collaborativa, DANTE-U pone particolare attenzione alla costruzione di un autentico senso di comunità di apprendimento. Sostenere lo sforzo significa creare ambienti in cui gli studenti si sentano valorizzati e supportati. In quest'ottica, le linee guida propongono pratiche quali consuetudini di inizio lezione, routine didattiche stabili, momenti di riflessione condivisa, attività di *team building* e spazi di confronto, sia fisici sia virtuali. L'integrazione di eventi culturali, iniziative di impegno sociale, servizi di orientamento e tutorato, insieme alla presenza di docenti di riferimento per specifiche aree, contribuisce a rafforzare il legame tra studenti e istituzione, sostenendo la continuità dell'impegno nel tempo.

Infine, un ruolo cruciale nel sostegno allo sforzo e alla perseveranza è attribuito ai feedback orientati all'azione. Nel progetto DANTE-U, la valutazione viene concepita come parte integrante del processo di apprendimento e non come momento isolato o meramente sommativo. Fornire feedback frequenti, tempestivi, pertinenti e costruttivi consente di guidare gli studenti nel miglioramento continuo, enfatizzando lo sforzo, la pratica e l'uso consapevole di strategie efficaci. L'uso di rubriche chiare, commenti puntuali su documenti condivisi, feedback orali o registrazioni vocali, domande guida e pratiche di auto-valutazione e peer feedback rappresenta una traduzione concreta di questo principio, orientata a sostenere la motivazione e la perseveranza nel lungo periodo.

2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo

All'interno delle linee guida DANTE-U, la gestione delle emozioni viene connessa in modo diretto al costrutto dell'autoregolazione, cruciale per il successo universitario e per l'apprendimento profondo (Zimmerman, 2002). L'autoregolazione riguarda la capacità di gestire autonomamente l'apprendimento, di stabilire obiettivi chiari e di sviluppare la motivazione necessaria per raggiungerli; essa consente

inoltre di sperimentare un senso di autoefficacia che permette allo studente di percepirsi come parte attiva del proprio percorso di formazione. In questo quadro, il progetto assume come prioritario il lavoro sulle aspettative, sulle convinzioni e sulle motivazioni, poiché l'impegno nel compito e la possibilità di divenire "studente esperto" dipendono anche dalla possibilità di riconoscere ciò che motiva, sia intrinsecamente sia estrinsecamente, e di costruire un rapporto più consapevole tra obiettivi, sforzo e risultati (Biggs, 1999).

Un primo nucleo di adattamento operativo riguarda dunque la necessità di riconoscere aspettative, convinzioni e motivazioni, sostenendo gli studenti nei momenti di frustrazione e di ansia e spronandoli a sviluppare fiducia in sé stessi. Le linee guida DANTE-U evidenziano che, se da un lato è fondamentale nutrire aspettative alte e positive sul raggiungimento degli obiettivi, dall'altro è altrettanto importante accompagnare gli studenti nel riconoscimento delle difficoltà e nella gestione delle emozioni che le accompagnano. A tal fine, il progetto propone l'utilizzo di strumenti organizzativi e motivazionali (prompt, promemoria, guide, rubriche, checklist) utili a gestire l'ansia nelle situazioni di sfida, prolungare i tempi di concentrazione, stimolare l'autoriflessione e prevenire frustrazioni. In questa direzione, risultano coerenti anche le indicazioni relative alla possibilità di attivare tutorato o mentoring per accompagnare gli studenti nella definizione di obiettivi personali realistici, che tengano conto di punti di forza e aree di miglioramento.

Esempi concreti, in linea con le linee guida, includono percorsi in cui gli studenti sviluppano un progetto pratico legato a un'esigenza reale dell'Ateneo e, già nella fase iniziale, compilano un questionario di autovalutazione su competenze, aspettative e possibili difficoltà. Il docente mette a disposizione checklist e rubriche per guidare il processo, aiutando a suddividere il compito in obiettivi concreti e raggiungibili; lungo il percorso, gli studenti riflettono sui progressi attraverso un diario di apprendimento e ricevono feedback personalizzati, mentre sessioni di peer mentoring consentono il confronto su sfide comuni e strategie di superamento. In modo complementare, le linee guida suggeriscono di rendere disponibili risorse pratiche, come video, articoli o sessioni di consulenza, per gestire ansia da esame e procrastinazione, includendo tecniche di gestione del tempo, riduzione dello stress e promozione dell'autodisciplina; oppure di proporre attività simbolico-riflessive, come la lettera al proprio "io futuro" o una sessione di "vision board", in cui gli studenti rappresentano graficamente obiettivi accademici e professionali, sostenendo così motivazione e orientamento.

Un secondo nucleo riguarda lo sviluppo della consapevolezza di sé e degli altri, assumendo che il coinvolgimento universitario sia influenzato da variabili esisten-

ziali, personali e sociali che attraversano la vita degli studenti. In questo quadro, il progetto DANTE-U insiste sulla costruzione di un ambiente orientato alla prosocialità e alla sicurezza psicologica, capace di supportare lo sviluppo della consapevolezza sociale, aiutando gli studenti a comprendere punti di vista differenti, rispettare diversità culturali e creare spazi sicuri per ogni identità. Le linee guida evidenziano l'importanza di offrire agli studenti opportunità per riconoscere, gestire ed elaborare le emozioni, riflettendo sui propri punti di forza e sulle sfide incontrate. A tal fine, possono essere utilizzati strumenti di autoregolazione emotiva – come promemoria, modelli e checklist – che supportino la scelta di strategie adattive per affrontare sia eventi esterni, quali l'ansia sociale, sia processi interni, come l'ansia o la ruminazione.

In questa prospettiva rientrano anche attività volte a promuovere la riflessione sulle interazioni sociali e l'apprezzamento delle risorse personali, culturali e linguistiche proprie e altrui, ad esempio attraverso iniziative come la “mostra di autoritratti e delle storie personali” o la creazione di spazi di dialogo e gruppi di affinità.

Altre indicazioni prevedono l'uso di simulazioni di scenari accademici o professionali per lavorare sulla capacità di adattamento e sulla gestione emotiva, la proposta di *role playing*, oppure momenti di *mindfulness* prima o dopo l'attività da svolgere. Anche l'introduzione di figure di accompagnamento alla crescita personale, come il *life coaching* universitario, viene presentata come opzione organizzativa coerente con l'obiettivo di sostenere consapevolezza, autoregolazione e benessere.

Un terzo nucleo, strettamente connesso all'apprendimento profondo, riguarda la promozione della riflessione individuale e collettiva come dispositivo metacognitivo ed emotivo. Le linee guida DANTE-U sottolineano che, per molti studenti, il solo fatto di riconoscere di stare facendo progressi verso un obiettivo è altamente motivante; al contrario, la perdita di motivazione è spesso legata alla mancanza di supporto per chi non riesce a riconoscere i progressi individuali o collettivi. Per questo motivo, il progetto propone di offrire modelli e supporti di diverse tecniche di autovalutazione, così che gli studenti possano identificarle e scegliere quelle ottimali: liste di controllo, strumenti di visualizzazione dei feedback, tracciabilità dei progressi, ricevimenti individuali e di gruppo orientati alla riflessione su difficoltà, progressi e obiettivi, scrittura di diari riflessivi, peer feedback strutturato, focus group tematici.

Esempi coerenti con questa impostazione includono attività in cui gli studenti esplorano un concetto complesso tracciando i propri progressi (difficoltà iniziali,

conoscenze acquisite, aspetti da approfondire) e condividendo poi l'esperienza in gruppo, con feedback del docente; oppure l'uso di checklist pre-consegna per autovalutare la qualità di un elaborato; oppure ancora la produzione di brevi episodi podcast nei quali gli studenti raccontano momenti significativi del proprio percorso universitario, difficoltà, successi e crescita personale, rendendo l'esperienza riflessiva anche una risorsa condivisa.

Infine, un quarto nucleo di adattamento riguarda la scelta di coltivare empatia e competenze di gestione del conflitto attraverso un approccio esplicitamente educativo alle relazioni, con un'attenzione specifica all'analisi dell'errore come occasione di apprendimento profondo. Le linee guida DANTE-U richiamano le *restorative practices* come cornice che pone le relazioni al centro dell'apprendimento e del benessere del contesto universitario, promuovendo dialogo, responsabilizzazione, comunicazione non violenta, senso di sicurezza e comunità. In questa prospettiva, l'errore – inclusi quelli legati a comportamenti disfunzionali o a violazioni delle norme accademiche – viene considerato un'opportunità di riflessione guidata, non finalizzata unicamente alla “riparazione del danno”, ma anche allo sviluppo di competenze socio-emotive fondamentali, quali empatia, assertività, autoefficacia, cooperazione, resilienza e gestione dello stress.

Le linee guida propongono esempi concreti di tale approccio: uno studente che manifesta in maniera aggressiva il proprio disagio per una valutazione percepita come ingiusta può essere accompagnato attraverso una revisione con feedback dettagliato e la definizione di modalità costruttive di espressione; analogamente, casi di plagio possono essere affrontati mediante un colloquio *restorative*, finalizzato a comprendere le motivazioni sottostanti – come pressione accademica, difficoltà nella gestione del tempo o scarsa conoscenza delle norme di citazione – e a individuare soluzioni riparative, come la riscrittura dell'elaborato e la partecipazione a workshop sulla corretta citazione.

Analogamente, le dinamiche di esclusione nei gruppi di lavoro – ad esempio una studentessa Erasmus non coinvolta per barriere linguistiche – vengono affrontate mediante riunioni restorative che promuovono soluzioni concrete (alternanza di lingue, assegnazione di ruoli inclusivi, incontri interculturali). Il ricorso a *circle time*, mediazione tra pari, laboratori di cinema e teatro, scrittura riflessiva anonima o “cartoline emotive” su conflitti ed errori costituisce, in questo quadro, un repertorio coerente per integrare dimensione emotiva, autoregolazione e apprendimento profondo.

3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico

Il contributo ha evidenziato come il coinvolgimento rappresenti una dimensione strutturale e fondativa dell'esperienza universitaria, che si realizza nell'interazione tra soggettività e ambiente, tra traiettorie personali e scelte progettuali. Accogliere interessi e identità, sostenere lo sforzo e la perseveranza, promuovere l'autoregolazione emotiva e la riflessione metacognitiva significa riconoscere che l'apprendimento universitario è un processo complesso, in cui dimensioni cognitive, affettive, relazionali e identitarie si intrecciano reciprocamente.

Le linee guida DANTE-U mostrano come una progettazione intenzionale del coinvolgimento permetta di superare modelli didattici implicitamente fondati su uno studente "tradizionale", assumendo la variabilità come precursore del successo formativo e del benessere. Sentirsi coinvolti significa dare valore e significato al proprio percorso di studio, percepire un senso di appartenenza alla comunità accademica, impegnarsi attivamente e perseverare.

La letteratura concorda sul fatto che studenti maggiormente "*engaged*", motivati e attivi nel proprio percorso hanno maggiori probabilità di successo accademico, con effetti positivi sulla soddisfazione, sulla *student retention* e sul contrasto al *drop-out* (Nelson et al., 2012). Il senso di appartenenza e di inclusione nel contesto universitario favorisce la concentrazione di energie sul percorso di studio, sostiene la motivazione nell'affrontare le difficoltà e facilita la costruzione di relazioni positive con i diversi attori dell'istituzione. In questa prospettiva, l'impegno può essere considerato una manifestazione "esteriore" della motivazione, mentre la partecipazione non si limita alla semplice presenza fisica, ma implica sentirsi ed essere parte attiva del contesto, contribuendo concretamente alla vita accademica e influenzando positivamente la qualità del percorso formativo e i risultati raggiunti (Montelongo, 2002).

Opportunità extra-curricolari positive rafforzano ulteriormente la motivazione verso l'esperienza universitaria, stimolando un impegno più attento e consapevole sugli obiettivi di apprendimento, con ricadute dirette sull'*engagement* e sulla partecipazione nel contesto accademico. In questo quadro, la promozione del senso di appartenenza risulta centrale per la "fidelizzazione" degli studenti verso l'istituzione e per il successo accademico, consolidando l'affezione e la partecipazione attiva e favorendo il pieno coinvolgimento nel percorso universitario. Studenti più motivati e impegnati si sentiranno infatti più parte dell'istituzione, rispetto a chi vive con minore coinvolgimento l'esperienza accademica (Da Re & Bonelli, 2024).

Assumere il coinvolgimento come principio guida implica, dunque, una presa di posizione che trascende il piano metodologico, assumendo una valenza pedagogico-politica: docenti e attori del contesto accademico hanno la responsabilità di produrre quotidianamente opportunità che favoriscano partecipazione, motivazione e senso di appartenenza, trasformando il coinvolgimento in una scelta intenzionale e strutturale della progettazione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cavanagh, S. R. (2019). How to make your teaching more engaging. *The Chronicle of Higher Education*, 17, 1-27.
- Da Re, L., & Bonelli, R. (2024). Disaffezione alla partecipazione e all'engagement universitario. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28 (supplemento)), 112-126.
- Donham, C., Pohan, E., Menke, P., & Kranzfelder, M. (2022). Increasing student engagement through course attributes, community, and classroom technology: Lessons from the pandemic. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23, 1-6.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14.
- Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in higher education*, 48(7), 803-839.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706.
- Montelongo, R. (2002). Student participation in college student organizations: A review of literature. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 50-63.

- Murawski, W.W. & Scott, K.L. (a cura di) (2021), *Universal Design for Learning in pratica strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo* (Ed. italiana a cura di S. Dell'Anna), Trento: Erickson, pp. 310.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83-96.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.
- Salas Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID 19 pandemic: A systematic review. *British journal of educational technology*, 53(3), 593-619.
- Savia, E. (2016). Student engagement and motivation in higher education: The role of personalized learning approaches. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 45-61.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Strayhorn, T. L. (2018). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students. Routledge.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Il principio UDL della rappresentazione nei contesti universitari inclusivi

*Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes
Martina De Castro, Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti*
(Università degli Studi di Roma Tre)

1. Quadro teorico di riferimento

L'università rappresenta non solo un'istituzione essenziale per la produzione e la diffusione della conoscenza, ma anche un costrutto culturale e sociale che, storicamente, ha contribuito alla riproduzione delle disuguaglianze sociali (Aiston & Walraven, 2024; Bourdieu & Passeron, 1974). Sebbene oggi essa sia ampiamente percepita come un ambiente educativo aperto e democratico, l'istruzione superiore ha a lungo conservato caratteri di esclusività, rivolgendosi prevalentemente a una popolazione studentesca ristretta e socio-economicamente privilegiata. Tale configurazione ha plasmato l'università come uno spazio resistente alla diversità, rafforzando dinamiche di selezione e stratificazione sociale.

Negli ultimi decenni, tuttavia, l'istruzione superiore è stata interessata da un processo di espansione e democratizzazione, favorito da trasformazioni sociali e politiche che hanno consentito un accesso più ampio a segmenti eterogenei della popolazione (Bocci, 2018). Di conseguenza, la popolazione studentesca è divenuta progressivamente più diversificata: adulti e adulte, lavoratori e lavoratrici, genitori, persone con disabilità, studenti e studentesse con *background* migratorio o provenienti da famiglie prive di tradizione accademica popolano oggi le aule universitarie (De Angelis, Botes & Orlando, 2025). Questa eterogeneità dei percorsi e delle esperienze dei soggetti in formazione contemporanei ha portato all'emergere di nuove categorie analitiche, tra le quali assume particolare rilievo la nozione di studenti/studentesse non tradizionali, che rappresentano una componente in crescita ma spesso trascurata dalle pratiche istituzionali (Pinnelli et al., 2024).

Di fronte a tale complessità, le università sono chiamate a ripensare i propri

assetti educativi e organizzativi, superando i modelli progettati per uno/a studente/essa cosiddetto/a “standard”, e adottando prospettive inclusive in grado di rispondere alla molteplicità dei bisogni educativi presenti. Emerge con forza, dunque, l'esigenza di una progettazione didattica che non si limiti a prevedere interventi compensativi a posteriori, ma che integri i principi di accessibilità ed equità fin dalle fasi iniziali del processo formativo (De Angelis, 2025).

Una delle risposte più promettenti a questa sfida è rappresentata dal quadro dell'Universal Design for Learning (UDL), che propone una visione sistemica e proattiva dell'inclusione, come verrà approfondito nel presente contributo. Prima di illustrare criteri, indicatori e strategie dell'UDL, è opportuno soffermarsi sulle sue origini, che risalgono alla fine degli anni Ottanta e affondano le radici nel campo dell'architettura, dove si sviluppò la teoria del Universal Design (UD).

Secondo l'approccio dell'UD l'accessibilità aumenta quando un contesto o un oggetto, inizialmente progettato per rispondere a bisogni specifici, risulta utilizzabile da un numero sempre più ampio di persone (Conn-Powers et al., 2006; Bianquin, 2022). Tale teoria si fonda su sette principi fondamentali:

- uso equo;
- flessibilità d'uso;
- uso semplice e intuitivo;
- informazioni percettibili;
- tolleranza all'errore;
- contenimento dello sforzo fisico;
- misure e spazi adeguati per l'accesso e l'uso.

Il principio dell'uso equo implica che la progettazione di oggetti e contesti sia utile e fruibile da persone con abilità differenti, evitando qualsiasi forma di segregazione o stigmatizzazione degli/delle utenti. La flessibilità d'uso si riferisce invece alla capacità del design di adattarsi a un'ampia gamma di preferenze e abilità individuali. A titolo esemplificativo, questo principio suggerisce che le sedute delle aule universitarie (o, più in generale, degli ambienti formativi) dovrebbero consentire un utilizzo agevole sia da parte di persone destrorse sia mancine, nonché permettere il posizionamento di dispositivi come il computer sul lato preferito dall'utente (Guerini, 2025).

Il principio dell'uso semplice e intuitivo presuppone che l'interazione con l'oggetto o lo spazio sia facilmente comprensibile, indipendentemente dall'esperienza

pregressa, dal livello di conoscenza, dalle competenze linguistiche o dallo stato di concentrazione dell'utente. A tal fine, il design dovrebbe:

- eliminare la complessità non necessaria;
- essere coerente con le aspettative e l'intuizione dell'utente;
- adattarsi a differenti livelli di alfabetizzazione e competenza linguistica;
- organizzare le informazioni in base alla loro rilevanza;
- fornire indicazioni e feedback efficaci durante e dopo il completamento del compito.

Il principio delle informazioni percettibili richiama la necessità di veicolare i contenuti attraverso modalità diverse – non solo verbali, ma anche tattili e visive – tenendo conto delle differenti esigenze sensoriali dei destinatari e delle destinatarie. La tolleranza all'errore, invece, implica che «la progettazione riduca al minimo i rischi e le conseguenze negative di azioni accidentali o involontarie» (Conn-Powers et al., 2006, p. 3).

Il principio del ridotto sforzo fisico si riferisce alla progettazione di spazi e oggetti che possano essere utilizzati in modo confortevole, con il minimo dispendio di energia. Infine, le dimensioni e gli spazi adeguati per l'accesso e l'uso implicano che gli ambienti siano progettati in modo da risultare facilmente raggiungibili e utilizzabili, indipendentemente dalla postura, dalla mobilità o dalla corporatura della persona. A titolo di esempio, per facilitare l'uscita dalle stazioni della metropolitana con il minimo sforzo da parte di persone che spingono un passeggino, trasportano valigie pesanti o si muovono in sedia a rotelle, i tornelli dovrebbero prevedere porte scorrevoli anziché barre da spingere manualmente (Guerini, 2025).

La teoria dell'Universal Design ha avuto – e continua ad avere – un ruolo fondamentale, poiché ha spostato l'attenzione dall'adattamento successivo degli spazi e degli oggetti alle differenze individuali o ai cosiddetti “bisogni speciali”, alla progettazione originaria di contesti intrinsecamente accessibili. Questa impostazione è stata successivamente ripresa dal *Center for Applied Special Technology* (CAST), che ha riconosciuto come i sette principi dell'Universal Design potessero essere applicati anche agli ambienti educativi, al fine di rendere le esperienze di apprendimento efficaci e significative per tutti gli studenti e per tutte le studentesse. Da questa riflessione ha avuto origine il quadro dell'Universal Design for Learning.

2. L'Universal Design for Learning nei contesti universitari

Fondato sulle neuroscienze e sulla psicologia dello sviluppo, l'Universal Design for Learning promuove la diversificazione dei metodi di insegnamento e valutazione, offrendo molteplici modalità di accesso ai contenuti, di espressione delle conoscenze e di coinvolgimento nell'apprendimento. L'UDL sfida l'idea del "cervello medio" e mira a "dare a ciascuno/a il potere di avere controllo sul proprio apprendimento" (CAST, n.d.). Attraverso l'UDL, infatti, è possibile progettare e organizzare curricula che valorizzino e tengano conto delle diversità individuali (Morganti & Bocci, 2017). L'obiettivo, pertanto, non è semplicemente adattare l'insegnamento a bisogni "speciali" isolati, ma progettare ambienti di apprendimento flessibili e accoglienti che considerino la variabilità come norma (Savia, 2016).

In effetti, l'aspetto centrale dell'UDL è che esso "promuove, in nome del riconoscimento delle differenze umane nell'apprendimento, una progettazione didattica universale, che preveda cioè la possibilità di comprendere, elaborare ed esprimere conoscenze e competenze attraverso una pluralità di codici e percorsi" (Demo & Veronesi, 2019, p. 31).

Al fine di garantire piena accessibilità e partecipazione universale alle esperienze educative, il CAST ha redatto le linee guida UDL, che si fondano su tre principi fondamentali:

- progettare molteplici modalità di coinvolgimento;
- progettare molteplici modalità di rappresentazione;
- progettare molteplici modalità di azione ed espressione.

La prima versione delle Linee Guida risale al 2008, mentre la più recente – la 3.0 – è stata pubblicata nel luglio 2024 e ha messo in risalto le modalità con le quali le variabili identitarie si intrecciano per creare individui diversi. Più in generale, i temi evidenziati per ciascun principio hanno a che fare con il coinvolgimento di studenti/esse, la rappresentazione delle informazioni e le modalità in cui le persone esprimono quanto appreso (azione ed espressione).

Rispetto al primo principio (progettare molteplici modalità di coinvolgimento), risulta fondamentale:

- mettere al centro, valorizzare e sostenere gli interessi e le identità degli/delle studenti/esse;
- sottolineare il ruolo dell'appartenenza nell'insegnamento e nell'apprendimento;

- promuovere la gioia e il gioco per studenti/esse e docenti;
- coltivare l'empatia tra studenti/esse e ricorrere a pratiche restorative quando necessario.

Aderendo al secondo principio (progettare molteplici modalità di rappresentazione), in aula bisognerebbe sempre:

- rappresentare in modo autentico identità, prospettive e narrazioni diverse in relazione agli studenti e alle studentesse;
- considerare le percezioni delle persone, delle culture e delle lingue;
- valorizzare molteplici modi di apprendere e attribuire significato alle nuove conoscenze.

Infine, in considerazione dell'ultimo principio (progettare molteplici modalità di azione ed espressione), sarebbe necessario:

- onorare e valorizzare una vasta gamma di forme di comunicazione;
- mettere al centro e valorizzare modalità di espressione spesso trascurate, affrontando i pregiudizi;
- sfidare le pratiche escludenti per costruire spazi e sistemi più accessibili e inclusivi.

Ciò che qui ci preme sottolineare è che per adattare i curricula accademici ai principi dell'UDL, è necessario superare stereotipi e pregiudizi intrinseci al sistema educativo e didattico. Per lungo tempo, ad esempio, si è ritenuto che solo le élite dovessero avere accesso all'istruzione secondaria. In Occidente, fino alla metà del XIX secolo, questo gruppo privilegiato era costituito esclusivamente da uomini bianchi e aristocratici, mentre donne, persone di classi sociali inferiori, persone nere e con disabilità erano escluse. Successivamente, questi gruppi sociali furono inizialmente "accettati" nel sistema scolastico in classi segregate per sesso/genere, razza o disabilità e, solo con lentezza e notevole resistenza, furono integrati nelle classi "di tutti" (che in realtà erano "di pochi"). Tuttavia, ancora oggi questa idea di un'istruzione esclusiva ed escludente è diffusa: non è raro sentire frasi come "non tutti/e sono adatti/e a studiare" (che riflette l'idea che l'istruzione sia un privilegio) o "il problema della scuola italiana sono gli studenti/le studentesse con *background* migratorio e/i disabili che trovi in classe" (che riflette l'idea che l'istruzione sia escludente).

All'università, ad esempio, continua a essere valorizzata l'omogeneità – di conoscenze, competenze, stili di apprendimento e identità – sia nel perché dell'apprendere (coinvolgimento), sia nel cosa dell'apprendere (rappresentazione), sia nel come dell'apprendere (azione ed espressione). Di fatto, però, questa aspettativa dello/a studente/essa “medio/a” è in contrasto con le reali caratteristiche della popolazione universitaria, sempre più differenziata e fluida in termini di identità e caratteristiche socio-culturali ed economiche (Fiorucci et al., 2025). Di conseguenza, man mano che le caratteristiche degli studenti/delle studentesse che vivono e attraversano gli spazi accademici diventano meno tradizionali, anche la didattica proposta da chi detiene il potere e trasmette conoscenze dovrebbe cambiare coerentemente. In questo senso, l'UDL può rappresentare un valido alleato per creare curricula inclusivi e personalizzati, progettati in modo quasi sartoriale, cioè “su misura” per le persone che effettivamente si trovano a fruire degli spazi accademici.

Tuttavia, nonostante la solidità teorica e il potenziale trasformativo dell'UDL, l'applicazione di questa prospettiva nell'istruzione superiore rimane limitata e scarsamente sistematizzata. La letteratura esistente si concentra principalmente sull'istruzione primaria e secondaria, mentre gli studi universitari sono ancora relativamente scarsi e frammentari (Fiorucci et al., 2025). Inoltre, l'UDL è spesso ridotto a un insieme di tecniche didattiche, che ne trascurano il valore come quadro concettuale complessivo.

Un altro problema critico è che l'UDL viene frequentemente esaminato in relazione a studenti/esse con disabilità certificate, tralasciando altri gruppi vulnerabili, in particolare gli studenti e le studentesse non tradizionali. Questo vuoto lascia senza risposta una parte significativa della popolazione studentesca, i cui percorsi universitari sono spesso ostacolati da strutture rigide e barriere implicite.

Il presente contributo si propone di colmare in parte questa lacuna offrendo una riflessione critica sull'applicabilità dell'UDL nel contesto universitario, con particolare attenzione alla condizione degli studenti e delle studentesse non tradizionali. Uno degli obiettivi è contribuire allo sviluppo di strategie didattiche realmente inclusive, capaci di promuovere partecipazione, successo accademico e senso di appartenenza per tutti/e.

Nelle pagine seguenti presenteremo i risultati di un progetto di rilevanza nazionale denominato D.A.N.T.E.-U. (*Design Accessibility Network to Enjoy University*), al quale abbiamo partecipato come gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre.

3. D.A.N.T.E. – U.

Il mondo accademico è chiamato a superare il proprio ruolo tradizionale di meri luoghi di trasmissione del sapere, per assumere una funzione attiva nella formazione di cittadini e cittadine critici/che, responsabili e socialmente impegnati/e. In tale cornice, le pratiche didattiche inclusive rivestono un'importanza cruciale, soprattutto in risposta alla crescente eterogeneità delle popolazioni studentesche.

È in questo contesto che si colloca la nascita del progetto D.A.N.T.E.-U. Finanziato nell'ambito del Programma di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) 2022. Il progetto si propone di innovare la didattica universitaria attraverso l'integrazione dei principi dell'Universal Design for Learning, con una specifica attenzione alla promozione dell'equità e della qualità educativa. Coordinato dall'Università del Salento e realizzato in collaborazione con le Università di Perugia, Roma Tre, Padova e Bolzano, il progetto sostiene il personale docente universitario nella progettazione di esperienze di apprendimento inclusive e accessibili a tutti gli studenti e a tutte le studentesse, con particolare riguardo ai/alle cosiddetti/e studenti/esse non tradizionali. Tali soggetti incontrano frequentemente barriere sistemiche legate a modelli didattici rigidi, incapaci di rispondere in modo adeguato alla pluralità dei bisogni educativi.

Il progetto DANTE-U affronta tali criticità attraverso la realizzazione di una piattaforma digitale per il *faculty development*, concepita come un ambiente dinamico utile sia all'apprendimento che alla progettazione didattica, in grado di offrire risorse, indicazioni operative e strumenti pratici a supporto dell'implementazione di approcci pedagogici flessibili, centrati sulla persona e universalmente accessibili.

Il progetto si fonda sul quadro teorico dell'UDL, che promuove un approccio proattivo all'insegnamento basato sull'impiego di molteplici modalità di rappresentazione, coinvolgimento ed espressione. Inoltre, esso integra i principi dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), utilizzato come strumento di analisi sistemica dei contesti di apprendimento, con particolare attenzione alle dimensioni interconnesse delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive. L'adozione dell'Index consente alle università coinvolte di avviare processi di autovalutazione riflessiva e di miglioramento continuo, in coerenza con i valori dell'inclusione e della giustizia sociale.

Il valore aggiunto del progetto risiede nel suo duplice impatto, da un lato promuove l'innovazione pedagogica, fornendo ai/alle docenti universitari/e strumenti concreti per affrontare la complessità delle aule contemporanee; dall'altro, con-

tribuisce al miglioramento del benessere accademico e della partecipazione degli studenti e delle studentesse, favorendo un accesso equo alle opportunità di apprendimento e al successo formativo.

DANTE-U si configura pertanto come un'iniziativa orientata al futuro, in linea con le politiche europee e internazionali in materia di equità nell'istruzione superiore; propone un modello replicabile per sostenere lo sviluppo di realtà accademiche più inclusive, accessibili e orientate alla centralità della persona, impegnate a valorizzare il potenziale di tutti gli studenti e di tutte le studentesse.

Il lavoro presentato nel prossimo paragrafo si inserisce nella seconda fase del progetto PRIN, dedicata allo sviluppo di linee guida finalizzate alla progettazione di una piattaforma digitale per la didattica universitaria. Questa fase riveste un ruolo strategico nella definizione dei principi operativi e funzionali che hanno guidato la successiva fase di implementazione della piattaforma.

Le linee guida pubblicate (Fiorucci et al., 2025) si concentrano sull'individuazione di strategie e strumenti in grado di rispondere a un ampio spettro di bisogni educativi, con l'obiettivo di progettare ambienti di apprendimento intrinsecamente accessibili e inclusivi fin dalla loro ideazione. Le linee guida includono alcune raccomandazioni relative alle seguenti aree chiave:

- definizione degli obiettivi di apprendimento, strutturati in modo flessibile e accessibile a studenti/esse con differenti stili cognitivi e *background* culturali;
- metodologie didattiche orientate a promuovere il coinvolgimento attivo, l'apprendimento collaborativo e l'adattabilità alle esigenze individuali degli studenti e delle studentesse;
- materiali didattici sviluppati secondo criteri di accessibilità digitale (ad esempio, formati alternativi e risorse multimodali);
- strategie di valutazione concepite in chiave inclusiva e formativa, capaci di riconoscere le molteplici modalità attraverso cui gli studenti e le studentesse possono dimostrare le proprie competenze.

L'obiettivo generale è quello di superare i limiti strutturali insiti nei curricula universitari tradizionali, spesso caratterizzati dalla presenza di barriere implicite che ostacolano la piena partecipazione di tutti gli studenti e di tutte le studentesse, in particolare di quelli con disabilità o bisogni educativi speciali. In tale prospettiva, il quadro dell'Universal Design for Learning offre una solida base teorica e operativa per orientare la progettazione didattica verso principi di equità, flessibilità ed efficacia educativa.

4. L'UDL nella didattica universitaria

Come gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre, è stata elaborata una descrizione articolata e approfondita del principio della presentazione contenuto nelle nuove Linee guida 3.0 UDL, con l'obiettivo di rendere il testo accessibile anche ai/docenti universitari/e che non possiedono necessariamente una specifica competenza in ambito UDL (Bocci et al., 2025, pp. 73-98). In tale prospettiva, i sotto-punti (le considerazioni) sono stati strutturati in modo da risultare facilmente comprensibili e applicabili in qualsiasi ambito disciplinare. Per ciascuna considerazione è stato predisposto un elenco di indicazioni operative, accompagnato da esempi di attività pratiche suggerite, adottabili in diversi contesti accademici indipendentemente dalla disciplina di insegnamento.

Nel quadro dell'UDL, il principio del "Progettare molteplici modalità di rappresentazione" è riconosciuto come fondamentale per garantire l'accessibilità dei processi di apprendimento a tutte le studentesse e a tutti gli studenti, a prescindere dalle loro specifiche caratteristiche cognitive, fisiche, identitarie e culturali. Come illustrato in Figura 1, tale principio si articola in diverse considerazioni, che spaziano dalla necessità di stimolare molteplici modalità di percezione e comprensione dei contenuti alla promozione di un linguaggio inclusivo e non discriminatorio. Tali considerazioni includono inoltre la valorizzazione delle esperienze personali degli studenti come componente integrante e significativa del processo educativo.

Figura 1. Declinazione dell'obiettivo
"Progettare molteplici mezzi di rappresentazione" delle Linee guida UDL 3.0.

Progettare molteplici mezzi di RAPPRESENTAZIONE

Opzioni di progettazione per la **Percezione**

- 1.1 Favorire opportunità per personalizzare la presentazione delle informazioni
- 1.2 Supportare molteplici modalità di percezione delle informazioni
- 1.3 Rappresentare una diversità di prospettive e identità in modo autentico

Opzioni di progettazione per la **Lingua e i Simboli**

- 2.1 Chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche
- 2.2 Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e simboli
- 2.3 Favorire la comprensione e il rispetto tra lingue differenti e dialetti
- 2.4 Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli
- 2.5 Illustrare attraverso molteplici supporti

Opzioni di progettazione per la **Costruzione della conoscenza**

- 3.1 Collegare le conoscenze pregresse al nuovo apprendimento
- 3.2 Identificare ed esplorare modelli, caratteristiche fondamentali, grandi idee e relazioni
- 3.3 Sperimentare molteplici modi per conoscere e creare significato
- 3.4 Massimizzare il transfer e la generalizzazione

4.1 Opzioni di progettazione per la percezione e opzioni di progettazione per la lingua e i simboli

Il principio della Rappresentazione emerge come fondamentale per garantire l'accessibilità dell'apprendimento a coloro che apprendono, indipendentemente dalle loro specifiche caratteristiche cognitive, fisiche e culturali. Questo principio si articola in diverse considerazioni, che vanno dalla necessità di stimolare diverse modalità di percezione e comprensione dei contenuti, alla promozione di un linguaggio inclusivo e non discriminatorio, fino alla valorizzazione delle esperienze personali come parte integrante e attiva del processo educativo.

