



Geografia per l'inclusione

Partecipazione attiva
contro le disuguaglianze

A cura di

Daniela Pasquinelli d'Allegra, Davide Pavia,
Cristiano Pesaresi



Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Alta formazione, accessibilità e inclusione: gli spazi universitari nelle rappresentazioni degli studenti con disabilità

*di Rosa Bellacicco**

1. Introduzione

L'approdo delle persone con disabilità all'alta formazione è piuttosto recente. Se, in passato, queste ultime erano considerate una categoria emergenziale e speciale, la loro progressiva crescita nei contesti accademici offre agli atenei nuovi stimoli alla revisione degli aspetti pedagogico-didattico-valutativi e degli spazi fisici nella direzione della progettazione universale, al fine di garantire risposte inclusive. In questa sede, si intende proporre, a partire da una indagine condotta presso l'Università degli Studi di Torino, una riflessione sul tema degli ambienti e degli spazi universitari, così come sono percepiti dagli studenti universitari con disabilità. Il quadro delineato ribadisce, pur a fronte dei progressi compiuti, una difficoltà da parte dell'Ateneo (estendibile anche ad altri atenei italiani) a predisporre ambienti di per sé accessibili a ogni categoria di persone, senza adattamenti speciali. Ciò richiama, da un lato, la necessità di trovare soluzioni personalizzate che consentano nell'immediato la fruizione degli spazi accademici agli studenti con disabilità, dall'altro una sensibilizzazione della comunità accademica e del territorio affinché ricerchino, il più possibile, soluzioni strutturali incardinate nel modello dell'accessibilità totale, veicolo per una partecipazione piena e attiva alla vita universitaria e di comunità.

* Università degli Studi di Torino – PhD in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione.

2. La disabilità sfida lo spazio dell'alta formazione

Nel secolo scorso i giovani con disabilità sono stati, a livello sia nazionale sia internazionale, soggetti invisibili nell'alta formazione (Beauchamp-Pryor, 2013).

Solo a partire dalla fine degli anni Ottanta, più intensamente nel nostro millennio, una corralità di organismi – tra cui i principali centri della progettazione economica, culturale e politica mondiale ed europea, come l'OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) e l'Unione Europea – ha riconosciuto alla formazione permanente un ruolo strategico nella realizzazione personale e professionale delle persone, anche di quelle con disabilità. Queste istituzioni, in parallelo, hanno altresì promosso la costituzione di assetti educativi sempre più equi e orientati al rispetto delle diversità culturali, etniche e sociali (UNESCO, 1998, 2004; OECD, 2004, 2012).

Per gli individui con disabilità, il salto di qualità nell'accesso all'istruzione post-secondaria è stato sancito dall'approvazione della *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità* da parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (2006): tale documento rappresenta l'ultima e la più rilevante raccomandazione nella direzione di garantire ai più vulnerabili il pieno godimento, nei diversi ambiti della società, dei diritti umani, tra cui la formazione continua lungo l'arco della vita.

Grazie a questi pronunciamenti e alle legislazioni nazionali¹, che nel tempo si sono allineate ad essi, gli atenei sono diventati qualificati e funzionali ai bisogni differenziati della popolazione studentesca e hanno attivato vari interventi a sostegno del percorso di apprendimento degli individui con bisogni speciali (in genere erogati da un Servizio/Ufficio Disabilità).

Di conseguenza, i soggetti con deficit sono progressivamente cresciuti nei contesti accademici, sia stranieri sia del nostro paese: in Italia, il loro numero è triplicato in un quindicennio, passando da 4.370 unità (a.a. 1999/2000) a 13.614 unità (a.a. 2014/2015, ultimo disponibile; fonte MIUR).

¹ In Italia, la principale norma di riferimento è la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, integrata, a fine anni Novanta, dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17.

3. Quale inclusione per l'università?

Così come è avvenuto e ancora avviene con gli studenti di cittadinanza non italiana nelle università (Vaccarelli, 2015), l'inserimento delle persone con fragilità sprona le istituzioni di istruzione superiore a innovare i piani d'azione accademici – l'accessibilità delle strutture; le strategie di insegnamento-apprendimento; l'allocazione delle risorse ecc. –, nella direzione di ridurre il rischio di esclusione di ciascuno (Garbo, 2013). Il ripensamento dei percorsi didattici deve tradursi, ad esempio, in modalità differenziate e personalizzate di insegnamento, che privilegino la diversità interindividuale e rispettino gli stili cognitivi anche di chi presenta un bisogno educativo speciale (Allegri, 2015).

