

SAGGI – ESSAYS

GLI ATTEGGIAMENTI DEI DOCENTI UNIVERSITARI  
VERSO L'INCLUSIONE E LA DISABILITÀ.  
VARIABILI IN GIOCO E PROSPETTIVE  
TRASFORMATIVE DEL *FACULTY DEVELOPMENT*

UNIVERSITY FACULTY ATTITUDES TOWARD  
INCLUSION AND DISABILITY: KEY VARIABLES AND  
TRANSFORMATIVE PERSPECTIVES OF  
FACULTY DEVELOPMENT

*Andrea Fiorucci (Università del Salento)*

Numerosi studi internazionali evidenziano come il successo accademico degli studenti con disabilità sia ostacolato da una combinazione di barriere strutturali, sociali e accademiche, che rendono il loro percorso universitario particolarmente complesso. Accanto a queste barriere visibili, si pongono ostacoli di natura culturale, spesso meno espliciti ma altrettanto incisivi, rappresentati dagli atteggiamenti del corpo docente. In questo contesto, il presente contributo propone una revisione narrativa della letteratura scientifica internazionale, con l'obiettivo di ricostruire i principali fattori che influenzano tali atteggiamenti e di mettere in luce il potenziale trasformativo del *faculty development*: un approccio formativo strategico, in grado di promuovere una cultura accademica consapevolmente e concretamente inclusiva, capace di superare visioni abiliste e di orientare in profondità il cambiamento delle pratiche educative nelle istituzioni universitarie.

Numerous international studies highlight how the academic success of students with disabilities is hindered by a combination of structural, social, and academic barriers, making their university journey particularly complex. Alongside these visible barriers, there are also cultural obstacles, often less explicit but equally impactful, manifested through faculty attitudes. In this context, the article

presents a narrative review of the international scientific literature, with the aim of reconstructing the main factors influencing such attitudes and highlighting the transformative potential of faculty development: an approach, both educational and strategic, emerges as a key lever for promoting an academic culture that is consciously and effectively inclusive capable of overcoming ableist frameworks and driving meaningful change in university teaching practices.

### *1. Una università “di” e “per” tutti: sfide e prospettive per le persone con disabilità*

La democratizzazione dell'accesso all'istruzione superiore, perseguita a livello globale negli ultimi decenni, ha reso imprescindibile una riflessione critica sull'inclusione degli studenti con disabilità all'interno dell'università, istituzione tradizionalmente vocata allo sviluppo del pensiero critico e riflessivo e riconosciuta quale leva fondamentale per la promozione della *human agency* dei gruppi socialmente esclusi o marginalizzati, tra cui le persone con disabilità (Biggeri & Santi, 2012; Walker, 2008). Garantire esperienze di autentica inclusione nella vita accademica non rappresenta soltanto il riconoscimento di un diritto umano fondamentale – quello all'educabilità e all'istruzione – ma costituisce anche una condizione necessaria per l'ampliamento delle competenze cognitive e socio-relazionali, per l'incremento delle opportunità occupazionali e per l'effettiva realizzazione della cittadinanza attiva (Ebersold, 2012; Striano, 2013). Per gli studenti con disabilità, il percorso universitario rappresenta non soltanto un'opportunità educativa, ma anche un momento cruciale di ridefinizione della propria identità adulta. L'esperienza accademica può costituire, per molti, un'occasione preziosa di riconoscimento delle proprie potenzialità e di elaborazione di una narrazione personale capace di integrare fragilità e risorse, anche oltre i limiti imposti da una diagnosi o da categorie pregiudiziali (Arcangeli, 2018; Contardi, 2004; Dettori, 2011; Goussot, 2009).

Tuttavia, a dispetto di tali premesse, suffragate dal progressivo incremento delle iscrizioni di studenti con disabilità nell'istruzione

superiore (AHEAD, 2016; OECD, 2011), numerosi studi evidenziano come l'accesso formale all'università non si traduca automaticamente in una partecipazione equa e significativa: permangono, infatti, barriere strutturali, organizzative e soprattutto culturali che limitano l'effettivo esercizio del diritto all'inclusione (Couzens, Poed, Kataoka, Brandon, Hartley & Keen, 2015; Kendall, 2016).

Secondo l'accezione proposta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), il concetto di inclusione non si esaurisce nella mera garanzia della presenza fisica nei contesti accademici, ma implica la rimozione attiva di tutte le barriere – materiali, relazionali e culturali – che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione piena, sollecitando le istituzioni universitarie ad assumere un ruolo proattivo non soltanto nell'offerta di adattamenti e facilitazioni, ma, più in profondità, nel promuovere un cambiamento paradigmatico verso una cultura educativa autenticamente inclusiva (Papadakaki, Maraki, Bitsakos, & Chliaoutakis, 2022).

Sul piano normativo, l'università italiana, con la Legge 17/99, ha formalizzato il proprio impegno verso l'inclusione, istituendo figure e servizi di riferimento quali i Delegati del Rettore alla Disabilità, Centri per l'inclusione, implementando specifici servizi di supporto (Masiello, 2015). È indubbio che, negli ultimi decenni, la crescente attenzione al tema abbia alimentato un ampio e articolato dibattito scientifico e normativo, sia a livello nazionale che internazionale (D'Amico & Arconzo, 2013; de Anna, 2016; Leake & Stodden, 2014; Pace, Pavone & Petrini, 2018), traducendosi in un investimento crescente di azioni concrete volte a sostenere l'inclusione universitaria attraverso interventi mirati nei campi dell'orientamento, della progettazione didattica, dell'erogazione di servizi di supporto allo studio, dell'adozione di tecnologie e dell'accompagnamento verso l'inserimento professionale (de Anna & Covelli, 2018; Giaconi, Capellini, Del Bianco, Taddei & D'Angelo, 2018; Pavone, 2014).

