



Pandemos

3 (2025)

<https://ojs.unica.it/index.php/pandemos/index>

ISSN: 3103-1617

ISBN: 978-88-3312-170-3

presentato il 29.11.2025

accettato il 9.12.2025

pubblicato il 31.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.13125/pan-6828>

L'università come sistema complesso: l'inclusione degli Studenti con Esigenze Speciali all'Università di Sassari

di Valentina Ghibellini

Università degli Studi di Sassari
(vghibellini@uniss.it)

e Stefania Frongia

Università degli Studi di Sassari
(sfrongia@uniss.it)

Abstract

Il paper analizza l'inclusione degli studenti con esigenze speciali nell'università attraverso il paradigma dei sistemi complessi, concettualizzandola come processo sistemico e multidimensionale. Dopo aver esplorato il quadro normativo europeo, nazionale e l'autonomia accademica, si analizza attraverso il single case study l'esperienza e la realtà dell'Università di Sassari. I risultati evidenziano come l'inclusione efficace richieda una trasformazione ecosistemica verso lo "sviluppo umano" integrale, creando ambienti che favoriscono la piena partecipazione.

1. Introduzione

L'inclusione sociale nelle università, sia in Italia che in Europa, si manifesta in molteplici forme e modalità, riflettendo la complessità e la varietà dei fenomeni legati alle disuguaglianze che attraversano diversi ambiti: economico, etnico, di genere, legato alle abilità individuali e ad altri. Tali disuguaglianze che costituiscono non solo una problematica sociale, ma

anche un tema centrale nel sistema educativo superiore, si intrecciano con le diverse dimensioni del contesto accademico.

L'inclusione sociale nelle università è un processo in continua evoluzione, che si arricchisce sia in termini quantitativi che qualitativi. Essa dipende da una serie di fattori, tra cui l'ampliamento dell'accesso alla formazione superiore, l'incremento della consapevolezza riguardo all'integrazione di studenti con esigenze o abilità differenti, e la trasformazione delle aspettative sociali nei confronti delle università. In questo contesto, l'università contemporanea si configura sempre più come un sistema complesso e un agente di trasformazione sociale che non solo aiuta a comprendere la necessità di politiche inclusive, ma è capace di promuovere una cultura che rispetti e favorisca le diversità.

In questo scenario, le università sono chiamate a rispondere a un duplice mandato, da un lato, quello di riconoscere e premiare i talenti, come tradizionalmente affermato, e dall'altro, quello di perseguire un obiettivo di inclusione sociale. Secondo Paletta¹ e Moscati et al.², questo duplice ruolo obbliga le istituzioni accademiche a bilanciare l'"eccellenza" con la necessità di garantire pari opportunità a tutti, indipendentemente dalle caratteristiche individuali o sociali. La creazione di un sistema educativo che rispetti e favorisca la diversità implica l'adattamento alle differenze relative ai livelli formativi, ai metodi di studio, agli impegni personali e alle potenziali problematiche di salute.

L'inclusione si articola su due dimensioni, la prima legata all'accesso all'offerta formativa, che implica politiche per garantire pari opportunità e rimuovere gli ostacoli che potrebbero discriminare alcuni gruppi di studenti, la seconda riguarda la creazione di un ambiente accademico che favorisca la piena partecipazione di tutti gli studenti alla vita universitaria, riconoscendo l'importanza delle loro esperienze di vita, al di fuori del contesto e del fine puramente didattico.

La letteratura³ rileva come la persistenza e il successo accademico siano favoriti dall'interazione tra fattori personali e contestuali, come evidenziato ad esempio negli studi sugli studenti con disabilità. Tra i primi,

¹ A. Paletta, *Il governo dell'università. Tra competizione e accountability*, Mulino, Bologna 2004.

² R. Moscati, M. Regini, M. Rostan, *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Mulino, Bologna 2010.

³ A. Moriña, G. Biagiotti, *Academic Success Factors in University Students with Disabilities: a Systematic Review*, «European Journal of Special Needs Education», 37 (2021), pp. 729-746.

assumono particolare rilevanza l'autodeterminazione, l'autodifesa dei propri diritti e le funzioni esecutive⁴; tra i secondi, si distinguono il sostegno della rete familiare e amicale⁵ e quello del personale universitario e del corpo studentesco, fondamentali nell'accompagnamento e nell'orientamento durante il percorso di studi⁶.

Le università, in questo processo, sono chiamate ad adattarsi per rispondere alle nuove esigenze, spostandosi dal concetto di "capitale umano", centrato sullo sviluppo individuale e sull'apprendimento finalizzato all'economia della conoscenza⁷, verso una visione di "sviluppo umano" che promuova non solo la formazione professionale, ma anche la crescita personale e sociale⁸.