Più in generale, per far sì che i soggetti con disabilità non siano più considerati una presenza emergenziale, risulta quindi imprescindibile non solo erogare risorse aggiuntive, ma soprattutto revisionare strutturalmente le fondamenta dei sistemi universitari (OECD, 2011; Pavone, 2014). Detto in altri termini, un ateneo orientato verso una logica inclusiva non può esimersi dal mettere al centro delle proprie politiche istituzionali la questione dell'accessibilità dei curricula, della didattica e degli ambienti (Ebersold, 2008; Ebersold and Cabral, 2016), in modo che il soggetto con fragilità venga considerato “uno studente” e non un “disabile studente” (Fornasa, 2013, p. 119). In quest'ottica, l'accessibilità degli spazi fisici si configura quale «obiettivo irrinunciabile per la piena partecipazione alla vita universitaria di tutta la comunità accademica» (CNUDD, 2014, p. 8).

4. L'accessibilità degli spazi fisici nel dibattito scientifico internazionale

Un ruolo di riferimento scientifico, culturale ed operativo relativo all'accessibilità degli spazi, a livello internazionale, è attribuibile al modello dello *Universal Design* (UD)/progettazione universale (Tira, 2013). Il termine è stato coniato, alla fine degli anni Ottanta, dall'architetto Ronald Lawrence Mace, fondatore dell'omonimo Center for Universal Design nella North Carolina State University. Il paradigma non si riferisce, nello specifico, ai soggetti con disabilità, ma sollecita «la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggiore estensione possibile, senza necessità di adattamenti o ausili speciali»². Infatti, ciò che risulta progettato –

² Cfr. <http://www.design.ncsu.edu>.

fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori – per gli utenti che presentano delle difficoltà sarà adeguato anche per chi non ha particolari esigenze.

Il valore aggiunto dell'UD è dato dalla modifica dell'idea tradizionale di accessibilità fondata sull'abbattimento delle barriere architettoniche o sull'adattamento dedicato (Marra, 2011): questi interventi rimangono necessari per garantire la parità effettiva delle opportunità *solo* quando non sia possibile applicare i principi della progettazione universale.

Diversi articoli della *Convenzione ONU* (art. 9, 18, 20) – che promuove questo modello – riconoscono nella piena libertà di movimento degli individui con deficit il prerequisito fondamentale per l'esercizio dei loro diritti e per la realizzazione di un autonomo e originale progetto di vita (Mura, 2011). La possibilità di inserirsi appieno nel territorio promuove la partecipazione delle persone e la condivisione della vita di comunità: dovrebbero essere «a tutti accessibili gli ambienti, soprattutto quelli pubblici, con una partecipazione non preclusiva ma attiva, proprio per favorire la socializzazione quotidiana» (De Vecchis, 2014, p. 205).

5. Barriere architettoniche o culturali? Una ricerca all'Università di Torino

Pur a fronte della diffusione – sempre più ampia – delle istanze culturali, scientifiche, etiche appena descritte, la fruizione degli spazi degli atenei da parte delle persone più fragili ancora oggi non risulta piena ed agevole.

Fin dai primi studi di caso – condotti negli anni '90 nelle istituzioni dell'area europea e nordamericana – la questione delle barriere architettoniche viene indicata tra i nodi più problematici per i giovani disabili (Borland and James, 1999; Tinklin and Hall, 1999). Nonostante alcune indagini successive segnalino che si tratti di «un'area in cui sono stati fatti molti passi avanti» (EADSNE, 2006, p. 56), difficoltà nell'accedere agli edifici, specie se antichi, sono rilevate ancora in esplorazioni effettuate pochi anni fa (per esempio, Gilson and Dymond, 2012).