Nonostante i rilevanti progressi normativi e il progressivo consolidarsi di politiche inclusive all'interno del panorama universitario, l'inclusione effettiva degli studenti con disabilità nell'istruzione superiore resta una conquista parziale, ancora ampiamente ostacolata da resistenze culturali profonde, difficili da estirpare. Tali

resistenze continuano a sorreggere paradigmi organizzativi e rappresentazioni sociali consolidate, nelle quali gli studenti con disabilità sono percepiti come presenze atipiche, eccezioni da gestire più che soggetti da includere pienamente (Canevaro, 2008). Malgrado gli sforzi istituzionali, l'azione accademica tende ancora troppo spesso a limitarsi all'erogazione di misure compensative di natura tecnica, senza interrogare criticamente l'organizzazione didattica, senza mettere in discussione le modalità di accesso alla conoscenza, l'accessibilità culturale dei saperi, né tantomeno il concetto stesso di "successo" accademico. Questo approccio rischia di produrre interventi puramente "cosmetici", inadeguati a innescare una trasformazione profonda delle pratiche e delle culture universitarie (Santi, 2017), rimanendo lontano da una prospettiva realmente emancipativa. La persistenza di un modello universitario elitario, scarsamente sensibile alle esigenze della differenza e della pluralità dei funzionamenti umani, continua dunque a sollevare interrogativi cruciali sul significato stesso di "inclusione" nel contesto dell'*higher education*.

Come sottolineato da Murgioni (2009), l'università non può più limitarsi a tollerare e accogliere la diversità, ma è chiamata a promuovere attivamente una cultura che riconosca nella differenza di funzionamento una risorsa per il rafforzamento della cittadinanza democratica e per l'arricchimento delle pratiche formative.

A fronte di una scuola che, grazie a una normativa lungimirante, ha saputo includere progressivamente studenti con disabilità in tutti i cicli di istruzione, promuovendo il valore dell'incontro e della convivenza tra differenti modalità di funzionamento, l'università italiana appare ancora arenata a una logica selettiva e meritocratica tradizionale, incapace di garantire percorsi autenticamente inclusivi e di riconoscere nella pluralità delle traiettorie di apprendimento un'opportunità di crescita comune (Cologon, 2013; Ianes, 2014).

Una delle sfide più rilevanti riguarda l'accessibilità piena dell'esperienza universitaria: non solo in termini di abbattimento delle barriere fisiche o sensoriali, ma anche e soprattutto come diritto all'appartenenza sociale, alla partecipazione culturale e alla costruzione di percorsi di vita personale, al di là dei tradizionali criteri di rendimento accademico standardizzato. In tale prospettiva,

L'università deve essere ripensata non soltanto come spazio di acquisizione di titoli di studio – una palestra cognitiva –, ma come laboratorio permanente di interazione significativa e contaminante, di crescita personale e partecipazione attiva alla vita civile. Uno dei compiti dell'università diviene allora quello di accompagnare ogni studente nella costruzione del proprio progetto di vita, aiutandolo a riconoscersi nella propria storia, oltre stereotipi e attribuzioni esterne. La consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti, il diritto di sbagliare, cambiare e riposizionarsi rappresentano tappe fondamentali nella costruzione della soggettività adulta. Come sottolinea Mortari (2015), prendersi cura del progetto di vita di una persona significa non solo sanare ferite, ma favorire il fiorire delle possibilità dell'essere. Questa visione trova solido ancoraggio nelle più recenti teorie dei diritti umani e, in particolare, nell'approccio delle *capabilities* elaborato da Sen (2009) e Nussbaum (2010), secondo cui le istituzioni educative hanno il compito di creare contesti capaci di ampliare le opportunità effettive di ciascun individuo, valorizzando le differenze e assicurando accesso all'apprendimento, alla relazione sociale e allo sviluppo della soggettività come dimensione costitutiva della cittadinanza democratica (Anderson, 2010; Terzi, 2013). Calando questa prospettiva in ambito universitario, l'inclusione accademica non può esaurirsi nella garanzia di un mero accesso formale, bensì deve configurarsi come l'impegno costante a creare condizioni effettive di apprendimento, di partecipazione e di crescita per tutti gli studenti, indipendentemente dalla natura e dalla complessità dei bisogni educativi che essi esprimono.

Significativo, in tal senso, è il richiamo alle nuove Linee Guida della CNUDD (2024) che, nel solco già tracciato in ambito scolastico dalla Direttiva sui BES (MIUR, 2012) e dalla Circolare n. 8/2013, ci invitano a superare un approccio rigidamente categoriale basato su certificazioni diagnostiche, per promuovere invece una cultura dell'attenzione educativa ai bisogni, intesi come espressione della complessità e della variabilità dei percorsi di vita.

In linea con il modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001) e con Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), che rappresentano i riferimenti culturali delle nuove linee guida, l'inclusione universitaria deve tradursi in una

trasformazione abilitante dei contesti, delle pratiche e delle culture organizzative, affinché siano gli ambienti accademici a conformarsi ai bisogni (plurimi e variegati) degli studenti e non viceversa.

Alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, appare evidente come l'università, pur avendo compiuto progressi significativi sul piano dell'inclusione, debba ancora intraprendere un lungo e complesso percorso di trasformazione. Permane, infatti, un rilevante gap culturale che, nonostante gli investimenti economici e strutturali realizzati negli ultimi anni, richiede interventi più profondi, capaci di agire sul piano dei significati e delle rappresentazioni. È necessario interrogarsi criticamente sulle ragioni che rendono imprescindibile il superamento di una concezione della formazione superiore ancora ancorata a paradigmi elitari, selettivi e strettamente cognitivi, abbandonando definitivamente ogni residuo di logiche assistenzialistiche o pietistiche. In questa prospettiva, diviene fondamentale riconoscere e valorizzare il ruolo attivo e la responsabilità condivisa di tutti i protagonisti del contesto accademico, docenti e studenti inclusi.

Un ambito di intervento prioritario, che costituisce il nucleo tematico del presente contributo, riguarda in particolare il ruolo degli atteggiamenti dei docenti universitari nella costruzione di una cultura autenticamente inclusiva, nonché nei processi di concettualizzazione e significazione della disabilità. Se, infatti, l'accesso fisico agli spazi universitari risulta oggi ampiamente garantito nella maggior parte dei contesti, come sarà meglio evidenziato attraverso l'analisi della letteratura internazionale, l'effettiva partecipazione educativa e sociale degli studenti con disabilità continua a incontrare ostacoli rilevanti, spesso riconducibili a pregiudizi impliciti, a visioni stereotipate della disabilità e ad atteggiamenti escludenti da parte del corpo docente.

## *2. Gli atteggiamenti dei docenti universitari verso la disabilità: analisi dei fattori determinanti*

Negli ultimi decenni, l'istruzione superiore ha avviato un processo di trasformazione volto a garantire l'accesso e la partecipazione degli studenti con disabilità. Tuttavia, l'effettiva inclusione di

questi studenti rappresenta ancora una sfida aperta, fortemente influenzata dagli atteggiamenti del corpo docente. Numerose ricerche (Kozlov, Romanenkova & Salganova, 2021; Myronova, Dokuchyna, Rudzevych, Smotrova & Platash, 2021) evidenziano la presenza di atteggiamenti ambivalenti, che oscillano tra dichiarazioni di apertura all'inclusione e resistenze implicite nelle pratiche didattiche quotidiane. In molti casi, tali resistenze derivano da una scarsa consapevolezza dei bisogni specifici degli studenti con disabilità, da pregiudizi latenti e da una percezione distorta della propria competenza inclusiva (Sandoval, Morgado & Doménech, 2021). Un elemento frequentemente riportato dagli studenti con disabilità è la sensazione di essere respinti o ignorati dai docenti, percepiti come distanti o poco disponibili all'ascolto (Järkestig Berggren, Rowan, Bergbäck & Blomberg, 2016; Mullins & Preyde, 2013; Strnadová, Hájková & Květoňová, 2015). Non sorprende, quindi, che il corpo docente venga spesso identificato come uno degli ostacoli principali lungo il percorso accademico di questi studenti (Moriña, López & Molina, 2015).

Tuttavia, l'atteggiamento dei docenti universitari nei confronti della disabilità si configura come un costrutto altamente complesso, che non può essere semplificato entro una dicotomia tra accettazione e rifiuto, né ridotto a una contrapposizione morale tra "buoni" e "cattivi" insegnanti. Più che riflettere esclusivamente le disposizioni personali dei singoli docenti, gli atteggiamenti verso l'inclusione parlano della cultura organizzativa, delle politiche formative e del livello di consapevolezza che caratterizza l'istituzione universitaria nel suo complesso.

Alla luce di queste considerazioni, si propone una ricostruzione di tale quadro di complessità, attraverso l'analisi dei principali fattori individuati dalla letteratura come determinanti nella costruzione degli atteggiamenti dei docenti universitari.

### *2.1. Fattori associati*

Gli atteggiamenti dei docenti universitari nei confronti dell'inclusione degli studenti con disabilità sono influenzati da un insieme eterogeneo di fattori, che comprendono variabili personali, professionali e culturali, spesso interconnesse tra loro. Il genere

rappresenta una delle dimensioni più investigate in letteratura. Numerosi studi, infatti, indicano che le docenti tendono a manifestare atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi maschi nei confronti dell'insegnamento inclusivo, mostrando una maggiore disponibilità a proporre adattamenti, ad adottare strategie flessibili e a riconoscere le barriere curriculari che ostacolano la piena partecipazione degli studenti con disabilità (Lipka, Forkosh Baruch & Meer, 2020; Radlińska, Kozybska & Karakiewicz, 2021). Questo dato viene, però, spesso interpretato alla luce di una maggiore sensibilità relazionale e attenzione all'equità educativa da parte delle docenti. Tuttavia, alcune ricerche segnalano risultati non univoci, evidenziando come le differenze di genere possano attenuarsi in presenza di una solida formazione inclusiva. In particolare, Lipka e colleghi (2020) non rilevano differenze significative tra uomini e donne nella conoscenza dei disturbi dell'apprendimento, suggerendo che la formazione, più che il genere, costituisca una variabile cruciale nell'orientare gli atteggiamenti (Alrusaiyes, 2024; González-Castellano, Colmenero-Ruiz & Cordon-Pozo, 2021).

Un secondo fattore rilevante è l'anzianità di servizio: i docenti con una carriera più lunga o con esperienze consolidate nell'insegnamento online e in contesti educativi diversificati tendono a mostrarsi maggiormente predisposti verso l'inclusione. Guilbaud e colleghi (2021) osservano che tali docenti possiedono una familiarità più approfondita con le pratiche inclusive e un livello di consapevolezza più elevato circa le esigenze specifiche degli studenti con disabilità. Questo aspetto si accompagna a una maggiore flessibilità metodologica e a una propensione più marcata alla sperimentazione didattica, come sottolineato anche da Leyser e colleghi (2011). L'esperienza didattica, quindi, può fungere da catalizzatore per un'evoluzione positiva degli atteggiamenti, a condizione che essa sia sostenuta da riflessioni critiche e aggiornamenti continui.