Per comprendere meglio come le università implementano politiche inclusive, si ritiene sia utile esaminare casi studio che mostrano le azioni adottate per favorire l'inclusione. Questo lavoro si concentra su l'Università di Sassari, analizzandone le politiche e gli strumenti messi in atto per supportare gli studenti con esigenze speciali. L'attenzione si rivolge a una concezione di inclusione che non si limita all'accesso ai corsi e ai servizi, ma tiene conto dell'appartenenza al contesto, intesa in termini di affiliazione e di partecipazione attiva. La ricerca, ancora in corso, si colloca al-

⁴ M.A. Gow, Y. Mostert, L. Dreyer, *The Promise of Equal Education not Kept: Specific Learning Disabilities – the Invisible Disability*, «African Journal of Disability», 9 (2020), pp. 1-10.

⁵ S. Russak, A.D. Hellwing, *University Graduates with Learning Disabilities Define Success and the Factors that Promote it*, «International Journal of Disability, Development and Education», 66 (2019), pp. 409-423.

⁶ M. Biggeri, D. Di Masi, R. Bellacicco, *Disability and Higher Education: Assessing Students' Capabilities in Two Italian Universities Using Structured Focus Group Discussions*, «Studies in Higher Education», 45 (2020), pp. 909-924.

⁷ G. Criaco, T. Minola, P. Migliorini, C. Serarols-Tarrés, "To Have and Have not": Founders' Human Capital and University Start-up Survival, «Journal of Technology Transfer», 39 (2013), pp. 567-593; D. Indogenist, G.O.D. Eseohé, U.G. Okolie, *University Education and its Impact on Human Capital Development in Nigeria*, «Studi sulla Formazione», 24 (2021), pp. 113-125; V. Ghibellini, *Social Integration and Inclusion of Students with Special Needs in the Italian Higher Education System: a Case Study*, «Third International Conference of the Journal Scuola Democratica: Education and/or Social Justice», 1 (2024), pp. 76-84.

⁸ B. Kibona, *Higher Education for Human Development: Perspectives from Tanzanian Universities*, «Journal of Comparative & International Higher Education», 11 (2020), pp. 124-126; A. Boni, M. Walker, *Higher Education and Human Development: Towards the Public and Social Good*, in *Human Development and Capabilities: Re-imagining the University of the Twenty-First Century*, a cura di A. Boni & M. Walker, Routledge, New York 2013, pp. 15-29; E.Y. Soviz, Z. Chavooshi, *The Impact of Higher Education on Human Development*, in *Proceedings of SOCIOINT 2019-6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, Istanbul 2019, pp. 24-26.

l'interno del progetto interdisciplinare 737/2021 2021 – Risorse 2022-2023, *La valorizzazione del patrimonio culturale in un'ottica di inclusione sociale, sicurezza e sviluppo del territorio*.

2. L'università come sistema complesso

Un'alternativa valida per lo studio del funzionamento delle istituzioni accademiche potrebbe essere quella fornita dalla teoria dei sistemi complessi, un approccio teorico che permette di superare le concettualizzazioni tradizionali di tipo analitico⁹.

Il filo conduttore che collega le varie prospettive sistemiche è il concetto di "relazione", definito da Stafford Beer¹⁰ come la stoffa del sistema, la trama che tiene insieme i vari componenti. Secondo tale approccio la specificità di ogni elemento scompare e viene assorbita dalle dinamiche relazionali; si tratta, secondo il filosofo Edgar Morin¹¹, di elementi che interagiscono e sono governati da un principio di organizzazione che stabilisce determinate «regole di comportamento».

Pertanto, l'università contemporanea può essere interpretata come un sistema complesso, caratterizzato da una rete di interazioni tra individui, istituzioni e saperi, in cui emergono fenomeni adattivi e trasformativi, interconnessa col suo ambiente esterno, le cui relazioni di tipo sistemico travalicano i confini disciplinari e organizzativi classici. In tale contesto, la complessità non è semplicemente un concetto descrittivo, ma un paradigma epistemologico che ridefinisce il modo in cui i sistemi vengono compresi e gestiti¹².

L'approccio sistemico viene qui adottato per comprendere come l'inclusione degli studenti con esigenze speciali non possa essere considerata un semplice adeguamento normativo o un insieme di misure compensative, ma debba essere vista come un fenomeno emergente, frutto della cooperazione tra docenti, studenti, amministratori e attori esterni¹³. Un si-

⁹ P. Magrassi, *Difendersi dalla complessità. Un kit di sopravvivenza per manager, studenti e perplessi*, Franco Angeli, Milano 2009.

¹⁰ A. Stafford Beer, *Prefazione* a H. Maturana, F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.

¹¹ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993, p.131.