La considerazione 1.1 "Favorire opportunità per personalizzare la presentazione delle informazioni" sottolinea l'importanza di presentare i contenuti disciplinari in modo tale da sollecitare più canali sensoriali, rendendo l'apprendimento più accessibile e coinvolgente per una varietà di stili cognitivi e percettivi. La teoria di Gardner (2005) sulle intelligenze multiple ci ricorda che ogni individuo può possedere talenti specifici che si esprimono attraverso canali diversi: linguistico, visivo, logico-matematico, spaziale, musicale, corporeo, intrapersonale, interpersonale e naturalistico. Pertanto, un approccio didattico che utilizza diversi supporti visivi, uditivi e tattili può migliorare significativamente la comprensione (considerazione 1.2) attraverso materiali che possono essere condivisi anche prima della lezione in aula: testi scritti per stimolare l'intelligenza linguistica, video e immagini per l'intelligenza visuo-spaziale, grafici e diagrammi per quella logico-matematica. A tal proposito, è importante incoraggiare studenti e studentesse a riflettere sulle proprie esperienze personali e a utilizzare il pensiero critico e la capacità di sintesi per creare risorse e materiali che sfruttino diversi *entry point* (Gardner, 1987).

Nel contesto dell'apprendimento universitario, è essenziale che i principi di accessibilità si estendano anche alle modalità di valutazione (Grion & Restiglian, 2019) – fornendo modalità di esame flessibili, presentazioni interattive o colloqui orali, affinché si possano dimostrare le proprie conoscenze nel modo che meglio si adatta alle proprie capacità – e alla condivisione di informazioni quali, ad esempio, le modalità di esame, le frequenze delle lezioni e gli inviti a seminari o convegni, tenendo presente che utilizzare la lingua facile (Guerini, 2025), i pittogrammi, e/o la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) è utile a tutti, non solo a chi ha difficoltà di lettura o comunicazione.

Risulta fondamentale che tutte le risorse siano messe a disposizione su piattaforme online compatibili con i lettori digitali, come *Moodle* che rappresenta uno spazio di confronto e dibattito e di apprendimento continuo e autonomo, acces-

sibile in qualsiasi luogo e momento. Inoltre, condividere gli obiettivi del corso e i materiali già prima della lezione permette a chi apprende di iniziare a costruirsi idee e porsi domande da discutere in aula, nonché continuare l'apprendimento anche dopo la lezione, sia individualmente che in gruppi.

Il secondo punto riguarda il “fornire opzioni per il linguaggio e i simboli”. Il linguaggio, insieme a simboli, formule e convenzioni disciplinari, è un mezzo potente per comunicare e costruire conoscenza, ma può diventare una barriera in assenza di una progettazione attenta. È quindi essenziale presentare i contenuti attraverso formati molteplici, per facilitare l'accesso e ridurre le disuguaglianze nell'apprendimento (Centrone et al., 2025). L'illustrazione attraverso molteplici media (considerazione 2.5) risponde al bisogno di superare il predominio del testo scritto, valorizzando elementi visivi e multimodali che facilitano l'apprendimento. Ciò implica “chiarire il lessico, i simboli e le strutture linguistiche” (considerazione 2.1), offrendo strumenti come glossari, rappresentazioni visive, descrizioni testuali, sottotitoli e traduzioni, mappe concettuali, schemi visivi e spiegazioni contestualizzate per chiarire il lessico tecnico o specialistico da una parte e, dall'altra, collegare i simboli e i linguaggi usati a contesti autentici, integrando riferimenti culturali differenti per promuovere un ambiente educativo realmente inclusivo.

Altrettanto cruciale è supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e simboli (2.2), evitando che diventino ostacoli alla comprensione, considerando strategie che vadano oltre la mera traduzione o semplificazione dei contenuti: si tratta di promuovere percorsi che sviluppino la competenza nel decodificare i testi attraverso esercizi di analisi, attività guidate di comprensione e strategie collaborative, come la lettura condivisa o il tutoring tra pari. Ad esempio, proponendo attività, in piccoli gruppi, di parafrasi e sintesi di testi accademici complessi o di risoluzione di problemi matematici mediante rappresentazioni grafiche.

I principi sopra esposti si collocano in continuità con la più recente letteratura scientifica che assume come sfondo epistemologico e valoriale i Disability Studies e il movimento per la neurodiversità (Valtellina, 2025), che criticano l'idea di un unico modo “corretto” di apprendere e funzionare e intendono la conoscenza come un processo situato, relazionale e pluralistico. Questi approcci promuovono una pedagogia critica in cui la valorizzazione delle differenze cognitive, culturali e sensoriali non è solo una questione di equità, ma un presupposto per la produzione collettiva di saperi significativi. In questa cornice, la conoscenza non si costruisce in modo lineare o standardizzato, ma attraverso molteplici vie, strumenti e modalità di significazione. Un aspetto cruciale di questo processo è la costruzione collaborativa della conoscenza: il sapere si costruisce nel dialogo, nell'inte-

razione tra prospettive, nell'emersione di significati condivisi ma non omologati. Questo approccio è coerente con la teoria della doppia empatia di Damian Milton, secondo cui la difficoltà nella comunicazione tra persone neurodivergenti e neurotipiche non è imputabile a un deficit, ma a una mancanza di reciprocità e mutua comprensione (Milton, 2012; Marocchini, 2025). La co-costruzione della conoscenza, in ambienti realmente accessibili, diventa quindi anche uno spazio di riconoscimento e valorizzazione delle differenze nei modi di pensare, di apprendere e di dare senso al mondo (De Angelis, 2025).

Nella consapevolezza che *accessibilità* significa anche non dare nulla per scontato e chiarire ogni ambiguità, le Linee guida 3.0 hanno introdotto importanti aggiornamenti sul piano del riconoscimento di identità plurali.

Il primo riguarda la considerazione 2.3 “Favorire la comprensione e il rispetto tra lingue e dialetti”, tale considerazione si motiva a partire dal principio per cui la lingua è intimamente intrecciata con la cultura, i valori e il senso di identità di una persona. Invita a riflettere su come, in ambito accademico, l'adozione di una lingua dominante possa escludere coloro che provengono da contesti linguistici diversi, aggravando le disuguaglianze già esistenti, e suggerisce di riconoscere la pluralità linguistica come risorsa educativa e identitaria. Per aumentare l'accessibilità della fruizione e accrescere il senso di valore, riconoscimento e appartenenza di chi apprende, chi insegna può accogliere l'uso di lingue e dialetti per la comunicazione, utilizzare sottotitoli in più lingue, utilizzare la lingua dei segni, riconoscendo che l'obiettivo dell'apprendimento delle lingue standard non è l'assimilazione o il monolinguismo.

Un secondo aggiornamento inerente al rispetto delle pluralità e delle differenze identitarie risiede nella considerazione 2.4 “Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli”, le cui radici affondano nel riconoscere che questi veicolano sempre valori, retoriche e immaginari socio-culturali, che pertanto non possono mai essere neutri. Solo un loro uso consapevole e critico permette di creare un ambiente di apprendimento in cui non vengono reiterati stereotipi e retoriche discorsive discriminatorie, e dove tutte le identità sono rispettate e rappresentate equamente. Attività efficaci, in tal senso, possono includere: l'analisi critica dei materiali didattici esistenti per identificarne eventuali *bias*, la ricerca di fonti provenienti da *background* diversi, l'analisi del posizionamento e dei conflitti di interesse di studi e ricerche, il redigere collettivamente linee guida per un linguaggio rispettoso e inclusivo.

Tale sollecitazione è intimamente connessa all'indicazione di evitare un linguaggio discriminatorio e parole e simboli associati ad oppressione, discrimina-

zione e disumanizzazione, presente nelle sottocomponenti specifiche della considerazione 2.3, e nella considerazione 1.3 “Rappresentare una diversità di prospettive e identità in modo autentico”. Le persone alle quali insegniamo abitano e attraversano gli spazi pubblici con i loro corpi. Esse sono lo specchio della moltitudine identitaria che caratterizza le nostre società. A seconda delle variabili che la caratterizzano (sesso/genere, razza, etnia, orientamento sessuale, disabilità, classe sociale...) e delle modalità con le quali tale moltitudine sceglie di performarle, possiamo imbatterci in persone che rivendicano con orgoglio la propria appartenenza a una certa minoranza e altre che invece attuano strategie per tentare di sembrare più aderenti agli standard di “normalità”. Poiché quello di “normalità” è un costrutto culturale stabilito sulla base di rapporti di potere e in grado di determinare una serie di disuguaglianze sociali (Chapman, 2023) è nostro compito promuovere contesti rispettosi delle molteplicità identitarie. Ciò è possibile utilizzando un linguaggio differenziato per genere ed evitando di farci portavoce, mediante la terminologia usata e i comportamenti agiti, di stereotipi, pregiudizi, microaggressioni e discriminazioni di stampo sessista, razzista, abilista, omo-lesbo-bi-trans-a-poli-fobico¹, grassofobico, ageista, classista e aporafobico (Ghenò, 2023).

L'educazione, inoltre, riveste un ruolo decisivo nell'abitare le persone a performare determinati ruoli sociali secondo le attese della maggioranza. Pertanto, i/le docenti devono tenere a mente il potere che narrazioni parziali e culturalmente determinate hanno nella creazione dei ruoli sociali che di volta in volta vanno instaurandosi e rinforzandosi.

Autori e autrici afrodiscendenti, tra cui *bell hooks* (2014), denunciano come in aula eventi fondanti – qual è, ad esempio, la schiavitù come base del sistema capitalistico – siano spesso riletti secondo lenti interpretative bianche, abiliste, colonialiste e occidentali e, di conseguenza, sottovalutati o rapidamente liquidati (Bocci & De Castro, 2024).

Il dominio egemonico si realizza pienamente nel momento in cui anche coloro che appartengono a una o più minoranze iniziano a riconoscersi come l'Altro/a in ambito sociale. Al fine di rispettare pienamente ogni persona e non contribuire all'aumento del *minority stress* (Rosati et al., 2025), pertanto, occorre rifiutare il presupposto secondo cui la cultura nella quale siamo stati/e socializzati/e – quella

1 Discriminazione nei confronti delle persone gay, lesbiche, bisessuali, transgender, aromantiche e asessuali e poliamorose.

occidentale e bianca, cis-eteronormativa – sia l'unica e lo standard, dunque, è necessario lasciare spazio nelle nostre lezioni anche a culture e interpretazioni altre.

Per questi motivi il linguaggio deve essere il più ampio possibile, evitando espressioni limitanti o escludenti (Ghenò, 2024; Baiocco et al., 2023). Utilizzare un linguaggio ampio, che non faccia riferimento esclusivamente al maschile o al femminile ma utilizzi espressioni generiche come “persona” o “soggetti”, contribuisce a un ambiente di apprendimento che rispetta la diversità di genere e identità². Aggiungere simboli come l'asterisco o il simbolo schwa per includere tutte le identità di genere nelle comunicazioni scritte e verbali, è un gesto che favorisce un linguaggio realmente inclusivo ma va tenuto presente che non tutti i lettori digitali esistenti sono in grado di sintetizzare correttamente questi simboli. Le attività di apprendimento, come i dibattiti e i role-playing, sono ottimi strumenti per stimolare l'uso di un linguaggio ampio, scevro di locuzioni considerate discriminatorie dalla stessa comunità a cui sono solitamente riferiti, e analizzare i motivi storici e sociologici che ne hanno influenzato significati, usi e diffusione.

5. Riflessioni conclusive

Nell'ambito delle pratiche pedagogiche, il principio della Rappresentazione si intreccia anche con la promozione della riflessione e della metacognizione; il terzo sottopunto difatti concerne il “Fornire opzioni per costruire conoscenza”. La costruzione della conoscenza è un processo attivo e dinamico, che non si limita alla semplice acquisizione di informazioni, ma implica una serie di operazioni cognitive complesse: la connessione tra concetti, la sintesi delle informazioni, la formulazione di interrogativi, l'integrazione di nuove informazioni con le conoscenze pregresse, la categorizzazione strategica e la memorizzazione attiva. Le scienze cognitive e la letteratura scientifica sostengono che il processo di attribuzione di significato e trasformazione delle informazioni accessibili in conoscenze utilizzabili per il futuro non avviene in modo passivo ma richiede un coinvolgimento attivo da parte del discente (Rasouli *et al.*, 2025).

- 2 L'invisibilizzazione linguistica delle donne e delle persone non binarie, dettata principalmente dall'uso del *maschile sovraesteso*, ha dato luogo a diverse sperimentazioni linguistiche di contrasto all'ingiustizia epistemica. Tra esse vi sono lo schwa (ad esempio, “student ” invece di “studente” o “studentessa”), l'asterisco (ad esempio, “avvocat*” invece di “avvocato”) o il troncamento delle parole (“tutt”) per rendere visibile una gamma più ampia di identità di genere.

Poiché le persone differiscono per conoscenze pregresse, familiarità con differenti forme di sapere e strategie di apprendimento, la progettazione didattica deve prevedere rappresentazioni multiple dell'informazione e metodologie intenzionalmente differenziate. È essenziale “collegare le conoscenze pregresse al nuovo apprendimento” (considerazione 3.1), sollecitando l'attivazione e la valorizzazione dei saperi personali e contestuali di chi apprende attraverso attività che connettano il sapere teorico alla pratica, incoraggiando autoriflessione, meta riflessione e pensiero critico. Attività quali la scrittura diari di bordo, lo sviluppo di portfolio digitali, la conduzione di ricerche o studi di caso connessi a problemi reali permettono agli studenti di costruire significati personali a partire dai contenuti disciplinari. La riflessione condivisa in gruppo o l'utilizzo di domande guida per esplorare le connessioni tra esperienze pregresse e nuove conoscenze sono strategie efficaci per sviluppare un apprendimento profondo e significativo. Questo implica riconoscere anche i saperi non formalizzati o non riconosciuti nei contesti accademici, in un'ottica decoloniale e intersezionale.

Analogamente, “identificare ed esplorare modelli, caratteristiche fondamentali, grandi idee e relazioni” (considerazione 3.2) implica superare l'insegnamento mnemonico, promuovendo il pensiero critico e sistemico attraverso strumenti visivi e digitali, come mappe concettuali e grafici, che aiutano a organizzare e connettere le informazioni. Le attività collaborative, come la creazione di mappe o infografiche, favoriscono un apprendimento attivo e sono particolarmente utili per studenti e studentesse neurodivergenti, che potrebbero applicare schemi concettuali non convenzionali, come il pensiero arborescente o per immagini. Quanto detto viene nuovamente richiamato dalla considerazione 3.3, in cui si sottolinea l'importanza di ambienti di apprendimento che valorizzino paradigmi conoscitivi diversi, integrando saperi narrativi, esperienziali, corporei e visivi. Questo approccio, che sfida le norme epistemiche tradizionali, si allinea con una pedagogia queer e crip, che celebra la pluralità e l'instabilità come risorse cognitive (Pié-Balaguer et al., 2020; Costantino et al., 2025).

Infine, per “massimizzare il transfer e la generalizzazione” (considerazione 3.4) è necessario progettare contesti e attività che permettano a chi apprende di applicare ciò che sanno in situazioni nuove e complesse, favorendo l'autonomia, il pensiero riflessivo e la flessibilità cognitiva. Riconoscere che il trasferimento non avviene in modo automatico, e che alcune persone necessitano di strategie esplicite per generalizzare i concetti appresi, è parte integrante di un'educazione inclusiva. Anche in questo caso, è fondamentale non assumere come neutra la cornice cognitiva neurotipica (Marocchini, 2024) ma fornire strumenti alterna-

tivi e personalizzabili per supportare i diversi modi di apprendere e applicare il sapere.

Attraverso l'integrazione di tutte queste strategie e considerazioni, il principio della Rappresentazione nell'UDL diventa uno strumento fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento equi, sensibili e capaci di valorizzare la pluralità delle intelligenze, dei vissuti e delle modalità di acquisire conoscenza e più in generale di conoscere e fare esperienza della realtà (De Angelis, 2025). La rappresentazione, così intesa, non è solo un mezzo per accedere all'informazione, ma un atto pedagogico che riconosce le soggettività, crea connessioni, e promuove un'educazione trasformativa e giusta.

Riferimenti bibliografici

- Aiston, S.J., & Walraven, G. (2024). A re-view of educational inequalities. *Educational Review*, 76(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2286849>
- Baiocco, R., Rosati, F., & Pistella, J. (2023). Italian proposal for non-binary and inclusive language: The schwa as a non-gender-specific ending. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 27(3), 248-253. <https://doi.org/10.1080/19359705.2023.2183537>
- Bianquin, N. (2022). Universal Design for Learning nell'educazione alla prima infanzia. Perfezionarsi all'inclusione con progettazioni proattive, flessibili e multimodali. *BaM-bini*, 28-31.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, ... & R. Medeghini. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-172). Trento: Erickson.
- Bocci, F., & De Castro, M. (2024). Il personale è politico. L'esempio di bell hooks come pratica per una pedagogia impegnata contro la discriminazione e la violenza. In G. Crescenza. *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali* (pp. 37-56). Bari: Progedit.
- Bocci, F., De Angelis, B., Guerini, I., Botes, P., De Castro, M., Bulgarelli, A., Orlando, A., Centrone, B., & Benedetti, V. (2025). Progettare molteplici mezzi di Rappresentazione. In A. Fiorucci, P. Auer, F. Bocci, B. De Angelis, S. Dell'Anna, E. Ghedin, A. Morganti, S. Pinnelli, M. Sannipoli, & S. Visentin. *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee Guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze* (pp. 73-98). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1974). *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Cappuccio, M.L.(Ed.)(2019). *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- CAST (2006). *Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.
- Centrone, B., Guerini, I., & Bocci, F. (2025) Il fumetto come medium creativo per rendere flessibile e accessibile l'ambiente di apprendimento. Un'esperienza laboratoriale nel CdL in Scienze della Formazione Primaria. In B. De Angelis (Ed.). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale*. Roma: Roma TrE-Press.
- Chapman, R. (2023). *Empire of Normality: Neurodiversity and Capitalism* (1st ed.). Pluto Press.
- Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The Universal Design of Early Education Early Education. Moving Forward for All Children. *Young Children on the Web*, 1-9.
- Costantino, E., Centrone, B., Bocci, F. (2025). Vita indipendente come pratica pedagogica critica. Disabilità, emancipazione e trasformazione sociale nella prospettiva dei Crip Studies. *L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE*, Vol. 24(n. 4), 98-119.
- De Angelis, B. (2022). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, & L. Azara (Eds.). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma Tre Press.
- De Angelis, B.(2025). Introduzione. In B. De Angelis (Ed.) *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 12-14). Roma: Roma TrE-Press.
- De Angelis, B., Botes, P., & Orlando A. (2025). Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. In B. De Angelis (Ed.). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (p. 36-44). Roma: Roma TrE-Press.
- De Castro, M. (2023). *Culture, intersezioni, reti. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 31-50.
- Farina, M., & Lavazza, A. (Eds.)(2024). *Philosophy, Expertise, and the Myth of Neutrality*. London: Routledge
- Fiorucci A., Auer P., Bocci F., De Angelis B., Dell'Anna S., Ghedin E., Morganti A., Pinnelli S., Sannipoli M., & Visentin S. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee Guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A., & Baccassino, F. (2025). L'Universal Design for Learning nell'HigherEducation: un modello di sviluppo per una didattica universitaria accessibile e inclusiva. Il progetto Dante-U. In B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale* (pp. 46-54). Roma: Roma Tre Press.

- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gheno, V. (2024). Gender inclusiveness in a binary language: The rise of the schwa in Italian and the discussion surrounding it. In G. V., Silva, & C., Soares, *Inclusiveness Beyond the (Non) binary in Romance Languages* (pp. 50-65). London: Routledge.
- Gheno, V. (2023). *Chiamami così: Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Trento: Il margine/Annurca.
- Giovine, M. (2024). Gender Visibility: Linguistic Strategies to Challenge Stereotypes in Italian. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*.
- Grión, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Guerini, I. (2025). *Lingua facile e sviluppo identitario delle persone con disabilità intellettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Marocchini, E. (2025). Reframing Social Communication through the Double Empathy Lens: Implications for Pragmatics in Autism. In D. Milton (eds), *The Double Empathy Reader: Exploring Theory, Neurodivergent Lived Experience and Implications for Practice*. London: Pavilion Publishing and Media Ltd.
- Marocchini, E. (2024) *Neurodivergente*. Roma: Edizioni Tlon.
- Milton, D. E. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & society*, 27(6), 883-887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Moraga, C., & Anzaldúa, G. (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table: Women of Color Press.
- Morganti, A., & Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"*. Firenze: Giunti EDU.
- Pié-Balaguer, A., & Planella-Ribera, J. (2020). Queer, Crip and Social Pedagogy. A Critical Hermeneutic Perspective. In M., Pérez, & G., Trujillo-Barbadillo (eds). *Queer Epistemologies in Education. Queer Studies and Education*. Palgrave Macmillan.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E., & Bevilacqua, A. (2024). I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni. In SIPES, *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 62-69). Lecce: PensaMulti-media.
- Rasouli, M., Karimi, H., & Hatami, J. (2025). Reconstructing construction safety Training: A systematic review based on learning theories and instructional design principles. *Safety Science*, 184, 106769. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2024.106769>
- Savia, G. (2016) (Ed.). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Valtellina, E. (Ed.). (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Milano: UTET.

Progettare molteplici modi di azione ed espressione

Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual

(Università degli Studi di Padova)

Giulia Moretti

(Università degli Studi di Perugia)

1. Ripensare l'università attraverso la lente della molteplicità: il ruolo dell'azione ed espressione nell'UDL

L'istruzione universitaria contemporanea si trova di fronte a una sfida cruciale: come creare ambienti di apprendimento che valorizzino autenticamente la diversità umana? Nel dibattito sull'istruzione universitaria contemporanea, il principio di azione ed espressione dell'Universal Design for Learning (UDL) si radica in una nozione che ne orienta, in modo sostanziale, il significato teorico e le implicazioni progettuali: la *molteplicità*. Lungi dall'essere un richiamo retorico all'inclusione, la molteplicità si configura come una categoria epistemica che interroga criticamente il modo in cui l'università concepisce il soggetto dell'apprendimento, i criteri di legittimazione del sapere e le condizioni della partecipazione educativa (Biesta, 2013; Rose, 2015). Assumerla come presupposto significa superare una visione dell'apprendimento come processo uniforme e misurabile attraverso standard unici, per riconoscere l'esperienza conoscitiva come intrinsecamente plurale, situata e relazionale. Sul piano filosofico ed educativo, la molteplicità rimanda a una concezione dell'individuo non riducibile a un'identità stabile o a una funzione prestazionale, ma inteso come in divenire, attraversato da differenze cognitive, corporee, culturali e biografiche che incidono sui modi di apprendere e di esprimere conoscenza (Charlot, 2000; Nussbaum, 2011). In questa prospettiva, l'idea di uno studente "medio" perde consistenza teorica, lasciando spazio a una visione dell'educazione come spazio di possibilità piuttosto che come dispositivo di selezione e normalizzazione (Rose, Rouhani & Fischer, 2013). La molteplicità non si colloca, dunque, ai margini del sistema formativo, ma ne costituisce la condi-

zione originaria. È all'interno di tale cornice che l'UDL si configura come un paradigma di progettazione didattica, intenzionalmente orientato alla variabilità umana. I tre principi del framework – coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione – non rappresentano una sommatoria di strategie inclusive, ma articolano una visione coerente dell'apprendimento fondata sul rifiuto della norma statistica e sulla valorizzazione della differenza come risorsa epistemica e pedagogica (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Gordon, 2024). In particolare, il principio di azione ed espressione costituisce il punto in cui la molteplicità si traduce in scelte progettuali concrete, incidendo sulle modalità attraverso cui gli studenti possono partecipare attivamente, organizzare il pensiero e rendere visibile ciò che apprendono.

Le evidenze provenienti dalle neuroscienze cognitive forniscono una solida base empirica a tale impostazione. Gli studi sui network strategici ed esecutivi del cervello mostrano come i processi di pianificazione, autoregolazione, problem solving e produzione espressiva siano caratterizzati da elevata variabilità interindividuale e da una stretta interdipendenza con i sistemi affettivi e motivazionali (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2024; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Ne deriva l'impossibilità teorica di individuare modalità univoche di azione ed espressione valide per tutti gli studenti: qualsiasi forma di standardizzazione rischia di confondere l'oggetto dell'apprendimento con il mezzo attraverso cui esso viene manifestato, producendo distorsioni valutative e barriere implicite.

Nel contesto universitario, tali barriere assumono una valenza non solo didattica, ma anche politico-istituzionale. La letteratura sugli studi critici sull'istruzione superiore evidenzia come le forme espressive tradizionalmente considerate "accademiche" riflettano spesso codici culturali specifici, legati a determinati background linguistici, sociali e cognitivi (Lea & Street, 1998; Burke, 2012; Dolmage, 2017). Quando l'università privilegia modalità standardizzate di azione ed espressione, tende a naturalizzare tali codici, trasformandoli in criteri di legittimazione del sapere e contribuendo alla marginalizzazione di studenti e studentesse neurodivergenti, studenti con disabilità, studenti internazionali o con traiettorie biografiche non lineari e con diverso funzionamento (ICF; OMS, 2001). In questo quadro, la nozione di molteplicità si intreccia strutturalmente con il costrutto di *libertà di scelta*. Nel paradigma dell'UDL, la scelta non rappresenta un'opzione accessoria, ma una condizione necessaria per l'apprendimento autentico e per lo sviluppo dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000; Meyer et al., 2014). Offrire molteplici possibilità di azione ed espressione significa riconoscere agli studenti la libertà di decidere come partecipare, come organizzare il proprio lavoro

cognitivo e come comunicare ciò che sanno, senza che tale libertà comprometta il rigore epistemico o la comparabilità degli obiettivi formativi. La ricerca empirica in ambito universitario mostra, infatti, che opzioni di scelta relative a modalità, tempi e formati di consegna, nonché a forme alternative di assessment, sono associate a migliori percezioni di accessibilità, maggiore coinvolgimento, più elevata autoefficacia e valutazioni più positive dell'esperienza di apprendimento (Schelly et al., 2011; Davies et al., 2013; Kumar & Wideman, 2014; Kennette & Wilson, 2019; Beck Wells, 2022; Li et al., 2024). Le Linee Guida UDL 3.0 (CAST, 2024) esplicitano tale impostazione nei *checkpoint* dedicati all'azione e all'espressione, invitando a progettare ambienti, compiti e criteri valutativi che offrano una pluralità di vie operative, comunicative e strategiche. In questa prospettiva, la molteplicità non coincide con una proliferazione indiscriminata di strumenti, ma assume la funzione di principio regolativo della progettazione didattica, orientato all'accessibilità, alla flessibilità e alla responsabilità dei contesti educativi (Mangiatordi, 2017; Guatelli, 2025). La progettazione universale si configura così come un'ecologia dell'apprendimento capace di sostenere studenti e studentesse differenti senza frammentare l'esperienza formativa.

La letteratura internazionale suggerisce, inoltre, che gli esiti positivi associati all'UDL emergono con maggiore coerenza quando l'implementazione è sostenuta da condizioni istituzionali – quali leadership accademica, politiche inclusive, formazione pedagogica dei docenti e infrastrutture tecnologiche accessibili – piuttosto che affidata a iniziative episodiche del singolo docente (Schelly et al., 2011; Davies et al., 2013; Al-Azawei et al., 2016; Mpolomoka et al., 2025). In tale cornice, la tecnologia digitale assume un ruolo strategico non come supporto compensativo, ma come infrastruttura abilitante della molteplicità: se progettata in modo intenzionale, essa consente di ampliare le possibilità di azione ed espressione senza produrre etichettamenti, trasformando strumenti di uso quotidiano in leve pedagogiche per l'accesso e la partecipazione (Mangiatordi, 2022; Kearney, 2022). Assumere la molteplicità come criterio progettuale implica, in ultima istanza, uno spostamento di responsabilità: non è lo studente a doversi adattare a forme uniche di espressione, ma è l'università a interrogarsi sulle condizioni che rendono possibile la scelta, l'azione e la manifestazione plurale del sapere (Booth, 2011). Così concepito, il principio di azione ed espressione rafforza la coerenza dell'esperienza formativa e pone le basi per un'università capace di coniugare rigore accademico, giustizia educativa e libertà di apprendere.

2. Principio di azione ed espressione

Progettare molteplici mezzi di azione ed espressione nel contesto universitario odierno significa costruire ponti tra gli itinerari della conoscenza atti a garantire, ad ogni studente e studentessa, accesso e partecipazione in chiave universale. I termini “azione” ed “espressione” richiamano l’idea di un moto, un movimento che trova energia nella soggettività del funzionamento di chi lo esercita; l’unicità del soggetto, attraverso le molteplici possibilità partecipative, si manifesta e dall’incontro con ciò che è altro da sé, crea nuove occasioni di apprendimento. La risposta – o ancor meglio – le risposte alla molteplicità diventano necessarie e urgenti, in un tempo in cui il ventaglio della popolazione studentesca universitaria si fa sempre più ampio in termini di caratteristiche, funzionamenti, storie ed esperienze; inoltre, la possibilità di estendere l’insegnamento al di là dei contesti fisici e strutturali, consente di superare la storicità dei confini spazio-temporali favorendo altresì la democratizzazione dell’accesso al sapere.

In questa cornice, l’azione del/la docente universitario/a deve necessariamente prendere le distanze da tutto ciò che ha a che fare con l’uniformità, l’omologazione e la standardizzazione per dotarsi di una cassetta degli attrezzi didattici pronta a rispondere, con premeditata flessibilità, alla variabilità e alla diversità contestuale. Studenti e docenti agiscono e si esprimono all’interno di ambienti di apprendimento co-progettati, connotati da sguardi e culture fondate su criteri di equità e giustizia; implementare le pratiche in questa direzione, attraverso il supporto delle tecnologie informatiche e comunicative (TIC), diventa condizione imprescindibile per garantire quell’agire didattico inclusivo collettivamente auspicato.

Le TIC, oggi, rappresentano uno strumento importante nell’ambito dell’acquisizione delle informazioni e degli apprendimenti assumendo, sempre più, la funzione di “connettore critico” in campo didattico, moltiplicando e coniugando quelle che sono le opzioni di interazione, azione ed espressione sia per il/la docente che per lo/la studente/ssa.

Attraverso il principio di azione ed espressione si nutre un pensiero progettuale didattico orientato a guardare lo studente e la studentessa non attraverso una lente standard, bensì considerando le molteplici modalità di funzionamento e di espressione. Ciò nella pratica si traduce nell’opportunità di progettare luoghi, spazi, esperienze, attività e tempi fondati sull’accessibilità educativa e sulla valorizzazione e il riconoscimento delle potenzialità di ognuno/a.

Le trame che sostengono il principio attraverso intrecci e possibilità connettive virtuose, si tessono lungo tre principali azioni: *fornire opzioni per l’interazione,*

fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione; fornire opzioni per sviluppare strategie.

Di seguito vengono presentate le tematiche e le relative esemplificazioni per possibili applicazioni in contesto universitario.

2.1 Fornire opzioni per l'interazione

Il termine interazione, nel suo significato etimologico, rievoca l'immagine di un agire condiviso tra più soggetti; in fisica gli elementi che interagiscono, attraverso una reciproca influenza, creano qualcosa di nuovo e diverso. Trasferendo il concetto nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, risulta facile immaginare come in un contesto didattico, l'inter-azione rappresenti il seme da cui possono dischiudersi molteplici opportunità di esperienze e apprendimenti. La condizione necessaria affinché tale processo abbia successo è che le parti in gioco, docenti e studenti, riescano a parteciparvi attraverso una libera espressione e con la possibilità di esercitare la scelta; si tratta di creare ecosistemi fondati sulla flessibilità, dinamicità e dialogicità dove la tecnologia diventa leva strategica per il consolidamento del repertorio di capacitazioni dei soggetti.

Gli studenti e le studentesse dovrebbero fruire delle occasioni di interazione senza preclusioni, a prescindere, dunque, dalle loro modalità di essere e funzionare; ad esempio uno studente che presenta una disabilità sensoriale o fisica deve incontrare le stesse opportunità di accesso e partecipazione alle proposte didattiche così da potersi sperimentare attraverso movimenti e capacitazioni personali.

In questa cornice il framework dell'UDL promuove una progettazione didattica orientata a variare e rispettare i metodi di risposta, navigazione e movimento di studenti e studentesse, accogliendo forme di espressione via via più ampie ed eterogenee. Si tratta di formulare pensieri progettuali intenzionalmente flessibili, alternativi e strutturalmente inclusivi in cui i mezzi e gli strumenti attraverso cui interagire possano, attraverso la loro molteplicità, rispondere all'istanza dell'accessibilità e a quella della scelta nel rispetto generale della dignità umana. Si tratta, ad esempio, di scegliere in modo accurato gli ambienti e le aule dove svolgere le lezioni in cui la qualità del suono, della luce e dell'aria rendano facilmente fruibili le informazioni (es. lontani da fonti di rumore ambientali); installare mappe tattili e multisensoriali degli spazi universitari e una segnaletica multimodale sia visiva (con denominazioni in Braille, caratteri ad alto contrasto) che sonora, così da facilitare autonomia, orientamento e sicurezza delle persone con disabilità sensoriali.