Proprio la formazione, infatti, costituisce un altro nodo centrale. Myronova et al. (2021) e Aguirre et al. (2021) mostrano come una preparazione mirata e continuativa sulle tematiche dell'inclusione, delle disabilità e dei diritti educativi favorisca atteggiamenti più aperti, una maggiore prontezza operativa e una più solida autoefficacia percepita; per converso, l'assenza di conoscenze aggiornate di carattere normativo o pedagogico compromette l'efficacia

degli interventi e genera incertezza o resistenza nei confronti delle pratiche inclusive (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009; Hong & Himmel, 2009).

Un ulteriore fattore di rilevante impatto sugli atteggiamenti dei docenti universitari è rappresentato dall'esperienza personale con la disabilità. La letteratura evidenzia come la mancanza di contatto diretto, prolungato e significativo con persone con disabilità contribuisca al consolidamento di stereotipi e pregiudizi, in particolare nei confronti delle disabilità invisibili o intellettive, spesso meno comprese e più stigmatizzate (Sniatecki, Perry & Snell, 2015; Von Below, Spaeth & Horlin, 2021). Al contrario, i docenti che hanno maturato esperienze personali o professionali con la disabilità, in contesti familiari, relazionali o lavorativi, mostrano una maggiore empatia, sensibilità e apertura verso i bisogni educativi degli studenti. Papadakaki et al. (2022) sottolineano come l'esposizione diretta a situazioni di disabilità rappresenti un elemento cruciale nel processo di decostruzione dei pregiudizi, favorendo la formazione di una rappresentazione più realistica, rispettosa e centrata sul potenziale delle persone con disabilità. In tal senso, la vicinanza alla disabilità non si limita a produrre effetti sul piano emotivo, ma incide profondamente anche sulle cognizioni e sull'agire del docente, contribuendo a orientare la prassi didattica verso il riconoscimento del potenziale di apprendimento dello studente con disabilità, superando tanto le rappresentazioni sottrattive o pietistiche della disabilità, quanto le visioni eccessivamente idealizzanti e performative, come quella del "super-crip". Questo cambiamento di prospettiva, che si radica inizialmente sul piano relazionale e culturale, può poi tradursi in atteggiamenti e pratiche didattiche maggiormente inclusive, aprendo la strada a un'effettiva trasformazione e contaminazione dei contesti universitari.

## *2.2. Fattori barrieranti*

Le principali barriere all'inclusione degli studenti con disabilità in ambito universitario, come emerge dalla letteratura internazionale, si configurano lungo una linea di discontinuità tra dichiarazioni formali e pratiche effettive: da un lato, si riscontra una persistente carenza di conoscenze aggiornate da parte del personale

docente in merito alle diverse tipologie di disabilità, ai diritti degli studenti e alle strategie didattiche inclusive; dall'altro, si evidenzia l'assenza di percorsi strutturati e continuativi di formazione professionale. Questo doppio "deficit culturale" produce un abbassamento della percezione di autoefficacia nei docenti, che si traduce in insicurezza operativa e nella tendenza a evitare interventi proattivi nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali (Lipka et al., 2020; Sarrett, 2018). Come sottolineato da Myronova e colleghi (2021), il persistere di pregiudizi impliciti, la scarsa familiarità con le caratteristiche specifiche delle disabilità e l'assenza di riferimenti a modelli didattici realmente inclusivi rappresentano ostacoli radicati anche in contesti accademici che si dichiarano formalmente aperti all'inclusione.

Un'altra criticità strutturale riguarda la debolezza e frammentarietà dei servizi di supporto universitari, spesso non pienamente integrati nelle strategie istituzionali e raramente capaci di garantire interventi coordinati e coerenti. In molti casi, il sostegno viene erogato secondo una logica centrata sulla "cura" piuttosto che sull'affermazione di diritti, perpetuando modelli assistenzialisti che rischiano di stigmatizzare ulteriormente gli studenti con disabilità (Fossey, Chaffey, Venville, Ennals, Douglas & Bigby, 2017). Il sovraccarico lavorativo e l'assenza di supporti adeguati incidono negativamente anche sull'impegno del corpo docente nell'adottare pratiche inclusive: i docenti spesso si sentono e trovano soli a fronteggiare richieste complesse, senza un sistema strutturato che li sostenga (Naz, Sulman, Hameed & Khan, 2024; Riddell & Weedon, 2014). Nonostante il ruolo riconosciuto dei *Disability Support Services* nel facilitare l'accesso e la partecipazione degli studenti con disabilità, la loro efficacia risulta spesso compromessa dalla scarsità di risorse, dalla marginalità operativa e da un'insufficiente collaborazione con il personale docente (Fossey et al., 2017; Lopez-Gavira, Moríña & Morgado, 2021). A ciò si aggiunge la limitata disponibilità di risorse tecnologiche accessibili, l'impianto ancora rigido dei curricula universitari e la presenza di una normativa applicata in modo disomogeneo e talvolta scarsamente conosciuta dagli stessi operatori accademici (Naz et al., 2024).