¹² I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della Scienza*, Einaudi, Torino 1981; N. Luhmann, *Sistemi sociali: fondamenti di una teoria generale* / Niklas Luhmann, Mulino, Bologna 1990; D. Katz, R.L. Kahn, *The Social Psychology of Organizations*, Wiley, New York 1966; E. Emery, L. Trist, *Socio-Technical System*, «Management Sciences: Models and Techniques», (2) 1960, pp. 83-97; G. Bocchi, M. Ceruti, *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Cortina, Milano 1994.

¹³ M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.

stema complesso, infatti, non si modifica attraverso interventi lineari e predeterminati, bensì tramite processi di auto-organizzazione e adattamento alle sfide emergenti¹⁴. In questo senso, l'inclusione nell'università appare come la conseguenza di politiche mirate che si intrecciano con una cultura istituzionale capace di accogliere la diversità come valore e come opportunità di innovazione sociale e didattica.

L'università come sistema aperto non è separata dall'ambiente in cui si colloca, poiché esso non rappresenta una entità concreta dai confini tracciati in modo chiaro, ma, come sostiene Strassoldo, «è una realtà material-energetica dinamica e concreta costituita dall'insieme delle strutture e dei processi esterni all'oggetto d'interesse (cosa, organismo, sistema)»¹⁵, in grado di trasformarsi in risposta ai cambiamenti sociali e culturali.

Ciò comporta una governance flessibile, orientata a valorizzare il contributo di tutti gli attori coinvolti e a sviluppare strategie di inclusione che vadano oltre il semplice rispetto delle normative¹⁶. Un aspetto rilevante in questo processo è la capacità di favorire, la partecipazione, l'affiliazione¹⁷, l'auto-organizzazione e l'apprendimento continuo, elementi che contribuiscono a garantire pari opportunità di accesso e successo formativo per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza.

L'applicazione della teoria della complessità all'ambito educativo suggerisce di considerare l'università inclusiva non come il risultato di un modello rigido e predeterminato, ma un'organizzazione in costante trasformazione, capace di rispondere alle sfide poste dalle diverse esigenze degli studenti. L'inclusione, in questa prospettiva, si configura come un processo che si sviluppa lungo un continuum, richiedendo l'interazione tra livelli diversi di governance, innovazione pedagogica e partecipazione attiva della comunità accademica¹⁸. L'approccio sistemico, che tiene conto della complessità dell'educazione superiore e il suo ruolo nel favorire

¹⁴ H. Atlan, *Self Creation of Meaning*, «Physica Scripta», 36 (1987), p. 563.

¹⁵ R. Strassoldo, *Sistema e ambiente. Introduzione all'ecologia umana*, Franco Angeli, Milano 1977, p. 20.

¹⁶ H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, a cura di M. Ceruti e U. Telfener, Astrolabio, Roma 1987.

¹⁷ C. Saraceno, *Esclusione sociale*, in *Nuovo dizionario di servizio sociale*, a cura di A. Campanini, Carocci, Roma 2013, pp. 249-253; G.H. Mead, *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago 1934.

¹⁸ G. Nicolis, I. Prigogine, *La Complessità: esplorazioni nei nuovi campi della scienza*, Einaudi, Torino 1991.

l'inclusione sociale, consente di osservare in che modo l'università potrà rispondere alle esigenze di una società sempre più diversificata e interconnessa.

La promozione dell'inclusione sociale degli studenti con esigenze speciali si configura dunque come un processo sistemico e multidimensionale, che coinvolge simultaneamente molteplici attori e livelli organizzativi: dai docenti agli studenti, dal personale amministrativo agli organi di governance¹⁹. Non si tratta di implementare interventi settoriali o compensativi, ma di progettare un'architettura formativa che riconosca e valorizzi la diversità come principio generativo di arricchimento collettivo²⁰.

Tale approccio richiede un profondo ripensamento epistemologico che superi le logiche dell'adattamento passivo per abbracciare una prospettiva di trasformazione attiva. L'università diviene così un laboratorio di innovazione sociale, capace di generare nuove forme di conoscenza e relazionalità che scardinano i tradizionali modelli di esclusione²¹. La complessità si trasforma da elemento di criticità a opportunità generativa²², dove la molteplicità delle differenze individuali diventa fonte di apprendimento collettivo e di ri-configurazione dei saperi²³.

Ne consegue un modello accademico che abbandona la logica dell'uniformità per abbracciare una visione ecosistemica dell'apprendimento, fondata sul riconoscimento delle soggettività e sulla co-costruzione di percorsi formativi personalizzati²⁴. L'inclusione si configura così come una pratica trasformativa che investe l'intera esperienza universitaria, ridefi-

¹⁹ F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2007.

²⁰ D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.

²¹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

²² T. Vecchiato, *La generatività come metodo*, «Servitium. Quaderni di ricerca spirituale», 227 (2016), pp. 25-33.

²³ G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Cortina, Milano 2008.