Promuovere partecipazione attiva significa predisporre contenuti didattici accessibili e multimodali supportati da sottotitoli, se non testuali e/o da immagini o video per quelli testuali; facilitare inoltre la fruizione dei contenuti digitali attraverso la creazione di segnalibri, sommari navigabili, tag, ecc.

Ottimizzare l'accesso a materiali, tecnologie e strumenti universali e accessibili implica predisporre materiali con contenuti che rispettino i requisiti tecnici dell'accessibilità, ad esempio, utilizzando nei documenti testuali un'interlinea ampia, font e dimensione del carattere ad alta leggibilità ovvero proporre l'utilizzo di software di dettatura del testo o tastiere alternative per supportare studenti e studentesse con disabilità motoria nell'espressione e nella produzione scritta.

Garantire molteplici opzioni per l'interazione assume una forte valenza nei momenti riservati alla valutazione. È in occasione dell'esame o della prova (scritta e/o orale) che lo/la studente/ssa giunge ad esprimere al meglio conoscenze, abilità e competenze acquisite e lo dovrebbe fare nella piena opportunità di espressione, senza l'obbligo di costringersi a modalità valutative canoniche o standardizzate per tutelarsi dal rischio di apparire 'diverso' dal gruppo. Adottare forme valutative alternative che prevedano la collaborazione tra studenti o l'integrazione di strumenti digitali (social, piattaforme interattive come Kahoot...) per l'esposizione dei contenuti, può rispondere ad un duplice invito dell'UDL: prendere le distanze da modalità e pratiche didattiche escludenti da un lato e dall'altro aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti attraverso il coinvolgimento di canali comunicativi a loro familiari e di quotidiano utilizzo.

Queste traiettorie progettuali sostenute dalle linee guida dell'*Universal Design* attraverso il principio di azione ed espressione, oltre ad essere orientate su orizzonti di equità e giustizia formativa, rispettano le singole diversità stimolando fattori legati alla motivazione intrinseca, all'autonomia gestionale e - non da ultimo - all'autodeterminazione delle persone che vivono e animano gli ambienti universitari.

2.2 Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione

Nel contesto dell'istruzione universitaria, garantire a ogni studente e studentessa la possibilità di esprimere in modo autentico e accessibile le proprie conoscenze rappresenta un nodo cruciale per costruire ambienti formativi equi e inclusivi. Il principio dell'azione e dell'espressione, al centro del framework dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024), invita a riconoscere che non esiste una

modalità universale di comunicazione efficace per tutti. Anzi, strumenti o approcci espressivi comunemente adottati, come la produzione scritta formale o la presentazione orale frontale, possono risultare limitanti o escludenti per alcuni studenti, a seconda delle loro esperienze, competenze, o caratteristiche cognitive, sensoriali, linguistiche e culturali (CAST, 2024). L'adozione di molteplici media e canali comunicativi all'interno della didattica universitaria risponde a questa esigenza, aprendo la strada a una maggiore equità nelle opportunità espressive. Con il termine "espressione" si intende un processo ampio che implica la rielaborazione delle conoscenze acquisite, l'interazione con il contesto e una scelta consapevole delle modalità comunicative più adatte a trasmettere il proprio pensiero. In tale prospettiva, il ruolo del docente assume un'importanza cruciale poiché egli è chiamato a creare un ambiente in grado di offrire diverse forme espressive caratterizzate da un autentico riconoscimento e valorizzazione. Si tratta di costruire uno spazio in cui ogni studente possa scegliere liberamente come rappresentare ciò che ha appreso, attraverso strumenti flessibili e coerenti con il proprio stile espressivo, senza che ciò comporti una riduzione del rigore o della qualità valutativa. In questa direzione si colloca l'approccio UDL (Universal Design for Learning), che pone l'accento sull'importanza di diversificare i linguaggi e i canali comunicativi (CAST, 2024). Tra questi possiamo identificare forme che costituiscono valide alternative espressive, come la scrittura creativa o argomentativa, produzione orale, rappresentazioni grafiche, contenuti audio o video, modelli tridimensionali, mappe concettuali, presentazioni multimediali e performance artistiche. La capacità da parte di un Ateneo di offrire ai propri studenti una vasta gamma di modalità espressive non solo permette di valorizzare molteplici stili cognitivi, ma apre anche uno spazio concreto per accogliere le emozioni, le identità e i riferimenti culturali che ogni studente porta con sé e che caratterizza il proprio percorso accademico. Un esempio può essere quello di uno studente che decide di presentare una ricerca attraverso un podcast, intrecciando elementi teorici, esperienze personali e prospettive provenienti da ambiti disciplinari differenti. Un altro potrebbe invece scegliere di costruire una narrazione visiva o una mappa interattiva, in linea con il proprio modo di comprendere e rappresentare i contenuti affrontati. In questi casi, la forma utilizzata diventa parte integrante del significato esposto dallo studente, contribuendo a definire e arricchire il contenuto trasmesso. Al fine di accogliere tali modalità espressive all'interno dei contesti universitari, risulta necessario effettuare un ulteriore passo avanti, ovvero quello di interrogarsi in modo critico sui pregiudizi che ancora oggi influenzano la valutazione di alcune modalità comunicative, spesso considerate all'interno dei contesti

accademici meno valide rispetto alla forma scritta tradizionale. Non è infrequente, infatti, che all'interno dell'università forme come la narrazione orale, l'espressione corporea, la lingua dei segni o la comunicazione visiva siano considerate meno valide rispetto alla scrittura accademica tradizionale. Eppure, per molti studenti e studentesse che provengono da background culturali, linguistici o esperienziali diversi, questi strumenti rappresentano canali autentici ed efficaci per elaborare e trasmettere conoscenze (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Dare valore a queste forme espressive vuol dire, in concreto, costruire un'università che sappia davvero accogliere la varietà dei percorsi personali come una risorsa. Risulta dunque fondamentale non solo garantire il diritto alla comunicazione ma ripensare in profondità cosa intendiamo davvero quando parliamo di modalità espressive nel contesto educativo accademico. All'interno di tale quadro, la tecnologia viene a rappresentare uno strumento efficace. Nello specifico, i software per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), gli editor vocali, i sistemi di trascrizione automatica o le piattaforme collaborative per creare contenuti multimediali non sono utili soltanto a chi ha esigenze specifiche, piuttosto possono migliorare l'esperienza didattica di tutti, offrendo nuove possibilità per esprimersi e partecipare. Ad esempio, offrire la possibilità a uno studente di consegnare il proprio elaborato finale attraverso l'utilizzo di video con sottotitoli, accompagnato da una breve relazione scritta può sollecitare lo sviluppo di competenze eterogenee e stimolare una riflessione più consapevole su ciò che si intende comunicare, sul destinatario a cui ci si rivolge e sul mezzo più efficace per farlo. In questa prospettiva, la valutazione accademica si trasforma da formato unico e prestabilito a un'occasione per valorizzare nei propri studenti la profondità del pensiero critico, la chiarezza espressiva e la coerenza rispetto agli obiettivi formativi. Anche i lavori di gruppo, se interpretati alla luce di questa visione, possono assumere forme e significati nuovi, maggiormente inclusivi e partecipativi. L'utilizzo di strumenti digitali quali forum, bacheche interattive (ad esempio Padlet, Miro, Mentimeter), piattaforme per la scrittura collaborativa o per la costruzione di narrazioni multicanale, amplia le modalità alternative di collaborazione e comunicazione, rendendole spesso più accessibili e meno influenzate da dinamiche performative. Tali ambienti digitali contribuiscono a ridurre la pressione legata alla prestazione accademica, favorendo una partecipazione maggiormente attiva, soprattutto da parte di studenti che vivono con difficoltà l'interazione in presenza o le occasioni di esposizioni orali. Inoltre, tali modalità espressive digitali permettono ai docenti di osservare in modo più articolato e approfondito i processi di apprendimento, andando oltre quella che può essere la valutazione centrata unicamente sul risultato finale. Per

far sì che tali varietà di forme comunicative vengano riconosciute in maniera autentica, è altresì necessario che le università adottino criteri valutativi trasparenti, coerenti e in grado di assicurare pari dignità a tutte le modalità espressive da parte degli studenti, a patto che queste ultime siano in linea con gli obiettivi caratteristici di uno specifico percorso formativo. In mancanza di un riconoscimento reale, il rischio è quello di un'inclusione solo apparente: modalità alternative vengono sì ammesse, ma senza un'effettiva equiparazione in termini di valore e considerazione rispetto a quelle più tradizionali. Per evitare tali distorsioni, è essenziale che i docenti chiariscano fin dall'inizio le proprie aspettative. La trasparenza nella valutazione diventa, in questo contesto, un elemento imprescindibile. In quest'ottica, può rivelarsi particolarmente efficace l'utilizzo di rubriche valutative flessibili e la costruzione condivisa di un patto formativo, che includa anche la co-progettazione delle prove e delle modalità espressive attraverso cui ciascun studente possa dimostrare quanto appreso. Rendere la comunicazione più accessibile, inoltre, non significa soltanto offrire più modi per esprimersi ma anche, e soprattutto, intervenire in maniera concreta per rimuovere quegli ostacoli, legati alla struttura o alla cultura, che ancora oggi possono limitare la piena espressione di ciascuno. Questo impegno può tradursi, per esempio, nella sottotitolazione costante dei materiali audiovisivi, nella disponibilità di versioni alternative dei contenuti (immagini accompagnate da descrizioni, file audio, trascrizioni), nell'uso di un linguaggio chiaro e facilmente comprensibile, in strumenti che aiutano nella scrittura, ma anche, e forse soprattutto, nella creazione di ambienti in cui le relazioni siano basate sull'ascolto, sul rispetto e sul riconoscimento sincero delle differenze.

In conclusione, offrire più possibilità di espressione e comunicazione non è solo un arricchimento: è una leva fondamentale per rendere l'università un luogo davvero inclusivo, dove ognuno possa costruire e condividere forme di conoscenza in modo autentico, efficace e accessibile. Solo così si può affermare un paradigma educativo fondato sull'equità, sull'innovazione e sulla valorizzazione delle unicità come risorsa comune.

2.3 Fornire opzioni per sviluppare strategie

Lo sviluppo di strategie efficaci per l'apprendimento rappresenta una delle sfide più complesse e significative dell'istruzione universitaria contemporanea. Nell'ambito del paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024),

tale sfida assume una connotazione ancora più rilevante: non si tratta soltanto di fornire contenuti o modalità alternative di accesso, ma di supportare gli studenti e le studentesse nel diventare soggetti consapevoli e competenti nel proprio percorso di apprendimento. Acquisire strategie efficaci non è un processo automatico, né funziona allo stesso modo per tutti. Richiede tempo per riflettere, strumenti pratici, un metodo chiaro e soprattutto una comunità educativa che sappia riconoscere e valorizzare la varietà dei bisogni degli studenti, insieme alla complessità dei loro processi cognitivi, emotivi e motivazionali. In questa direzione, il principio UDL legato all'azione e all'espressione sottolinea quanto sia fondamentale creare le condizioni giuste per favorire l'autoregolazione, la capacità di pianificare, monitorare il proprio percorso e affrontarlo con flessibilità. Questi aspetti, riferiti alle funzioni esecutive, rappresentano il fondamento dello sviluppo di strategie efficaci. Non tutti gli studenti e le studentesse, infatti, arrivano all'università con un bagaglio strategico sufficientemente sviluppato: alcuni possono avere difficoltà a definire obiettivi realistici, altri faticano a pianificare il lavoro, a valutare il proprio livello di preparazione o a gestire l'ansia legata alla performance. Per questo è davvero importante pensare e costruire ambienti in cui il supporto allo sviluppo delle strategie non sia un'aggiunta accessoria, ma parte integrante e naturale dell'esperienza universitaria (CAST, 2024). Un primo passo concreto in questa direzione è quello di aiutare gli studenti a fissare obiettivi che siano chiari, concreti e misurabili. Quando gli obiettivi restano vaghi o troppo generici, difficilmente portano a un apprendimento che lasci davvero il segno. Al contrario, obiettivi ben strutturati, legati a risultati attesi e formulati in modo operativo, permettono di costruire percorsi di studio realistici, affrontabili e progressivi, che aiutano a non perdersi lungo la strada. Il docente può accompagnare questo processo proponendo esempi pratici, rubriche guida, modelli di pianificazione, strumenti di autovalutazione e checklist che aiutino gli studenti a individuare i propri traguardi in modo chiaro e condivisibile. Una checklist, ad esempio, può essere utile per suddividere un obiettivo finale in piccoli obiettivi settimanali, stimare il tempo necessario, prevedere possibili ostacoli e pensare a come superarli. La capacità di pianificare e prevedere possibili difficoltà è strettamente legata allo sviluppo di strategie metacognitive. Fermarsi a riflettere sul proprio modo di pensare, riconoscere cosa favorisce o ostacola la concentrazione, comprendere qual è il proprio stile di apprendimento: sono abilità fondamentali per assumere un ruolo attivo e consapevole nel proprio percorso formativo. Il docente può aiutare a sviluppare questa consapevolezza con attività semplici ma ben strutturate, come la scrittura di un diario di studio, esercizi di "pensiero ad alta voce", simulazioni pratiche o

domande guida che spingano gli studenti a riflettere su se stessi. Alcuni esempi possono essere “Quali strategie ho usato oggi?”, “Cosa ha funzionato e cosa no?”, “Come potrei affrontare in modo diverso questo compito?”. Sono attività che portano l'apprendimento su un piano più profondo, andando oltre la semplice memorizzazione di contenuti. Coinvolgono la motivazione, l'autonomia e contribuiscono alla costruzione dell'identità personale. Un altro punto chiave per sviluppare buone strategie è dare agli studenti strumenti flessibili e facili da usare, utili per raccogliere, organizzare e rielaborare le informazioni. La nostra memoria di lavoro non è infinita: se ci ritroviamo in ambienti disordinati o privi di un supporto adeguato, gestire troppe informazioni tutte insieme può diventare un ostacolo. Inoltre, in condizioni di sovraccarico cognitivo, anche le attività più semplici possono diventare difficili: i pensieri si confondono, la concentrazione cala e imparare davvero diventa complicato. Per questo è utile fornire strumenti pratici che aiutino a dare ordine e chiarezza: organizzatori grafici, mappe concettuali, schemi per la scrittura, guide per gli appunti o schede riassuntive sono risorse molto efficaci. Anche suddividere contenuti complessi in passaggi più semplici può fare davvero la differenza: alleggerisce il carico mentale e favorisce una comprensione più graduale e duratura. Le tecnologie educative, in questo percorso, possono offrire un aiuto concreto. Strumenti digitali come le mappe concettuali online, le piattaforme per gestire i progetti o le app per organizzare lo studio e scrivere insieme ad altri, sono un grande supporto per sviluppare autonomia. Grazie a questi strumenti, gli studenti possono avere una visione più chiara del proprio lavoro e seguirne i progressi passo dopo passo. Ad oggi, anche nella scrittura esistono tecnologie che fanno davvero la differenza. Infatti, programmi per la dettatura, correttori ortografici intelligenti, suggerimenti predittivi o dizionari visivi rendono la scrittura meno faticosa e più accessibile. Con questi supporti, gli studenti possono concentrarsi su ciò che conta davvero: il contenuto. Non devono più sentirsi bloccati da difficoltà tecniche o formali che, spesso, rischiano di spegnere la voglia di esprimersi. Tuttavia, accanto alla tecnologia, c'è un altro aspetto che fa davvero la differenza: la dimensione comunitaria. Imparare non è mai qualcosa che si fa da soli. Confrontarsi con gli altri, condividere idee, strategie e anche le difficoltà rende il percorso molto più ricco. Ed è per questo che l'università dovrebbe incoraggiare contesti di apprendimento collaborativi: gruppi di studio, tutoraggio tra pari, forum di discussione o spazi virtuali dove gli studenti possano parlare liberamente, scambiarsi consigli, sentirsi ascoltati e parte di una comunità vera. In questo senso, il ruolo dei tutor, che siano figure esperte o semplicemente studenti con più esperienza, è prezioso. Possono offrire esempi pratici, raccontare

cosa ha funzionato per loro, proporre strategie già sperimentate. E così diventano una guida concreta per chi cerca un modo più efficace per affrontare le difficoltà e orientarsi nel proprio percorso universitario. Un altro aspetto che non va trascurato riguarda la possibilità, per ogni studente, di monitorare i propri progressi in autonomia. Ricevere un feedback continuo, chiaro e accessibile è infatti fondamentale per sviluppare strategie efficaci. Questo tipo di riscontro può arrivare in tanti modi diversi: attraverso prove formative, attività di autovalutazione, rubriche, simulazioni, giochi di ruolo, grafici che mostrano l'avanzamento nel tempo o portfolio digitali. Tutti strumenti che aiutano lo studente a capire dove si trova, cosa sta funzionando e su cosa, invece, c'è ancora da lavorare. Modalità utili per visualizzare nel tempo i propri miglioramenti, comprendere cosa funziona e cosa invece va ripensato, sviluppando così maggiore consapevolezza e senso di responsabilità rispetto ai propri punti di forza e alle aree da rafforzare (Meyer et al., 2014). Al tempo stesso, è importante che l'università sia in grado di riconoscere e affrontare le pratiche escludenti che, ancora oggi, possono ostacolare lo sviluppo strategico di alcuni gruppi di studenti. Pregiudizi impliciti ed espliciti, criteri di valutazione troppo rigidi o aspettative poco flessibili possono penalizzare chi sceglie approcci e modalità diverse rispetto a quelli considerati tradizionalmente validi nei contesti accademici. Per evitare che ciò avvenga, risulta fondamentale pensare e sviluppare spazi di ascolto, creare occasioni di confronto e offrire opportunità concrete per riflettere e ripensare insieme queste dinamiche. In tal senso, gli strumenti utili possono essere i laboratori, i manifesti collettivi o i workshop, in quanto offrono l'opportunità di affrontare il tema in modo partecipato e costruttivo. Solo riconoscendo e affrontando apertamente questi ostacoli sarà possibile promuovere strategie realmente inclusive nei contesti accademici, capaci non solo di accogliere le pluralità, ma anche di generare un cambiamento concreto.

In conclusione, sviluppare strategie efficaci non è un processo né lineare né uguale per tutti: richiede ambienti flessibili, sostegni personalizzati, relazioni autentiche e un impianto pedagogico centrato sulla persona che apprende. In questa prospettiva, le linee guida dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024) offrono un riferimento prezioso: promuovono un approccio didattico capace di stimolare l'innovazione e di sostenere la crescita formativa dell'intera comunità universitaria.

3. Conclusioni

Alla luce della cornice introduttiva, in cui la molteplicità è assunta come categoria epistemica e principio regolativo della progettazione didattica, la possibilità di progettare molteplici modi di azione ed espressione – in relazione con i principi fondati su molteplici mezzi di coinvolgimento e rappresentazione – si configura come una trama unitaria che intreccia in modo sistemico possibilità di interazione, di espressione, comunicazione e sviluppo di strategie, orientando la didattica universitaria verso modelli autenticamente accessibili e partecipativi.

Offrire molteplici opzioni di interazione significa rendere possibile la partecipazione attiva di tutti e tutte, riconoscendo che l'agire didattico prende forma nell'incontro tra soggettività differenti e ambienti di apprendimento intenzionalmente flessibili. Allo stesso tempo, ampliare le possibilità di espressione e comunicazione consente agli studenti di manifestare conoscenze, competenze e significati attraverso linguaggi e modalità differenti, superando il paradigma della risposta unica e riconoscendo la pluralità come forma legittima di costruzione del sapere accademico. Infine, sostenere lo sviluppo di strategie efficaci accompagna gli studenti nel diventare protagonisti consapevoli del proprio apprendimento, capaci di pianificare, autoregolarsi, riflettere e adattare le proprie azioni in modo autonomo; un orientamento in sintonia con le evidenze neuroscientifiche sui network strategici ed esecutivi e sulla loro interdipendenza con sistemi affettivi e motivazionali, che escludono la validità di modalità univoche per tutti.

In questo senso, il principio di azione ed espressione non si limita a moltiplicare le opzioni ma promuove – attraverso il framework dell'UDL – un cambiamento culturale profondo: dalla standardizzazione alla flessibilità, dall'adattamento individuale alla progettazione universale, dalla trasmissione dei contenuti alla costruzione condivisa di ambienti formativi equi. Ciò implica assumere la libertà di scelta come condizione necessaria per un apprendimento autentico e l'autodeterminazione, garantendo pluralità di vie operative, comunicative e valutative senza smarrire il rigore e la comparabilità degli obiettivi formativi.

Al contempo, tale spostamento richiede condizioni istituzionali abilitanti – leadership, politiche inclusive, formazione pedagogica e infrastrutture tecnologiche accessibili – affinché la molteplicità non resti un ideale dichiarato, ma diventi pratica diffusa e sostenibile.

È proprio dalla dinamicità connettiva tra interazione, comunicazione ed esercizio strategico che prende forma una didattica universitaria capace di sostenere

la diversità come valore, di ridurre le barriere sistemiche e di garantire a ogni studente e studentessa reali opportunità di accesso, partecipazione, successo formativo e giustizia educativa.

Riferimenti bibliografici

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- Beck Wells M. (2022). Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environment*, 9(1): 37.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318.
- Burke, P. J. (2012). *The right to higher education: Beyond widening participation*. Routledge.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: Author.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Gordon, D. (Ed.). (2024). *Universal Design for Learning: Principles, framework, and practice* (Updated ed.). CAST Professional Publishing.
- Guatelli, N. (2025). L'evoluzione dell'Universal Design for Learning nell'educazione inclusiva. In N. Guatelli (Ed.), *Universal Design for Learning e inclusione* chrome-extension://efaidnbmnnpacajpgclcfndmkaj/https://mostrevirtuali.indire.it/wp-content/uploads/2018/11/Contributo_GUATELLI_2025.pdf ultimo accesso 23/01/2026.
- Kearney, D. B. (2022). *Universal Design for Learning (UDL) for inclusion, diversity, equity, and accessibility (IDEA)*. eCampusOntario.
- Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): Student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 1(2).

- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying Universal Design for Learning principles in a first-year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Li, Y.-F., Zhang, D., Liu, C.-T., Wang, K., Yan, W., & Dong, X. (2024). Perceptions of UDL Teaching Practices among University Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 501.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Edizioni ETS: Pisa.
- Mangiatoridi, A. (2022). Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia (eds.), *Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich – Emergenze educative / Neue Horizonte* (pp. 117-132). Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mpolomoka, D. L., Mokiwa, H. O., & Maphalala, M. C. (2025). Universal Design for Learning (UDL) in higher education institutions (HEIs): Enablers and disablers. *Journal of Education and Practice*. Advance online publication.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Rose, L. T., Rouhani, P., & Fischer, K. W. (2013). The science of the individual. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 152–158.
- Rose, T. (2015). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. HarperCollins.
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17–30.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*.

Parte IV.
Prospettive di sviluppo e itinerari futuri

Riconfigurare l'ambiente universitario attraverso *UD-L* e *Disability Studies*

Fabio Bocci

(Università degli Studi di Roma Tre)

*You say you want a revolution
Well you know
We all want to change the world*
(John Lennon- Paul McCartney,
Revolution, 1968)

*The long and winding road
That leads to your door
Will never disappear
I've seen that road before
It always leads me here
Lead me to you door*
(John Lennon- Paul McCartney,
The Long and Winding Road, 1970)

1. Premessa

Nel presente saggio cercherò di ragionare su ciò che lega dialetticamente il modello dell' *Universal Design* e dello *Universal Design for Learning* e la prospettiva dei *Disability Studies* in riferimento al contesto universitario.

Quello dell'ambiente universitario quale sfondo di analisi dei processi inclusivi è un oggetto di analisi e di riflessione ormai consolidato (a titolo esemplificativo: Canevaro, 2008; D'amico & Arconzo, 2013; Pavone, 2014; Favorini, 2016; Zucca, 2016; Pavone & Bellacicco, 2016; Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Arcan-

geli, Emili & Sannipoli, 2017; Bellacicco, 2017; 2018; Santi & Di Masi, 2017; Coggi, 2019; Chiappetta Cajola, 2019; Bocci, Cajola & Zucca, 2020; Bellacicco, Ianes & Pavone, 2022; De Angelis, 2025; De Angelis, Botes & Orlando, 2025; Fiorucci & al., 2025; Fiorucci, Bevilacqua & Abbate, 2025; Fiorucci, Pinnelli, Bevilacqua & Baccassino, 2025; Botes & al., 2025) che, come tutti gli oggetti di studio e di ricerca, abbisogna di ulteriori e sistematici approfondimenti, non fosse altro per la sua peculiarità

Parlo di *peculiarità* per diverse ragioni che vanno tenute presenti quando si parla di *ambiente universitario*. Siamo infatti – soprattutto oggi – in presenza di una *locuzione* che non riconduce a un significato univoco, ma ne contempla diversi, i primi due dei quali decisamente antinomici, anche se costretti a una coesistenza (più che a una semplice convivenza).

Il primo rimanda all'idea di *Accademia*, riconducendoci alla sua vocazione storica di luogo deputato allo sviluppo, all'approfondimento e alla condivisione (e non alla mera trasmissione) della conoscenza.

Il secondo significato ci porta, invece, a una visione del tutto diversa, ossia all'idea di università come *industria del sapere*, produttrice di *capitale umano*, inteso come quell'insieme di conoscenze (*sapere*), intelligenza emotiva e capacità relazionali (*saper essere*), competenze e abilità (*saper fare*), richieste come requisito (di possesso e di padronanza) affinché un *soggetto sociale* sia *produttivo* contribuendo alla generazione di *valore* economico e sociale.

Ovviamente l'interazione tra questi due significati va letta lungo un continuum (anche diacronico dal punto di vista storico) di identità delle singole realtà. Per tanto c'è chi cerca, con fatica, facendo i conti con il secondo di salvaguardare il primo (tendenzialmente le università statali e, in parte alcune di quelle pubbliche, quindi private ma “tradizionali”, nell'idea-valore che il sapere debba essere di per sé *no-profit*) e chi invece cavalca il primo per perseguire esclusivamente il secondo (in parte le università private-pubbliche tradizionali e tutto l'arco, con rarissime eccezioni, di gruppi di investimento che governano le realtà telematiche).

Naturalmente qui c'è molto da dire – e non è ovviamente questa la sede – rispetto a ciò che sta accadendo¹. Al di là della questione sui requisiti e così via, a mio avviso il tema (e la questione) non è tanto quella di promulgare una sorta di

1 Rimando, tra le altre cose, all'articolo di Massimiliano Fiorucci, attualmente Rettore dell'Università Roma Tre, intitolato *L'importanza di una formazione accademica di qualità* pubblicato su *Il Sole 24 ore* il 20 febbraio 2026: https://www.ilsole24ore.com/art/l-importanza-una-formazione-accademica-qualita-AIkO7fVB?refresh_ce=1

guerra alle università telematiche, quanto di interpellare (e dovrebbe essere tutta la società civile a farlo, non solo gli addetti ai lavori) i decisori politici sul destino delle università statali e pubbliche tradizionali, cosa se ne intende fare: se ricominciare a farle fiorire, restituendo loro dignità e capacità di onorare pienamente quello che dovrebbe essere il compito primario (coincidente con il primo significato qui da me richiamato); oppure se proseguire in quell'opera (ormai evidente) di smantellamento, agita sia con la messa a punto di pastoie tecnico-burocratiche – fatta di criteri, meccanismi e vincoli pseudoscientifici – che impegnano quotidianamente la comunità accademica a dimostrare di *aver fatto e di fare*, togliendo tempo *al fare effettivo*, sia con il sistematico sottofinanziamento che determina subalternità intellettuale e deriva economicista del sapere.

Anche in ordine a ciò, ecco venirci incontro il terzo significato: l'*ambiente universitario* è oggi *anche* presenza di corpi, di biografie, di traiettorie esistenziali altri/e rispetto a quelli/e canonici/che dell'*alta formazione* o del *sistema di istruzione terziario*. Una presenza che, anche quando è stata di fatto (e talvolta continua ad essere) una assenza, interpella in vari modi l'*ambiente universitario* inducendolo, talvolta, a una riconfigurazione e spingendolo, talaltra, a una ridefinizione. Dico *talvolta* e *talaltra*, perché siamo all'interno di un processo di transizione che ha i *suoi tempi* (che non coincidono sempre, anzi raramente, con quello dei corpi esclusi, marginalizzati, discriminati, ecc...) e, anche perché (come sappiamo), proprio in quanto transizioni vale il detto che spesso la strada per l'*inferno* è *lastricata di buone intenzioni*. Il che vuol dire, fuori metafora, che molte decisioni, prese dall'alto, da chi ha il potere decisionale, anche se portate avanti nel nome dell'*inclusione*, vanno in realtà in direzioni diametralmente opposte. Un esempio – che, ne sono consapevole, lancio come pietra nello stagno, senza però nascondere la mano – è il DdL (Atto Senato n. 1508 - XIX Legislatura) *Introduzione del Piano Didattico Personalizzato Universitario (PDP-U) per Studenti con DSA*², non a caso decisamente criticato dalla *Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)*, dall'*Associazione Italiana di Psicologia (AIP)*, dall'*Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA)* e dalla *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD)*³.

2 Cfr. <https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=59200>

3 Cfr. <https://s-ipes.it/nota-del-tavolo-inter-associativo-in-merito-al-ddl-introduzione-del-piano-didattico-personalizzato-universitario-pdp-u-per-studenti-con-disturbi-specifici-dell'apprendimento-dsa/>

Tutto questo ci porta anche al quarto e ultimo significato, che ha a che vedere con la dimensione politica. Non solo quella della *governance*, che è all'interno e propria dei primi due significati (governo del sapere e gestione organizzativa, amministrativa, quindi tecnico-economico-finanziaria) ma anche quella derivante, per l'appunto, dalla presenza di soggettività altre (le donne e i poveri, inizialmente, poi i disabili, poi altre "categorie" vulnerabili oggi compendiate dalla locuzione *studenti non convenzionali*) inizialmente estranee, non considerate, ma progressivamente presenti e rivendicanti, dal basso, la loro presenza e il diritto a un riconoscimento non solo formale ma sostanziale. Pensiamo, sono solo due esempi tra i tanti, alla *questione* di studente in transizione di genere, la cui presenza non richiede evidentemente solo l'attivazione delle *carriere alias* (peraltro contestate dalle destre, più o meno xenofobe e transfobiche) ma un ripensamento del lessico accademico, dei contenuti stessi e del modo con il quale il sapere è veicolato nelle aule (a partire dai programmi e dai testi d'esame), il quale non tiene minimamente conto della prospettiva *queer* essendo storicamente strutturato sulla forma-base del pensiero etero-cis-normativo. E questo a prescindere dagli sforzi della pedagogia di genere (oggi ampliata, e ci mancherebbe, oltre i confini della questione femminile) spesso confinato dentro la nicchia di *sapere disciplinare*, benché multiprospettico. La qual cosa vale, naturalmente, anche per tutto ciò che non è Occidentale, anche qui a prescindere dagli studi post-coloniali.

Ecco, a mio avviso, è possibile cogliere il nesso tra *UD-L* e *Disability Studies* ponendo attenzione al modo in cui corpi altri e azioni politiche hanno interpellato (e continuano a interpellare) il sapere e la governance accademica, sollecitando una rideterminazione del concetto stesso di ambiente universitario.

Provo a farlo qui di seguito, richiamando quelli che sono, a tutti gli effetti, i prodromi di queste due prospettive e soffermando quindi l'attenzione sugli aspetti peculiari che le pongono in dialogo e su alcune questioni che ne derivano.

2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra *UD-L* e *Disability Studies*

Federica Baroni, in due suoi recenti contributi dedicati allo *Universal Design* – il primo nel volume curato da Enrico Valtellina *Teorie critiche della disabilità* (2024), il secondo nel volume *Deaf Studies*, del quale è coautrice con Luca Des Dorides (2025) – riferendosi ad alcuni precedenti lavori che vagliano sia i *Disability Studies*, sia l'*Universal Design for Learning* (Baroni & Lazzari, 2013; D'Alessio, 2018; Bocci, 2021), afferma che: «possiamo ragionevolmente sostenere che

queste due prospettive hanno significativi punti di contatto» (Baroni, 2023, p. 2013).

Tali punti di contatto sono naturalmente molteplici, ma sostanzialmente a mio avviso possono essere a livello macro essenzializzati nei seguenti due.

Il primo attiene al fatto che entrambi abitano e promulgano (con la teoria e con la prassi) una visione-azione che contempla il cambiamento sistemico della società (a partire dai contesti educativi e formativi), sul piano socio-politico-culturale. L'idea di *accessibilità universale* (legata all'abbattimento delle barriere sia materiali che immateriali), preludio di quel *design for all* che richiede – fondandosi sul principio di equità – una progettazione *ex ante* in grado di contemplare l'infinita variabilità ed eterogeneità con la quale l'umano si manifesta, si lega alla messa in discussione, da parte dei Disability Studies, delle logiche compensative-adattive-riabilitative tipiche del modello medico egemonico, che sono poi alla base del medesimo sistema abilista che ha immaginato (e per molti versi continua a farlo), progettato e costruito i contesti del vivere sociale a misura di soggetti pienamente rispondenti agli standard determinati dalla norma. Esattamente quelli messi in discussione dallo *Universal Design* (e, nei contesti formativi, dall'*UDL*), chiudendo così il cerchio.

Il secondo punto di contatto ha a che vedere con il fatto che *UD* (e *UDL*) e *Disability Studies* si caratterizzano per le loro teorizzazioni e azioni politico-culturali *dal basso*.

Per quel che concerne l'*UD-L* l'elaborazione delle soluzioni che si sono sviluppate nel corso del tempo sono la risultante del vaglio dell'infinita gamma di bisogni emersi dai feedback provenienti dalle persone che si sono cimentate e confrontate con luoghi, oggetti, pratiche ecc. nel loro *uso* quotidiano. Come evidenza ancora Federica Baroni, quando parliamo di *progettazione per tutti* facciamo riferimento a un approccio *bottom-up*. Si tratta, dunque, di porre al centro l'individuo, il soggetto, «inteso nella sua variabilità, di analizzarne la pluralità dei bisogni e, infine, di coinvolgere attivamente tutti gli attori direttamente o indirettamente interessati allo sviluppo di un determinato ambiente, prodotto, servizio. Per garantire ciò sono necessarie collaborazioni multidisciplinari e multisettoriali, oltre ad uno sguardo olistico e integrato sul design» (Baroni, 2025, p. 108).