Nel contesto italiano, un *assist* per approfondire il tema è offerto da un video pubblicato nel 2007 su Youtube da parte di una studentessa con disabilità in Erasmus a Bologna, che rievocava le peripezie quotidiane affrontate per muoversi nella città e all'interno del suo Dipartimento. Il dibattito che ne è scaturito ha ridato linfa alla riflessione sulle peculiarità connesse al patrimonio edilizio della maggior parte degli atenei italiani, che risultano spesso dislocati in moltissime sedi e prevedono l'utilizzo di immobili di in-

teresse storico-artistico, messi a disposizione frequentemente da terzi e per periodi limitati³.

Il problema richiama senza dubbio la necessità di fornire risposte adeguate e personalizzate ai bisogni dei soggetti con deficit. Tuttavia, il portato di complessità della questione è notevole. Secondo Canevaro (2016), infatti, se «un palazzo antico diventato sede universitaria deve essere adattato alle esigenze di chi vive in carrozzella, [è anche vero che] non possiamo fare di tutto: dobbiamo rispettare le esigenze di chi è in carrozzella e del palazzo d'epoca. Chi vive in carrozzella entra in una storia che era prima di lui. E noi dobbiamo accompagnarlo in questa storia». Tutto questo ribadisce l'importanza di affrontare il tema in modo ancor più sistematico.

Un'indagine condotta nel 2015 dall'Ateneo di Torino (UniTO) – con il fine di enucleare i fattori che hanno ampliato o ridotto le opportunità dei soggetti con disabilità di partecipare attivamente al percorso accademico – ha esplorato, tra gli altri, il problema dell'accessibilità degli edifici. Oltre a vari testimoni privilegiati (docenti, personale tecnico-amministrativo), lo studio ha coinvolto, mediante focus group, 38 soggetti con deficit, principale popolazione cui si farà di seguito riferimento (Bellacicco, 2017).

Questi ultimi confermano che la questione degli spazi è centrale nelle loro esperienze accademiche. Sono stati i partecipanti stessi ad elaborare – così come previsto dalla metodologia utilizzata nei focus group (Biggeri e Ferrannini, 2014) – una lista di dimensioni prioritarie nella loro vita universitaria. Tra le 9 dimensioni individuate, ben 4 fanno riferimento all'ambito della mobilità e degli spazi⁴.

La prima, definita “accessibilità”, rimanda alla mobilità interna agli edifici universitari. La popolazione intervistata riconosce gli ampi progressi compiuti da UniTO su questo versante, nonostante quest'ultimo si sia ritrovato impossibilitato ad attuare operazioni complesse di messa a norma generale, a fronte dei numerosi edifici posti sotto tutela della Soprintendenza per i beni architettonici.

Gli studenti, in ogni caso, osservano che è stata sempre trovata una modalità per superare gli ostacoli ancora presenti. Ad esempio, nel 2008 è stato realizzato un Censimento, finalizzato al monitoraggio dell'accessibilità degli edifici e alla costruzione di una sorta di *vademecum* che segnala le si-

³ Si fa riferimento ad un'intervista effettuata al prof. Canevaro a seguito della pubblicazione del video. Per approfondimenti, www.superabile.it/web/it/CANALI_TEMATICI/Scuola_e_Formazione/News/info630991228.html.

⁴ Le nove dimensioni analizzate sono: didattica; apprendimento; mobilità; accessibilità; orientamento (in entrata, in uscita, mobilità internazionale); disponibilità e fruibilità degli spazi; accesso alle informazioni; socializzazione; rispetto.

tuazioni di oggettiva problematicità presenti nelle strutture. Di più, per gli studenti con disabilità è previsto l'intervento di tutor alla pari (studenti *senior*) che operano in qualità di accompagnatori all'interno delle sedi accademiche e anche da e verso l'università. Tuttavia, i partecipanti segnalano che le soluzioni per "aggirare le barriere", previste nel Censimento e/o sperimentate con l'accompagnatore, si sostanziano quasi sempre in percorsi alternativi, differenziati, "dedicati a" (itinerari secondari, talvolta lunghi e tortuosi, ascensori ad accesso riservato, ecc.), a discapito della promozione di processi inclusivi. Quindi, sebbene la presenza di barriere non ostacoli l'accesso alla struttura/aula desiderata, può costituire però un impedimento ad una effettiva partecipazione alla vita accademica in condizioni di uguaglianza, elemento fondativo del diritto allo studio.