²⁴ P. Crispiani, *Ippocrate pedagogico. Manuale professionale di pedagogia speciale della abilitazione e riabilitazione*, ITARD, Ancona 2020. L'A. cita espressamente il termine di visione ecosistemica dell'apprendimento per definire un modello articolato che considera l'educazione come un sistema complesso e interconnesso, che va oltre la classe e include studenti, docenti, famiglie, comunità e tecnologie, in cui l'apprendimento è un processo olistico, condiviso e in continua evoluzione.

nendo i confini tra normalità e differenza, tra capacità e disabilità, tra marginalità e centralità²⁵.

3. Il quadro normativo dell'inclusione nell'istruzione superiore

3.1. Il quadro normativo europeo: dal Processo di Bologna alla dimensione sociale dell'European Higher Education Area

L'inclusione sociale nell'istruzione superiore europea trova il suo fondamento nel Processo di Bologna, avviato nel 1999 con l'obiettivo di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA) coerente e competitivo. La dimensione sociale è entrata formalmente nell'agenda del Processo con il Comunicato di Praga del 2001, assumendo progressivamente un ruolo centrale nelle dichiarazioni ministeriali successive ²⁶.

La definizione condivisa di dimensione sociale, formulata per la prima volta nel Comunicato di Londra del 2007, stabilisce che «la composizione del corpo studentesco che entra, partecipa e completa l'istruzione superiore a tutti i livelli dovrebbe riflettere il profilo sociale eterogeneo della società nel suo complesso nei paesi dell'EHEA»²⁷. Tale definizione sottolinea l'importanza che gli studenti possano completare i loro studi «senza ostacoli legati al loro contesto sociale ed economico», ponendo l'enfasi non solo sull'accesso, ma anche sulla partecipazione e sul completamento degli studi.

Il Comunicato di Bucarest del 2012 ha riaffermato con forza l'impegno verso la dimensione sociale, invitando i paesi membri ad «adottare misure nazionali per ampliare l'accesso complessivo a un'istruzione superiore di qualità» e a «intensificare gli sforzi verso i gruppi sotto rappresentati per sviluppare la dimensione sociale dell'istruzione superiore, ridurre le disuguaglianze e fornire servizi adeguati di supporto agli studenti, orientamento e consulenza, percorsi di apprendimento flessibili e vie di accesso alternative»²⁸. In questo contesto si inserisce il progetto PL4SD (Peer

²⁵ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Erickson, Trento 2006.

²⁶ <https://ehea2020rome.it/pages/ehea2020> (ultima consultazione: 25.11.2025).

²⁷ <https://ehea.info/page-social-dimension> (ultima consultazione: 26.11.2025).

²⁸ <https://ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012> (ultima consultazione: 25.11.2025).

Learning for the Social Dimension)²⁹, finalizzato a supportare decisori politici e operatori nello sviluppo di misure efficaci per il miglioramento della dimensione sociale della European Higher Education Area.

Il Comunicato di Yerevan del 2015 ha ampliato ulteriormente la prospettiva, riconoscendo che «rendere i nostri sistemi più inclusivi è un obiettivo essenziale per l'European Higher Education Area poiché le nostre popolazioni diventano sempre più diversificate, anche a causa dell'immigrazione e dei cambiamenti demografici»³⁰. I ministri si sono impegnati a migliorare l'equilibrio di genere e ad ampliare le opportunità di accesso e completamento, inclusa la mobilità internazionale, per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati.

Il Comunicato di Parigi del 2018 ha evidenziato la necessità di «ulteriori sforzi per rafforzare la dimensione sociale dell'istruzione superiore», dando mandato al Bologna Follow-Up Group (BFUG) di sviluppare principi e linee guida comuni per la dimensione sociale nell'European Higher Education Area³¹. Tale mandato ha trovato compimento nel Comunicato di Roma del 2020, che ha ampliato la definizione di dimensione sociale sottolineando che essa «comprende la creazione di un ambiente inclusivo nell'istruzione superiore che favorisca l'equità, la diversità e risponda ai bisogni delle comunità locali»³².

Nel Comunicato di Roma, i ministri hanno adottato «Principi e Linee Guida per Rafforzare la Dimensione Sociale dell'Istruzione Superiore nell'EHEA», impegnandosi a implementarli nei rispettivi sistemi nazionali e a supportare le istituzioni di istruzione superiore nell'integrare «nella loro cultura istituzionale e nelle missioni fondamentali: apprendimento e insegnamento, ricerca e innovazione, circolazione della conoscenza e outreach, governance istituzionale e gestione»³³. L'obiettivo prioritario stabilito è quello di costruire un European Higher Education Area inclusivo entro il 2030, dove «ogni studente avrà accesso equo all'istruzione supe-

²⁹chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ehea.info/Upload/PLA_SD_ESU_Concept_Note.pdf (ultima consultazione: 25.11.2025).