I sette principi elaborati dal *Center of Universal Design* negli anni Novanta ne sono un esempio: *uso equo, flessibilità d'uso, uso semplice e intuitivo, informazione percettibile, tolleranza dell'errore, sforzo fisico contenuto, dimensioni e spazio per approccio e uso*.

E tutto ciò non nasce per caso, in quanto Ronald Lawrence Mace (1942-1998), che com'è noto ha coniato nella metà degli anni Ottanta il termine-concetto di *UD*, era una persona con impairment motorio, avendo contratto la poliomielite nel 1950. Il conseguente utilizzo della sedia a ruote lo ha portato, durante l'esperienza universitaria presso la *School of Design* della *North Carolina State University*, a sperimentare in prima persona, sul proprio corpo, le limitazioni derivanti dall'inaccessibilità delle strutture del campus. Aspetto questo che ha poi posto sotto osservazione e analisi nei differenti contesti del sociale una volta divenuto architetto, nel 1966, divenendo questo il motivo di studio, di ricerca e di impegno civile per tutta la sua vita. È da questa prospettiva dal basso, peraltro, che Mace ha potuto porre in discussione la concezione del *Barrier-Free-Design*, legata ad azioni di adattamento per una *popolazione disabile standardizzata*, introducendo (e contrapponendovi) la visione paradigmatica dello *Universal Design*, che supera qualsiasi azione che preveda una qualsiasi forma di categorizzazione (a partire da quella abile/disabile) nella progettazione e nell'idea d'uso. La prima concezione, peraltro, ha un forte impianto normativo (quindi normante), identificando per legge l'utente (sotto forma categoriale) destinatario dell'azione; l'UD concepito da Mace, ha una matrice politico-culturale, è finalizzata a una trasformazione, per tutti, del sistema.

Una visione condivisa dai *Disability Studies* che hanno il medesimo approccio *bottom-up*. Ne è testimonianza la nascita dell'*UPIAS* (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*) per iniziativa di Paul Hunt, il quale già nel 1966 aveva curato la pubblicazione, con un chiaro riferimento al volume di Erwin Goffman, *Stigma: The Experience of Disability*, che apre la strada al *Social Model of Disability* di matrice anglosassone. Enrico Valtellina, attento ricostruttore della storia dei Disability Studies, ne racconta in breve la genesi: «Nel 1972 Paul Hunt pubblicò un annuncio su "The Guardian" proponendo la creazione di un'associazione di persone disabili. Nacque così *UPIAS*, *Unione delle persone disabili contro la segregazione* (*Union*, in inglese, significa anche sindacato e vista l'impostazione e le finalità dell'associazione, tale valenza semantica è centrale), e per conseguenza il Modello Sociale inglese della disabilità. Risposero Ken e Maggie Davis, pionieri inglesi del modello dell'*Independent Living*, e Vic Finkelstein, psicologo clinico sudafricano costretto all'esilio per aver abbracciato la causa dell'emancipazione della maggioranza indigena dal dominio del regime razzista dell'*apartheid* [...] Il gruppo di lavoro costituito da Hunt non cominciò immediatamente ad agire, si prese il tempo di elaborare un pensiero che sostenesse la propria proposta, e l'occasione per esporla venne nel novembre del 1975, durante un incontro con

un altro gruppo di attivisti disabili, *The Disability Alliance*. Gli atti del dibattito vennero pubblicati nel 1976» (Valtellina, 2024, pp. 15-16).

Si tratta di *Fundamental Principles of Disability* (1976), che Mike Oliver indica come il testo-manifesto che contiene già, in *nuce*, tutto ciò che è stato sviluppato successivamente. Sviluppo che passa certamente per *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion* del 1980 di Vic Finkelstein e, naturalmente, da *The Politics of Disablement* del 1990, saggio che resta una vera e propria pietra miliare per comprendere come l'impatto della prospettiva dei *Disability Studies* su una molteplicità di piani (anticipando peraltro anche alcune delle questioni oggi indagate dall'approccio intersezionale). Inoltre, Mike Oliver – all'epoca docente universitario – ha posto anche all'attenzione dell'analisi socio-politica sulla disabilità quello che è un tema cruciale per l'elaborazione del Social Model, ossia «la necessità di un continuo rimando tra elaborazione teorica e pratica del lavoro emancipativo collettivo attraverso le associazioni e i gruppi di pressione» (Valtellina, 2024, p. 19). Come ricorda ancora Enrico Valtellina, si tratta di una riflessione sulla quale Oliver è tornato successivamente in due suoi lavori: *Disability Politics: Understanding our Past, Changing Our Future*, scritto con Jane Campbell e pubblicato nel 1996; *Emancipatory Research: realistic goal or impossible dream?* del 1997. Nel primo Oliver e Campbell, attraverso focus group e interviste a persone dell'attivismo disabile inglese, ne ricostruiscono la storia mettendo in pratica – come lo stesso Oliver sottolinea nel suo secondo saggio del 1997 – la prospettiva dell'*Emancipatory Research*, che dovrebbe essere alla base dell'elaborazione e dello sviluppo del Modello Sociale. Si tratta di un aspetto non secondario in riferimento al tema qui da me affrontato, ossia quello dell'*ambiente universitario* come sfondo di riflessione nell'interconnettere UD-L e DS.

In effetti, se la *Participatory Research* ha rappresentato (e rappresenta) un primo tentativo di rendere attivi i soggetti *oggetto* della ricerca, l'*Emancipatory Research* introduce tutta una serie di questioni che come accademici dobbiamo porci, a partire dal fatto che esiste un dibattito – e non da oggi – rispetto all'*addomesticamento* delle istanze del Modello Sociale una volta che questo è approdato nell'accademia. Mike Oliver, che, come Vick Finkelstein, è stato docente universitario nell'esperienza della *Open University*⁴, lo ha posto ancora una volta a tema. Scrive

4 La *Open University* è nata nel 1969, al termine di un processo decennale avviatosi già alla fine degli Anni Cinquanta, sulla base di una idea che, finita la Seconda Guerra Mondiale, comincia sempre di più a diffondersi, ossia la capacità delle *nuove tecnologie* dell'epoca – radio e televi-

in proposito Enrico Valtellina: «La ricerca è utile solo se asseconda vettori di emancipazione per le persone disabili, se porta forme di *empowerment*. Perché ciò possa realizzarsi, secondo Oliver, è necessario che tutti gli *step* del processo di ricerca siano sotto il controllo delle persone disabili stesse, dalla progettazione alla selezione del campione, dalla scelta delle metodologie all'analisi dei dati, alla restituzione e non ultimo al finanziamento delle persone coinvolte nella ricerca stessa. A tal fine è necessario un mutamento radicale nelle relazioni sociali e materiali della ricerca, cosa complicata data la dissimmetria nelle relazioni di potere tra ricercatori e le persone disabili, ma idea regolativa per la pianificazione futura delle pratiche della ricerca accademica sulla disabilità» (Valtellina, 2024, p. 22).

Tale riflessione ci porta a riflettere anche sul fatto che l'università, come concezione, come struttura e come ambiente di relazioni, probabilmente proprio in ragione della dissimmetria richiamata da Valtellina ragionando su Oliver, sia ricorsivamente il contesto nel quale si è venuta a incubare la protesta delle persone disabili e dei movimenti che ne sono derivati. E questo lega ancora una volta l'UD-L e i DS.

Qui di seguito riporto, nella loro essenzialità e con alcuni dovuti rimandi, due eventi emblematici: l'azione politica esercitata da Ed Verne Roberts a partire dagli anni Sessanta del Novecento all'Università dei Berkeley, che porta poi alla nascita del primo *Centro per la vita indipendente*; la protesta presso la Gallaudet University nel 1988 da parte della comunità studentesca sorda. Si tratta di esempi che connotano, per l'appunto come l'università abbia rappresentato (e continui a rappresentare) un laboratorio non solo di produzione e di elaborazione della conoscenza ma anche di trasformazione politico-culturale del modo con il quale possono e devono essere accessibili e fruibili il sapere e la conoscenza, a partire dall'analisi critica di chi sono i produttori e gli elaboratori di questa conoscenza e di come ciò avvenga.

sione – di promuovere e di favorire l'istruzione di massa. In Inghilterra, un forte impulso a tale visione viene dato, agli albori dei *Sixties*, dal leader del partito laburista Harold Wilson, nella veste di Primo Ministro. Wilson, ispirandosi al pensiero dell'attivista politico Michael Young, affronta con decisione il problema dell'esclusione sistematica dall'istruzione superiore delle persone appartenenti ai gruppi a basso reddito. Dopo un periodo di gestazione, nasce così la *Open University*, che ha nella sua mission quella di *dare a chiunque, ovunque, il potere di imparare*, rendendo *l'apprendimento accessibile a tutti*. Nel corso del tempo la *Open University* si è ulteriormente trasformata, passando dall'originale concezione di *University of Air* a *University of Cloud*. Per approfondire la storia della *Open University* si può visitare il sito (<https://www.open.ac.uk/>) e, in particolare, la pagina dedicata (*The history of The OU*): <https://about.open.ac.uk/strategy-and-policies/history-ou>.

2.1 Due esempi di azione dal basso per universalizzare l'università e trasformare il suo ambiente

Se scorriamo anche solo alcuni dei contributi recenti in lingua italiana che hanno raccontato la storia dei movimenti per la vita indipendente e dell'attivismo dei disabili (disabilitati) per l'emancipazione e per l'autodeterminazione (Alimena, 2021; Costantino, 2024; 2025; Baroni & Des Dorides, 2024; 2025a; 2025b; Bocci, 2023; Giraldo, 2024; Costantino, Centrone & Bocci, 2025; Montalti, 2025), emerge come alcuni degli eventi in grado di definirne con chiarezza i contorni hanno come riferimento l'ambiente universitario.

Chiara Montalti, nel suo volume *Introduzione ai Disability Studies*, nel tracciare un itinerario che va dall'attivismo ai DS prende le mosse da quattro *scene*: la prima fa riferimento a Edward (Ed) Verne Roberts e ai *Rolling Quads* presso l'università di Berkeley tra gli Anni Sessanta e Settanta; la seconda a Paul Hunt e alla sua lettera al Guardian del 1972; la terza all'occupazione del Federal Building di San Francisco nel 1977, nell'ambito del sit-in contro la mancata approvazione della Sezione 504 del Rehabilitation act del 1973; la quarta alla rivolta della comunità studentesca sorda presso la Gallaudet University di Washington nel 1988.

Quelle ricostruite da Chiara Montalti sotto forma di *scene* sono la descrizione di eventi richiamati in modo ricorrente nella trattazione della storia dell'attivismo delle persone disabilite e dei *Disability Studies*, in quanto ne costituiscono e ne rappresentano le fondamenta, soprattutto per quel che concerne la prassi. Una prassi che, mi viene da dire, è possibile essenzializzare in questo modo: *dal basso e a partire da se stessi*.

Come anticipato, due di questi scenari-eventi hanno come contesto di riferimento l'università. Vale la pena qui ricordarli brevemente.

Per quel che concerne Ed Verne Roberts, dopo gli studi secondari decide di iscriversi al corso di Scienze Politiche presso l'Università di Berkeley. Qui, incontra una serie di barriere *a causa* del polmone d'acciaio del quale ha bisogno avendo contratto a 14 anni la poliomielite. L'infermeria assegnatagli come unico alloggio *adatto alla sua condizione*, si trasforma in un luogo di autocoscienza per l'autodeterminazione. Insieme a un gruppo di compagni dà vita ai *Rolling Quads* (*Tetraplegici su Ruote*) «per formulare un'analisi politica della disabilità e lottare contro l'abilismo istituzionale [Si incontrano] per comunicare i propri vissuti, confrontarsi e elaborare strategie individuali e di gruppo capaci di fronteggiare i problemi determinati dal proprio *impairment* e soprattutto alla risposta sociale a queste forme di espressione dell'umano» (Costantino, 2024, p. 102). Com'è noto, questa

azione politica dal basso apre la strada alla nascita, nel 1972, del primo *Centro per la vita Indipendente (CIL)*, che ha «come principi fondamentali l'*autodeterminazione* della persona disabile e la *partecipazione* di quest'ultima alle comuni attività sociali» (Costantino, 2024, p. 102). Una visione che parte dall'università, quindi dai contesti formativi, per estendersi a macchia d'olio alla vita comunitaria quotidiana, come dimostrano le esperienze presso *Camp Janed* (noto, anche per il documentario di Nicole Newnham e Jim LeBrecht del 2020, come *Crip Camp*) e il già richiamato *Sit-in 504* (Bocci, 2023).

Ed è altrettanto noto come l'esperienza di Berkeley abbia influito anche sul movimento degli attivisti disabili in Europa, grazie a Adolf Ratzka. Come ricorda anche Mabel Giraldo (2024), Ratzka – che ha contratto la poliomielite a 17 anni – nel 1966 Ratzka si trasferisce negli Stati Uniti e si iscrive alla *UCLA University*, entrando ben presto in contatto con Ed Roberts e i *Rolling Quads*. Dall'analisi dei passi dello stesso Ratzka, ripresi e argomentati da Mabel Giraldo, emergono a mio avviso due caratteristiche peculiari di quell'esperienza: la vicinanza, politica, tra il movimento dei diritti dei disabili e quello di altre minoranze oppresse, come, ad esempio, gli afrodiscendenti ma anche la comunità *LBGT* (all'epoca); il lavoro, altrettanto politico, di autoanalisi e il superamento dello stigma introiettato. Come sappiamo Ratzka, una volta tornato in Europa, diviene l'artefice, insieme a compagne e compagni disabili, prima della nascita dello *Stockholm Independent Living Group* (STIL) e, quindi, dello *European Network on Independent Living* (ENIL), quest'ultimo esito di una quattro giorni immersiva di una settantina di attivisti di movimenti per la vita indipendente provenienti da vari paesi europei.

Per quanto concerne la rivolta presso la Gallaudet University, anche in questo caso la vicenda è piuttosto conosciuta (è narrata, ad esempio, anche da Oliver Sacks nel suo *Vedere Voci* del 1989). Lo scenario è quello della *Gallaudet University* (ex *Gallaudet College*), fondata nel 1864. Unica istituzione universitaria per persone sorde, dalla sua fondazione è stata sempre guidata da rettori udenti. Quando nel marzo del 1988 si deve procedere a una nuova elezione «di fronte alla scelta dell'unico candidato udente [Elisabeth Zinser] fra i tre nomi proposti al board, la rabbia degli studenti porta a uno scontro senza possibilità di compromessi. Vogliono un rettore sordo e lo vogliono subito: *Deaf President Now (DPN)*» (Baroni & Des Dorides, 2025, p. 76).

Si tratta, in effetti, di un affronto, di un atto marcatamente abilista, di sopraffazione del mondo udente che vuole rendere subalterno quello sordo. Il tutto, peraltro, in un contesto, come quello accademico. Quello alla base del rifiuto è un motivo ricorrente nelle retoriche discorsive abiliste, che vale per i disabili, così

come per le donne, per chi non è bianco, per chi si percepisce e colloca al di fuori dalle logiche binarie e così via: disabili, donne, neri, gay, lesbiche, persone in transizione ecc. *non sono pronti/e* per avere ruoli di leadership sociale, culturale, politica, di governance ecc. Ovvero, gli altri (i maschi, i bianchi, i sani, chi si riconosce nella cis-eteronormatività e così via), chi rispecchia lo standard normativo, *non sono pronti* ad accettare questa divergenza da quello che storicamente, nella struttura patriarcale della nostra società, è l'ordine costituito. Con una eccezione, che notoriamente serve a confermare la regola: a meno che il disabile-diverso che aspira ai ruoli direttivi non sia in grado di celare la sua diversità, di incorporarla-incorporarsi nella norma che mantiene inalterata l'idea stessa di normalità.

Non è il caso di Irwing King Jordan, uno dei candidati sordi proposto dalla comunità studentesca. Le contestazioni, dunque, dilagano, coinvolgendo «oltre mille persone. La nettezza e la sicurezza dei leader che guidano la protesta vengono attribuite, almeno in parte, al fatto che fossero tutte persone cresciute in una famiglia sorda: quindi provviste di un senso di comunità e autostima, e dell'auto-determinazione di chi non si percepisce affatto come inferiore allo "standard"» (Montalti, 2025, p. 29).

La nominata Elisabeth Zinser, infine, si dimette e viene eletto proprio Irwing King Jordan, che diviene quindi il primo rettore sordo. Come rilevano ancora Federica Baroni e Luca Des Dorides, la rivolta presso la Gallaudet University «non è stata solamente una lotta contro la violenza simbolica di cui erano stati fatto oggetto per tutti i 124 anni di vita dell'ateneo, ma anche quella per l'empowerment delle persone sorde. Nel 1988 la presenza di persone sorde impiegate nella Gallaudet era molto bassa e scarso l'apporto delle persone sorde alle decisioni fondamentali su cosa questa università dovesse essere; dopo il 1988, invece, il numero dei sordi impegnati nei vari ruoli amministrativi e didattici della Gallaudet aumentò costantemente passando dal 25% del 1988 al 50% del 2012. Anche nel Consiglio di amministrazione i sordi aumentarono, passando da quattro su diciannove del 1988 alla maggioranza assoluta, e dopo Jordan sono stati nominati solo rettori sordi [...]. Grazie a questo maggior coinvolgimento nei ruoli apicali della Gallaudet studenti e accademici sordi iniziarono a strutturare nuovi concetti sul modo in cui le persone sorde, individualmente e come gruppo, potessero esprimere il loro pieno potenziale anche intervenendo direttamente sui centri di formazione per fare in modo che questi rispondessero ai loro reali bisogni linguistici, culturali e identitari. DPN non va quindi visto come un singolo evento ma come un processo, iniziato prima e proseguito dopo il 1988, il cui obiettivo era il controllo della Gallaudet» (Baroni & Des Dorides, 2025, pp. 77-78).

È questa, per tutti noi che ci occupiamo di studio, di ricerca e di formazione, una riflessione che induce a interpellarci a fondo, perché se è vero che la via dell'attivazione dei processi inclusivi all'università è stata, almeno normativamente, intrapresa, ancora molto resta da fare sul piano sia strutturale sia culturale, come abbiamo anche cercato di mettere in evidenza con l'indagine PRIN DANTE-U - *Design Accessibility NetWork to Enjoy University* (Fiorucci & al., 2025) del quale peraltro questa ulteriore pubblicazione vuole essere testimonianza.

3. Riflessioni conclusive

Nell'avviarmi a concludere riparto da qui, e lo faccio coinvolgendo nella riflessione Simona D'Alessio, una delle massime studiose dei DS, in modo particolare in educazione, tra le fondatrici (con Roberto Medeghini, Angelo D. Marra, Giuseppe Vadalà e Enrico Valtellina) del Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies (GRIDS) Italy (del quale faccio anche io parte dal 2015). La studiosa, in un lavoro del 2017 dal titolo *Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies* afferma: «La chiave di un insegnamento inclusivo anche a livello universitario richiede la pianificazione di una risposta formativa flessibile capace di rispondere anche alle esigenze aggiuntive identificate all'interno dei programmi universitari pensati per tutti i discenti, piuttosto che isolare sia gli studenti con bisogni educativi speciali, sia le risposte alle loro esigenze [...]. L'imperativo dell'educazione inclusiva chiama le istituzioni universitarie a interrogarsi sulla strutturazione dei processi di apprendimento e d'insegnamento, adottando una serie di metodi di insegnamento creativi e flessibili, pensati proprio per non escludere nessuno studente dal curriculum e/o dalle procedure di valutazione (ad esempio esami scritti e colloqui orali) dall'inizio. Inoltre, come affermano anche Sooreenian (2013; 2014) e Beauchamp Pryor (2007; 2013), entrambe studiose con disabilità che hanno descritto le difficoltà da loro incontrate nelle Università britanniche, sarebbe opportuno che l'Università cominciasse a sviluppare delle forme di consultazione con gli studenti con disabilità all'interno degli Atenei. La partecipazione degli studenti con disabilità nei processi decisionali è un fattore di vitale importanza sia per comprendere le barriere esistenti sia per conoscere le preoccupazioni degli studenti rispetto ai corsi e agli esami. Tale partecipazione permetterebbe all'istituzione universitaria di mettere in campo tutte le forme di supporto necessarie alla partecipazione degli studenti con disabilità senza costringere nessuno a lunghe

negoiazioni e ripetuti incontri con gli uffici di Ateneo» (D'Alessio, p. 48).

Mi sembra che questa analisi chiuda bene il cerchio argomentativo e fornisca anche ulteriori punti di contatto tra UD-L e DS, sia per quanto riguarda la necessità di una progettazione per tutti e non di un'azione speciale per alcuni, sia per quel che concerne la trasformazione dal basso del sistema, a partire dal coinvolgimento attivo dei corpi e delle voci dei protagonisti, ossia di coloro che nella visione tradizionale sono relegati al ruolo di utenti o di destinatari dell'azione speciale (e che tale non dovrebbe più essere).

In tal senso, un duplice esempio di possibile trasformazione lo abbiamo sia, nell'ottica dell'UD-L, schematizzando il passaggio dalla progettazione tradizionale del *design* – nella sua accezione più ampia, che contempla anche la concezione stessa dell'università, nella nostra fattispecie – sia, nella prospettiva dei DS, grazie alla riformulazione (anzi del capovolgimento) dello sguardo e delle conseguenti domande finalizzate a rilevare e a delineare il *funzionamento* della persona disabile.

Nel primo caso (Tab. 1), ho provato ad adattare uno schema elaborato da Federica Baroni che compara i principi di *Universal Design* e *Universal Design for Learning* attingendo a sua volta dal lavoro del *Council for Exceptional Children* (2005).

Tabella 1. Comparazione tra Progettazione Tradizionale, UD e UDL
(ad. da Baroni, 2025 e Council for Exceptional Children, 2005)

Progettazione tradizionale	Universal Design	Universal Design for Learning
Uso standardizzato centrato sull' <i>utente medio</i>	Uso equo	Curriculum equo
	Flessibilità d'uso	Curriculum flessibile
Indicazioni e informazioni poco o per nulla differenziate, mediate da canali comunicativi univoci	Uso semplice e intuitivo	Istruzioni semplici e intuitive
	Informazioni percepibili	Molteplici modalità di presentazione
Concezione negativa dell'errore (errare = sbagliare)	Tolleranza all'errore	Curriculum orientato al successo
Nessuna o minima attenzione alla differenziazione della variabilità dei funzionamenti umani	Basso sforzo fisico	Livello adeguato di impegno da parte degli studenti
Ambiente standardizzato, spazi progettati sull' <i>utente medio</i>	Dimensioni e spazio per l'approccio e l'uso	Ambiente adeguato all'apprendimento

Nel secondo caso (Tab. 2) riproduco, con un adattamento e avvalendomi della traduzione di Enrico Valtellina dell'edizione italiana del 2023, quanto indicato

da Mike Oliver nel suo *Le politiche della disabilitazione*. Oliver, in particolare, cerca di evidenziare come le logiche medicalizzanti tendano a subordinare la disabilitazione della quale sono *oggetto* le persone con impairment non alle strutture e sovrastrutture del sistema socio-culturale, ma direttamente alla menomazione di cui è portatrice la persona. Per sottolineare ciò, riporta alcune delle domande di un questionario utilizzato, nel 1986, per una indagine sugli adulti disabili. A questa visione svalutante e oppressiva, lo studioso e attivista risponde con una riformulazione operata sulla base del Modello sociale della disabilità.

Tabella 2. Comparazione tra Modello medico e Modello Sociale nella formulazione di un questionario (ad. da Oliver, 1990, 2023)

Modello bio-medico individuale	Modello sociale
Può dirmi cosa c'è che non va in lei?	Può dirmi cosa c'è di sbagliato nella società?
Quale disturbo causa la sua difficoltà nel reggere, afferrare o girare le cose?	Quali difetti nella progettazione di apparecchiature di uso quotidiano come vasi, bottiglie e scatole di latta le causa difficoltà nel tenerle, afferrarle o girarle?
Le sue difficoltà nel capire le persone sono dovute principalmente a un problema di udito?	Le sue difficoltà nel capire le persone sono dovute principalmente alla loro incapacità di comunicare con lei?
Ha una cicatrice, un'imperfezione o una deformità che limita le sue attività quotidiane?	Le reazioni delle altre persone a qualsiasi cicatrice, imperfezione o deformità che puoi avere, limitano le sue attività quotidiane?
Ha frequentato una scuola speciale a causa di un problema di salute a lungo termine o di una disabilità?	Ha frequentato una scuola speciale a causa della scelta politica della sua autorità educativa di mandare le persone con il suo problema di salute o disabilità in questi posti?
Il suo problema di salute/disabilità significa che ha bisogno di vivere con parenti o qualcun altro che possa aiutarla a badare a se stesso?	I servizi della comunità sono così scarsi che ha bisogno di affidarsi ai parenti o a qualcun altro per fornirle il giusto livello di assistenza personale?
Si è trasferito qui a causa del suo problema di salute/disabilità?	Quali inadeguatezze del suo alloggio l'hanno spinto a trasferirsi qui?
Quanto è difficile per lei spostarsi da solo nel suo quartiere?	Quali sono i vincoli ambientali che le rendono difficile spostarsi nelle sue immediate vicinanze?
Il suo problema di salute/disabilità le impedisce di uscire tanto spesso o tanto quanto vorrebbe?	Ci sono problemi di trasporto o finanziari che le impediscono di uscire tanto spesso o tanto lontano quanto vorrebbe?
Il suo problema di salute/disabilità le rende difficile viaggiare in autobus?	Gli autobus mal progettati rendono difficile l'uso da parte di chi abbia il suo problema di salute/disabilità?
Il suo problema di salute/disabilità influisce in qualche modo sul suo lavoro, al momento?	Ha problemi sul lavoro a causa dell'ambiente fisico o degli atteggiamenti degli altri?

Come è possibile rilevare, da un lato (quello medicalizzante) tutto è incentrato sulla locuzione *il suo problema*, mentre dall'altro a essere interpellato è il sistema sociale, con le sue concezioni, le sue strutture e i suoi dispositivi. Il ribaltamento della prospettiva, il cambio di sguardo, la trasformazione dal basso, sono dunque fattori cruciali per indirizzare il processo inclusivo verso la sua piena attuazione, al di là dei buoni propositi di essere/rappresentarsi come una società inclusiva (laddove questi propositi sussistano ancora, considerando i tempi bui che stiamo vivendo).

In conclusione – accogliendo il suggerimento di Roberto Medeghini di approfondire il significato e le peculiarità di concettualizzazioni come *Full Inclusion*, *Universal Design* e *Universal Design for Learning*, onde evitare «operazioni contraddittorie» (Medeghini, 2018, p. 222) – ho cercato di vagliare (senza pretesa di esaustività, anzi molto probabilmente toccando solo la superficie) i possibili raccordi tra UD-L e DS, assumendo come sfondo di analisi l'*ambiente universitario*.

A mio avviso, anche sulla base di quanto emerso dal rapido vaglio delle reciproche storie che ne sono all'origine, quello che emerge è un connubio dialettico più che promettente, in entrambi i casi sostenuto e orientato dalla volontà trasformatrice del modo in cui si concepiscono, si progettano e si realizzano sistemi, cose e azioni. L'idea è che ciò debba realizzarsi dal basso, a partire da chi non è meramente destinatario di azioni politiche ma agente attivo di politiche che mirano a rendere il nostro pianeta un posto più giusto, più equo, più sostenibile, più inclusivo – quindi migliore – dove vivere individualmente e collettivamente. In altri termini, UD-L e DS sono due prospettive, due visioni, due paradigmi del vivere comunitario permeate da un forte sentimento utopico, la qual cosa le rende particolarmente vicine a chi – nonostante gli sfaceli di coloro che si ritengono i padroni del Mondo – crede che sia possibile un modo diverso dell'umano di organizzarsi.

Riferimenti bibliografici

- Alimena E. (2021). *Lotta per L'inclusione: Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni '70 in Italia*. Trento: Erickson.
- Aquario D., Pais I. & Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2): 93-106.
- Arcangeli L., Emili E.A. & Sannipoli M. (2017). Studenti con bisogni educativi speciali

- all'Università: la narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 2: 13-24
- 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.
- Bellacicco R., Ianes D. & Pavone M. (2022) (a cura di). *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Baroni F. (2024). Lo Universal Design: una progettazione etica. In E. Valtellina (ed.), *Teorie critiche della disabilità*. Milano: Mimesis.
- Baroni F. (2025). Inclusione è/e cambiamento: teorie e pratiche dell'Universal Design. In F. Baroni & L. Des Dorides. *Deaf Studies. Per una lettura critica della sordità*. Trento: Erickson.
- Baroni F. & Des Dorides L. (2024). Deaf Studies. Una storia particolare. In E. Valtellina (a cura di). *Teorie critiche della disabilità*. Milano: Mimesis.
- Baroni F. & Des Dorides L. (2025a). Introduzione ai *Deaf Studies*. In E. Valtellina (a cura di), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Milano, UTET.
- Baroni F. & Des Dorides L. (2025b). *Deaf Studies. Per una lettura critica della sordità*. Trento: Erickson.
- Baroni F. & Lazzari M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1): 79-92.
- Beauchamp-Pryor K. (2007). A framework for the equality and inclusion of disabled students in higher education. PhD thesis, University of Wales: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/beauchamp-pryor-ColinsCopy.pdf>
- Beauchamp-Pryor K. (2013). *Disabled students in Welsh Higher Education. A framework for equality and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2023). Judy Heumann: pioniera della vita indipendente per una società inclusiva. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22(3): 107-121.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L. & Zucca S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, VIII(2): 126-146.
- Bocci F. & Pinnelli S. (2022). L'inclusione nelle università. Alcune esperienze in due atenei italiani. In R. Bellacicco, D. Ianes & M. Pavone M. (eds.), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Botes P., De Castro M., Orlando A., Centrone B., Benedetti V., Guerini I., De Angelis B. & Bocci F. (2025). UDL criteria, indicators and strategies to make study content accessible to the university. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(2): 1-19.

- Canevaro A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa. *Handicap & Scuola*, 23(138): 19-22.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In C. La Rocca & M. Margottini (a cura di), *E-Learning per l'istruzione superiore*. FrancoAngeli.
- Coggi C. (2019) (ed.). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto Iridi per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Costantino E. (2024). Il movimento per la Vita Indipendente. In E. Valtellina (ed.), *Teorie critiche della disabilità*. Milano: Mimesis.
- Costantino E. (2025). Il movimento per la Vita Indipendente. In E. Valtellina (ed.), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Milano: UTET.
- Costantino E., Centrone B. & Bocci F. (2025). Vita indipendente come pratica pedagogica critica. Disabilità, emancipazione e trasformazione sociale nella prospettiva dei Crip Studies. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 24(4): 98-119.
- Council of Exceptional Children (2005). *Universal design for learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- D'Alessio S. (2017). Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies. In M. Santi & D. Di Masi (eds.), *InDeP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche Inclusive. In B. Ferri, D. Goodley, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, S. F. Monceri, D'Alessio, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- D'Amico M. & Arconzo G. (2013). (a cura di). *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*. Milano: FrancoAngeli
- De Angelis B. (2025) (a cura di). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma TrE-Press.
- De Angelis B., Botes P. & Orlando A. (2025). Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. In B. De Angelis (ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma TrE-Press.
- Favorini A.M. (2016). L'Università Roma Tre: un'esperienza di inclusione. In A.M. Favorini (a cura di). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Finkelstein V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Fiorucci A., Auer P., Bocci F., De Angelis B., Dell'Anna S., Ghedin E., Morganti A., Pinnelli S., Sannipoli M. & Visentin S. (2025) (eds.), *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Fiorucci A., Bevilacqua A. & Abbate E. (2025). Esplorare le percezioni del corpo docente nei confronti dell'UDL e degli studenti non tradizionali nell'istruzione superiore. Il Progetto D.A.N.T.E.-U. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A. & Baccassino F. (2025). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale*. Roma: RomaTrE-Press.
- Giraldo M. (2024). Adolf Ratzka, volano del Movimento per la Vita Indipendente in Europa. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(4): 49-78.
- Hunt P. (1966). *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? In B. Ferri, D. Goodley, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, S. F. Monceri, D'Alessio, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Montalti C. (2025). *Introduzione ai Disability Studies*. Bologna: Biblioteca Clueb.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver M. (1997). Emancipatory Research: realistic goal or impossible dream? In C. Barnes & G. Mecer (Eds.), *Doing Disability Research*. Leeds: Disability Press.
- Oliver M. & Campbell J. (1996). *Disability Politics: Understanding our Past, Changing Our Future*. London: Routledge.
- Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilitazione* (a cura di E. Valtellina). Verona: Ombre Corte.
- Pavone M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4): 317-320.
- Pavone M. & Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society*, 1: 101-120.
- Santi M. & Di Masi D. (2017) (eds.). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Soorenian A. (2013). *Disabled international students in British higher education: experiences and expectations. Studies in Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Soorenian A. (2014). How inclusive are the pedagogical practices in British Universities? *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2): 13-47
- Valtellina E. (2024). Disability Studies: prospettive critiche. In E. Valtellina (ed.), *Teorie critiche della disabilità*. Milano: Mimesis.
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS/Disability Alliance.
- Zucca S. (2016). Il tutor di sistema come guida nei processi formativi e nella didattica universitaria. In A.M. Favorini (ed.), *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

UDL in università: traiettorie per un orizzonte inclusivo più esteso e plurale

Roberto Dainese
(Università degli Studi di Bologna)

1. Dall'inclusione come risposta all'inclusione come anticipazione

Nel dibattito contemporaneo sull'università, il rischio più frequente è quello di ridurre l'inclusione a un insieme di risposte tecniche o normative, attivate per far fronte a situazioni considerate eccezionali. In questa prospettiva, l'inclusione viene spesso pensata come intervento ridotto ad azioni di *adattamento* necessarie e irrinunciabili perché prescritte dalla normativa. Il meccanismo è lineare e pressoché scontato: si rileva una difficoltà che la normativa fa rientrare in determinate "categorie" di studenti e studentesse e successivamente si attivano interventi destinati ad avviare dispositivi compensativi. Tutto questo è in grado di adeguarsi alle esigenze organizzative dei contesti universitari che sono implementati implicitamente secondo logiche uniformanti dove studenti e studentesse vengono ricondotti a traiettorie formative standardizzate. La domanda che ci poniamo è se oggi questa modalità di risposta è ancora sufficiente. L'università contemporanea è, infatti, attraversata da studenti e studentesse che presentano una pluralità variegata di percorsi esperienziali, identitari e di apprendimento che mettono in crisi modelli progettuali fondati, invece, sulla *normalizzazione*, ovvero sulla definizione propedeutica di un profilo di studenti e di studentesse "ideali" a cui i percorsi formativi fanno riferimento.