Una delle barriere più profonde è rappresentata dall'approccio normalizzante e abilista che molte istituzioni accademiche

continuano ad adottare nei confronti della disabilità. In questa prospettiva, le difficoltà di accesso e partecipazione vengono interpretate come responsabilità dello studente, che deve adattarsi a un ambiente progettato per soggetti “normotipici”, piuttosto che come una sfida collettiva per riformulare ambienti e pratiche educative in chiave inclusiva (Magnus & Tøssebro, 2014; UNESCO, 2009). Tale impostazione sposta il baricentro dell'inclusione dalla responsabilità istituzionale all'iniziativa individuale, ostacolando la creazione di contesti realmente accessibili e accoglienti.

In alcuni contesti socioculturali e geografici specifici, come evidenziato da studi condotti in Arabia Saudita, Filippine e Ghana, le barriere all'inclusione risultano amplificate da fattori culturali e religiosi che influenzano negativamente la percezione della disabilità. Da quanto emerge da questa letteratura, la disabilità è spesso associata a credenze stigmatizzanti, come l'attribuzione a influenze soprannaturali o a “destini” negativi, che alimentano pratiche di esclusione e marginalizzazione sociale (Anthony, 2011; Avoke, 2002; Loreman, 2007). Tali concezioni culturali pongono sfide ulteriori all'attuazione di politiche inclusive, richiedendo non solo interventi pedagogici ma anche azioni di sensibilizzazione e trasformazione sociale più ampie.

### 2.3. Fattori di sostegno

In risposta alle criticità emerse, numerosi studi (Black, Weinberg & Brodwin, 2014; Evans, Broido, Brown & Wilke, 2015; Getzel, 2008) indicano l'adozione del modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL) come strategia strutturale ed efficace per realizzare ambienti di apprendimento inclusivi. L'UDL, in quanto approccio pedagogico proattivo e flessibile, permette di progettare percorsi formativi capaci di rispondere sin dall'origine alla pluralità dei bisogni degli studenti, riducendo la necessità di misure compensative ex post (Black et al., 2014). Nonostante i vantaggi teorici e pratici riconosciuti, l'implementazione dell'UDL rimane ancora limitata nelle università di molti Paesi, spesso ostacolata da una cultura accademica conservatrice, dalla scarsità di formazione specifica e da una percezione diffusa che gli adattamenti didattici possano compromettere l'integrità degli standard accademici (Magnus &

Tøssebro, 2014; Strnadová et al., 2015). Van Jaarsveldt e Ndeya-Ndereya (2015) hanno evidenziato come, in mancanza di politiche istituzionali chiare e di linee guida operative, i docenti universitari tendano a considerare la personalizzazione didattica un onere aggiuntivo invece che una responsabilità etico-professionale. L'assenza di una cultura condivisa dell'inclusione può così alimentare e legittimare resistenze, incertezze e disuguaglianze nell'accesso alle opportunità formative. Per converso, laddove il principio dell'equità viene riconosciuto come fondamento della qualità educativa e avallato dalla stessa istruzione accademica, l'adozione dell'UDL diventa un modello supportivo per l'intera popolazione studentesca, non solo quella con disabilità (Evans et al., 2015; Getzel, 2008).

Connesso alla prospettiva dell'UDL, l'impiego delle tecnologie inclusive rappresenta uno strumento strategico per promuovere atteggiamenti positivi nel corpo docente finalizzati a sostenere l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti con disabilità. L'integrazione di risorse come software e tecnologie assistive, ambienti virtuali accessibili e materiali didattici digitali adattati può trasformare significativamente l'esperienza educativa, contribuendo a rafforzare la percezione di autoefficacia dell'insegnante nel rimuovere barriere strutturali e nel garantire pari opportunità di accesso all'apprendimento (Pearson & Koppi, 2006; Perera & Moríña, 2019).

Tuttavia, il potenziale delle tecnologie inclusive risulta spesso inespresso, poiché da un lato in molte istituzioni accademiche scarseggiano le risorse tecnologiche adeguate e gli ambienti digitali realmente accessibili; dall'altro, la formazione del personale docente risulta frequentemente insufficiente rispetto all'integrazione sistematica e intenzionale di tali strumenti nella prassi didattica quotidiana (Claiborne, Cornforth, Gibson & Smith, 2011). Tali carenze incidono negativamente sugli atteggiamenti dei docenti universitari, alimentando sfiducia e resistenze verso l'inclusione.

Infine, tra i fattori chiave che favoriscono lo sviluppo di atteggiamenti inclusivi da parte del corpo docente, la costruzione di relazioni significative e autentiche con gli studenti con disabilità si configura come un elemento di cruciale importanza. La letteratura internazionale sottolinea che un clima relazionale positivo e collaborativo, basato sulla fiducia reciproca e sulla valorizzazione della

diversità, contribuisce in modo sostanziale al benessere e al successo formativo di questi studenti (Aguirre, Carballo & Lopez-Gavira, 2021; Getzel, 2008). Quando i docenti universitari instaurano un rapporto di fiducia e dimostrano disponibilità all'ascolto e alla personalizzazione dei percorsi, gli studenti con disabilità si sentono riconosciuti, sostenuti e maggiormente motivati ad autodeterminarsi e partecipare attivamente alla vita accademica. In quest'ottica, la leadership istituzionale riveste un ruolo altrettanto strategico: la promozione di una cultura universitaria fondata sull'inclusione passa attraverso l'impegno dei vertici accademici nel sostenere politiche, risorse e pratiche che riconoscano e valorizzino la diversità (MacFarlane & Woolfson, 2013; Shaddock, MacDonald, Hook, Giorcelli & Arthur-Kelly, 2009).