³⁰ <https://ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015> (ultima consultazione: 25.11.2025).

³¹ https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (ultima consultazione: 25.11.2025).

³² https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (ultima consultazione: 25.11.2025).

³³ Rome Ministerial Communiqué, Annex II: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA, p.3 (traduzione nostra, ultima consultazione: 25.11.2025).

riore e sarà pienamente supportato nel completamento dei suoi studi e della formazione».

Il quadro normativo europeo considera l'inclusione non come un obiettivo settoriale, ma come dimensione trasversale che investe l'intera missione delle università, richiedendo un approccio sistemico e multidimensionale che vada oltre il mero adeguamento normativo per abbracciare una trasformazione culturale e organizzativa profonda delle istituzioni accademiche.

3.2. Il sistema normativo italiano e l'adozione dei principi del New Public Management

Il sistema universitario italiano ha recepito i principi del Processo di Bologna in un contesto caratterizzato da profonde trasformazioni della governance pubblica, influenzate dall'adozione dei principi del New Public Management. Tale paradigma, emerso negli anni ottanta nei paesi anglosassoni, ha promosso l'introduzione di logiche manageriali nella gestione delle pubbliche amministrazioni, enfatizzando criteri di efficienza, efficacia, accountability e orientamento ai risultati³⁴.

L'applicazione del New Public Management al sistema universitario italiano si è concretizzata attraverso una serie di riforme che, a partire dagli anni novanta, hanno ridefinito i rapporti tra Stato e università, introducendo meccanismi di autonomia, valutazione e finanziamento legati alla performance. Le riforme Bassanini della fine degli anni novanta hanno sancito il principio della separazione tra funzioni di indirizzo politico e funzioni di gestione amministrativa, attribuendo nelle intenzioni maggiore autonomia gestionale alle istituzioni accademiche e spostando il controllo dagli atti ai risultati³⁵.

In questo quadro di trasformazione, il tema dell'inclusione sociale ha progressivamente assunto rilevanza nelle politiche universitarie nazionali. Il riferimento normativo fondamentale è costituito dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104 («Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»), che ha sancito il diritto all'istruzione e all'integrazione sociale delle persone con disabilità, estendendone i principi anche all'istruzione universitaria (art. 13). La legge ha intro-

³⁴ C. Hood, *A Public Management for All Seasons?*, «Public Administration», 69 (1991), pp. 3-19.

³⁵ D.Lgs. 3 febbraio 1993, n.29; L. 15 marzo 1997, n.59. Il D.Lgs n.29/1993 è stato in gran parte riassorbito e superato dal D.Lgs. 165/2001, che oggi costituisce il testo normativo di riferimento per la disciplina del lavoro nel pubblico impiego.

dotto l'obbligo per le università di garantire servizi di tutorato specializzato, l'uso di sussidi tecnici e didattici specifici, la predisposizione di programmi di sostegno e l'adattamento delle prove d'esame, configurando un primo nucleo di diritti e servizi per l'inclusione.

Un ulteriore tassello normativo significativo è rappresentato dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170 («Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico»), che ha esteso all'università le tutele per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, prevedendo «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico» e garantendo «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere» (art. 5).

L'implementazione di queste normative nel sistema universitario italiano è stata significativamente influenzata dai principi del New Public Management, che hanno introdotto logiche di autonomia differenziata tra atenei, meccanismi di valutazione della qualità, e sistemi di finanziamento premiale basati su indicatori di performance. La Legge 30 dicembre 2010, n. 240 (cosiddetta «Riforma Gelmini») ha completato questo processo di riorganizzazione, rafforzando, almeno nelle intenzioni, l'autonomia degli atenei e introducendo l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca come organo deputato alla valutazione della qualità delle attività delle università.

In questo contesto, le politiche di inclusione si configurano non solo come adempimento di obblighi normativi, ma come dimensione strategica della qualità dell'offerta formativa e della responsabilità sociale dell'università. Il sistema di Assicurazione della Qualità implementato secondo le linee guida dell'European Standards and Guidelines richiede agli atenei di documentare e monitorare le azioni volte a garantire l'accessibilità e l'inclusione, inserendole nei cicli di pianificazione strategica e nei processi di autovalutazione e miglioramento continuo.

Il Ministero dell'Università e della Ricerca ha progressivamente integrato indicatori relativi alla dimensione sociale e all'inclusione nei meccanismi di finanziamento degli atenei. Il sistema di ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario prevede quote premiali legate a parametri che includono la capacità di attrarre e supportare studenti con esigen-

ze speciali, il tasso di abbandono differenziato per diverse categorie di studenti, e la qualità dei servizi di orientamento e tutorato.