Un nodo che rimane aperto, individuato dagli studenti con disabilità sensoriale, è poi quello relativo alle barriere percettive. Il problema è articolato ed è stato ancora preso in considerazione parzialmente dall'Ateneo. I soggetti intervistati evidenziano una scarsa diffusione di elementi per loro indispensabili alla percezione spaziale del contesto, come un sistema di segnaletica per ipo/non vedenti o di etichette in braille per identificare i locali. Ne deriva che, soprattutto per gli studenti non vedenti, il supporto di un mediatore personale risulti fondamentale per fruire degli spazi universitari.

La seconda dimensione, individuata come prioritaria dai giovani con disabilità, è relativa alla mobilità da e verso UniTO. Per i partecipanti, le barriere incontrate nei trasporti pubblici e nel territorio cittadino risultano ancor più critiche rispetto a quelle presenti all'interno degli edifici universitari. A questo proposito, gli studenti sottolineano che diviene necessario, in aggiunta al servizio di accompagnamento offerto dall'Ateneo, attivare anche altre risorse per raggiungere le sedi universitarie, quali i familiari e i supporti di educativa territoriale (affidatari, progetti di Vita Indipendente, Associazioni, buoni taxi, ecc.). In vari passaggi, gli intervistati evidenziano che il territorio cittadino presenta degli ostacoli – tra cui mancanza di LOGES alle fermate, di autobus con gli annunci vocali, di semafori sonori – tali da non poter affrontare il tragitto da e verso UniTO senza un sostegno personale/materiale.

Tra le altre dimensioni sottolineate dagli studenti con disabilità vi è poi la disponibilità e fruibilità di spazi per lo studio. In UniTO è presente un salone, attiguo al Servizio Disabilità, "riservato" ai soggetti con deficit e dotato di postazioni informatiche accessibili. Dai protocolli di intervista si evince che tale spazio assume una valenza fondamentale, rassicurante dal punto di vista psicologico e diviene, per alcuni partecipanti, il baricentro del percorso di apprendimento, nonché veicolo di promozione dell'identità personale e collettiva di studente. «Un gruppo di persone può infatti trovare

(cercare o costruire) tracce della propria identità in alcuni punti dello spazio che per questo motivo sono da considerarsi non meri spazi fisici, ma simboli significativi della storia collettiva» (Aru, 2015, p. 71).

La presenza di uno spazio universitario “dedicato”, separato nell’ubicazione e nelle funzioni dai servizi rivolti alla generalità della popolazione studentesca, pare avere però una doppia valenza: per alcuni genera, come si è detto, senso di appartenenza all’istituzione, per altri sortisce l’effetto di enfatizzare il deficit e di rimarcare la barriera con i pari. La testimonianza dei soggetti non vedenti evidenzia che sarebbe altrettanto importante, in ottica inclusiva, allestire postazioni multimediali, software e ausili specifici anche in altre aule studio/biblioteche dell’Ateneo, in modo che *tutte* le aree di UniTO diventino uno «spazio vissuto» (Frémont, 2011) dalle persone con deficit. È fondamentale promuovere sforzi in entrambe le direzioni: secondo Murgioni (2009), la disabilità va resa visibile il più possibile e deve trovare sia uno spazio di riconoscimento precipuo sia ampliare la propria affiliazione all’intera comunità accademica.

Infine, la dimensione della mobilità internazionale. Sono solo 11 gli individui con deficit che, tra l’a.a. 2009/2010 e l’a.a. 2013/2014, si sono recati all’estero per un periodo di studio. Le difficoltà nello svolgimento di tale esperienza formativa emergono chiaramente nei focus group: la complessità dello studiare all’estero sembra azzerare l’aspirazione stessa ad intraprendere il Programma Erasmus. Una mancanza generale di informazioni ed un supporto limitato nell’organizzazione del soggiorno rappresentano le problematiche più frequenti. È tuttavia imprescindibile che il diritto alla mobilità – dimensione in cui già le differenze di reddito si registrano in maniera sensibile (De Vecchis, 2014) – venga esteso anche alle persone che presentano una condizione di salute compromessa.