### *3. Modificare gli atteggiamenti per costruire inclusione: il potere tras-formativo del faculty development*

Come emerso dal quadro delineato nella letteratura esaminata, l'inclusione degli studenti con disabilità nell'istruzione superiore continua a incontrare ostacoli significativi legati agli atteggiamenti ambivalenti del corpo docente. Questi atteggiamenti, spesso condizionati da pregiudizi impliciti, scarsa formazione specifica e una ridotta percezione di autoefficacia, risultano fortemente influenzati da variabili personali e professionali come il genere, l'anzianità di servizio e le esperienze personali con la disabilità. A tali criticità si sommano barriere strutturali e culturali, tra cui la debolezza e la frammentarietà dei servizi di supporto, la carenza di risorse accessibili e l'adozione persistente di un approccio abilista, che attribuisce la responsabilità dell'inclusione esclusivamente agli studenti. Queste condizioni contribuiscono ad ampliare il divario tra i principi dichiarati e le pratiche effettive. Nonostante ciò, la letteratura individua alcune leve strategiche capaci di favorire un cambiamento significativo: tra queste, l'adozione dell'UDL, l'utilizzo delle tecnologie inclusive e la costruzione di relazioni educative autentiche tra docenti e studenti. A questi fattori si affianca una variabile cruciale: la formazione del personale docente universitario, sia iniziale sia in servizio. La formazione accademica, infatti, si concentra

tradizionalmente sugli aspetti disciplinari e di ricerca, trascurando spesso la dimensione più “calda e invisibile”, quella pedagogica e relazionale dell'insegnamento. In tale contesto, il *faculty development* si configura come un elemento chiave per promuovere l'innovazione didattica e l'inclusione (De Rossi & Fedeli, 2022), un approccio che contribuisce non solo a elevare la qualità degli insegnamenti, ma anche e soprattutto a promuovere ambienti di apprendimento più inclusivi e centrati sugli studenti. La formazione continua e sistematica del personale universitario, concepita come nucleo fondante del *faculty development*, si configura oggi come una leva strategica per attivare processi di cambiamento culturale e organizzativo nelle istituzioni accademiche. Questo approccio formativo integrato si fonda su tre dimensioni interdipendenti: la didattica, lo sviluppo personale e professionale dei docenti, e l'evoluzione dell'organizzazione accademica nel suo complesso (De Rossi & Fedeli, 2022; Lewis, 1996; Lotti & Lampugnani, 2020).

Affinché l'inclusione diventi un tratto distintivo dell'identità e della missione dell'università, è indispensabile che gli atenei assumano una responsabilità attiva nella progettazione e nell'implementazione di politiche formative strutturate, orientate alla costruzione di ambienti di apprendimento equi e accessibili per tutti gli studenti.

In questo contesto, si inserisce il crescente interesse, registrato a livello internazionale negli ultimi anni, per la progettazione, l'implementazione e la valutazione di percorsi formativi specificamente dedicati all'inclusione degli studenti con disabilità (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Madriaga, Hanson, Heaton, Kay, Newitt & Walker, 2010; Redpath et al., 2013). L'analisi della letteratura in materia consente di individuare almeno tre direttrici fondamentali che confermano il valore strategico del *faculty development* per la promozione di ambienti universitari realmente inclusivi.

1. *Essere informati: la consapevolezza è il primo passo verso l'inclusione.* Un primo livello riguarda la necessità per i docenti di possedere conoscenze aggiornate in merito ai diritti degli studenti con disabilità e alle normative che regolano gli adattamenti curriculari. L'inclusione non può fondarsi sulla sola buona volontà individuale: essa richiede consapevolezza del quadro giuridico e istituzionale

che disciplina le politiche inclusive. Un docente ben informato è in grado di riconoscere e applicare le modifiche necessarie al curriculum, contribuendo ad abbattere barriere strutturali e culturali ancora molto diffuse (Fuller, Bradley & Healey, 2004).

2. *Essere formati: competenze professionali per progettare didattiche flessibili e inclusive.* La formazione deve trasformarsi in competenza operativa. I percorsi formativi efficaci, secondo quanto riportano numerosi studi, non solo trasferiscono conoscenze, ma sviluppano anche abilità pratiche e un mindset inclusivo. I docenti che hanno partecipato a corsi di aggiornamento sull'UDL o su tematiche inclusive riferiscono di aver acquisito strumenti per adattare i programmi, progettare ambienti accessibili e rispondere con maggiore sicurezza alle esigenze degli studenti con disabilità. È significativo, inoltre, che di tali adattamenti abbia beneficiato l'intera popolazione studentesca, non solo quella con disabilità, confermando la natura universalistica della didattica inclusiva (Gorard, Smith, May, Thomas, Adnett & Slack, 2006; Pliner & Johnson, 2004). Questa evidenza ha portato diversi autori a sostenere l'importanza di rendere obbligatoria la formazione sull'inclusione per tutto il corpo docente universitario (Moriña et al., 2015). Tuttavia, nella prassi accademica, si registra una contraddizione ricorrente: proprio i docenti che avrebbero più bisogno di formazione sono spesso i meno coinvolti, poiché tali percorsi restano in gran parte opzionali. Appare dunque fondamentale ripensare le politiche universitarie in materia di formazione, introducendo contenuti sull'inclusione già nella formazione iniziale dei docenti e progettando interventi che sappiano intercettare e coinvolgere un pubblico ampio e diversificato.