L'adozione dei principi del New Public Management ha dunque generato un sistema complesso, caratterizzato da una tensione tra autonomia istituzionale e accountability verso obiettivi definiti a livello nazionale ed europeo. Le università italiane sono chiamate a interpretare il mandato inclusivo in un contesto di autonomia organizzativa, ma sotto la pressione di meccanismi di valutazione e finanziamento che premiano o penalizzano le performance in termini di attrattività, regolarità delle carriere studentesche e placement dei laureati. Tale sistema, come evidenziato dalla letteratura critica³⁶, genera il rischio di una tensione tra logiche di eccellenza competitiva e obiettivi di equità sociale, richiedendo agli atenei la capacità di bilanciare efficienza ed inclusione in un equilibrio dinamico e contestualizzato.

3.3. Autonomia accademica e modelli di governance dell'inclusione nelle università italiane

L'autonomia universitaria, sancita dall'articolo 33 della Costituzione italiana e concretizzata dalle riforme degli anni novanta e del primo decennio del XXI secolo, costituisce il principio cardine su cui si struttura la governance dell'inclusione negli atenei italiani. Tale autonomia si articola su molteplici dimensioni – didattica, ricerca, organizzazione, amministrativo-finanziaria e terza missione – conferendo alle università la facoltà di definire strategie, strutture e processi per rispondere alle esigenze del proprio contesto territoriale e della propria comunità accademica³⁷.

Nel quadro dell'inclusione degli studenti con esigenze speciali, l'autonomia accademica si traduce nella possibilità per ciascun ateneo di sviluppare modelli organizzativi differenziati, caratterizzati da diverse configurazioni strutturali, modalità operative e livelli di integrazione con le missioni dell'università. La letteratura internazionale evidenzia come non esista un modello unico di governance dell'inclusione, ma piuttosto una varietà di approcci che riflettono le diverse tradizioni istituzionali, le di-

³⁶ A. Paletta, *Il governo dell'università* cit., *passim*; R. Moscati et al., *Torri d'avorio* cit., *passim*.

³⁷ G. Capano, M. Regini, *Governance Reforms and Organizational Dilemmas in European Universities*, «Comparative Education Review», 58 (2014) pp. 73-103.

mensioni degli atenei, le caratteristiche del territorio e le scelte strategiche degli organi di governo³⁸.

Nell'esperienza italiana, i modelli di governance dell'inclusione possono essere ricondotti a tre principali configurazioni organizzative. Un primo modello, che potremmo definire «centralizzato-specialistico», prevede la costituzione di strutture dedicate che operano in staff rispetto agli organi di governo e accentrano le competenze tecniche e operative relative all'inclusione. Tali strutture, generalmente coordinate da un Delegato del Rettore per l'Inclusione o la Disabilità, si occupano di accoglienza degli studenti, valutazione delle necessità, erogazione di servizi specialistici (tutoraggio specializzato, interpretariato LIS, trascrizione testi, supporti tecnologici), e interfacciamento con i Dipartimenti e i Corsi di Studio per l'adattamento delle prove d'esame e delle modalità didattiche.

Un secondo modello, che potremmo definire «distribuito-partecipativo», prevede invece una maggiore diffusione delle responsabilità e delle competenze tra le diverse articolazioni dell'ateneo. In questo caso, il coordinamento centrale è più snello e si concentra su funzioni di indirizzo strategico, formazione, monitoraggio e supporto metodologico, mentre l'operatività è demandata a referenti distribuiti nei Dipartimenti, nelle Scuole, o nei Corsi di Studio. Tale modello favorisce una maggiore prossimità ai contesti didattici specifici e può facilitare l'integrazione delle pratiche inclusive nella programmazione didattica ordinaria, ma richiede meccanismi efficaci di coordinamento e standardizzazione per garantire equità di trattamento tra le diverse aree disciplinari.

Un terzo modello, che possiamo definire «integrato-trasversale», tende a superare la logica dei servizi specialistici separati per integrare le funzioni di supporto all'inclusione nelle strutture ordinarie dell'ateneo deputate alla didattica e ai servizi agli studenti. In questo approccio, le competenze relative all'inclusione vengono incorporate nelle funzioni di orientamento, tutorato, supporto alla didattica, e servizi agli studenti, con l'obiettivo di "normalizzare" l'attenzione alle esigenze speciali come parte integrante della qualità della didattica per tutti. Tale modello richiede investimenti significativi in termini di formazione del personale, riorganizzazione dei processi, e sviluppo di una cultura istituzionale inclusiva diffusa.

³⁸ V.G. Martinez-Acosta, C.B. Favero, *A Discussion of Diversity and Inclusivity at the Institutional Level: the Need for a Strategic Plan*, «Journal of Undergraduate Neuroscience Education», 16 (2018), pp. 252-260.

