

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





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)



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

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

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 *Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin*

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 *non-traditional* e pratiche *UDL-oriented*: il punto di vista dei docenti universitari 161
di *Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua*

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 *Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua*

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 UD-L e Disability Studies	229
di <i>Fabio Bocci</i>	
1. Premessa	229
2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra UD-L e Disability Studies	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

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 disegnati, 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/educ.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>