Il recente Disegno di Legge n. 1508, attualmente all'esame del Senato della Repubblica, si inserisce in un processo in cui l'adattamento viene assunto come unica soluzione possibile, proponendo l'introduzione di un Piano Didattico Personalizzato Universitario (PDP-U) come strumento obbligatorio per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento negli atenei italiani (Senato della Re-

pubblica, 2025). Sebbene l'iniziativa miri, nelle intenzioni, a uniformare e garantire le necessarie tutele, essa ripropone strumenti concepiti per il contesto scolastico e solleva interrogativi circa la loro effettiva applicabilità operativa e pedagogica in ambito universitario.

Studenti e studentesse, anche se con bisogni educativi speciali, dovrebbero essere configurati come soggetti adulti, titolari di piena autonomia giuridica e responsabili del loro percorso formativo e non come individui "presi in carico" dall'istituzione. Questo principio costituisce uno degli assunti fondamentali del sistema universitario e orienta in modo decisivo l'organizzazione della didattica. L'università, infatti, non è strutturata per la progettazione individualizzata dei percorsi di apprendimento, né per forme di personalizzazione formale analoghe a quelle previste nel sistema scolastico.

Nel sistema dell'istruzione obbligatoria, l'inclusione rappresenta una componente costitutiva della missione istituzionale ed è sostenuta da un articolato quadro normativo che assegna alla scuola una funzione esplicita di presa in carico educativa e formativa. La legislazione italiana, a partire dalla legge n. 104/1992, fino ai più recenti interventi sui Bisogni Educativi Speciali, ha progressivamente rafforzato un modello di inclusione fondato su strumenti strutturati, tra cui il Piano Educativo Individualizzato e il Piano Didattico Personalizzato. Tali dispositivi presuppongono una responsabilità diretta dell'istituzione scolastica nella progettazione, nel monitoraggio e nella valutazione degli interventi educativi, all'interno di contesti caratterizzati da gruppi classe stabili e da una relazione educativa continuativa.

L'università si colloca, invece, in un paradigma differente. Pur essendo vincolata ai principi generali di non discriminazione e pari opportunità sanciti, tra l'altro, dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e recepiti nell'ordinamento italiano, l'università non assume come proprio obiettivo istituzionale la personalizzazione sistematica dei percorsi formativi. Il modello universitario è storicamente fondato sull'autonomia dello studente, sulla libertà di insegnamento del docente e su un'organizzazione didattica pensata per coorti numericamente ampie e fortemente eterogenee. In questo quadro, l'inclusione non può essere concepita come un insieme di misure compensative individuali senza entrare in tensione con la struttura stessa del sistema.

L'introduzione del Piano Didattico Personalizzato in ambito universitario evidenzia in modo particolarmente chiaro questa analisi. Il PDP nasce in un contesto teorico e operativo riconducibile a una pedagogia dell'individualizzazione e dell'accompagnamento educativo, che trova fondamento nell'ICF dell'Organizza-

zione Mondiale della Sanità. Tuttavia, tali cornici teoriche, pur offrendo strumenti interpretativi utili, non implicano automaticamente la trasferibilità dei dispositivi operativi da un livello di istruzione all'altro.

Dal punto di vista organizzativo, il PDP in università può funzionare solo su numeri estremamente ridotti. La sua applicazione richiede una progettazione individuale caso per caso, un coordinamento tra docenti e strutture amministrative e una gestione continua degli adattamenti didattici e valutativi. Questo lavoro cresce in modo sproporzionato rispetto al numero degli studenti coinvolti, rendendo il modello difficilmente sostenibile su larga scala. Ne consegue che il PDP non è estendibile in modo sistematico all'intera popolazione studentesca e non può costituire una risposta strutturale ai bisogni di partecipazione.

Sul piano teorico, questa proposta rischia di indebolire il concetto stesso di inclusione, spostando l'attenzione dall'organizzazione strutturale alla gestione dell'eccezione. Come evidenziato da numerosi studi sull'inclusione nei sistemi complessi, un modello basato su adattamenti individuali tende a generare frammentazione, disomogeneità e dipendenza dalle risorse o dalla disponibilità dei singoli. L'inclusione viene così ridotta a una somma di interventi compensativi, anziché configurarsi come una trasformazione delle pratiche didattiche e valutative nel loro insieme.

In questa prospettiva, il Piano Didattico Personalizzato in università non produce inclusione strutturale. Al contrario, rischia di cristallizzare un modello emergenziale, in cui l'attenzione ai bisogni individuali non si traduce in un ripensamento sistemico dell'organizzazione didattica. L'effetto paradossale è quello di un aumento del carico amministrativo e gestionale senza un corrispondente miglioramento dell'equità complessiva del sistema.

In sintesi, il trasferimento diretto di strumenti propri del sistema scolastico all'università, come il PDP, appare non solo organizzativamente fragile, ma anche teoricamente problematico. L'inclusione in ambito universitario richiede un approccio diverso, fondato su interventi di natura strutturale – ad esempio sul piano della progettazione dei corsi, delle modalità di valutazione e dell'accessibilità dei materiali – piuttosto che su dispositivi individuali che, pur rispondendo a esigenze specifiche, non sono in grado di incidere in modo duraturo sull'assetto del sistema.

Una progettazione capace di assumere la pluralità dei bisogni come condizione naturale consentirebbe, invece, di ripensare radicalmente la rigida impostazione universitaria, orientando l'azione progettuale verso una prospettiva universale. È in questo orizzonte che si colloca l'Universal Design for Learning, inteso non

come metodo didattico, ma come paradigma epistemologico che assume la diversità come condizione inevitabile della progettazione formativa. Se fosse un metodo, agirebbe prevalentemente per adattamento, mentre, in quanto paradigma epistemologico, agisce, invece, per *anticipazione*. Questo passaggio – *dall'adattamento all'anticipazione* – rappresenta uno snodo teorico decisivo, che investe non soltanto la progettazione didattica, ma il modo stesso di concepire l'università come contesto di apprendimento.

Assumere l'UDL come paradigma epistemologico significa riconoscere che la diversità non è un'eccezione, una straordinarietà da gestire, ma una condizione costitutiva e, quindi, inevitabile dell'esperienza educativa e formativa. In questa prospettiva, l'obiettivo non è “includere” qualcuno in un sistema già dato, ma progettare sistemi formativi capaci, fin dalla loro progettazione, di accogliere tutti e tutte. L'inclusione non è più ciò che accade dopo, ma ciò che orienta il prima: la progettazione dei contesti, delle relazioni, dei tempi e dei linguaggi dell'apprendimento.

Comprendere l'Universal Design for Learning come paradigma epistemologico implica un cambiamento profondo di sguardo sulla formazione universitaria. L'UDL non fornisce una sequenza di azioni da applicare né una lista di strategie operative, ma propone una visione sistemica del processo formativo, in cui conoscenza, insegnamento e apprendimento sono concepiti come fenomeni complessi, dinamici e intrinsecamente relazionali. In questo senso, esso ridefinisce il significato stesso di progettazione didattica, spostandola da una logica di correzione a una logica di prevenzione e di effettiva flessibilità.

Se un metodo didattico tradizionale tende ad agire rispetto a una regola implicita – ad esempio la previsione di tempi di apprendimento uguali per tutti –, intervenendo per compensare ciò che devia da essa, l'UDL mette in discussione l'idea stessa di norma. La variabilità non è ciò che, in apprendimento, disturba l'ordine atteso, ma ciò che lo costituisce. Ne deriva un modello di progettazione che non mira a uniformare i percorsi formativi, bensì a moltiplicare le possibilità di accesso, di partecipazione e di espressione, riconoscendo che gli studenti e le studentesse differiscono nei modi in cui percepiscono le informazioni, elaborano i contenuti e attribuiscono significato alle esperienze.

I tre principi cardine dell'UDL – molteplici modalità di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento – non vanno letti come indicazioni tecniche, ma come espressione di una concezione dell'apprendimento che integra dimensioni cognitive, affettive e sociali. L'apprendimento, in questa prospettiva, non è un processo lineare né puramente ricettivo, ma un'attività situata, motivata

e orientata al progetto trasformativo. Esso si sviluppa attraverso una tensione dinamica, una forma di “trazione” che dovrebbe essere anche *auto-trazione*, in cui il soggetto è chiamato a riconoscersi come protagonista del proprio percorso.

Il presente contributo si colloca in questo orizzonte e intende sviluppare una riflessione sull’UDL in università a partire da una serie di interrogativi: quale *corpo* viene pensato e riconosciuto nei contesti universitari? Quale *tempo* dell’inclusione viene assunto? Quale *relazione* si costruisce tra persone e contesti? Quale *idea di apprendimento e di ricerca* orienta la formazione universitaria? E, infine, *quale università* emerge quando l’inclusione è assunta come principio anticipatorio e non come risposta, come reazione?

2. UDL come paradigma epistemologico: oltre l’accessibilità e verso l’abitabilità dei contesti

Un’impostazione fondata sul principio dell’universalità dialoga in modo opportuno con il significato da attribuire al concetto di *accessibilità*, consentendo di superarne una visione riduttiva che la interpreta come mera eliminazione di barriere fisiche, sensoriali culturali e cognitive. Come evidenziato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, infatti, la disabilità e le condizioni di esclusione non risiedono nelle persone, ma emergono dall’interazione tra individui e ambienti non adeguatamente progettati: la disabilità è intesa come “esito dell’interazione tra le persone con menomazioni e le barriere attitudinali e ambientali” (WHO, 2011, p. 4).

In questa prospettiva, l’accessibilità non coincide semplicemente con la possibilità formale di accedere a uno spazio, a un servizio o a un contenuto, ma si configura come una dimensione strutturale dell’esperienza educativa, orientata a garantire condizioni di partecipazione significativa e non marginale per la pluralità delle persone. Come evidenzia la progettazione universale, l’obiettivo non è adattare i contesti *a posteriori* per rispondere a bisogni considerati eccezionali, bensì ripensarli *a monte* affinché risultino fruibili, comprensibili e significativi per una popolazione intrinsecamente eterogenea (Mace, 1998).

Letta attraverso la lente della progettazione universale, l’accessibilità diventa pertanto una *qualità dei contesti* e una *responsabilità diffusa*, che attraversa non solo le infrastrutture materiali e digitali, ma anche le pratiche didattiche, le culture organizzative, i dispositivi valutativi e i modelli di relazione che strutturano l’esperienza educativa. In tal senso, l’accessibilità si colloca nell’intersezione tra dimen-

sione progettuale, etica e politica, richiamando la responsabilità delle istituzioni educative nel creare ambienti capaci di riconoscere e valorizzare la diversità come risorsa, piuttosto che come problema da gestire.

Non si tratta, dunque, soltanto di rendere possibile l'accesso – secondo una logica minimale del “puoi entrare” – ma di costruire condizioni di *abitabilità*, in cui i contesti educativi siano pensati per essere vissuti, attraversati e trasformati dai soggetti che li abitano. In questa prospettiva, l'esperienza educativa non è semplicemente accessibile, ma diventa partecipativa e, proprio per questo, potenzialmente generativa per tutti e tutte.

Il concetto di *abitabilità dei contesti* può essere messo in relazione con quello di *habitability*, utilizzato nelle scienze ambientali e spaziali per descrivere la qualità di un ambiente in termini di possibilità di essere sostenuto, abitato e reso significativo dagli individui e dalle comunità. Trasposto in ambito educativo, tale concetto consente di spostare l'attenzione dalla conformità a standard minimi di accesso alla capacità dei contesti di favorire il senso di appartenenza, l'agency dei soggetti e la possibilità di incidere attivamente sull'ambiente stesso. Un contesto educativo *abitabile* è, in questo senso, un contesto che non solo accoglie, ma sostiene processi di apprendimento situati, relazionali e trasformativi.

All'interno di questa cornice teorica, l'Universal Design for Learning (UDL) si configura come una teoria del progetto educativo universale che orienta la progettazione didattica a partire dalla variabilità umana, riconosciuta come caratteristica strutturale e non come deviazione dalla norma. L'UDL opera uno spostamento paradigmatico rilevante: dall'idea di un insegnamento pensato “per alcuni e alcune”, cui si aggiungono adattamenti compensativi, a una progettazione “per tutti e per tutte”, che integra fin dall'inizio molteplici modalità di rappresentazione, azione, espressione e coinvolgimento.

L'anticipazione inclusiva che caratterizza l'approccio UDL non elimina la necessità di interventi mirati o di misure individualizzate, ma contribuisce a ridurre strutturalmente la produzione di esclusioni, poiché assume, in fase di progettazione, la complessità dei bisogni, delle risorse e delle condizioni di apprendimento delle persone e dei contesti. Progettare per la variabilità significa riconoscere che le barriere all'apprendimento non risiedono negli individui, ma emergono dall'interazione tra caratteristiche personali e ambienti rigidi o poco flessibili.

Ciò comporta un passaggio da un modello lineare, uniforme e trasmissivo dell'insegnamento a un modello *aperto e plurale*, in cui l'apprendimento è concepito come processo co-costruito, situato e trasformativo. In tale modello, la progettazione educativa assume una funzione generativa: non si limita a organizzare con-

tenuti e attività, ma crea le condizioni affinché tutti i soggetti possano partecipare attivamente alla costruzione del sapere e attribuire significato alla propria esperienza formativa.

La riflessione sull'inclusione, se assunta in una prospettiva anticipatoria, richiede, come è già stato esplicitato sopra, di precisare ulteriormente il significato di accessibilità e di interrogare il modo in cui essa si traduce nei contesti universitari. Nella pratica istituzionale, l'accessibilità è spesso intesa come possibilità di accesso a contenuti, ambienti o servizi, e viene affrontata prevalentemente attraverso l'eliminazione di barriere fisiche, tecnologiche o comunicative. Sebbene questo livello sia imprescindibile, esso risulta insufficiente se non viene accompagnato da una riflessione più ampia sulla qualità dell'esperienza educativa e sulle forme di partecipazione che i contesti rendono possibili.

La distinzione tra accessibilità e *fruibilità condivisa* consente di compiere un ulteriore passo concettuale. Se l'accessibilità risponde alla domanda "posso entrare?", la *fruibilità condivisa* introduce una domanda più esigente: "posso contribuire?". In questo senso, come detto, l'attenzione si sposta dal mero ingresso nei contesti alla possibilità di prenderne parte in modo attivo, significativo e trasformativo. Un ambiente può essere formalmente accessibile senza essere realmente fruibile; può consentire la presenza senza favorire la partecipazione.

La *fruibilità condivisa* implica una concezione relazionale dell'esperienza educativa, in cui l'apprendimento non è soltanto un fatto individuale, ma un processo co-costruito all'interno di un sistema di relazioni. Essa richiama l'idea che l'accessibilità non debba limitarsi a garantire diritti di accesso, ma debba promuovere condizioni di partecipazione, riconoscendo che l'esperienza formativa si arricchisce quando tutti possono contribuire alla costruzione dei significati. In questa prospettiva, l'inclusione non coincide con la semplice eliminazione delle barriere, ma con la creazione di contesti capaci di generare esperienze rinnovate e condive.

È in questo passaggio che si colloca il concetto di accessibilità sistemica e trasformativa. L'accessibilità non può essere pensata come un intervento puntuale o settoriale, ma come una responsabilità diffusa che attraversa l'intero sistema universitario: infrastrutture fisiche e digitali, politiche istituzionali, processi decisionali, modelli di comunicazione, formazione del personale e cultura organizzativa. In assenza di una visione sistemica, anche soluzioni tecnicamente corrette rischiano di rimanere inefficaci o marginali.

L'UDL offre una cornice teorica coerente con questa visione, poiché concepisce l'accessibilità come qualità emergente dei contesti e non come attributo isolato

di singoli strumenti. Un ambiente può disporre di tecnologie accessibili senza essere realmente inclusivo, se la cultura che lo attraversa continua a riprodurre logiche escludenti. L'accessibilità sistemica, al contrario, richiede coerenza tra i diversi livelli dell'organizzazione e una progettazione che tenga conto delle interconnessioni tra pratiche, relazioni e significati.

In questa prospettiva, l'attenzione ai contesti implica il riconoscimento dei soggetti come protagonisti attivi del cambiamento. Il concetto di *agency*, così come elaborato da Amartya Sen, consente di chiarire ulteriormente questo passaggio: non si tratta di una libertà meramente individuale, ma della capacità di agire consapevolmente per perseguire obiettivi ritenuti significativi, incidendo sulle condizioni di vita e trasformando i contesti. Applicata all'ambito universitario, l'*agency* richiama la necessità di considerare studenti, studentesse e docenti non come destinatari passivi di politiche inclusive, ma come attori capaci di contribuire alla ridefinizione degli ambienti di apprendimento.

Assumere l'*agency* come dimensione costitutiva dell'inclusione significa riconoscere che l'accessibilità non è qualcosa che si "fornisce" dall'alto, ma un processo che si costruisce nei e con i contesti, attraverso pratiche partecipative e responsabilità condivise. L'accessibilità sistemica e trasformativa, integrata con l'*agency*, consente quindi di superare una visione assistenzialistica dell'inclusione e di orientarsi verso una concezione generativa dei contesti universitari.

3. Corpo e tempo dell'inclusione: dall'esperienza vissuta all'anticipazione educativa

Assumere l'Universal Design for Learning come paradigma epistemologico implica interrogare in modo radicale le categorie attraverso cui l'università pensa i soggetti dell'apprendimento. Tra queste, il corpo e il tempo rappresentano due dimensioni spesso implicite, ma decisive, nella costruzione dei contesti formativi. L'inclusione, quando è ridotta a intervento tecnico o normativo, tende infatti a operare su corpi misurati e classificati e su tempi stabiliti, perdendo di vista l'esperienza vissuta dei soggetti e la temporalità reale dei processi di apprendimento.

In questa stessa prospettiva, Pessina (2010, pp. 228-229) distingue tra corpo vissuto e corpo saputo:

"[...] il corpo vissuto è interpretato attraverso un corpo saputo e di fatto finisce con il condizionare lo stile di vita del soggetto che si trova imprigionato

nella diagnosi. Una prigione da cui potrà eventualmente liberarsi soltanto qualora fosse disponibile una terapia. [...] La questione del chi sono io non può essere risolta con il riferimento al che cosa è del corpo se questo è privato della soggettività che gli è immanente: esiste di fatto una differenza tra il corpo vissuto che io sono e il corpo saputo che posso conoscere tramite la mediazione del sapere scientifico.”

Questa distinzione riveste un’importanza centrale sul piano educativo, etico ed esistenziale. La riduzione della persona alla sola dimensione del *corpo saputo* – inteso come corpo oggettivato, medicalizzato e ricondotto a parametri normativi – comporta il rischio di svuotarne la soggettività, trasformando l’individuo in un insieme di dati, classificazioni e diagnosi. In tale prospettiva, l’identità viene letta prevalentemente come scarto rispetto a un modello astratto di normalità e il corpo finisce per essere concepito come sede del deficit piuttosto che come luogo dell’esperienza.

Uno sguardo esclusivamente centrato sul *corpo saputo* produce così una rappresentazione parziale e riduttiva della persona, nella quale la complessità del vissuto – desideri, aspirazioni, relazioni e capacità di attribuire senso alla propria esperienza – risulta subordinata alla diagnosi, che tende ad assumere una funzione totalizzante e definitoria dell’identità della persona. Come osserva Pessina, il soggetto può giungere a percepirsi “imprigionato” in tale definizione, vivendo la propria esistenza entro tempi e possibilità definiti dal sapere medico-scientifico.

Il riconoscimento del *corpo vissuto*, al contrario, restituisce centralità all’esperienza soggettiva, valorizzando il modo in cui ciascun individuo abita il proprio corpo e costruisce significato a partire da esso. Il corpo non si configura più soltanto come oggetto di conoscenza, ma come luogo originario di relazione con il mondo e con gli altri. In questa prospettiva, l’identità non si esaurisce nella diagnosi, ma si delinea come un processo dinamico, plurale e irriducibile a parametri puramente oggettivi.

Solo uno sguardo capace di tenere insieme *corpo saputo* e *corpo vissuto* – senza che il primo annulli o domini il secondo – consente di restituire alla persona dignità, profondità e unicità. Tale impostazione apre la strada a una concezione *autenticamente inclusiva* dell’identità, fondata sul riconoscimento della pluralità delle esperienze umane e sul rispetto della soggettività che le attraversa.

Nel contesto universitario, il corpo è tradizionalmente pensato come corpo astratto, neutralizzato, ridotto a supporto cognitivo. È un corpo misurato, valutato, normalizzato attraverso dispositivi che ne leggono le prestazioni, le presenze, i ritmi, ma raramente ne riconoscono la dimensione esperienziale. La domanda

non è soltanto “quale corpo entra nell’università?”, ma “quale esperienza di corpo l’università rende possibile?”. Progettare ambienti di apprendimento universalmente accessibili significa riconoscere che i corpi non sono mai neutri né intercambiabili, ma portatori di storie, di condizioni materiali, di modalità differenti di stare nei contesti. L’inclusione, allora, non può consistere nell’aggiustamento di un corpo che devia dalla norma, ma nella messa in discussione della norma stessa che definisce quali corpi siano legittimi nei contesti universitari.

Accanto alla dimensione corporea, il tempo rappresenta un secondo snodo cruciale. L’inclusione è spesso pensata come risposta immediata, come intervento istantaneo volto a risolvere una criticità nel momento in cui si manifesta. Tuttavia, l’inclusione non può essere immediatamente e sistematicamente soddisfatta, né può essere concepita come un traguardo raggiungibile una volta per tutte. Essa si configura piuttosto come una tensione che si mantiene nel tempo, come un desiderio che attraversa i processi di apprendimento e ne orienta lo sviluppo.

Questa concezione temporale dell’inclusione rompe con una visione sincronica e procedurale, per aprire a una temporalità educativa e formativa più complessa. Il tempo dell’inclusione non coincide con il tempo della sola socializzazione, né con la mera presenza nei contesti formativi. Esso si colloca dentro i processi di apprendimento, accompagnandone le transizioni e riconoscendo che la partecipazione autentica richiede tempi differenziati, non sempre allineabili ai calendari istituzionali o alle scansioni standardizzate dei percorsi universitari.

In questa prospettiva, l’anticipazione proposta dall’UDL assume un significato specifico: anticipare non significa prevedere ogni possibile bisogno, ma costruire contesti capaci di sostenere nel tempo la variabilità delle traiettorie di vita. L’inclusione non è l’eliminazione immediata di ogni barriera, ma la capacità di mantenere aperto nel tempo lo spazio del possibile, evitando che le difficoltà si traducano in esclusione strutturale. Il desiderio dell’inclusione rimane vivo nel tempo proprio perché non viene saturato da soluzioni definitive, ma alimentato da una progettazione riflessiva e responsabile.

Corpo e tempo, letti insieme, permettono di comprendere come l’inclusione non possa essere separata dagli apprendimenti. Non si tratta semplicemente di “stare” nell’università, ma di poter attraversare i processi formativi come soggetti riconosciuti, capaci di partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso. L’UDL, assumendo la corporeità e la temporalità come dimensioni costitutive dell’apprendimento, contribuisce così a ripensare l’università come ambiente capace di sostenere transizioni, di accogliere differenze e di valorizzare processi non lineari.

4. Apprendimento progettato, ricerca situata e trasformativa (RST) e università come comunità generativa

Assumere l'Universal Design for Learning come paradigma anticipatorio conduce, in modo coerente, a una ridefinizione dell'idea stessa di apprendimento che orienta la formazione universitaria. L'UDL mette in discussione una concezione prevalentemente ricettiva dell'apprendimento, secondo cui chi apprende è chiamato principalmente ad assimilare contenuti predefiniti e a dimostrare la propria competenza attraverso forme standardizzate di prestazione. In questa prospettiva, l'apprendimento è spesso ridotto a esito misurabile, più che a processo vissuto.

L'idea di apprendimento come tensione consente di restituirgli la sua dimensione progettuale e intenzionale: si apprende non soltanto per rispondere a una richiesta esterna, ma per orientarsi verso un progetto di senso, verso una direzione ritenuta significativa per la propria traiettoria professionale e di vita. In questo quadro, l'apprendimento non è mai neutro, ma sempre *situato* all'incrocio tra desideri, possibilità e vincoli.

L'UDL si inserisce pienamente in questa visione, poiché concepisce l'apprendimento come processo attivo, motivato e orientato alla ricerca. Le molteplici modalità di coinvolgimento previste dal modello non hanno la funzione di "rendere più attraente" l'esperienza didattica, ma di sostenere l'emergere di una partecipazione autentica, in cui gli studenti e le studentesse possano riconoscersi come soggetti in grado di interrogare i problemi, formulare ipotesi e costruire significati. L'apprendimento progettato, in questo senso, entra nel progetto di transizione dei soggetti e non può essere separato dalle loro aspirazioni, dalle loro storie e dalle loro condizioni di possibilità.

Questa concezione dell'apprendimento ha implicazioni rilevanti anche per il modo di intendere la ricerca e la formazione universitaria. Una ricerca nei e con i contesti, orientata ad accompagnare i cambiamenti *trasformativi*, supera la separazione tradizionale tra ricerca, didattica e formazione e riconosce nella pratica un luogo privilegiato di recupero della teoria, di produzione di nuova conoscenza e, quindi, di ricerca. Quest'ultima non si limita a descrivere ciò che accade, ma diventa strumento di riflessione critica sulle pratiche in atto, capace di cogliere lo scarto tra il dichiarato, il voluto e il realizzato.

È in questo intreccio tra apprendimento e ricerca situata che prende forma l'idea di università come comunità generativa: l'università non è tale semplicemente perché produce, genera conoscenza, ma perché è capace di anticipare la propria funzione generativa per raggiungere equamente tutti e tutte. Anticipare

significa creare le condizioni affinché ciascun soggetto possa riconoscersi come parte attiva della comunità accademica, non in virtù di un adattamento alla norma, ma attraverso la partecipazione consapevole ai processi formativi e decisionali.

L'appartenenza non coincide con la sola iscrizione formale o con la presenza fisica nei contesti universitari. Essa implica la possibilità di incidere, di contribuire e di trasformare i contesti stessi. In questa prospettiva, l'auspicio di "fare a meno dell'inclusione mentre la si promuove" va inteso come orizzonte regolativo: quello di un'università capace di incorporare l'inclusione nelle proprie pratiche, fino a renderla non più nominabile perché strutturalmente ed effettivamente agita. L'UDL, assunto come paradigma epistemologico, contribuisce a orientare questo processo, offrendo una bussola etica e pedagogica per abitare l'università come spazio pubblico di apprendimento, di ricerca e di costruzione condivisa del mondo comune.

Il quadro che emerge è quello di una stretta integrazione tra didattica universitaria e ricerca, in cui il percorso formativo universitario trova il proprio compimento in una *fase situata*, attraversata da spinte *trasformative* orientate ai contesti professionali. In tale prospettiva, l'azione di ricerca non si colloca come momento separato o successivo alla formazione, ma come dispositivo capace di rafforzarne l'impianto e di sostenerne la ricaduta nei contesti reali di pratica. È all'interno di questo intreccio che si colloca la definizione di *Ricerca Situata e Trasformativa* (RST), intesa come un paradigma metodologico orientato alla trasformazione educativa, che assume il contesto come luogo generativo dell'apprendimento e del cambiamento (Dainese, Pileri 2024).

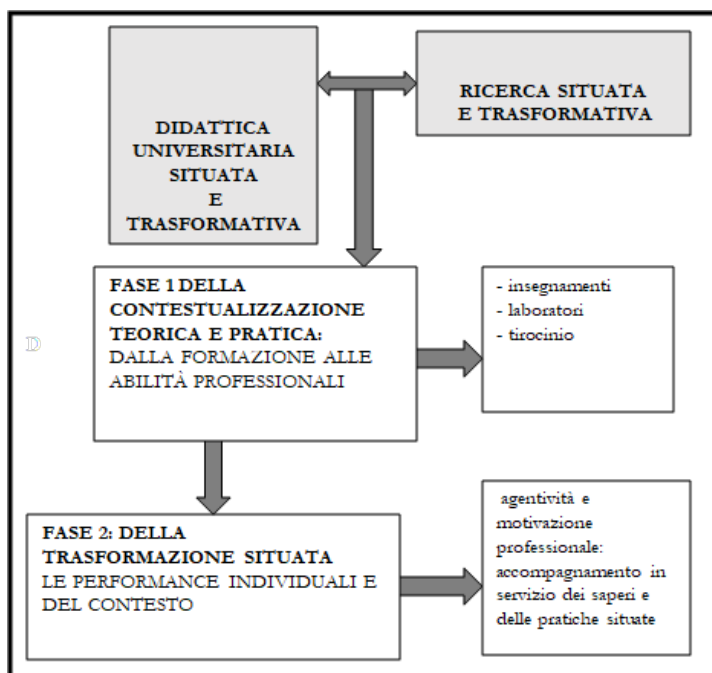
La RST si fonda sul presupposto che la conoscenza e le pratiche educative emergano da un'interazione dinamica tra i soggetti coinvolti e i contesti professionali, sociali e culturali in cui essi operano. In questa cornice, la ricerca si configura come un processo ciclico e riflessivo che incide direttamente sull'agire educativo, sollecitando una costante rielaborazione delle pratiche. Gli educatori, professionisti coinvolti, non si limitano ad applicare modelli teorici pre-appresi, ma sono chiamati a reinterpretarli e trasformarli alla luce delle esigenze, dei vincoli e delle possibilità offerte dai contesti in cui agiscono. Il processo formativo che coinvolge attivamente studenti e studentesse, mira a generare cambiamenti significativi e sostenibili nelle pratiche professionali oltre l'esperienza formativa in università.

La collaborazione tra ricercatori e professionisti della scuola favorisce la costruzione di ambienti di apprendimento critici e riflessivi, nei quali le esperienze

locali non solo vengono riconosciute, ma diventano risorse epistemiche per lo sviluppo di nuove pratiche e orientamenti educativi. In questo senso, la RST si colloca in forte sintonia con il concetto di *comunità di pratica*, che concepisce l'apprendimento come processo situato e socialmente pervasivo, radicato nelle pratiche condivise e nella partecipazione attiva. L'apprendimento, così inteso, non trasforma soltanto i singoli partecipanti, ma incide anche sulle strutture sociali e istituzionali all'interno delle quali essi operano.

Le pratiche professionali diventano il risultato di un'interazione complessa tra strutture sociali e disposizioni interiorizzate, evidenziando la necessità di interrogare criticamente le dinamiche che attraversano i contesti educativi per rendere possibile un cambiamento autentico e, si spera, duraturo perché costantemente accompagnato e condiviso.

Lo schema proposto di seguito (fonte: Dainese & Pileri, 2024) intende restituire la logica processuale che intreccia la Didattica universitaria Situata e Trasformativa alla Ricerca Situata e Trasformativa, mettendo in evidenza una relazione di reciproca generazione piuttosto che una successione lineare di fasi.



Lo schema rappresenta un dispositivo circolare e dinamico in cui didattica universitaria e ricerca non costituiscono ambiti separati, ma dimensioni reciprocamente costitutive di un medesimo processo formativo e conoscitivo. La Didattica universitaria Situata e Trasformativa non si limita a trasmettere saperi, ma si configura come spazio dove far emergere problemi, pratiche e interrogativi che alimentano la ricerca; allo stesso tempo, la Ricerca Situata e Trasformativa (RST) non si colloca come momento propedeutico o esterno alla formazione e nemmeno successivo, ma come orizzonte metodologico che attraversa l'esperienza didattica, attraversa l'esperienza lavorativa orientandone finalità, posture e scelte.

La Didattica universitaria rappresenta il punto di avvio del processo e assume l'apprendimento come esperienza radicata nei contesti e orientata alla trasformazione, superando una concezione astratta e decontestualizzata della formazione accademica. In questa prospettiva, l'università non è soltanto luogo di acquisizione di conoscenze disciplinari, ma spazio in cui gli studenti e le studentesse in formazione sono chiamati e chiamate a confrontarsi con situazioni complesse, problemi reali e pratiche professionali per poi continuare nei contesti di lavoro a interagire in una comunità di pratiche.

Il rapporto tra la dimensione situata e quella trasformativa evidenzia che:

- l'azione professionale nei contesti di lavoro (situata) genera domande di ricerca a partire dall'esperienza formativa precedentemente vissuta, rendendola riflessiva e critica;
- la ricerca, a sua volta, ri-orienta la progettazione didattica universitaria;
- entrambe (l'azione situata e la ricerca) favoriscono la ricaduta trasformativa dei contesti – quello formativo e quello lavorativo – migliorandoli, secondo una logica di co-costruzione e non di subordinazione della pratica alla ricerca.

La prima fase del processo è dedicata alla contestualizzazione dei saperi, intesa come passaggio dalla conoscenza teorica alla sua messa in relazione con pratiche, ruoli e contesti professionali. In questa fase, l'obiettivo non è l'immediata prestazione professionale, ma la costruzione di cornici di senso che consentano agli studenti e alle studentesse di comprendere:

- perché un sapere è rilevante;
- in quali situazioni ipotetiche può essere implementato;
- quali implicazioni organizzative e relazionali comporta.