Indipendentemente dal modello organizzativo adottato, la governance dell'inclusione nelle università italiane è caratterizzata da alcuni elementi ricorrenti. Uno fra questi è la figura del Delegato rettorale che rappresenta il punto di connessione tra la dimensione politico-strategica e quella tecnico-operativa, assolvendo funzioni di indirizzo, rappresentanza, coordinamento e promozione culturale.

Due organismi nazionali che svolgono un ruolo particolarmente significativo nel coordinamento delle politiche inclusive a livello interateneo sono la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) e la Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP). La prima è stata costituita nel 2001, coordina le attività dei delegati rettorali per la disabilità e i DSA, promuovendo lo scambio di buone pratiche, la definizione di linee guida comuni, e la rappresentanza verso le istituzioni nazionali ed europee³⁹. La seconda istituita presso la CRUI il 9 aprile 2018, rappresenta invece la formalizzazione del coordinamento dei responsabili di attività di formazione universitaria in carcere, garantendo il diritto allo studio alle persone private della libertà personale⁴⁰. Al 2025, la Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari coordina 47 atenei che operano in 120 istituti penitenziari, con oltre 1.800 studenti iscritti a percorsi universitari, configurandosi come interlocutore nazionale nel confronto con il Ministero della Giustizia e il Ministero dell'Università e della Ricerca, e svolgendo attività di promozione, riflessione e indirizzo in merito alla garanzia del diritto allo studio universitario delle persone detenute o in esecuzione penale esterna.

Entrambi gli organismi rappresentano forme di coordinamento orizzontale tra atenei che, pur nell'autonomia istituzionale, riconoscono l'importanza di condividere esperienze, standardizzare approcci, e interlocuzioni con le istituzioni nazionali, contribuendo alla costruzione di un sistema universitario nazionale progressivamente più inclusivo e attento alle diverse dimensioni delle esigenze speciali.

Un secondo elemento che fa riferimento alla dimensione dell'integrazione tra servizi centrali e strutture didattiche, il quale emerge come fattore critico di successo. La letteratura evidenzia come l'efficacia delle politiche inclusive dipenda dalla capacità di superare logiche di separazione

³⁹ https://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

⁴⁰ <https://www.crui.it/cnupp.html> (ultimo accesso 27.11.2025).

tra “servizi speciali” e “didattica ordinaria”, promuovendo invece la diffusione di competenze inclusive nel corpo docente, l'adozione di approcci di *Universal Design for Learning*, e la valorizzazione della diversità come risorsa pedagogica⁴¹.

Un terzo elemento è riconducibile alla partecipazione studentesca, che emerge come dimensione strategica della governance inclusiva. Molti atenei hanno sperimentato forme di coinvolgimento diretto degli studenti con esigenze speciali nei processi decisionali relativi ai servizi, attraverso la costituzione di consulte, gruppi di lavoro paritetici, o meccanismi di feedback strutturato. Tale approccio partecipativo, coerente con i principi del modello sociale della disabilità («Nothing about us without us»⁴²), consente di orientare i servizi ai reali bisogni degli utenti e di valorizzarne l'expertise esperienziale⁴³.

L'autonomia accademica, in questo quadro, si configura non come mera facoltà di autodeterminazione organizzativa, ma come responsabilità istituzionale verso la costruzione di comunità accademiche inclusive, capaci di coniugare l'eccellenza scientifica e didattica con l'equità e la valorizzazione delle diversità. Le università italiane sono chiamate a interpretare tale responsabilità nel contesto delle specificità territoriali, delle tradizioni disciplinari, delle risorse disponibili, sviluppando modelli di governance che, pur nella loro diversità, condividano l'obiettivo di rendere l'inclusione non un servizio aggiuntivo, ma una dimensione costitutiva della qualità dell'esperienza universitaria per tutti gli studenti.

4. Studenti con esigenze speciali: definizione e tipologia

Il concetto di «studenti con esigenze speciali» nella letteratura nazionale e internazionale⁴⁴ è strettamente legato alla pedagogia speciale, ri-

⁴¹ D. Ianes, *La speciale normalità* cit., *passim*.

⁴² J.I. Charlton, *Nothing, Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley 1998. Il titolo del libro è tratto da uno slogan storicamente usato nell'Europa centrale che esprime il principio secondo cui nessuna politica o decisione dovrebbe essere presa dai rappresentanti politici senza la piena e diretta partecipazione dei membri dei gruppi interessati da quella decisione, adottato in seguito negli ambienti dell'attivismo per i diritti delle persone con disabilità.

⁴³ F. Dovigo, *Fare differenze* cit., *passim*.

⁴⁴ A. Arengi, G. Bencini, M. Pavone, G. Savarese, *DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e DSA*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», 19 (2020), pp. 48-67; L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione: Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017; T. Tinklin, J. Hall, *Getting Round Obstacles: Disabled Students' Experiences in Higher Education in Scotland*, «Studies in Higher Education», 24 (1999), pp. 183-194; S. Holloway, *The Experience of Higher*

ferendosi a studenti con disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o Bisogni Educativi Speciali (BES), i quali necessitano di percorsi di apprendimento personalizzati e/o presentano capacità motorie limitate, richiedendo quindi servizi, programmi e strutture inclusive.