6. Conclusioni

Il caso di studio presentato mette in luce che l’Ateneo di Torino – al pari della maggior parte delle università italiane (CENSIS, 2016) – ha attivato soluzioni per compensare/correggere le disuguaglianze nell’accesso alle strutture. È auspicabile, tuttavia, che sforzi maggiori siano compiuti nella direzione di prevedere ambienti accessibili, comprensibili e utilizzabili da tutti, secondo un principio di giustizia (Pavone, 2015). L’accessibilità, infatti, non «è riconducibile/riducibile a una dimensione esclusivamente ‘tecnica’» (Pavone, 2015, p. 335), ma è leva strategica per superare le disuguaglianze nel diritto allo studio e per promuovere l’inclusione sociale.

Posto che il cammino verso la progettazione universale è irreversibile, gli atenei sono in ogni caso chiamati ad attivare, nell'immediato, interventi migliorativi. Come suggerito dalle stesse Linee Guida della CNUDD (2014), sul fronte interno, processi di monitoraggio dell'accessibilità delle strutture, la creazione di mappe che segnalino i percorsi più adeguati e gli ostacoli presenti e, di conseguenza, l'elaborazione di piani di abbattimento delle barriere architettoniche risultano fondamentali. Se una sorta di "libretto dell'accessibilità degli edifici" è già stato redatto da alcuni atenei italiani, più trasversalmente, un progetto simile – esteso a tutte le istituzioni di istruzione superiore europee – potrebbe anche incentivare le esperienze di studio all'estero, a fronte del fatto che, come si è detto, l'acquisizione di maggiori informazioni (concernenti l'accessibilità delle strutture e i servizi attivati) risulta predittiva rispetto alle possibilità di adesione al Programma Erasmus da parte dei soggetti con disabilità⁵.

Il potenziamento della quantità/qualità di questo tipo di interventi è inevitabile, anche se dalla indagine sembra emergere che il problema è anche legato ad un cambiamento della prospettiva culturale da parte della comunità accademica e civile. Su un fronte esterno, ad esempio, diviene fondamentale per gli atenei consolidare sinergie e accordi di sistema con le amministrazioni pubbliche, nell'ottica di collaborare alla realizzazione di ambienti accessibili, nella maniera più naturale possibile. Certo, la sfida che l'UD pone è notevole, a fronte delle caratteristiche del patrimonio edilizio delle università/città italiane: è assodato che sia molto più facile costruire progetti nuovi secondo tale ottica, piuttosto che modificare o rinnovare ciò che già esiste (ECA, 2013).

Tuttavia, l'orizzonte cui mirare non può che essere quello di una progettualità organica e sistemica, premessa e condizione necessaria per una cultura delle pari opportunità (Pepino, 2011). Accessibilità e fruibilità sono, infatti, strettamente interconnesse: un luogo pubblico accessibile deve essere utilizzabile nel suo insieme, sia nella totalità della sua superficie (livello quantitativo) sia nelle possibilità di godimento (livello qualitativo) (De Vecchis, 2014). Per gli studenti con deficit, «non servono spazi *riservati* [...], ma spazi *sufficienti* per tutti (senza preclusioni o impedimenti) nella piena consapevolezza dell'unità sociale del territorio» (De Vecchis, 2014, p. 205).

Lo sviluppo della dimensione spaziale e le norme di uso e di accessibilità degli spazi assumono infatti un ruolo strategico nell'esercizio della cittadinanza attiva per la specie umana (Giorda, 2011); per i soggetti con disabi-

⁵ Cfr. il progetto MapAbility, <http://exchangeability.eu/mapability>.

lità, in particolare, possono essere (o meno) veicolo di inclusione nell'alta formazione e, più ampiamente, nel tessuto sociale della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Allegrì R. (2015), "Geography and disability: a reflection on opportunities offered by teaching geography to dyslexic students", *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 4: 85-93.
- Aru S. (2015), *Identità, spazi e luoghi*, in Alaimo A., Aru S., Donadelli G., Nebbia F. (a cura di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano, 69-75.
- Beauchamp-Pryor K. (2013), *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Bellacicco R. (2017), *Università: universo di opportunità per il progetto di vita indipendente. Monitoraggio dell'offerta formativa e dei servizi di UniTO per gli studenti con disabilità*, Tesi di dottorato in pubblicazione.
- Biggeri M. and Ferrannini A. (2014), "Opportunity Gap Analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiatives", *Journal of Human Development and Capabilities*, 15,1: 60-78.
- Borland J. and James S. (1999), "The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university", *Disability & Society*, 14, 1: 85-101.
- Canevaro A. (2016), *Abstract presentato al primo Convegno internazionale della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità*, "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context", Torino, 12-14 maggio.
- CENSIS (2016), *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*, presentato al primo Convegno internazionale della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context", Torino, 12-14 maggio.
- CNUDD (2014), *Linee guida*, testo disponibile al sito: www.cruì.it/documenti-pubblici.html, febbraio 2017.
- De Vecchis G. (2014), *Geografie delle mobilità: muoversi e viaggiare in un mondo globale*, Carocci, Roma.
- EADSNE (2006), *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria. Pubblicazione Tematica*, testo disponibile al sito: www.european-agency.org, febbraio 2017.
- Ebersold S. (2008), *Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects*, in OECD, ed., *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography*, OECD Publishing, Parigi.