I dispositivi privilegiati di questa fase – insegnamenti, laboratori, tirocini – non sono pensati come momenti giustapposti, ma come ambienti formativi integrati, nei quali teoria e pratica dialogano costantemente. Il laboratorio e il tirocinio, in particolare, non svolgono una funzione meramente applicativa, ma diventano luoghi di osservazione, problematizzazione e rielaborazione critica delle pratiche.

In questa fase si sviluppano le abilità professionali intese non come competenze tecniche isolate, ma come capacità di leggere i contesti, di prendere decisioni situate e di agire in modo responsabile.

La seconda fase segna un passaggio qualitativo: dall'acquisizione di competenze professionali alla trasformazione situata delle performance e dei contesti in cui esse si esercitano. Qui l'attenzione non è più soltanto rivolta al soggetto in formazione, ma alla relazione tra il soggetto stesso e i contesti.

In questo modo la trasformazione non riguarda esclusivamente il miglioramento individuale, ma investe:

- le pratiche professionali;
- i servizi;
- i modi di organizzare e distribuire le competenze.

È così che assumono centralità:

- *l'agentività* degli studenti e delle studentesse, intesa come capacità di agire consapevolmente e intenzionalmente nei contesti;
- *la motivazione* professionale, che si alimenta nel riconoscimento del senso e dell'impatto dell'agire;
- *l'accompagnamento* in servizio dei saperi e delle pratiche situate, che evita la frattura tra formazione e lavoro.

La performance non è valutata in termini astratti o standardizzati, ma come azione situata, capace di produrre cambiamento nei contesti reali e la Ricerca Situata e Trasformativa attraversa l'intero processo come dispositivo epistemologico e metodologico. Essa non ha la funzione di indagare a posteriori ciò che è stato fatto, ma di:

- rendere visibili le dinamiche trasformative in atto;
- interrogare criticamente le pratiche;
- produrre conoscenza a partire dall'esperienza.

La RST consente di tenere insieme:

- formazione e ricerca;
- apprendimento e cambiamento;
- soggetti e contesti.

In questo senso, la ricerca non è esterna all'azione educativa, ma ne costituisce una dimensione riflessiva intrinseca, capace di orientare lo sviluppo futuro delle pratiche formative e professionali.

5. Conclusioni: l'inclusione come *forma* dell'università

Se assunta fino in fondo, la prospettiva qui delineata invita a guardare all'inclusione non come a un ambito specifico dell'azione universitaria, ma come a una questione che riguarda la configurazione complessiva dell'istituzione. È la *forma dell'università*, più che la somma dei suoi interventi, a determinare chi può abitare i contesti formativi, in quali condizioni e con quali possibilità di partecipazione.

In questo senso, l'attenzione si sposta dall'efficacia di singole misure alla qualità dell'architettura del contesto universitario: all'organizzazione dei corsi, alla scansione dei tempi, alle modalità di accesso al sapere, alle pratiche valutative e ai linguaggi che strutturano l'esperienza accademica. È a questo livello che si giocano le dinamiche di inclusione ed esclusione, spesso in modo silenzioso e ordinario, ben prima che emergano come criticità esplicite o situazioni eccezionali.

Ripensare tali architetture significa interrogare ciò che, nei contesti universitari, è dato per scontato: ciò che appare neutro, naturale o inevitabile. L'ordinario, infatti, non è mai neutrale; è il risultato di scelte storiche e organizzative che producono effetti differenziati sui soggetti. Rendere l'università abitabile per una pluralità di traiettorie implica allora la capacità di rendere visibili questi presupposti e di trasformarli, spostando l'attenzione dall'adattamento dei singoli alla riconfigurazione delle condizioni comuni.

In questa prospettiva, la generatività dell'università non coincide semplicemente con la produzione di conoscenza, ma con la possibilità di costruire ambienti in cui la partecipazione sia parte costitutiva dell'esperienza formativa e di ricerca. L'inclusione non si manifesta come eccezione o come risposta straordinaria, ma come qualità ordinaria dei contesti, incorporata nelle pratiche e nelle relazioni che li attraversano.

L'Universal Design for Learning, assunto come orizzonte epistemologico, orienta questo movimento senza prescrivere soluzioni, offrendo piuttosto una grammatica per pensare e progettare l'università come spazio pubblico capace di accogliere la variabilità senza tradurla in scarto. In questa direzione, l'università può essere pensata come un ambiente che non chiede ai soggetti di adeguarsi alla propria forma, ma che interroga continuamente la propria forma alla luce delle persone che la abitano.

Riferimenti bibliografici

- Dainese, R., & Pileri, A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido: elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *Pedagogia Oggi*, 22(3), 32–39.
- Mace, R. L. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21–28.
- Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. United Nations.
- Pessina, A. (2010). *Paradoxa. Etica della condizione umana*. Vita e Pensiero.
- Pileri, A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. FrancoAngeli.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (a cura di), *The quality of life* (pp. 30–53). Clarendon Press.
- Senato della Repubblica. (2025). *Disegno di legge n. 1508 – XIX Legislatura: Introduzione del piano didattico personalizzato universitario per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (PDP-U)*. Documento parlamentare. Senato della Repubblica.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- World Health Organization, & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. (ISBN 978-92-4-156418-2).

Scenari e prospettive per l'UDL in Università

Barbara De Angelis
(Università degli Studi di Roma Tre)

L'obiettivo di questo contributo è considerare criticamente alcune dimensioni attraverso cui l'Universal Design for Learning (UDL) può sostenere e trasformare la progettazione didattica in ambito accademico, assumendo tuttavia che, nel contesto nazionale, parlare di vera e propria "innovazione" in questo ambito è, ad oggi, solo parzialmente appropriato. L'elemento maggiormente innovativo nel campo di indagine dell'alta formazione è forse rappresentato proprio dal PRIN DANTE – U. (Design Accessibility Network to Enjoy University) e dall'insieme degli studi e dei percorsi di ricerca che ne hanno scandito lo sviluppo contribuendo a delineare un articolato quadro di riflessione sull'inclusione nelle istituzioni universitarie (Fiorucci et al., 2025a). L'UDL, in tal senso, ha offerto una cornice teorica e operativa per ripensare l'università come spazio di progettazione didattica inclusiva, capace di tradurre in pratica il diritto all'accessibilità e alla partecipazione, superando una visione meramente compensativa della diversità (Mace, 1985; Mangiatordi, 2020). I contributi scaturiti nell'ambito del PRIN DANTE – U. hanno approfondito sia le prospettive inclusive della formazione universitaria sia le caratteristiche e i bisogni dell'università contemporanea (Fiorucci et al., 2025b); i percorsi formativi rivolti al personale accademico (De Rossi & Fedeli, 2022) e le percezioni dei docenti (Fiorucci, Bevilacqua & Abbate, 2025) rispetto all'UDL e agli studenti "non tradizionali" (Pinnelli et al., 2024), nonché, le condizioni per una didattica universitaria accessibile e innovativa (Ghedini et al., in press; Bocci, De Angelis et al., 2025). Tale ampio lavoro di ricerca, inoltre, sia sul piano epistemologico sia su quello empirico e di intervento, ha messo in evidenza la difficoltà di diffusione che l'UDL incontra nel contesto universitario, dove la sua diffusione appare frammentaria e spesso circoscritta a esperienze an-

cora prevalentemente isolate. Le ragioni di questa lenta istituzionalizzazione sono molteplici e affondano anzitutto nella cultura universitaria tradizionalmente disciplinare, centrata sulla trasmissione dei contenuti e non sempre mirata ai processi di apprendimento. Una cultura che si regge principalmente su un impianto organizzativo e progettuale, che tende tuttora a separare la didattica e la ricerca – relegando la prima a dimensione eminentemente operativa e scarsamente riflessiva –, e anche su una debole tradizione di formazione pedagogica dei docenti universitari che spesso non dispongono di specifici riferimenti teorici e metodologici per la progettazione didattica delle discipline, né per una progettazione in chiave inclusiva. A ciò si aggiunge lo sviluppo storico dell'università intorno a un modello meritocratico e selettivo, in cui la diversità viene frequentemente interpretata come elemento eccezionale da governare, piuttosto che come risorsa strutturale da valorizzare. Questa impostazione riflette una tradizione epistemologica che ha a lungo identificato l'università come luogo della selezione e dell'eccellenza più che della partecipazione alla produzione e alla circolazione del sapere. In un contesto siffatto risulta difficile progettare per la variabilità degli studenti e, dunque, diffondere o applicare gli elementi maggiormente enfatizzati dal modello dell'Universal Design for Learning – l'attenzione alla variabilità, la didattica flessibile e sensibile alle differenze, il design universale – che si collocano in una relazione di attrito con la logica accademica della standardizzazione di percorsi e di criteri valutativi.

Come emerge dai contributi del PRIN DANTE – U., l'UDL non propone un modello didattico unico, prescrittivo e uniforme, bensì una cornice di progettazione che mira a rendere l'apprendimento accessibile a tutti integrando tre principi fondamentali: la pluralità dei mezzi di coinvolgimento, dei canali di rappresentazione e delle modalità di azione ed espressione. In questa prospettiva, il rallentato radicamento dell'UDL in università sembra dovuto meno a carenze di tipo tecnico o normativo e molto più a una resistenza culturale che tende a collocare l'accessibilità come tema ancillare, di "supporto", e non come componente costitutiva della qualità accademica. Non sorprende, dunque, che gli atenei incontrino difficoltà ad accogliere tale paradigma, benché il crescente dibattito sull'educazione inclusiva, che negli ultimi anni si è sviluppato nel contesto universitario, solleciti un ripensamento dei modelli didattici in coerenza con le politiche europee e internazionali sull'accessibilità e con i principi dell'UDL che appaiono ben applicabili anche alla didattica universitaria (Rose et al., 2006; Roberts et al., 2011; Wynants Dennis, 2017; Seok, DaCosta, Hodges, 2018; Demo et al. 2022).

Il Rapporto UNESCO Reinventare insieme i nostri futuri: un nuovo contratto sociale per l'educazione (2021) ha ribadito il nesso strutturale tra qualità educativa e inclusività affermando che non possono essere disgiunte nei processi di apprendimento, e che la diversità dei modi di apprendere deve costituire un presupposto della progettazione didattica e non un elemento residuale da gestire ex post. Il documento, inoltre, sottolinea la necessità che i sistemi educativi si adattino alle trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, invitando a rinnovare l'educazione e a trasformare il modo in cui si apprende e si insegna. Oggi l'innovazione tecnologica e i conseguenti cambiamenti nelle modalità di apprendimento stanno, per di più, ridefinendo il ruolo delle istituzioni accademiche, rendendo necessaria una trasformazione anche nella progettazione di ambienti educativi più dinamici, flessibili e inclusivi. All'interno di questo nuovo "contratto sociale" per l'educazione, le università assumono un ruolo strategico nel promuovere conoscenza, ma anche e soprattutto equità, cooperazione e innovazione, ponendosi come snodi fondamentali per la costruzione di società più giuste e inclusive. E, in linea con gli orientamenti internazionali sull'High Education Inclusion, che sollecitano il superamento dei modelli medicali a favore di modelli educativi ecologici e relazionali, l'UDL si configura sicuramente come un approccio fortemente trasformativo: non chiede di adattare l'università a una "minoranza" di studenti, ma propone di ripensare l'intero ambiente educativo come spazio intrinsecamente aperto alla variabilità umana, considerata non un'eccezione, bensì la regola stessa dell'apprendimento.

Progettare assumendo questa consapevolezza implica interrogare la struttura stessa dell'istituzione universitaria – il modo in cui si definiscono i curricula, si organizzano le lezioni, si valutano le competenze e si certificano gli esiti formativi – e immaginare una trasformazione culturale che metta in dialogo pedagogia, tecnologia, diritti e giustizia sociale.

1. Ambienti di apprendimento flessibili e UDL

L'innovazione tecnologica e la diffusione di modelli didattici flessibili – che combinano apprendimento in presenza e online, accesso ubiquo alle risorse digitali e partecipazione sincrona e asincrona – contribuiscono a ridefinire il ruolo dell'università, chiamata a superare il modello tradizionale centrato sulla lezione frontale in spazi rigidi. Tuttavia sappiamo che la trasformazione in senso inclusivo dei contesti universitari passa anche attraverso la riconfigurazione degli ambienti di ap-

prendimento, intesi come sistemi integrati in cui interagiscono architettura fisica, disposizione modulare degli arredi, uso strategico delle tecnologie e scelte pedagogico-didattiche (De Angelis, 2019; 2025a). In sostanza, promuovere ambienti educativi flessibili non significa semplicemente dotare le aule di tecnologie avanzate, ma adottare una visione pedagogica coerente con i principi della progettazione universale dell'apprendimento, che mira a garantire un accesso equo alle opportunità formative indipendentemente dalle abilità e dagli stili di apprendimento individuali.

L'approccio UDL si fonda proprio sull'offerta di molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione, con l'obiettivo di creare percorsi personalizzati che rispettino le differenze cognitive, emotive e fisiche degli studenti e favoriscano la co-creazione della conoscenza attraverso l'interazione dinamica tra docenti e discenti. E, in tale prospettiva, gli spazi fisici e virtuali di apprendimento, quanto più sono flessibili, tanto più supportano forme di apprendimento attivo, collaborativo e basato su problemi reali, potenziando sia l'efficacia dell'apprendimento sia il senso di appartenenza alla comunità universitaria.

La letteratura empirica mostra che l'accessibilità degli ambienti, l'integrazione delle tecnologie educative e la progettazione didattica personalizzata e universale migliorano l'engagement, incrementando la motivazione alla partecipazione attiva e il successo formativo di tutte le studentesse e gli studenti (Wang & Eccles, 2013; González & Ruiz, 2021; Di Barbora & Fedeli, 2023; Graham, 2024; Bastidas Martinez Et al., 2025; Tancredi et al., 2025). In questa prospettiva, gli spazi devono poter essere riconfigurati per supportare attività di gruppo, discussioni aperte e momenti di riflessione individuale, accompagnando un ciclo di apprendimento che si articola secondo modalità variabili e non lineari. Dunque, per un verso, la flessibilità degli ambienti di apprendimento è strettamente connessa all'adozione di metodologie didattiche che spostano il focus dall'insegnamento frontale alla partecipazione attiva e all'autodirezione del percorso di studio: approcci come il problem-based learning, la flipped classroom, il cooperative learning risultano in tal caso particolarmente coerenti con il paradigma UDL, poiché sostengono un uso flessibile della progettazione didattica inclusiva e consentono agli studenti di apprendere attraverso l'esperienza, l'interazione tra pari e la risoluzione collaborativa di problemi complessi. La flessibilità, per altro verso, include anche la possibilità di partecipazione sincrona e asincrona tramite piattaforme di e-learning, che facilitano l'accesso costante ai contenuti e permettono di adattare tempi e luoghi di studio alle esigenze di tutti gli studenti. L'integrazione di modalità ibride o blended rende così possibile un'educazione più

democratica e personalizzata, in grado di rispondere a una popolazione studentesca sempre più eterogenea.

2. Student voice, ricerca internazionale e barriere

Le normative e la letteratura di riferimento internazionale e nazionale sugli ambienti di apprendimento universitari, spesso condotte con approcci di student voice, evidenziano l'importanza di esplorare le preferenze e le percezioni degli studenti sugli spazi formali e informali, sia in presenza sia a distanza (Temple & Ourania, 2007; Leijon et al., 2024). Gli studenti dichiarano di prediligere ambienti confortevoli e accoglienti, caratterizzati da adeguate condizioni ambientali in termini di luce, acustica e qualità dell'aria, elementi riconosciuti come fattori che incidono sulla qualità dell'esperienza di studio e sulla possibilità di concentrazione (Ovbiagbonhia et al., 2019). In numerosi studi viene inoltre sottolineato il valore degli spazi informali, all'interno e all'esterno del contesto universitario, nei quali poter studiare, lavorare in piccolo gruppo, socializzare o svolgere attività fisica, poiché tali ambienti sostengono processi di apprendimento collaborativo, benessere e senso di appartenenza alla comunità accademica (Temple, 2008). Naturalmente, per coloro che hanno impegni lavorativi o familiari, la flessibilità rispetto a tempi e luoghi di apprendimento – insieme alla possibilità di studiare a distanza tramite tecnologie digitali e ambienti on line – assume un rilievo particolare, risultando spesso decisiva per la conciliazione tra studio, lavoro e vita privata (Swist & Kuswara, 2016).

Dal punto di vista didattico, le ricerche indicano una preferenza per metodologie interattive e student-centered, come lezioni capovolte, apprendimento basato su problemi, integrazione di esempi pratici e collaborazioni con il mondo del lavoro, in coerenza con ambienti fisici e digitali progettati per sostenere partecipazione attiva, collaborazione e personalizzazione (Valtonen, 2021). Tuttavia, l'uso effettivo degli spazi flessibili progettati, ad esempio, per promuovere la collaborazione risulta frequentemente condizionato dall'adozione di modelli di progettazione didattica di matrice tradizionale (De Angelis, 2019). Inoltre, nel caso degli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, il mancato sfruttamento delle potenzialità offerte dalla flessibilità spaziale, unitamente a una limitata chiarezza in merito alle specifiche funzionalità degli ambienti, può configurarsi come una barriera significativa all'apprendimento. Tale condizione contribuisce ad aggravare ostacoli di natura fisica, sensoriale e organizzativa già presenti (Bocci, 2020; ANVUR, 2022).

Ne deriva che, per realizzare una vera inclusione, non basta garantire l'accesso formale all'istruzione: è necessario intervenire sulle barriere strutturali, sociali e culturali attraverso forme di adattamento inclusivo dei contenuti, dei processi, delle interazioni, delle piattaforme educative e delle infrastrutture tecniche, in linea con le raccomandazioni delle principali ricerche e dei rapporti internazionali e nazionali sull'inclusione e l'accessibilità in educazione (UNESCO, 2020; ANVUR, 2023).

3. Formazione dei docenti e sviluppo istituzionale

La riflessione critica che emerge dalla letteratura evidenzia come l'implementazione dell'UDL richieda un profondo cambiamento culturale nelle istituzioni educative universitarie, e non solo (Hall et al., 2012; Quirke et al., 2023; Straniero, 2023). In particolare, la traduzione operativa dell'UDL nei percorsi di laurea e nei singoli corsi universitari richiede di progettare l'insegnamento in modo da rispondere a differenti modalità di apprendimento e ai molteplici bisogni degli studenti. Ciò implica, tra l'altro, una particolare attenzione alla pluralità delle forme di accesso ai contenuti (materiali testuali, audio, video, grafici, ambienti digitali), nonché alle diverse modalità attraverso le quali gli studenti possono esprimere le proprie conoscenze (esercizi, presentazioni, project work, attività collaborative) e mantenere un elevato livello di coinvolgimento motivazionale. Per altro verso, l'adozione di tecnologie digitali e piattaforme online consente di incrementare la flessibilità dei percorsi, facilitando la personalizzazione delle esperienze formative, il sostegno all'autonomia dello studente e la differenziazione delle risorse senza scadere in un generico livellamento o nella standardizzazione della proposta educativa. In tale quadro, la formazione dei docenti sui principi e sugli strumenti dell'UDL – includendo la progettazione basata su evidenze neuroscientifiche e la produzione di materiali accessibili – rappresenta una condizione imprescindibile per incrementare l'equità e la qualità dell'apprendimento universitario.

Se si intende promuovere effettivamente l'UDL e l'inclusione in ambito universitario, la via maestra non è quella della mera formalizzazione procedurale, bensì quella della formazione. L'adozione sistematica dell'UDL richiede percorsi strutturati di sviluppo professionale dei docenti, un ripensamento organizzativo degli atenei e strategie "ecologiche" capaci di affrontare le sfide istituzionali e di massimizzare le opportunità di inclusione.

Diversi studi mostrano l'efficacia di percorsi di formazione sull'UDL come mezzo per sostenere il corpo docente nella riflessione e riprogettazione della propria didattica anche secondo criteri di inclusività (Schelly, Devis & Spooner 2011; Lombardi, Vukovic & Sala Bars, 2015; Izzo et al., 2008; Wynants & Dennis, 2017). Altresì, si parla di formazione, e dunque di trasformazione di ambienti di apprendimento secondo i principi UDL, per produrre un significativo miglioramento nell'atteggiamento collaborativo dei docenti, ed in generale nei processi di insegnamento e apprendimento a favore di tutti gli alunni, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (Schelly et al., 2011).

In questa prospettiva, potrebbero diventare centrali alcune linee concrete di intervento come: l'organizzazione di corsi di formazione specifici sui principi dell'UDL e sul loro impatto nella progettazione didattica; la realizzazione di workshop e laboratori interattivi dedicati all'applicazione pratica del modello, per esempio, nella progettazione di materiali didattici multimodali e di strategie valutative flessibili; l'implementazione di percorsi formativi continuativi che prevedono forme di supervisione e feedback personalizzato a sostegno della sperimentazione di pratiche inclusive. Risultano inoltre strategici l'uso di risorse digitali e comunità di pratica (manuali, video tutorial, casi di studio) e l'integrazione della formazione UDL in programmi più ampi di sviluppo professionale della didattica universitaria, valorizzandone anche il fondamento neuroscientifico e l'orientamento inclusivo (Lombardi et al., 2015; Wynants & Dennis, 2017). Parallelamente, è auspicabile la creazione, in ogni ateneo, di unità o centri di supporto alla didattica inclusiva, in grado di accompagnare docenti e corsi di studio nei processi di riprogettazione curricolare in chiave UDL.

In questa direzione va anche la promozione di reti universitarie nazionali sull'UDL, in dialogo con le esperienze europee – un esempio specifico in tal senso è la realizzazione delle linee guida sviluppate dal progetto DANTE U. (Fiorucci et al., 2025a) – finalizzate allo scambio di pratiche e strategie pedagogiche, e alla costruzione di standard condivisi. Oltre a tali aspetti strettamente pedagogico-didattici, le università possono contribuire, tramite una didattica inevitabilmente inclusiva, anche alla crescita sociale e allo sviluppo dei contesti territoriali, in coerenza con la cosiddetta “Terza Missione”. Investire sull'UDL significa dunque operare non solo su un piano tecnico-professionale, ma anche su un piano politico, ovvero riconoscere che la qualità dell'università oggi si misura nella sua capacità di accogliere la complessità, di garantire equità di partecipazione e di configurarsi laboratorio di innovazione sociale.

4. Dall'adattamento alla progettazione, verso università inclusive e flessibili

Il cambio di paradigma richiesto dall'UDL sollecita il passaggio da una logica di adattamento individuale a una logica di progettazione sistemica, dalla centralità del singolo docente alla responsabilità dell'intera organizzazione, dall'inclusione formale alla pluralità dei modi di apprendere. Si tratta di un approccio che invita a concepire l'università come spazio di diversità e di partecipazione, in cui la differenza non è tollerata ma valorizzata come origine di apprendimento condiviso, e in cui la responsabilità pedagogica torna a costituire il nucleo dell'educazione accademica. La crescente eterogeneità della popolazione studentesca, caratterizzata da differenti bisogni educativi e aspettative, impone un approccio educativo flessibile, capace di adattarsi alle diverse esigenze cognitive, fisiche ed emotive. Le evidenze disponibili ci hanno indicato come la creazione di ambienti di apprendimento flessibili supportati da tecnologie educative avanzate e da metodologie attive e collaborative, rappresenti un passaggio cruciale per migliorare la qualità dell'esperienza formativa e favorire l'acquisizione di competenze trasversali fondamentali per la vita professionale. Declinare il costrutto di inclusività nella progettazione degli spazi e delle pratiche didattiche permette, inoltre, di enfatizzare la dimensione socio-affettiva e il benessere psicofisico degli studenti quali elementi chiave per la costruzione di una comunità accademica orientata al successo formativo e allo sviluppo professionale.

La trasformazione degli spazi universitari e delle pratiche didattiche verso modelli flessibili e inclusivi non può dunque ridursi a interventi episodici, ma richiede un cambiamento sistemico e integrato, sostenuto da politiche istituzionali e da percorsi strutturati di sviluppo professionale dei docenti (De Angelis, 2025b) assumendo un approccio in chiave UDL e la logica della progettazione inclusiva per realizzare istituzioni accademiche in grado di rispondere alle sfide di una società complessa e tecnologica. Questa è la prospettiva in cui l'università è chiamata a configurarsi come laboratorio di equità, innovazione e pensiero critico.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare.*
- ANVUR (2023). *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria.*

- Bastidas Martinez G. M. et al. (2025). The Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Inclusive Education: An Analysis of Participation and Academic Performance. *Architecture Image Studies* 6(3): 1160-1167
- Bocci, F., Bonavolontà, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 325-339.
- Bocci F., De Angelis B. et al. (2025). Progettare molteplici mezzi di Rappresentazione. In: Fiorucci et al. (2025a). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. linee guida udl per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Angelis B. (2019). Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line. In Margottini M., La Rocca C. (eds.), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis B. (Eds.) (2025a). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma Tre Press.
- De Angelis B., Botes P. & Orlando A. (2025b). Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. In De Angelis B. (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma Tre Press.
- Demo H. et al. (2022). Universal Design for Learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 337-350.
- De Rossi M., Fedeli L. (2022). *Faculty development e innovazione didattica. Strategie e strumenti per la formazione degli insegnanti universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Barbora E., Fedeli D. (2023). Ambienti per l'apprendimento e accessibilità tra barriere e facilitatori: una ricerca empirica sullo spazio come terzo educatore. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2.
- Fiorucci et al. (2025a). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. linee guida udl per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci et al. (2025b). Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning. Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze. In Fiorucci et al. (2025a). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci A., Pinnelli S. et al. (2025c). Universal Design for Learning in Higher Education: a study on the identification of Non traditional students and the perception of a UDL-based teaching. In *EDULEARN25 Proceedings*, 3582-3589.
- Fiorucci A., Bevilacqua A. & Abbate E. (2025). Esplorare le percezioni del corpo docente

- nei confronti dell'UDL e degli studenti non tradizionali nell'istruzione superiore. Il Progetto D.A.N.T.E.-U. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025* (pp. 233-234). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Ghedin E., Pasqual F. & Visentin S. (in press). Promuovere progetti di vita per l'adulità: esplorare l'UDL per costruire una didattica universitaria accessibile. In: *La Pedagogia Speciale come territorio di frontiera. L'inclusione nel dialogo transdisciplinare, tra sentieri e sconfinamenti*. Roma: Anicia.
- Graham L. J. (Ed.) (2024). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy, and practice* (2nd ed., pp. 95–114). London: Routledge.
- González, M., & Ruiz, J. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula universitaria: Una experiencia inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83–98.
- Hall T.E., Meyer A., & Rose D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom*. New York London: The Guilford Press.
- Izzo M. V., Murray A., & Novak J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 60–72.
- Leijon M. et al. (2024). Formal learning spaces in Higher Education – a systematic review. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1460–1481.
- Lombardi A., Vukovic B., & Sala Bars I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447–460.
- Mace R. (1985). *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Mangiatordi A. (2017). *Didattica senza barriere*. Pisa: ETS.
- Oviagbonhia R. et al. (2019). Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning Environments Research* 22(1).
- Pinnelli S., Fiorucci A., Abbate E., & Bevilacqua A. (2024). I non tradizionali studenti e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 62-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Quirke M., McGuckin C. & McCarthy P. (2023). *Adopting a UDL Attitude within Academia Understanding and Practicing Inclusion Across Higher Education*. London: Routledge.
- Roberts K. D. et al. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5–15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ941728>
- Rose D. et al. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135–151.

- Schelly C.L., Davies O.L. & Spooner C.L. (2011). Student Perception of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17-30.
- Seok S., DaCosta B. & Hodges R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189.
- Straniero A. M. (2023). Universal design for learning as an educational and organisational challenge for a fully accessible university. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 56-64.
- Swist T., Kuswara A. (2016). Place-making in higher education: co-creating engagement and knowledge practices in the networked age, *Higher Education Research & Development*, 35: 1, 100-114.
- Tancredi H. et al. (2025). Investigating the impact of Accessible Pedagogies on the experiences and engagement of students with language and/or attentional difficulties. *Learning Environments Research*, 28(2), 289-306.
- Temple P., Filippakou O. (2007). *Learning spaces for the 21st century A review of the literature*. Centre for Higher Education Studies Institute of Education, University of London.
- Temple, P., (2008). Learning spaces in higher education: an under-researched topic, *London Review of Education*, 6(3), 229-241.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education: all means all*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2021). *Reinventare insieme i nostri futuri: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris: Unesco.
- Valtonen T. et al. (2021). Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 24: 371-388.
- Wang M.-T., Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wynants S. A., Dennis, J. M. (2017). Embracing Diversity and Accessibility: A Mixed Methods Study of the Impact of an Online Disability Awareness Program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), 33-48.

Itinerari futuri tra inclusione, innovazione e formazione

Moira Sannipoli
(Università degli Studi di Perugia)

1. Breve premessa: l'università tra visioni e possibilità

...Figli del caso, frutto del calcolo
O. Paz

Nel rapporto UNESCO “Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione”, pubblicato nel 2021, si legge: «Nel corso del XX secolo l’educazione pubblica era essenzialmente finalizzata a sostenere la cittadinanza nazionale e gli sforzi di sviluppo attraverso la forma della scuola obbligatoria per i bambini e le bambine, i giovani e le giovani. Oggi, tuttavia, mentre affrontiamo gravi rischi per il futuro dell’umanità e del pianeta vivente stesso, dobbiamo reinventare con urgenza l’educazione perché ci aiuti ad affrontare le sfide comuni. Questo atto di re-immaginazione significa lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti. Il nuovo contratto sociale per l’educazione deve unirici nell’impegno collettivo e fornire la conoscenza e l’innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale» (p. 7). In particolare, il rapporto consegna all’università un compito di ricerca, innovazione e cooperazione: invita le istituzioni accademiche a farsi creative e impegnate, a rafforzare l’educazione come bene comune, sostenendo il progresso dei saperi scientifici, fungendo da partner di diversi programmi educativi nelle proprie comunità e in tutto il mondo.

In questa direzione il futuro assume le caratteristiche di un fatto culturale, risultato di scelte orientate, che ci si auspica superino l’«etica della probabilità», «quei modi di pensare, sentire e agire che sfociano in ciò che Ian Hacking ha chia-

mato 'la valanga dei numeri'... [e che] in genere sono collegati alla crescita del capitalismo dell'azzardo» (Appadurai, 2014, p. 405) a favore di un' «etica della possibilità», «quei modi di pensare, sentire e agire che ampliano gli orizzonti della speranza, espandono il campo dell'immaginazione, generano maggiore equità [...], allargano gli spazi di una cittadinanza informata, creativa e critica» (*ibidem*).

In questa direzione l'Università è chiamata ad interrogarsi su orizzonti di azione e intervento possibili che sappiano orientare ricerca, formazione e innovazione in termini di equità e giustizia sociale.

Renzo Piano durante il "Festival di Comunicazione" di Camogli 2018 ha tenuto una *lectio magistralis* dedicata all'idea di visione¹. L'architetto invita a trasformare i cambiamenti in costruzioni, imparando a scorgere l'inedito, oltre il piano materiale, immaginando situazioni possibili e realizzabili, affidando allo sguardo l'opportunità di aprire nuove strade e accogliere e accompagnare le trasformazioni e i mutamenti. Consegna, a chi si assume la responsabilità di scorgere visioni, il compito di osservare la realtà dandogli respiro, forza, poesia e coraggio. Se, infatti, i cambiamenti avvengono senza chiedere il permesso e si è costretti a prenderne atto, la ricerca ha il compito di nominarli e interpretarli con cura. Nell'immaginare allora il futuro, suggerisce alcune posture che potrebbero favorire l'accoglimento di una visione: «Al primo apparire un'idea (non sai che è una visione e la trovi anche stupida), appare come un flash, come un pensiero laterale che scacci e di cui diffidi, che guardi con sospetto perché al suo primo apparire un'idea non è chiara, è confusa. Poi ci lavori, meglio se ci lavori con altri. Guardi nel buio (...) anche con una certa insistenza cominci a capire, vedi il contorno delle cose».

L'università è in un momento storico di grandi mutamenti e di rinnovate sfide. Provare ad abitare scientificamente l'invito di Renzo Piano significa avere il desiderio di interrogare alcune fatiche del momento, non per alimentare un pensiero pessimistico o deterministico, ma per permettere a nuove architetture di pensiero di potersi edificare. La possibilità di intrecciare le diverse missioni che gli Atenei sono chiamati oggi a incarnare, con particolare attenzione anche alla dimensione di servizio verso tutta la comunità (Biffi & Montà, 2025) necessita allora di immaginare un futuro-presente (Luhmann, 2006). Questa configurazione non ha lo scopo di indicare un insieme di concettualizzazioni definite e coerenti sul fu-

1 L'intero intervento è disponibile a questo link: <https://www.youtube.com/watch?v=cdeu-E7bgI78>.

turo, di pensieri utopici e di prospettive ideo-logiche, ma «un insieme variegato di produzioni immaginarie e simboliche, dato dalla coabitazione di previsioni spesso implicite e poco consapevoli (i futuri ritenuti automaticamente i più probabili), di visioni (produzioni di conoscenza sul futuro situate rispetto a un dato ambiente, alle sue sollecitazioni psico-fisiche, agli elementi che limitano l'orizzonte fisico, ad esempio), di aspirazioni (i futuri preferiti ...)» (Pellegrino, 2013, p. 115).

2. Accogliere tutti gli studenti e tutte le studentesse come giovani adulti

Gli studenti e le studentesse che iniziano il loro percorso di studi universitari si trovano a fare i conti con la propria identità, maturando una progressiva consapevolezza rispetto ai punti di forza e di debolezza, connessi al proprio funzionamento e al tempo stesso alle proprie cerchie di appartenenza. In termini di sfide evolutive si è chiamati ad elaborare autonomamente la conflittualità adolescenziale e ad acquisire una caratterizzazione che, nella sua dinamicità, si comincia a costruire intorno ad un nucleo stabile.

L'adulthood è una condizione da guadagnare tanto in termini biopsicologici che culturali: da un lato infatti è necessaria una maturazione fisica, cognitiva e relazionale; dall'altro il riconoscimento è connotato socialmente e affidato alla possibilità di occupare specifici status e potersi esprimere in altrettanti ruoli (Riva Crugnola, 2024).