3. *Essere consapevoli: la formazione come trasformazione degli atteggiamenti.* Il terzo elemento riguarda l'impatto che una formazione ben strutturata può avere sugli atteggiamenti dei docenti. Numerose ricerche dimostrano che una maggiore sensibilità verso le esigenze degli studenti con disabilità si accompagna a un miglioramento delle pratiche didattiche, della relazione educativa e, più in generale, dell'impegno professionale del docente (Davies & Houghton, 2013; Lombardi, Murray & Gerdes, 2011; Murray & Gerdes, 2011; Schelly, Davies & Spooner, 2011). Anche gli aspetti affettivi della relazione educativa sono centrali: in uno studio condotto da Stein

(2014), gli studenti hanno indicato la disponibilità, la cura e l'atteggiamento positivo dei docenti come fattori determinanti per il proprio successo accademico. Questi risultati rafforzano l'idea che, accanto a metodologie efficaci, gli studenti abbiano bisogno di sentirsi accolti e riconosciuti come interlocutori attivi nel processo educativo.

Pertanto, per concludere, è possibile intravedere nella formazione del corpo docente universitario non solo un'opportunità di aggiornamento, ma un investimento strategico per trasformare l'intera cultura istituzionale. Campagne di sensibilizzazione, politiche formative obbligatorie e programmi specifici sull'inclusione possono costituire così un ecosistema virtuoso in cui conoscenza, competenza e consapevolezza si integrano per promuovere un'università realmente inclusiva, accessibile e attenta ai bisogni di tutti gli studenti. Nessuno escluso!

### Bibliografia

- Aguirre A., Carballo R., & Lopez-Gavira R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320.
- AHEAD-Association for Higher Education Access and Disability. (2016). *Numbers of students with disabilities studying in higher education in Ireland 2014/15*. Dublin: AHEAD Educational Press.
- Alrusaiyes R.F. (2024). Faculty Attitudes Toward Students with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia: A Mixed-Methods Study. *Sage Open*, 14(1).
- Anderson J. (2010). Inclusive Learning for Students with Disabilities in Tertiary Education: Reflections from Teaching Practice. In M. Walker & E. Unterhalter (eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 87-106). New York: Palgrave Macmillan.
- Anthony J. (2011). Conceptualising Disability in Ghana: Implications for EFA and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1073-1086.
- Arcangeli L. (2018) (a cura di). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'Università*. Roma: Carocci.

- Avoke M., & Avoke S.K. (2004). *Inclusion, rehabilitation, and transition services in special education*. University of Education Winneba, Ghana: Department of Special Education.
- Biggeri M., & Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-Being and Well-Becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Black R.D., Weinberg L.A., & Brodwin M.G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64.
- Canevaro A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa. *Handicap & Scuola*, 23(138), 19-22.
- Claiborne L.B., Cornforth S., Gibson A., & Smith A. (2011). Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
- CNUDD 2024. Linee Guida. Disponibile in: [https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1454/20242509\\_Linee-Guida\\_testo-approvato.pdf](https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1454/20242509_Linee-Guida_testo-approvato.pdf) [10/03/2025].
- Cologon K. (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. Disponibile in: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2013-10/apo-nid36129.pdf> [10/03/2025].
- Contardi A. (2004). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci.
- Cook L., Rumrill P.D., & Tankersley M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members Regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Couzens D., Poed S., Kataoka M., Brandon A., Hartley J., & Keen D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
- Cunningham S. (2013). Teaching a Diverse Student Body: A Proposed Tool for Lecturers to Self-Evaluate Their Approach to Inclusive Teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 3-27.
- 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.

- Davies L., & Houghton M. (2013). Improving the Adoption of UDL Strategies in Higher Education through ICT-Based Training Programs. *Journal of Educational Technology*, 10(3), 42-54.
- de Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- De Rossi M., & Fedeli M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Dettori F. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Ebersold S. (2012). *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities*. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing.
- Evans N.J., Broido E.M., Brown K.R., & Wilke A.K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fossey E., Chaffey L., Venville A., Ennals P., Douglas J., & Bigby C. (2017). Navigating the Complexity of Disability Support in Tertiary Education: Perspectives of Students and Disability Service Staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832.
- Fuller M., Bradley A., & Healey M. (2004). Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Garrison-Wade D.F. (2012). Listening to Their Voices: Factors That Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.
- Getzel E.E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., & D'Angelo I. (2018). Study Empowerment for Inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, 9(2).
- González-Castellano N., Colmenero-Ruiz M.J., & Cerdón-Pozo E. (2021). Factors that Influence the University's Inclusive Educational Processes: Perceptions of University Professors. *Heliyon*, 7(4).
- Gorard S., Smith E., May H., Thomas L., Adnett N., & Slack K. (2006). *Review of Widening Participation Research: Addressing the Barriers to Participation in Higher Education*. Disponibile in: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6204/1/barriers.pdf> [10/03/2025].
- Goussot A. (2009) (a cura di). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.

- Guilbaud T.C., Martin F., & Newton X. (2021). Faculty Perceptions on Accessibility in Online Learning: Knowledge, Practice and Professional Development. *Online Learning*, 25(2), 6-35.
- Hong B.S., & Himmel J. (2009). Faculty Attitudes and Perceptions Toward College Students with Disabilities. *College Quarterly*, 12(3), 6-16.
- Ianes D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53.
- Järkestig Berggren U., Rowan D., Bergbäck E., & Blomberg B. (2016). Disabled Students' Experiences of Higher Education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: A Comparative Institutional Analysis. *Disability & society*, 31(3), 339-356.
- Kendall L. (2017). Supporting Students with Disabilities Within a UK University: Lecturer Perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-10.
- Kozlov V.N., Romanenkova D.F., & Salganova E.I. (2021). Readiness of Higher Education institutions faculty staff to work in inclusive groups. *KnE Social Sciences*, 5(2), 575-584.
- Leake D.W., & Stodden R.A. (2014). Higher education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 399-408.
- Leyser Y., Greenberger L., Sharoni V., & Vogel G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes Toward Accommodations over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26(1).
- Lipka O., Forkosh Baruch A., & Meer Y. (2019). Academic Support Model for Post-Secondary School Students with Learning Disabilities: Student and Instructor Perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 142-157.
- 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.
- Lopez-Gavira R., Moriña A., & Morgado B. (2021). Challenges To Inclusive Education at the University: The Perspective of Students and Disability Support Service Staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304.
- Loreman T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2).
- Loreman T., Forlin C., & Sharma U. (2007). An International Comparison of Preservice Teacher Attitude towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).