- Ebersold S. and Cabral L.S.A. (2016), “Enseignement supérieur, orchestration de l’accessibilité et stratégies d’accompagnement”, *Education et Francophonie*, 44, 1: 134-153.
- ECA (2013), *Design for All in Progress, from Theory to Practice*, testo disponibile al sito: [/www.eca.lu/index.php/documents/eucan-documents/29-eca-2013-design-for-all-in-progress-from-theory-to-practice/file](http://www.eca.lu/index.php/documents/eucan-documents/29-eca-2013-design-for-all-in-progress-from-theory-to-practice/file), febbraio 2017.
- Fornasa W. (2013), *Università e “condizione” disabile*, in D’Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- Frémont A. (2011), *Vi piace le geografia?*, Carocci, Roma.
- Garbo R. (2013), *Il percorso di studi universitario in un’ottica inclusiva*, in D’Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilson C. L. and Dymond S. K. (2012), “Barriers Impacting Students with Disabilities at a Hong Kong University”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 2: 103-118.
- Giorda C. (2011), *Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio*, in Giorda C. e Puttilli M., a cura di, *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Guaraldi G., a cura di (2009), *Guida per gli Studenti Disabili. Monitoraggio degli ambienti universitari*, testo disponibile al sito: www.asd.unimore.it, febbraio 2017.
- Levi F., Monzeglio E., Peticaro R. e Rolli R. (2008), *Il Censimento delle barriere architettoniche nell’Università degli studi di Torino*, testo disponibile al sito: www.unito.it, febbraio 2017.
- Marra A.D. (2011), Voce “Barriere architettoniche” in *Enciclopedia del Diritto*, Annali, volume 4: 191-216.
- Mura A. (2011), *L’accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative*, in Mura A., a cura di, *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Murgioni N. (2009), *Integrazione, Disabilità, Università. Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*, Aracne, Roma.
- OECD (2004), *Equity in Education-Students with Disabilities in Mainstream Schools*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Parigi.
- Pavone M. (2014), “Editoriale. Studenti con disabilità all’università: un cantiere in evoluzione”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 13, 4: 317-320.
- Pavone M. (2015), “Tecnologie e disabilità in università. Accessibilità, personalizzazione, inclusione”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 14, 4: 336-338.

- Pepino A. (2011). *Equipollenza e test di ingresso*, in Valerio P., a cura di, *Il viaggio dell'inclusione*, testo disponibile al sito: www.sinapsi.unina.it/flex/cm/pages/...php/L/.../BLOB%3AID%3D812.
- Tinklin T. and Hall J. (1999), "Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland", *Studies in Higher Education*, 24, 2: 183-194.
- Tira M. (2013), *La città accessibile: ricerche ed esperienze*, in D'Amico M. e Arconzo G., a cura di, *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (1998). *Higher Education in the Twenty-First Vision and Action*, testo disponibile al sito: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm, febbraio 2017.
- UNESCO (2004). *Final report of the Meeting of Higher Education Partners*, testo disponibile al sito: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>, febbraio 2017.
- Vaccarelli A., a cura di (2015), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*, testo disponibile al sito: [www.google.it/#q=Vaccarelli%2C+A.+\(2015\).+Studiare+in+Italia.+Intercultura+e+inclusione+all%27Università](http://www.google.it/#q=Vaccarelli%2C+A.+(2015).+Studiare+in+Italia.+Intercultura+e+inclusione+all%27Università), febbraio 2017.