Se questa dinamica, seppur con fatica (Lancini, 2023) è garantita quasi automaticamente agli studenti definiti tradizionali, può avere elementi di rottura se coinvolge studenti con Bisogni Educativi Speciali. In queste situazioni le rappresentazioni sociali che si nutrono e si esprimono in termini di limitazioni e impossibilità, negano in concreto la possibilità di diventare adulti (Lepri, 2023): comunità, famiglie e agenzie educative non sono sempre in grado di saper accogliere e promuovere, sia idealmente che praticamente, i processi di crescita volti alla conquista della dimensione adulta e al tempo stesso non sono capaci di sostenere questo processo all'elaborazione e all'attuazione di un progetto che sappia rispondere alle esigenze esistenziali della persona. Ne derivano spesso processi di infantilizzazione e di «interdizioni a crescere» (Lascioli & Pasqualotto, 2021) che continuano anche all'università e che deresponsabilizzano rispetto alla necessità, connessa ai diritti, di incontrare contesti formativi dove si possa scegliere liberamente per la propria esistenza. Dovrebbe invece esserci «una presa di coscienza da parte della comunità, del territorio, del mondo dei servizi, della società tutta

di una responsabilità (...) che è anche consapevolezza che qualcosa di umano ci lega a questa persona e che dal nostro comportamento nei confronti di quella persona si misura anche la nostra stessa umanità» (Goussot, 2009, p. 43).

Per questi studenti diventare grandi ed essere riconosciuti come tali non è solo un diritto ma anche un bisogno-desiderio ordinario, comune, che si traduce nell'imparare a progettare la propria vita. Il superamento dell'età evolutiva permette in questo senso anche la possibilità di abbandonare il binomio educazione-riabilitazione soprattutto se ha assunto forme inautentiche di focalizzazione sul danno, sulla mancanza, in ottica riparatoria e di normalizzazione. Crescere è in questo senso un ulteriore momento per mettere in campo abilità, conoscenze e competenze costruite, in un'ottica ancora di evoluzione e cambiamento. Sperimentarsi adulti significa fare i conti con le proprie conquiste e i propri fallimenti in termini di acquisizione di una reale conoscenza di sé in relazione alle età precedenti e al futuro; saper riconoscere di aver bisogno dell'aiuto di alcuni mediatori; saper prendere decisioni in merito alla propria vita, senza lasciare che gli altri si sostituiscano in questi compiti o possano intenzionalmente condizionarla.

Molto interessante è, a questo proposito, la condivisione o meno della propria documentazione diagnostica, dove presente (Bellacicco, 2027; Arcangeli, 2018).

Molti studenti che hanno avuto una diagnosi in età infantile, se adeguatamente sostenuti e accompagnati in termini di opportunità e conferme, sono riusciti a riconoscersi dentro e fuori quella scrittura solo sanitaria, con possibilità di leggere il proprio disturbo in termini narrativi, di riconoscimento o estraniamento rispetto al quadro nosografico, di comprenderne la complessità in relazione ai contesti. Hanno imparato, in queste circostanze, a sapere ciò di cui hanno bisogno e sanno chiederlo, permettendo anche ai contesti di darsi in termini di servizi al plurale. Altri, che non hanno avuto possibilità di percepirsi in termini di possibilità e di identità, non sono riusciti a ritrovare tracce di Sé dentro il quadro diagnostico e conclusa l'esperienza scolastica, dove spesso tutto è nato o si è manifestato, vorrebbero "ripartire da zero", fingendo e convincendosi che quel disturbo possa essere taciuto. L'esperienza universitaria, come potrebbe essere quella professionale o personale, finita la scuola, rappresenta una possibilità di ricominciare, risanando o almeno evitando il peso della possibile sofferenza e della disconferma che batte ancora dentro. Questo desiderare di sperimentarsi da capo può condizionare fortemente la scelta del corso di studi e della professione, non più opzionato solo per desiderio e opportunità, ma perché meglio consente di occultare la difficoltà, di fingersi non più marchiato e visibile. Il nascondere a sé e agli altri il proprio disturbo significa spesso essere disposti a pagare dei prezzi co-

gnitivi ed emotivi altissimi, che si considerano più lievi rispetto a quanto il dichiarare comporterebbe. Molti studenti che hanno raggiunto la maggiore età senza aver ricevuto una diagnosi in età evolutiva possono sentire il bisogno di accedere ad alcuni diritti riconosciuti dalla recente normativa nel momento in cui si trovano ad affrontare l'esame di stato, il test di ammissione all'università, gli esami universitari o il mondo del lavoro. Proprio perché il riconoscimento di tali diritti è subordinato alla presentazione della diagnosi, la richiesta di una valutazione diagnostica da parte di adulti è in costante aumento (e non sempre supportata da servizi capaci e adeguatamente formati).

Accompagnare uno studente verso il proprio personale progetto di vita, in termini di adultità, significa in prima battuta aiutarlo a riconoscersi nella propria storia, qualunque essa sia, fare i conti con difficoltà e sconfitte, con potenzialità, compensazioni, contestualizzazioni. A partire da questa nuova e continua ridefinizione di Sè, che cambia a mano a mano che i vissuti diventano esperienze e le tracce personali elementi di conoscenza, è possibile attivare scelte consapevoli, fare i conti con il proprio personale progetto (Arcangeli & Sannipoli, 2020). Potrebbe esserci uno scarto considerevole tra l'idea e la possibilità, tra ciò che si pensa di voler scegliere ed essere in grado di realizzare e la realtà dei fatti. Il percorso che porta ogni persona a diventare consapevole dei propri punti di forza e dei propri limiti è già esso stesso esperienza di vita. Sbagliare, cambiare, riposizionarsi è diventare adulti, assumersi ovvero la responsabilità delle scelte. Aver cura del progetto di vita dell'altro non è solo «riparare le ferite, ma anche un far fiorire le possibilità dell'essere» (Mortari, 2016, p. 123) e scrivere i capitoli della propria esistenza significa allora aprirsi a tutte le dimensioni della propria cura, diventare attori delle proprie scelte, liberandosi dei retaggi e delle impossibilità sperimentate e diventate spesso una seconda pelle. Misurarsi con contesti che facilitano e altri che ostacolano consente di comprendere bene che non tutto dipende da sé: ogni progetto si dà in tempi e spazi definiti che possono essere essi stessi disfunzionali, inadeguati, inaccessibili e quindi auspicabilmente modificabili.

Dentro questa partita identitaria l'Università è chiamata ad assumere consapevolezza del proprio ruolo e ad attrezzarsi perché gli anni di studio possano essere anche un tempo per la definizione del proprio Sé nel mondo, con e oltre il titolo di studio e la dimensione professionale.

3. Per una nuova idea di compensazione

Il concetto della compensazione è molto presente come costruito di mediazione in pratiche di individualizzazione e personalizzazione. Al di là dei noti strumenti compensativi, previsti per norma anche all'Università, per alcuni studenti e studentesse con particolari Bisogni Educativi Speciali, è molto interessante rifocalizzarne il senso e il possibile significato che non chiama in causa solo il funzionamento del singolo ma anche i compiti del contesto. Vygotskij affermava come «ogni anomalia e ogni difetto generano gli stimoli per la costruzione di compensazione. (...) Occorre anche tenere conto dei processi di compensazione nello sviluppo e nel comportamento (...) perché questi processi servono a compensare ed alleggerire il difetto» (1986, p. 56). Aggiungeva qualche pagina dopo: «Noi cerchiamo scrupolosamente ogni minuzia del deficit, dell'aspetto del deficit, dell'aspetto patologico (...) e non notiamo l'enorme riserva di salute accumulata in ogni organismo, qualunque sia il deficit di cui soffre. È inconcepibile che (...) fino a ora l'educazione si sia orientata per i nove decimi verso la malattia e non verso la salute» (Ivi, pp. 66-67).

Una prospettiva che voglia affrontare la questione da un punto di vista pedagogico, tenendo oggi una prospettiva bio-psicosociale da un lato (OMS, 2001) ma anche una più connessa alle capacitazioni (Sen, 1999; Robeyns, 2005), deve poter leggere la compensazione non solo centrata sul soggetto e sulle infinite possibilità di autopoiesi, ma anche su quali condizioni ambientali e contestuali ne hanno permesso lo sviluppo. Non si tratta allora di osservare e valutare in maniera isolata solo una compensazione dell'eventuale disturbo o svantaggio, ma anche tentare di mappare e monitorare quanto l'ambiente di apprendimento e di vita, con le mediazioni messe in campo, siano stati capaci di esserne promotori.

In ottica inclusiva si deve poter estendere la funzione della compensazione anche al contesto, spostando l'analisi dal singolo al compito dinamico e relazionale tra il soggetto stesso e il suo ambiente di vita. Compensare come *cum-pensare* diventa un'occasione per pensare insieme contesti più accessibili, che non carichino il peso dell'adattamento solo sul personale accomodamento del soggetto, ma anche sulla necessità di attivare ambienti che possano essere aperti e differenziati e quindi meno naturalmente escludenti. Maggiore sarà la capacità del contesto di farsi a priori alla portata di tutti e minore sarà lo sforzo che il soggetto dovrà fare in termini di personale (e a volte eroica) compensazione.

Non si tratta quindi di mettersi in un'ottica di pareggio in cui chi era in difficoltà ha riparato il suo guasto e si è normalizzato, ha pagato il suo debito ed è

tornato in attivo, ma provare a riequilibrare i confini, chiedendo a tutte le parti in causa di ripensarsi, ricalibrarsi, mettersi in gioco.

La possibilità di cogliersi in un orizzonte co-partecipato in cui a mettersi in gioco sono tutte le parte in causa, consentirebbe ai soggetti di non sperimentare quella condizione di «impotenza appresa» (Seligman, 1975), che spesso si traduce in atteggiamenti di rinuncia e di condanna verso se stessi o di vittimismo paralizzante.

Riposizionarsi allora rispetto al tema della compensazione significa scegliere di adottare uno sguardo strabico che chiede un movimento apprenditivo equilibrato rispetto ad una nuova progettazione didattica e sociale universale, che sappia riflettere costantemente sul suo che cosa, come e perché (CAST, 2024) che riconosce la diversità come dato di partenza di tutta l'umanità e sento il bisogno di pensare in termini di differenze a sé e alle persone con cui si relaziona. La rivoluzione a cui siamo chiamati è nuovamente sul piano della conoscenza, della sospensione delle mappe che spesso caricano le difficoltà solo sui chi è portatore di uno specifico funzionamento, silenziando o mettendo sul fondo tutto ciò che esternamente partecipa con esso. La sfida da immaginare è quella di leggere la difficoltà in maniera dialogica e dinamicamente distribuita: un compito importante per chi la vive e un altro, paritario, di chi è chiamato ad accogliere e rispondere, a mettere in discussione le forme e le modalità. Si tratta di imparare ad essere consapevoli e a dichiarare tanti limiti, quantitativamente e qualitativamente simili a quelli che l'altro che porta con sé e altrettanta disponibilità ad un profondo lavoro di revisione di sé e dei modi di conoscere e accompagnare.

Questa nuova punteggiatura non è solo un impegno epistemologico ma anche etico che chiede di ripensarsi nelle relazioni di aiuto non con desiderio di controllo e di potere ma di esplorazione, di incontro, di sano desiderio, quello che abbandona la mania della prevedibilità a favore dell'incertezza delle storie. «Noi scienziati sociali dovremmo stare molto attenti a tenere a bada la nostra smania di controllare quel mondo che comprendiamo in modo così imperfetto. Non si dovrebbe permettere a questa comprensione imperfetta di alimentare la nostra ansia e il nostro bisogno di controllo. I nostri studi si dovrebbero piuttosto ispirare a un più antico, sebbene oggi poco seguito, principio: la curiosità per il mondo di cui siamo parte. Il premio di questo impegno non è il potere, ma la bellezza» (Bateson, 1972, p. 315).

4. Dal dare un servizio al farsi servizio

La possibilità di vivere appieno l'esperienza universitaria necessita di una rete solida di servizi, come documentato da questo volume.

Al di là della molteplicità di mediazioni previste, ciò che può fare la differenza nei percorsi di autonomia degli studenti è la possibilità che i servizi siano essi stessi occasioni di capacitazione. Il rischio di mettere in campo delle proposte a catalogo, seguendo anche tutte le indicazioni nazionali, senza interrogare i dispositivi che ne determinano la caratterizzazione è molto pericoloso.

Potrebbero essere previste misure e sostegni che alimentano dimensioni più vicine a prospettive assistenzialistiche e pietistiche e meno a obiettivi di autonomia e autodeterminazione, che non tengano conto di bisogni e desideri.

Nella definizione e realizzazione dei servizi si può procedere per due direzioni: optare per un sentiero "tecnico" che procede per categorie e per specialismi o per uno più "prassico" che privilegia un pensiero che parte dai vissuti e dalle storie per attivare di volta in volta procedure contestualizzate, personalizzate e partecipate.

La prima opzione appare spesso la più efficace e quella maggiormente rispondente alla logica dei diritti. L'offerta è di solito costruita per categorie e richiede nei professionisti una specifica competenza. Un intervento esclusivamente tecnico ed eccessivamente specialistico rischia però facilmente di tradursi in pratiche isolate e scarsamente inclusive che, nei fatti, aumentano la dipendenza e indeboliscono la partecipazione e l'appartenenza. Queste scelte tendono ad assumere «atteggiamenti improntati alla capacità di distinguere, che può scivolare verso la discriminazione. È parente dello specialismo e del tecnicismo, che concentrano gli interessi di studio e le indicazioni di intervento in ambito ristretto ed esclusivo, o tendente all'esclusività. Con il rischio, ancora, di escludere» (Canevaro, 2018, p. 19). Nei servizi costruiti con questa logica a prevalere è un criterio esterno di appropriatezza dove alla presentazione di un bisogno c'è qualcuno che efficacemente (e velocemente) propone una risposta-servizio scelta spesso sulla base della condizione e/o situazione documentata e non su quella autenticamente riferita e raccontata, perdendo tutta la ricchezza del lavoro su di sé, che l'ascolto e il dialogo regalano (Marchisio, 2019).

La seconda via, quella prassica, sicuramente più complessa da realizzare, parte dalla consapevolezza che aver cura del percorso di studi significa non tanto propiziare un passaggio verso la vita adulta ma trovare il modo di rendere più felice e significativo quel soggiorno, potendo sperimentare spazi crescenti di autonomia, libertà e autodeterminazione. Accompagnare uno studente o una studentessa verso

il proprio personale progetto di vita significa concedere la possibilità di conoscere le proprie fragilità, avere padronanza delle proprie “dipendenze” e dei propri ausili, saper scegliere come, quando e perché si ha bisogno di un aiuto, imparare a vivere attese possibili e raggiungibili. Il rischio della sostituzione nei confronti di studenti non tradizionali è sempre possibile: pensare al loro futuro, al loro “meglio”, tutto questo al posto loro, magari inseguendo un sogno o un’immagine che è solo di chi è nel servizio o di chi si prende cura di loro. In questa prospettiva ha senso e valore mettere a disposizione sostegni e mediatori di prossimità mai troppo competenti per evitare i rischi di dipendenza, vittimismo e richiesta di risarcimento (Canevaro, 2015) che evolvono con lo studente, divenendo, sempre meno invasivi, per consentire l’appropriarsi di pratiche di empowerment e di auto-organizzazione. In termini di partecipazione sono da immaginare servizi aperti, caldi, procreativi e nutritivi per tutti gli studenti e capaci di accogliere ciascuno per la propria diversità e per le proprie differenze. Da un punto di vista metodologico la qualità dei servizi proposti andrebbe valutata in riferimento all’essere, insieme a chi si accoglie, una fabbrica di idee e azioni mai complete e completamente concluse, intenzionalmente lasciate aperte perché ogni studente, possa metterci qualcosa del suo: una palestra di autonomia, di piccole scelte “appoggiate e accompagnate” dove le informazioni e i sostegni costruiscono informazioni, provocano interrogativi, dubbi, riorganizzazioni, riformulazioni; spazi che tentano di semplificare e di prendersi cura delle preoccupazioni, senza scambiarle per sciocchezze o banalità.

La possibilità di “farsi servizio” e non semplicemente di dare delle prestazioni è oggi una sfida ineludibile che chiede ai servizi universitari di farsi vettori di trasformazione, «una trasformazione che non investe non più soltanto le persone, con l’intento di ridurre il disagio (l’idea di prendere, aggiustare, restituire che sta alla base dei servizi *facility based*)», ma si dirige in prevalenza in contesti, con la finalità di sostenerli ad accogliere la molteplicità dei funzionamenti e della diversità umana» (Curto & Marchisio, 2025, p. 103).

5. Per una responsabilità condivisa: la formazione come antidoto alla scorciatoia degli eventi umani

Bruner in una sua bellissima pagina racconta una sua memoria personale. Scrive: «Ricordo che una mia insegnante – si chiamava miss Orcutt - in classe fece questa affermazione: “Quel che riesce veramente difficile capire è, non che l’acqua si tra-

sformi in ghiaccio a 32 gradi Fahrenheit, ma perché debba passare dallo stato liquido a quello solido”. Poi proseguì, fornendo una spiegazione e lo fece manifestando un senso di stupore che assecondava e, anzi, migliorava quello che io a quell’età già avvertivo. In sostanza, quell’insegnante mi invitava ad ampliare il mondo dei miei stupori fino a comprendere il suo. Non si limitava ad informarmi, ma al contrario, cercava di concordare con me, di negoziare quale fosse il mondo della meraviglia e della possibilità. Molecole, solidi, liquidi e movimento non erano per lei dei fatti, bensì strumenti per sollecitare la riflessione e l’immaginazione. Miss Orcutt era una persona rara; non era un mezzo di trasmissione delle conoscenze, ma un evento umano» (Bruner, 1988, p. 155).

La riflessione di Bruner ci consegna un profilo di docente che dovrebbe tenere insieme, anche nei contesti universitari, competenze disciplinare e pedagogico-relazionali, che sostengano la curiosità, la motivazione, il senso dello studio come occasione di ricerca (Dipace & Tamborra, 2019; Silva, 2022). Dentro questa narrazione c’è però un elemento stonato che ci interroga in termini di processi inclusivi. Miss Orcutt è definita un evento umano, un’eccezione, una di quei professionisti che spesso, per competenza e qualità, si fa carico anche della negligenza e dell’incompetenza di altri. La possibilità di costruire dei contesti universitari inclusivi affida ad alcune figure un compito di garanzia importante. Basti immaginare il ruolo svolto, come previsto dalle Linee Guida CNUDD (2024), dal Delegato di Ateneo e dai Referenti di Dipartimento. Se però la narrazione di queste figure si lega all’evento umano, sarà difficile far crescere la partecipazione e il coinvolgimento di colleghi docenti, personale amministrativo nelle diverse forme. Il grande fraintendimento che per occuparsi di questi temi ci sia sempre e solo bisogno di competenze specifiche sembra quasi consegnare un esonero ufficiale a chi quella *expertise* non ne ha o non sembra chiamato in causa.

Se quindi va rimesso al centro un tema di diritti che consegna una corresponsabilità condivisa, va cambiata la punteggiatura che rende così esperte certe figure tanto da chiederne a volte sacrificio, a volte, implicitamente, l’assunzione di pratiche da salvatore. Allora sarà necessario progettare e mettere in campo una formazione che consegni ai destinatari non solo dimensioni informative (nelle aree che attengono ai diritti, all’equità e alla didattica). Questo progetto, in particolare, offre agli Atenei italiani un contributo importante e significativo a riguardo (Fiorucci et al., 2025). Sarà importante però accompagnare le pratiche perché non prevalgano cornici assistenziali o di deresponsabilizzazioni che traducano semplicemente i bisogni in richieste da evadere velocemente, senza tenere minimamente conto delle dimensioni identitarie in gioco. La possibilità per gli studenti di tro-

vare sostegno e affermazione interroga profondamente la comunità accademica anche in termini di spazi e tempi di relazione e di cura. Bell Hooks ricorda come anche «il docente più consapevole può involontariamente non riuscire a dare a un particolare l'attenzione e la considerazione di cui ha bisogno e, lo studente può lasciare l'incontro mortificato. Gli insegnanti non sono in grado di riparare le ferite che hanno inflitto se non sono consapevoli dei modi in cui uno studente può sentirsi ferito» (2023, p. 152). Aggiunge a queste considerazioni l'invito ad una formazione, anche del mondo universitario, che aiuti a «comprendere meglio la differenza tra un comportamento disumanizzante e uno capace di promuovere l'apprendimento» (Ivi, p. 153).

Emerge sempre più forte la necessità di superare il rischio di proporre una formazione anestetica di tutta la comunità accademica, docente e non solo, quella che va alla ricerca costante del “cosa e come fare” al posto di “come stare” nei processi. A questo si aggiunge anche la possibilità di allestire occasioni formative solo per la necessità di rispondere ad una richiesta-suggerimento legislativo, senza ragionare sulla cornice metodologica e sull'impatto effettivo. Resistere a questa tentazione, investendo in percorsi di formazione di qualità che non si accontentino di accumuli di conoscenze ma che abbiamo a cura la promozione di sistemi realmente edificanti (Milani, 2004) e capacitanti, sarà uno dei compiti affidati anche agli apparati di governo e di politica accademica, chiamati sempre meno a procedere per compartimenti e deleghe differenziate e maggiormente per logiche di intersezionalità responsabilmente orientata. Non bastano allora “eventi umani” o docenti-volontari votati alla causa per vicinanza, storia o sensibilità. «Il volontarismo è assimilabile ai valori dell'individualismo di massa, contrari alla scuola e alla formazione: la seduzione contro la riflessione, la violenza contro il dialogo, la facilità contro l'esigenza, l'eliminazione o il disimpegno nei confronti dell'anello debole contro l'educazione di tutti. Il volontarismo è pensiero magico di bassa lega, imposto dalle volgarizzazioni mediatiche» (Canevaro, 2013, p. 184). È arrivato il tempo della responsabilità comunitaria, quella capace di non scaricare tutto sulla resilienza di chi non trova ciò di cui avrebbe diritto e di attivarsi in termini di cura, partecipazione, appartenenza, solidarietà autentica (Shwaikh, 2021). La capacità di promuovere giustizia in termini collettivi richiama un nuovo atteggiamento che non affida la riparazione sempre e solo a chi ha diritto ad opportunità eque e giuste a priori. Abbiamo bisogno di rimettere al centro la dimensione creaturale che chiede a ciascuno di rinascere insieme e coralmente, con impegno e cambiamento reciproco.

«Siamo creature: la stessa parola creatura conserva nella sua etimologia una

sfumatura di futuro, di progetto, in analogia a termini come nascituro, morituro, venturo. Siamo coloro che non hanno finito di essere creati [...] che non hanno mai finito di nascere, che vengono dal futuro ancor più che dal passato. Con l'esterno e l'interno che confinano tra loro, il finito e l'infinito; con l'eterno che si insinua nell'istante e l'istante che fiorisce nell'esterno. Stiamo sempre nascendo, siamo sempre nella preistoria di noi stessi. L'uomo non è tanto un essere mortale, ma ancor più un essere "natale". Dobbiamo essere indulgenti con il nostro lungo nascimento, che è la vita» (Ronchi, 2018, p. 38).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2014). *Il futuro è un fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arcangeli, L. (Ed.). (2018). *Studenti con DSA: pratiche di empowerment all'università*. Carocci.
- Arcangeli, L., Sannipoli, M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'Università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 138-151.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-42.
- Biffi, E., Montà, C. C. (2025). Le missioni dell'università in dialogo: riflessioni teoriche e metodologiche a partire dal caso B-YOUth Forum. *Pedagogia Oggi*, 23(1), 64-72.
- Bruner, J. (1985). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- CNUDD (2024). *Linee Guida CNUDD. Approvate dall'Assemblea CNUDD in data 25 settembre 2024*.
- Curto N., Marchisio C.M. (2025). *I diritti delle persone con disabilità. Percorso di attuazione della convenzione ONU. Nuova edizione*. Carocci. Roma.
- Dipace, A., Tamborra, V. (2019). *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci A. et. all. (Eds. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Goussot, A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Goussot, A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- hooks, B. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio: essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lepri, C. (2023). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Luhmann, N. (2006). *Osservazioni sul moderno*. Roma: Armando.
- Marchisio, C. M., (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Milani, L. (2004). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Pellegrino, V. (2013). Coltivare la capacità di rappresentare il futuro. Un'indagine su nuove pratiche di confronto pubblico. *Im@ go. A Journal of the Social Imaginary*, (2), 112-142.
- Riva Crugnola, C. (2024). *Diventare giovani adulti. L'approccio psicodinamico a livello evolutivo e clinico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6(1), 93-117.
- Ronchi, E. (2018). *L'infinita pazienza di ricominciare*. Pratovecchio: Romena.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: OUP Catalogue.
- Shwaikh, M. (2021). The dehumanizing discourse of resilience. *Progressive Policy Review*, 28(5). <https://hksspr.org/the-dehumanizing-discourse-of-resilience/>
- Silva, R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2021). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris: UNESCO.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Fondamenti di difettologia*. Roma: Bulzoni.

Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo

Andrea Fiorucci (Università del Salento, Italia)

Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

Francesca Davoli (Universitat de Vic, Catalunya)

Jerzy Kochanowicz (WSB University, Dąbrowa Górnicza, Polska)

Berta Vila-Saborit (Universitat de Vic, Catalunya)

1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei

Il *faculty development* si è progressivamente imposto, nel lessico internazionale dell'*higher education*, come una categoria interpretativa e operativa volta a comprendere e cristallizzare i processi di qualificazione della docenza universitaria, caratterizzando la trasformazione pedagogico-didattica delle istituzioni accademiche. Lungi dal coincidere con una somma di interventi occasionali di aggiornamento, esso designa un insieme articolato di pratiche, dispositivi, culture e politiche orientati a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti nei molteplici ambiti del loro lavoro: insegnamento, progettazione curricolare, valutazione, uso delle tecnologie, mentoring, leadership accademica e partecipazione alla vita istituzionale (Sorcinelli, 2020; Dorner & Mårtensson, 2021). In tale prospettiva, il faculty development viene ad essere un processo continuo, riflessivo e contestualmente situato, che investe non solo il miglioramento delle pratiche didattiche individuali, ma anche la costruzione di condizioni istituzionali favorevoli all'apprendimento organizzativo e al cambiamento pedagogico, in ottica ecosistemica.

La letteratura internazionale mostra come questo campo si sia evoluto in modo significativo nel corso degli ultimi decenni. Come ricostruisce Sorcinelli (2020), le origini del faculty development si collocano tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta nel contesto nordamericano, dapprima come sostegno allo sviluppo della competenza disciplinare dei docenti e successivamente come risposta alla crescente consapevolezza che il possesso del sapere scientifico non garantisce, di per sé, la qualità dell'insegnamento universitario, pur influenzandolo forte-

mente. Da qui il progressivo passaggio da una “Age of Scholar”, centrata prevalentemente sul consolidamento della dimensione scientifica del docente, a una “Age of Teacher” e poi a una “Age of Learner”, in cui la centralità dell’apprendimento studentesco, la valutazione della didattica, l’innovazione metodologica e il ruolo dei *Teaching and Learning Centers* diventano aspetti sempre più rilevanti. Più recentemente, lo stesso sviluppo del settore viene descritto in termini di “Age of Network” e “Age of Evidence”, a segnalare, da un lato, il carattere reticolare, collaborativo e istituzionalmente strategico dei dispositivi di sviluppo docente e, dall’altro, la crescente attenzione verso pratiche fondate su evidenze, valutazione dell’impatto, *Scholarship of Teaching and Learning* e supporto strutturato alle transizioni professionali dei docenti lungo l’intero arco della carriera (*Ibidem*).

Questa traiettoria evolutiva trova oggi un importante approfondimento teorico nella riflessione proposta da Geertsema (2021), il quale invita a leggere il faculty development non come insieme neutro di tecniche di aggiornamento, ma come pratica complessa di mediazione tra strutture istituzionali, culture disciplinari, identità accademiche e processi di cambiamento. In tale ottica, “contesto”, “conoscenza” e “teoria” diventano categorie fondamentali: il lavoro di sviluppo professionale non può infatti prescindere né dal peso delle discipline e dei regimi di riconoscimento della carriera universitaria, né dal nesso problematico tra insegnamento e ricerca, particolarmente evidente nei contesti *research-intensive*. Da questa prospettiva deriva una conseguenza di notevole rilievo: il faculty development è efficace non quando propone modelli didattici genericamente trasferibili, ma quando è in grado di integrare sapere pedagogico e sapere disciplinare, valorizzando quella *pedagogical content knowledge* che, a partire da Shulman, ha contribuito a ridefinire la docenza come pratica professionale specialistica, riflessiva e trasformativa (Geertsema, 2021; Fernández Díaz et al., 2010). In altri termini, lo sviluppo della docenza universitaria non riguarda soltanto il “come insegnare”, ma anche il “come tradurre pedagogicamente” contenuti specialistici, epistemologie disciplinari e forme di conoscenza avanzata in esperienze di apprendimento significative e accessibili per studenti sempre più eterogenei.

Nel quadro europeo, il tema assume una fisionomia specifica per effetto delle trasformazioni promosse dal Processo di Bologna e dalla costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Come evidenziano Fernández Díaz, Carballo Santaolalla e Galán González (2010), la realizzazione dell’EHEA ha richiesto alle università europee non solo una revisione formale delle strutture dei corsi di studio, ma una più profonda riorganizzazione metodologica e culturale della docenza: progettazione per competenze, centralità dello studente, valutazione

coerente con i risultati di apprendimento, nuove forme di tutoring, uso dell'ICT, internazionalizzazione e comparabilità dei titoli. In questo quadro, il faculty development viene assunto come condizione necessaria per accompagnare il cambiamento e per ridurre resistenze, incertezze e atteggiamenti difensivi del corpo docente, sovente arroccato e fermo a visioni disciplinariste auto-referenziali. La questione europea, pertanto, non riguarda soltanto l'offerta di formazione, ma la costruzione di piani di sviluppo professionale capaci di tener conto dei bisogni reali dei docenti, delle differenze e specificità disciplinari, delle culture accademiche locali e della necessità di promuovere una nuova cultura pedagogica dell'università (Fernández Díaz et al., 2010). Tale orientamento è ulteriormente confermato dagli studi comparativi che mostrano come, nello spazio europeo, l'attenzione alla qualità dell'insegnamento, ai percorsi centrati sullo studente, ai *learning outcomes* e alla competenza professionale dei docenti si sia accompagnata a una crescente attenzione per lo sviluppo professionale in servizio, pur in presenza di modelli ancora eterogenei e non uniformemente istituzionalizzati (Kálmán et al., 2020). Sempre nel contesto europeo, la crescente attenzione riservata alla definizione di standard professionali, ai requisiti di certificazione, ai programmi di mentoring per i docenti in ingresso e agli investimenti nella formazione iniziale e in servizio testimonia la volontà di rafforzare in maniera sistematica la qualità dell'insegnamento, anche alla luce di una crescente scrutinabilità pubblica delle performance educative (Ferreira, Martinsone, & Talić, 2020; European Commission, 2015; OECD, 2013). Parallelamente, la valutazione delle competenze professionali si configura come dispositivo strategico non soltanto in funzione dell'accountability, ma anche in quanto strumento capace di sostenere processi di coaching, regolazione della pratica e assunzione di decisioni orientate al miglioramento, secondo una logica di sviluppo professionale continuo e fondato su evidenze (OECD, 2009; Roelofs & Sanders, 2007; Sumaryanta et al., 2018).

Proprio la più recente letteratura europea consente di mettere in rilievo un ulteriore snodo teorico: il *faculty development* non può essere letto soltanto come intervento sul singolo docente, ma deve essere compreso come un fenomeno ecosistemico e multilivello, secondo una logica formativa “a domino” e insieme “a staffetta”, fondata sulla contaminazione tra livelli, ruoli ed esperienze professionali differenti. In questa prospettiva, appare decisivo il coinvolgimento anche del *senatus academicus*, ossia di quei docenti accademicamente più maturi che, secondo una logica di bottega, possono trasmettere alle generazioni più giovani il mestiere del docente universitario. Un mestiere complesso, quasi un “cerbero professionale”, dotato di più teste e chiamato a custodire e connettere mondi diversi: la ri-

cerca scientifica e la didattica universitaria, lo studio e la produzione di conoscenza, l'approfondimento disciplinare e la sua traduzione formativa. Studiare e fare ricerca, infatti, non possono restare esperienze chiuse in se stesse, ma devono trasformarsi in comunicazione scientifica didatticamente chiara, rigorosa, stimolante e, perché no, attivante per gli studenti. Questi ultimi, del resto, non sono vasi da riempire, ma menti da sollecitare, nutrire e accompagnare, affinché l'apprendimento diventi esperienza viva di elaborazione, partecipazione e crescita.

Dorner e Mårtensson (2021) sottolineano, infatti, che l'*academic development* si realizza entro un ecosistema universitario complesso, nel quale interagiscono livelli micro, meso e macro: il livello individuale della disponibilità al cambiamento, il livello intermedio dei team, dei dipartimenti, delle comunità professionali e delle collaborazioni, e il livello macro delle politiche istituzionali, dei sistemi di qualità e delle strutture di governance. La portata trasformativa del faculty development dipende dunque dalla capacità di attivare sinergie tra questi livelli e di collocare la formazione dei docenti entro una strategia più ampia di cambiamento pedagogico e organizzativo. In questo senso, la letteratura recente insiste sul passaggio da una visione ristretta, centrata su workshop o consulenze individuali, a una visione più ampia, che comprende innovazione curricolare, sviluppo dei team, supporto ai dipartimenti, leadership educativa e intervento sulle politiche di ateneo.