- Lotti A., & Lampugnani P.A. (2020) (a cura di). *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- MacFarlane K., & Woolfson L.M. (2013). Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., & Walker A. (2010). Confronting Similar Challenges? Disabled and Non - Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in higher education*, 35(6), 647-658.
- Magnus E., & Tøssebro J. (2014). Negotiating Individual Accommodation in Higher Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316-332.
- Masiello S. (2015). L'Università inclusiva? *Quaderni di Sociologia*. Disponibile in: <https://jour-nals.openedition.org/qds/524> [10/03/2025].
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: MIUR.
- Moriña Díez A., López R.G., & Molina V.M. (2015). Students with Disabilities in Higher Education: A Biographical-Narrative Approach to the Role of Lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159.
- Mortari L. (2015). *Aver cura della vita della mente. Educazione e spiritualità*. Brescia: La Scuola.
- Mullins L., & Preyde M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Murgioni L. (2009). *Formazione universitaria e disabilità: percorsi e prospettive*. Roma: Armando Editore.
- Murray C., Lombardi A.R., Wren C., & Keys C. (2009). The Effects of Disability-Focused Training on Attitudes and Perceptions of University Staff. *Learn. Disabil. Q.*, 32, 87-102.
- Myronova S., Dokuchyna T., Rudzevych I., Smotrova O., & Platash L. (2021). Current Problems of Teachers' Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 13(3), 151-165.
- Naz S., Sulman N., Hameed A.U.R., & Khan F. (2024). Perception of Faculty Members about Improving the Quality of Learning for Students with Disabilities at Higher Education Institutions. *International*

- Journal of Trends and Innovations in Business & Social Sciences*, 2(2), 233-247.
- Nussbaum M.C. (2010). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. Paris: OECD Publishing.
- OMS (2001). *IFC: international classification of functioning, disability and health*.
- ONU (2006). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con Disabilità*, art. 24 Educazione. Disponibile in: [https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf](https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione%20ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf) [10/03/2025].
- Pace S., Pavone M., & Petrini D. (2018). *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Papadakaki M., Maraki A., Bitsakos N., & Chliaoutakis J. (2022). Perceived Knowledge and Attitudes of Faculty Members towards Inclusive Education for Students with Disabilities: Evidence from a Greek University. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2151.
- Papadakaki M., Maraki M.I., Bitsakos D., & Chliaoutakis J.E. (2022). University Students with Disabilities in Greece: Barriers to Academic Success and Social Participation. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 621-635.
- Pavone M. (2014). *Disabilità e progetto di vita. L'approccio pedagogico del life design*. Milano: FrancoAngeli.
- Pearson E., & Koppi T. (2006). Supporting Staff in Developing Inclusive Online Learning. In M. Adams & S. Brown (eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 74-84). Londra: Routledge.
- Perera-Rodríguez V.H., & Moríña Díez A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76.
- Pliner S.M., & Johnson J.R. (2004). Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education. *Equity & excellence in education*, 37(2), 105-113.
- Radlińska I., Kozybska M., & Karakiewicz B. (2021). Attitudes of Polish Medical and Health Sciences Students towards Persons with Physical Disabilities Using the MAS-PL Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 77-87.
- Redpath S.M., Young J., Evelyn A., Adams W.M., Sutherland W.J., Whitehouse A., & Gutierrez R.J. (2013). Understanding and Managing Conservation Conflicts. *Trends in ecology & evolution*, 28(2), 100-109.

- Riddell S., & Weedon E. (2014). Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Sandoval M., Morgado B., & Doménech A. (2021). University students with Disabilities in Spain: Faculty Beliefs, Practices and Support in Providing Reasonable Adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749.
- Santi M., & Di Masi D. (2017) (a cura di). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Sarrett J.C. (2018). Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679-693.
- 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.
- Sen A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shaddock A., MacDonald N., Hook J., Giorcelli L., & Arthur-Kelly M. (2009). *Disability, Diversity and Tides that Lift all Boats: Review of Special Education in the ACT*. London: Services Initiatives.
- Sniatecki J.L., Perry H.B., & Snell L.H. (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275.
- Stein K.F. (2014). Experiences of College Students with Psychological Disabilities: The Impact of Perceptions of Faculty Characteristics on Academic Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 55-65.
- Striano M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. In P. Valerio, M. Striano & S. Oliverio (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 3-17). Napoli: Liguori.
- Strnadová I., Hájková V., & Květoňová L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level: A Reality or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095.
- Terzi L. (2010). *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. London: Continuum/Bloomsbury.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on inclusion in education*. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> [10/03/2025].

- Van Jaarsveldt D.E., & Ndeya-Ndereya C.N. (2015). "It's not my Problem": Exploring Lecturers' Distancing Behaviour towards Students with Disabilities. *Disability & Society*, 30(2), 199-212.
- Von Below R., Spaeth E., & Horlin C. (2021). Autism in Higher Education: Dissonance between Educators' Perceived Knowledge and Reported Teaching Behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Walker M. (2008). A Human Capabilities Framework for Evaluating Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487.