La letteratura, inoltre, individua alcuni tratti distintivi delle istituzioni universitarie orientate alla sostenibilità, riconoscendo particolare rilevanza a dimensioni quali il prestigio accademico, l'eccellenza scientifica, la densità intellettuale, la partecipazione democratica ai processi decisionali, la costruzione di comunità di apprendimento e la valorizzazione di competenze funzionali, critiche e creative; si tratta, in altri termini, di configurazioni istituzionali nelle quali la sostenibilità non assume un significato meramente gestionale, ma si traduce in un paradigma culturale e organizzativo capace di integrare qualità, inclusione, innovazione e responsabilità sociale (Dzelzkal ja & Kapenieks sen, 2018). In tale prospettiva comparativa, altri contesti culturali non europei vengono frequentemente richiamati quali casi esemplari: la Cina, per il forte investimento pubblico nell'istruzione superiore, per l'introduzione di dispositivi normativi finalizzati alla regolazione della professione accademica e per l'adozione di politiche orientate all'innalzamento delle qualifiche e alla modernizzazione della formazione dei docenti universitari, entro una visione coerente con il principio del lifelong learning (Le & Truong, 2014); gli Stati Uniti, ove il nesso tra università di ricerca, formazione dei talenti, innovazione scientifica e trasferimento tecnologico appare strutturalmente con-

solidato, anche grazie all'attivazione di programmi specificamente rivolti ai settori scientifici e tecnologici e alla stretta integrazione tra didattica, ricerca e produzione brevettuale (Trinh, 2017); il Regno Unito, tornando in Europa, nel quale le riforme concernenti la valutazione e la certificazione dell'istruzione secondaria vengono interpretate come dispositivi suscettibili di incidere indirettamente, ma significativamente, anche sulla qualità dell'insegnamento universitario, nella misura in cui una più robusta preparazione pre-universitaria degli studenti tende a favorire l'efficacia dei processi di trasmissione, mediazione e rielaborazione dei saperi a livello terziario (Rogers & Spours, 2020).

Tale impianto, in tutto il globo, trova conferma anche nelle ricerche e negli interventi politico-organizzativi che mettono in relazione approcci alla docenza universitaria con lo sviluppo professionale e quello di una rinnovata cultura universitaria. Ad esempio, lo studio di Kálmán, Tynjälä e Skaniakos (2020), condotto in contesti universitari finlandesi e ungheresi, mostra come l'apertura dei docenti ai processi di sviluppo professionale non possa essere separata dalla percezione della cultura organizzativa del proprio dipartimento e dalle concezioni dell'insegnamento che essi assumono. Le culture collaborative e supportive risultano associate a una maggiore disponibilità alla sperimentazione e all'innovazione; al contrario, i profili più individualistici o scarsamente integrati professionalmente tendono a presentare una minore apertura verso la formazione e il cambiamento. Ne deriva che il faculty development, per essere realmente trasformativo, non può essere pensato soltanto come potenziamento di competenze individuali, ma come costruzione di ambienti istituzionali che rendano possibile il confronto tra pari, la riflessività collettiva, la condivisione delle pratiche e la legittimazione della didattica come dimensione costitutiva della professionalità accademica (Kálmán et al., 2020).

Nel contesto italiano, questa riflessione ha conosciuto un'accelerazione relativamente recente, alimentando, nell'ultimo decennio, un solido e prolifico dibattito culturale sul tema (Lotti e Lampugnani, 2020; Benini et al., 2025; Damiani et al., 2025; De Rossi & Fedeli, 2022). Si tratta di una tappa importante di sistematizzazione teorica e di ricognizione empirica del fenomeno (Lotti & Serbati, 2025), proponendo una definizione del faculty development come "sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari" e, al tempo stesso, come campo di ricerca e di intervento in forte espansione. Dal dibattito culturale maturato in Italia emerge chiaramente come il tema sia divenuto nevralgico sia sul piano nazionale sia su quello sovranazionale, in relazione ai processi di assicurazione della qualità, alla valutazione della didattica, alla diffusione di meto-

dologie innovative e alla crescente necessità di riconoscere la formazione pedagogica dei docenti universitari come elemento strategico delle politiche di ateneo (Felisatti, 2020). In Italia si documenta come un consistente numero di atenei italiani abbia avviato iniziative riconducibili al faculty development, con una notevole varietà di strutture, programmi, modelli organizzativi e dispositivi formativi: workshop, osservazioni tra pari, comunità di pratica, corsi per neoassunti, iniziative longitudinali, centri per la didattica, piattaforme di rete e progetti di innovazione curricolare; tendenza questa potenziata negli ultimi anni e destinata a farlo ancora. Tale quadro restituisce l'immagine di un sistema ancora eterogeneo, ma in progressiva istituzionalizzazione, nel quale si delineano con chiarezza sia l'emergere di una "via italiana" al faculty development sia il ruolo crescente dei *Teaching and Learning Centers* come infrastrutture di supporto all'innovazione didattica.

Alla luce di questa ricognizione, il faculty development può essere definito come un campo di pratica e di ricerca che si colloca al crocevia tra professionalizzazione della docenza universitaria, cultura della qualità, innovazione didattica, cambiamento organizzativo e trasformazione dei sistemi di istruzione superiore. La prospettiva internazionale ne mostra l'evoluzione da dispositivo di supporto individuale a leva strategica di cambiamento istituzionale; la prospettiva europea ne evidenzia il nesso con il Processo di Bologna, con la centralità dell'apprendimento studentesco e con la costruzione di una nuova cultura pedagogica dell'università; la prospettiva italiana, infine, documenta un processo recente ma dinamico di consolidamento di reti, strutture e pratiche orientate alla valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. È entro questa cornice teorica e comparativa che acquista pieno significato l'analisi dei tre modelli universitari europei presentata nei paragrafi successivi, assunti come esperienze per osservare, in chiave ravvicinata, le differenti traiettorie di istituzionalizzazione, le logiche organizzative e le priorità pedagogiche che oggi configurano il faculty development nell'università contemporanea.

2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Górnicza, Polonia

All'interno del contesto della WSB University, ateneo privato polacco con una marcata vocazione internazionale e un'elevata eterogeneità dell'offerta formativa, è possibile rilevare un modello di faculty development strutturato, sistemico e fortemente integrato nei dispositivi istituzionali di assicurazione della qualità.

Trattasi di un contesto accademico in cui lo sviluppo professionale dei docenti non si configura come pratica accessoria o volontaria, bensì come componente costitutiva della professionalità accademica, formalmente riconosciuta nei processi di valutazione periodica e nei percorsi di progressione di carriera.

Un *primo elemento* qualificante del modello riguarda la sua integrazione sistemica, che si traduce in un allineamento esplicito tra sviluppo delle competenze didattiche, politiche di qualità e strategie istituzionali. In questa prospettiva, il faculty development si configura come leva strategica per il miglioramento continuo dell'offerta formativa, sostenuto da un sistema articolato di monitoraggio che include feedback degli studenti, osservazioni tra pari, audit interni e valutazioni periodiche del personale. Tali dispositivi non assolvono esclusivamente a una funzione rendicontativa, ma orientano in modo diretto la definizione di piani di sviluppo personalizzati, incidendo sulle decisioni relative all'assegnazione degli insegnamenti e alle traiettorie di carriera.

Un *secondo aspetto* rilevante è rappresentato dalla struttura ibrida del modello, che combina una dimensione centralizzata, incarnata da unità organizzative dedicate alla qualità e all'innovazione didattica, con una dimensione distribuita, basata sull'attivazione di comunità professionali, pratiche di mentoring e osservazione reciproca. Tale configurazione consente di coniugare coerenza istituzionale e adattabilità locale, promuovendo al contempo una cultura collaborativa della didattica, in cui la riflessione sulle pratiche diventa oggetto di confronto sistematico tra pari.

Sul piano dei contenuti, il modello evidenzia una forte attenzione allo sviluppo integrato di diverse aree di competenza. In primo luogo, le competenze pedagogiche e metodologiche, con particolare riferimento alla progettazione per risultati di apprendimento, all'allineamento tra obiettivi, attività e valutazione (constructive alignment) e alla diversificazione delle strategie valutative. In secondo luogo, le metodologie didattiche innovative, tra cui il Problem-Based Learning, il Challenge-Based Learning e il Design Thinking, che rispondono all'esigenza di orientare la didattica verso contesti autentici e problemi complessi. Un ulteriore ambito prioritario riguarda la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* applicata all'*Higher education* (Dell'Anna et al., 2024; Fiorucci et. al., 2025) e, contigualmente, lo sviluppo delle competenze digitali, intese non solo in termini strumentali, ma come capacità di integrare in modo critico e consapevole le tecnologie, inclusa l'intelligenza artificiale, nei processi di insegnamento e valutazione, nel rispetto di principi etici e di integrità accademica. A queste si affiancano le competenze relative alla sostenibilità (in particolare attraverso l'approccio Edu-

cation for Sustainable Development) e allo sviluppo della ricerca, in una prospettiva di integrazione tra attività scientifica e didattica.

Un ulteriore elemento distintivo del modello è l'attenzione esplicita alle dimensioni dell'inclusione e dell'accessibilità, che vengono integrate sia nei percorsi di formazione dei docenti sia nelle politiche istituzionali (Fiorucci, 2025; Damiani et al., 2025; Bifulco & Drue, 2023; Impedovo, Ungureanu & Marty, 2025). In tale prospettiva, l'adattamento delle pratiche didattiche e valutative ai bisogni educativi degli studenti non è demandato alla discrezionalità individuale, ma sostenuto da servizi dedicati, figure di coordinamento e linee guida operative, favorendo una progettazione inclusiva fin dalle fasi iniziali del processo formativo.

Infine, il modello si caratterizza per una chiara valorizzazione della dimensione motivazionale e comunitaria dello sviluppo professionale. L'istituzione promuove infatti il riconoscimento formale dell'innovazione didattica attraverso premi, incentivi e opportunità di crescita, contribuendo a legittimare la didattica come ambito di eccellenza accademica. Parallelamente, l'individuazione di docenti esperti come "ambasciatori" di pratiche innovative favorisce la diffusione orizzontale delle competenze e la costruzione di comunità di pratica, contrastando la frammentazione e l'isolamento professionale.

3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna

Il modello di *faculty development* proposto dall'Università andalusa si configura come articolato, multilivello e progressivamente istituzionalizzato, all'interno di un sistema universitario pubblico caratterizzato da una forte tradizione nella ricerca, da una significativa dimensione organizzativa e da un'elevata complessità strutturale. In questo contesto, lo sviluppo professionale dei docenti si colloca all'intersezione tra le tre missioni fondamentali dell'università, ossia didattica, ricerca e trasferimento delle conoscenze, assumendo una funzione strategica per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e per l'innovazione educativa.

Un primo elemento distintivo riguarda la natura non obbligatoria ma fortemente incentivata del *faculty development*. Sebbene non esista un percorso formativo vincolante per tutti i docenti, l'università promuove in modo sistematico la partecipazione attraverso strumenti istituzionali strutturati, come il Piano di Innovazione Docente e Formazione del Profesorado, inserito in una più ampia strategia accademica. In tale quadro, la formazione assume una funzione trasversale lungo l'intero arco della carriera, con particolare attenzione ai docenti neo-

assunti, per i quali sono previsti percorsi di accompagnamento specifici, orientati allo sviluppo di competenze metodologiche e all'introduzione di approcci inclusivi come il Design Universal para el Aprendizaje (DUA-UDL). Gli incentivi sono prevalentemente legati al riconoscimento dei meriti didattici, alla partecipazione a bandi competitivi e ai processi di accreditamento e progressione di carriera, configurando così un sistema in cui la qualità della didattica diventa progressivamente un criterio rilevante di legittimazione accademica.

Sul *piano organizzativo*, il modello si caratterizza per una configurazione ibrida, che combina una governance centralizzata, affidata a strutture istituzionali dedicate alla qualità, all'innovazione e alla digitalizzazione, con una dimensione distribuita, in cui i dipartimenti, le facoltà e le comunità di docenti svolgono un ruolo attivo nella promozione di pratiche collaborative, mentoring e scambio tra pari. Tale assetto appare particolarmente coerente con la complessità dell'ateneo, articolato in numerosi dipartimenti e campus, e consente di bilanciare coerenza strategica e adattamento ai contesti disciplinari specifici.

Sul *piano delle pratiche*, il modello evidenzia l'efficacia di dispositivi formativi orientati alla trasferibilità e alla riflessività professionale: risultano centrali i workshop applicativi di breve durata, le attività di osservazione tra pari, le comunità di pratica e le forme di mentoring pedagogico, cui si affiancano percorsi di micro-credentialing che consentono di strutturare e riconoscere apprendimenti professionali modulari. Tali dispositivi contribuiscono a costruire un ambiente di apprendimento professionale continuo, in cui la condivisione delle pratiche e il confronto tra docenti assumono un ruolo cruciale nel sostenere i processi di innovazione didattica.

Per quanto concerne la valutazione della didattica, l'Università di Granada adotta un approccio integrato che combina diversi strumenti, tra cui le rilevazioni sistematiche dell'opinione degli studenti e il programma DOCENTIA-UGR, finalizzato alla valutazione della qualità dell'attività docente. I dati raccolti non sono utilizzati esclusivamente in chiave certificativa, ma costituiscono una base per l'individuazione di punti di forza e aree di miglioramento, orientando la progettazione di percorsi di sviluppo personalizzati e la revisione delle pratiche didattiche. In tal senso, la valutazione assume una funzione formativa, oltre che regolativa, contribuendo a promuovere una cultura della qualità basata su evidenze.

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda il *piano dell'inclusione*. L'ateneo ha da tempo avviato politiche strutturate, come il Piano di Accessibilità Universale e Inclusione Sociale (2022–2026), e prevede percorsi formativi specifici per il per-

sonale docente, con l'obiettivo di promuovere una progettazione didattica attenta alla diversità e disabilità degli studenti, orientata ai principi di equità e di libera e indiscriminata partecipazione. In questo quadro, i servizi di supporto e le strutture dedicate all'inclusione svolgono un ruolo fondamentale nel facilitare l'adozione di pratiche inclusive.

Parallelamente, sul *piano dell'innovazione tecnologica*, il modello attribuisce un ruolo crescente alle ICT digitali e all'intelligenza artificiale, sostenute da infrastrutture e centri specializzati, come il Centro di Produzione di Risorse per l'Università Digitale (CEPRUD), che offrono formazione, linee guida e strumenti operativi per un utilizzo etico e pedagogicamente fondato delle tecnologie. Tale dimensione riflette la necessità di integrare competenze digitali avanzate nella professionalità docente, in un contesto caratterizzato da una crescente digitalizzazione dei processi educativi.

Infine, il modello evidenzia una progressiva valorizzazione della qualità della didattica nei percorsi di carriera, attraverso sistemi di riconoscimento formale, premi per l'innovazione e opportunità di finanziamento per progetti didattici. Pur non prevedendo sempre riduzioni strutturate del carico didattico per l'innovazione, l'istituzione promuove comunque forme di incentivazione che contribuiscono a legittimare la didattica come ambito rilevante dell'identità accademica.

4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna

All'interno di un contesto universitario pubblico-privato di dimensioni medio-piccole, il modello di *faculty development* proposto dall'Universitat de Vic si configura con una chiara vocazione formativa e di ricerca, caratterizzandosi per una solida strutturazione istituzionale, un marcato orientamento alla qualità della didattica e un equilibrato rapporto tra vincoli formativi e autonomia professionale.

Un primo elemento distintivo riguarda l'introduzione di obblighi formativi strutturati, che prevedono per il personale docente un monte minimo annuale di formazione (almeno 50 ore), realizzato prevalentemente all'interno dell'ateneo attraverso il Centro di Innovazione e Formazione Educativa (CIFE) e altri servizi accademici. Tale impostazione rappresenta una differenza rilevante rispetto ad altri modelli, in quanto formalizza il *faculty development* come requisito professionale continuo, pur mantenendo una significativa flessibilità nella scelta dei percorsi formativi, che i docenti possono modulare in base ai propri interessi, alle esigenze disciplinari e ai ruoli istituzionali ricoperti.

Dal punto di vista organizzativo, il modello si configura come parzialmente centralizzato ma con articolazioni distribuite, in cui le iniziative formative possono assumere una dimensione trasversale all'intera comunità accademica oppure essere declinate a livello di facoltà, dipartimento o gruppo di ricerca. Questa struttura consente di integrare una regia istituzionale con forme di adattamento locale, favorendo la diffusione di pratiche contestualizzate e coerenti con le specificità disciplinari, senza rinunciare a una visione comune della qualità della didattica.

Per quanto concerne la valutazione e il miglioramento della didattica, l'ateneo adotta un sistema articolato, inserito nel quadro del Sistema di Gestione Interna della Qualità (SGIQ), che combina diversi strumenti: questionari di soddisfazione degli studenti somministrati al termine di ogni insegnamento, forme di autovalutazione del docente e processi di revisione tra pari, come nel programma UDocentia. Tali dispositivi contribuiscono alla costruzione di un profilo docente utilizzato dalle agenzie di qualità per i processi di accreditamento, configurando una relazione diretta tra valutazione, riconoscimento professionale e sviluppo delle competenze. In questo senso, la valutazione assume una funzione sia regolativa sia formativa, orientando le traiettorie di crescita individuale.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda l'attenzione alle dimensioni dell'inclusione e del supporto allo studente, che si concretizza attraverso servizi dedicati e dispositivi di accompagnamento individualizzato, come i Piani Individualizzati e il Piano di Azione Tutoriale (PAT). In questo contesto, il faculty development non si configura tanto come trasmissione prescrittiva di modelli (ad esempio UDL), quanto come costruzione di condizioni organizzative e didattiche che permettono ai docenti di adattare le proprie pratiche ai bisogni degli studenti, nel rispetto della libertà di insegnamento. L'inclusione è inoltre sostenuta da interventi infrastrutturali e tecnologici volti a ridurre le barriere e a favorire ambienti di apprendimento accessibili.

Sul piano dell'innovazione, emerge un ecosistema articolato di supporto alle tecnologie digitali e all'intelligenza artificiale, garantito da unità specializzate come UDUTE, il servizio ICT e il centro audiovisivo, che offrono formazione, consulenza e strumenti operativi. Tale supporto si estende anche alla definizione di linee guida per un utilizzo etico e responsabile dell'IA, evidenziando una crescente attenzione alla dimensione pedagogica dell'innovazione tecnologica.

Per quanto riguarda la carriera accademica, la qualità della didattica si inserisce in un sistema più ampio di valutazione che include ricerca, gestione e partecipazione a progetti, in linea con i criteri delle agenzie nazionali di accreditamento. Accanto a ciò, emergono forme di riconoscimento specifico per l'innovazione di-

dattica, come nel caso del programma “Escola i Universitat”, che valorizza la collaborazione tra università e contesti scolastici, prevedendo anche un riconoscimento in termini di carico didattico.

5. Una lettura comparata dei modelli di *faculty development* internazionali

L'analisi comparativa dei modelli accademici considerati consente di delineare una prospettiva internazionale del *faculty development*, mettendone in evidenza convergenze, specificità e linee di trasformazione e sviluppo. Pur riferendosi a sistemi universitari differenti per cornice normativa, tradizione istituzionale e livelli di formalizzazione e contesti, i modelli di *faculty development* di Spagna, Catalogna e Polonia mostrano una progressiva convergenza verso una concezione dello sviluppo professionale del docente universitario come leva strategica per la qualità della didattica, l'innovazione accademica e il posizionamento istituzionale degli atenei, così come attesta anche la letteratura scientifica di riferimento (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón et al., 2025; Lukianova & Bera, 2025). In tale prospettiva, i tre modelli esaminati, ossia WSB University, Universidad de Granada e Universitat de Vic, possono essere letti come configurazioni differenti, ma complementari, di una medesima traiettoria europea, nella quale il *faculty development* tende a essere sempre più riconosciuto come infrastruttura culturale, organizzativa e strategica della professionalità accademica.

Un *primo elemento di convergenza* riguarda la crescente istituzionalizzazione del *faculty development*. Nel contesto spagnolo, la formazione del *profesorado universitario* appare ormai come una pratica consolidata, sviluppatasi in forma pionieristica tra gli anni Settanta e Ottanta e successivamente rafforzatasi grazie ai processi di valutazione della qualità, alla convergenza europea e alla riforma dei titoli universitari (Rodríguez Espinar, 2020). Più che come un sistema pienamente omogeneo, essa si presenta come un ambito in progressiva strutturazione, caratterizzato da una significativa pluralità di dispositivi, attori e livelli di formalizzazione. La letteratura recente conferma, infatti, che la formazione continua del docente universitario costituisce oggi, in Spagna, un tema rilevante sul piano legislativo, strategico e organizzativo, pur restando aperta la sfida di una più compiuta integrazione tra le diverse funzioni della professionalità accademica (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón et al., 2025; Benavides-León & López-Rodríguez, 2020; Blanchard-Giménez, 2020; Malagón-Terrón & Graell-Martín,

2022; Malagón-Terrón et al., 2024). Tale pluralità, tuttavia, può essere interpretata non soltanto come indice di eterogeneità, ma anche come condizione favorevole alla sperimentazione di modelli differenziati e all'emersione di pratiche innovative.

In questo quadro, il caso spagnolo offre la cornice entro la quale i modelli della Universidad de Granada e della Universitat de Vic risultano particolarmente significativi, poiché rendono visibili, in forma istituzionalmente matura, alcune delle potenzialità già presenti nel sistema. La ricerca di Malagón Terrón et al. (2025), pur evidenziando la prevalenza degli studi centrati sulla funzione docente e sulle competenze digitali, segnala anche l'esistenza di un campo ormai ampio e consolidato, nel quale rimangono ancora meno esplorate la formazione iniziale del *profesorado* novel, il rapporto con le aree disciplinari, l'analisi dei piani formativi delle singole università, nonché temi quali etica, diritti, responsabilità sociale, benessere lavorativo e internazionalizzazione. Tali elementi possono essere letti non solo come aree relativamente deboli della letteratura, ma anche come spazi di possibile espansione qualitativa del *faculty development*, che trovano proprio nei casi istituzionali analizzati alcune prime forme di sviluppo.

In tal senso, anche il contributo catalano assume un valore particolarmente rilevante. Il progetto illustrato da Palou, Fonseca, Quirós e Sabariego (2025), sviluppato tra UB, UAB e UVic, propone infatti un modello fondato su pratiche osservative e partecipative nei contesti scolastici, finalizzato a rafforzare il nesso tra teoria e pratica e a migliorare la qualità della formazione del *professorat universitari*. In questo caso, lo sviluppo professionale non coincide con la sola partecipazione a corsi o seminari, ma si configura come esperienza situata, riflessiva e collaborativa, nella quale il docente universitario rielabora criticamente la propria prassi attraverso l'osservazione, il confronto con i contesti educativi e la riflessione sistematica sull'esperienza (Palou et al., 2025; Domingo, 2022; Domingo & Gómez, 2014; Imbernón, 2021). Il caso catalano, dunque, non interrompe il quadro spagnolo, ma ne rappresenta una emanazione, mostrando come il *faculty development* possa progressivamente orientarsi verso dispositivi immersivi, trasformativi e contestualizzati.

Le evidenze emerse da tale esperienza mettono in luce il ruolo decisivo di una pianificazione chiara, di accordi preliminari tra università e scuole, della definizione dei ruoli, della capacità di adattamento alle situazioni d'aula e di una comunicazione fluida con i centri educativi, oltre alla rilevanza di tempi di immersione sufficientemente estesi per cogliere la complessità dei contesti reali (Palou et al., 2025). Ciò consente di valorizzare una linea di sviluppo del *faculty*

development centrata sulle pratiche collaborative e riflessive, che integra e arricchisce l'impostazione più generale del contesto spagnolo. In questa direzione, la prospettiva catalana fa emergere con particolare nettezza il potenziale di una formazione capace di radicarsi nell'esperienza, nella riflessività professionale e nella costruzione di un sapere pedagogico contestualizzato.

All'interno dello stesso quadro iberico, la Universidad de Granada e la Universitat de Vic mostrano due ulteriori modalità di consolidamento del *faculty development*. Il modello granadino, collocato in un grande ateneo pubblico ad elevata complessità organizzativa, si configura come articolato, multilivello e progressivamente istituzionalizzato. Pur non prevedendo obblighi formativi generalizzati, esso promuove in modo sistematico la partecipazione attraverso strumenti strutturati, percorsi di accompagnamento per i docenti neoassunti, dispositivi di *mentoring*, osservazione tra pari, comunità di pratica e micro-credenziali, collocando la formazione all'intersezione tra didattica, ricerca e trasferimento delle conoscenze. Ne deriva un modello in cui la qualità della didattica assume crescente rilievo nei processi di accreditamento, valutazione e legittimazione accademica, senza rinunciare a una significativa flessibilità organizzativa.

La UVic-UCC, a sua volta, rende visibile una forma di ulteriore formalizzazione del *faculty development*. In un contesto universitario privato di dimensioni medio-piccole, esso viene infatti configurato come requisito professionale continuo, sostenuto da un monte minimo annuo di formazione, da strutture dedicate come il CIFE e da un sistema di valutazione che connette soddisfazione degli studenti, autovalutazione, revisione tra pari e accreditamento. In questo caso, la qualità della didattica, il supporto allo studente, l'inclusione, la tutorialità e l'innovazione digitale non appaiono come dimensioni isolate, ma come componenti integrate di una politica istituzionale coerente, che valorizza la professionalità docente pur lasciando margini di autonomia nella scelta dei percorsi formativi. I due casi spagnoli-catalani, pur diversi tra loro, mostrano dunque come il quadro nazionale più ampio possa tradursi in modelli locali rispettivamente più incentivanti o più formalizzati, accomunati però da una crescente attenzione alla qualità, alla riflessività e alla strutturazione istituzionale dello sviluppo professionale.

Il caso polacco consente di portare ulteriormente avanti questa lettura comparata. Come emerge dal contributo di Lukianova e Bera (2025), in Polonia, il *rozwoj zawodowy* viene inteso come processo permanente, multidimensionale e strettamente intrecciato con la costruzione dell'identità professionale. In questa prospettiva, il *faculty development* è descritto come integrazione di crescita personale e perfezionamento professionale, aggiornamento delle competenze, riflessività

e partecipazione attiva alle pratiche educative, entro un modello caratterizzato da flessibilità, decentralizzazione gestionale, attenzione alle *soft skills* e alle competenze digitali, integrazione tra educazione formale, non formale e informale, e valorizzazione di dispositivi quali *mentoring*, certificazione degli apprendimenti non formali e sostegno tramite *grant* (Lukianova & Bera, 2025). La letteratura polacca ne precisa ulteriormente la struttura interna, descrivendolo come articolato lungo direttrici scientifico-disciplinari, psicologico-pedagogiche, gestionali e digitali, entro una visione integrata della professionalità docente (Day, 1999; Giebułtowska, 2017; Bugaj, 2016; Szplit, 2017).

All'interno di questo quadro, la WSB University rappresenta una declinazione particolarmente significativa, poiché traduce tale orientamento in un modello fortemente integrato nei dispositivi istituzionali di qualità e valutazione. In essa, il *faculty development* non è una pratica accessoria o volontaria, ma una componente costitutiva della professionalità accademica, incorporata nei processi di monitoraggio, *feedback*, valutazione periodica e progressione di carriera. La presenza di strutture dedicate alla qualità e all'innovazione, l'attivazione di comunità professionali, *mentoring* e osservazione reciproca, unitamente all'attenzione per competenze pedagogiche, metodologiche, digitali, inclusive e legate alla sostenibilità, rende particolarmente evidente quel potenziale di integrazione sistemica tra qualità, sviluppo professionale, inclusione e innovazione che, nei casi spagnoli e catalani, si presenta in forme più differenziate e gradualità.

Un ulteriore ambito di dialogo tra i contesti riguarda l'inclusione. La letteratura spagnola più recente rileva che i temi dell'etica, dei diritti, della responsabilità sociale e della diversità risultano ancora relativamente poco rappresentati nella produzione scientifica e, di riflesso, nelle politiche di formazione del *profesorado universitario* (Malagón Terrón et al., 2025). Eppure, proprio i modelli istituzionali esaminati mostrano come tali dimensioni stiano acquisendo una crescente centralità: Granada attraverso il Piano di Accessibilità Universale e Inclusione Sociale, la UVic mediante i dispositivi di supporto individualizzato e il Piano di Azione Tutoriale, la WSB University attraverso una integrazione più diretta tra formazione dei docenti, linee guida operative e servizi di accompagnamento. L'asse dell'inclusione, pertanto, sembra configurarsi come una delle aree più promettenti di espansione del *faculty development* contemporaneo.

Nel complesso, il confronto dialogico che ha animato questo contributo suggerisce di leggere i diversi modelli accademici indagati non in termini oppositivi, ma come punti differenti di un comune processo di trasformazione. Il quadro spagnolo offre un ecosistema ampio, plurale e in progressiva strutturazione; i casi

della Universidad de Granada e della UVic mostrano come, entro tale ecosistema, possano svilupparsi modelli rispettivamente più incentivanti o più formalizzati; il caso polacco della WSB University rende visibile una configurazione più sistemica e pienamente integrata, nella quale qualità, sviluppo professionale, valutazione e carriera risultano strettamente interconnessi. Nel loro insieme, questi contributi indicano che l'efficacia del *faculty development* non dipende unicamente dalla presenza di offerte formative, ma dalla capacità di costruire ecosistemi coerenti, nei quali politiche, dispositivi, valutazione, riflessività e cultura istituzionale convergano nel riconoscere la didattica universitaria come dimensione centrale, ma non esclusiva, della professionalità accademica (Rodríguez Espinar, 2020; Malagón Terrón, 2024; Lukianova & Bera, 2025; Palou et al., 2025)

Riferimenti bibliografici

- Benavides-León, C. A., & López-Rodríguez, N. M. (2020). *Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario*. *Educación y Educadores*, 23(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Benini, E., Picasso, F., Lotti, A., & Serbati, A. (2025). *Faculty Development e l'evoluzione dei suoi significati: una scoping review*. In A. Lotti & A. Serbati (Eds.), *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche* (pp. 20–40). FrancoAngeli.
- Bifulco, C., & Drue, C. (2023). *A Collaborative Model for Faculty Development: Helping Faculty Develop Inclusive Teaching Practices. To Improve the Academy. A Journal of Educational Development*, 893.
- Blanchard-Giménez, M. (2020). *Challenges to the training of university professors in Spain in the 21st century*. *Чуждоезиково обучение (Formación en Lenguas Extranjeras)*, 47(2), 155–165.
- Bugaj, J. M. (2016). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Damiani, P., Amati, I., & Dettori, F. (2025). *Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura*. In A. Lotti & A. Serbati (Eds.), *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. FrancoAngeli.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A.; & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, Anno 4 n.2sup,
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensa Multimedia.

- Domingo, A. (2022). *La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima*, 34, 1–21.
- Domingo, A., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring “big ideas” that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229.
- Dzelzkalja, L., & Kapenieks, J. Sen. (2018). Contradictions in higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 124–144. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0008>
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19–26). Genova University Press.
- Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R., & Galán González, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher Education*, 60, 101–118. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Tali, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Fiorucci, A. (2025). Gli atteggiamenti dei docenti universitari verso l’inclusione e la disabilità. Variabili in gioco e prospettive trasformative del Faculty Development. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1), 234–256. <https://doi.org/10.30557/MT00336>
- Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell’Anna, S., Ghedin, E., Morganti, A., Pinnelli, S., Sannipoli, M., & Visentin, S. (2025). *Universal Design for Learning in Higher Education. UDL Guidelines for Promoting Inclusive Pedagogy Responsive to Student Diversity*. Pensa Multimedia.
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Giebułtowska, S. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning. *Labor et Educatio*, 5, 125–139.
- Imbernón, F. (2021). La formación de formadores del magisterio: Un cambio necesario para la mejora de la educación. In G. Cordero Arroyo & P. Carnicero Duque (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto de cuatro países* (pp. 9–12). Octaedro.
- Impedovo, M. A. A., Ungureanu, E., & Marty, O. (2025). *Faculty and staff development: Professional development programs to gain a deeper understanding of diversity, equity, and inclusion (EDI) issues*.
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures.

- Teaching in Higher Education*, 25(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Le, T. A., & Truong, V. T. (2014). Experiences of several countries on building and developing intellectual teams. *Journal of Science, University of Education, Ho Chi Minh City*, 60.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (Eds.). (2020). *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Lotti, A., & Serbati, A. (a cura di). (2025). *Faculty development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. FrancoAngeli.
- Lukianova, L., & Bera, R. (2025). *Rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli akademickich w perspektywie działania pedagogicznego: Kontekst polsko-ukraiński. Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, 32.
- Malagón Terrón, F. J. (2024). *La formación continua del profesorado universitario en España* [Tesi di dottorato, Universitat Internacional de Catalunya].
- Malagón Terrón, F. J., Cadilla Baz, M., Sánchez-Sánchez, A. M., & Graell Martin, M. (2025). Literatura científica sobre la formación del profesorado universitario en España: análisis temático. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21.
- Malagón-Terrón, F. J., & Graell-Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, 25(1), 433–458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>
- Malagón-Terrón, F. J., Sánchez-Sánchez, A. M., & Graell-Martín, M. (2024). Semblanza del profesorado universitario en España: cifras y estadísticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 137–157.
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- Palou, B., Fonseca, M., Quirós, C., & Sabariego, M. (2025). *Pràctica reflexiva i immersió escolar: Un model innovador per a la formació del professorat universitari*. Comunicazione al *Congrés CIDUI 2025: Docents d'avui per a la universitat del demà*.
- Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143–168.
- Roelofs, E., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123–139.
- Rogers, L., & Spours, K. (2020). The great stagnation of upper secondary education in England: A historical and system perspective. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1232–1255.
- Sorcinelli, M. D. (2020). Fostering 21st century teaching and learning: New models for faculty professional development. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19–26). Genova University Press.
- Summaryanta, Mardapi, D., Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence

and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>

- Szplit, A. (2017). Inquiry-based continuing professional development for university teachers: Polish initiatives and concerns. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 181–190). Wydawnictwo Atyka.
- Trinh, N. T. (2017). The development policy of the university education: The success in developed countries and the lessons for Vietnam. *Journal of Educational Research, Vietnam National University, Hanoi*, 33(1), 81–90.

Finito di stampare
nel mese di GIUGNO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it