Nel presente testo, si fa riferimento, invece, a una visione più ampia, come quella proposta dall'Università di Sassari, che considera gli studenti che, al momento dell'iscrizione o durante il percorso di studi, presentano esigenze particolari che possono influire sulla qualità dello studio, sulle competenze acquisite e sulla loro esperienza accademica e studentesca. Questo concetto implica una dimensione socio-relazionale, che comprende la partecipazione ad attività collettive, eventi, e altre iniziative.

Le tipologie specifiche identificate comprendono:

- «studenti con disabilità», cioè coloro che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale certificata ai sensi della Legge 104/1992;
- «studenti con Handicap», cioè coloro che, secondo la Legge 104/1992, vivono una condizione di svantaggio sociale o emarginazione derivante da una minorazione fisica, psichica o sensoriale;
- studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ovvero coloro che ai sensi della Legge 170/2010 hanno diritto a strumenti compensativi e misure dispensative che garantiscono pari opportunità nel percorso di studi in quanto presentano dislessia, disgrafia, disortografia e/o discalculia;
- «studenti iscritti al Polo Penitenziario Universitario (PUP)», cioè coloro che hanno limitazioni della libertà personale dovute ad una qualche forma di detenzione;
- «studenti con carriera ALIAS», ovvero coloro che, durante un percorso di transizione di genere, hanno il diritto a un'identità elettiva;
- «studenti infortunati», ossia coloro che si trovano in stato di infortunio, invalidità o malattia temporanea;
- «studentesse in stato di gravidanza o maternità», ovvero coloro che hanno un figlio di età inferiore ai 6 mesi o sono in gravidanza certificata;

Education from the Perspective of Disabled Students, «Disability & Society, 16 (2001), pp. 597-615; V. Ghibellini, *Social integration cit., passim*.

- «studenti sensibili», cioè coloro che hanno subito violenze, abusi, discriminazioni, o sono stati vittime di crimini violenti, atti di terrorismo, calamità naturali, epidemie, deportazioni, provenienti da Paesi in guerra o carestia, o da organizzazioni mafiose, rifugiati politici o richiedenti asilo;
- «studenti caregiver», ovvero coloro che assistono un familiare non autosufficiente, solitamente a titolo gratuito nella vita quotidiana.

Questa definizione allargata riflette una comprensione dell'inclusione che va oltre i tradizionali confini della disabilità certificata, abbracciando una prospettiva più olistica che riconosce come molteplici fattori possano influenzare il percorso accademico e l'esperienza universitaria degli studenti. Tale approccio si iscrive nel più ampio quadro della dimensione sociale dell'European Higher Education Area e rappresenta un'evoluzione concettuale significativa rispetto alle categorie tradizionali della pedagogia speciale.

5. Disegno della ricerca e quadro metodologico

Come sopra descritto, l'obiettivo della ricerca è analizzare come l'università può impegnarsi nel promuovere l'inclusione sociale degli studenti con esigenze speciali, attraverso lo studio di caso dell'Università di Sassari.

L'approccio metodologico adottato si configura come una ricerca qualitativa e quantitativa multi-metodo, che integra tecniche standard e non standard di raccolta e analisi dei dati⁴⁵, coerentemente con la natura esplorativa e contestualizzata del *case study*⁴⁶.

Una scelta, la strategia di ricerca del *single case study*, che risponde alla necessità "moriniana" di contestualizzare i fenomeni per comprenderli nella loro complessità⁴⁷. Infatti, l'inclusione degli studenti con esigenze speciali all'Università di Sassari non può essere analizzata come fenomeno astratto, ma deve essere situata nel suo contesto specifico.

Il *single case study* è definito da Yin come «un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale, soprattutto quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti»⁴⁸.

⁴⁵ A. Marradi, *Metodologia delle scienze sociali*, Mulino, Bologna 2007.

⁴⁶ R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Newbury Park CA 1994 [1984].

⁴⁷ E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO, Paris 2001.

⁴⁸ R.K. Yin, *Case study cit.*, p. 13.

La metodologia del *case study* è progettata per fornire una comprensione approfondita di fenomeni sociali complessi o di soggetti specifici all'interno del loro contesto, spesso caratterizzati da confini concettuali sfumati, considerando le prospettive dei partecipanti coinvolti⁴⁹.

La letteratura⁵⁰, sebbene possa apparire talvolta poco chiara nel definire esaurientemente il *case study*, mostra un ampio consenso sulla capacità unica di questo metodo di fornire una comprensione olistica di fenomeni complessi, considerando molteplici variabili e fattori nel loro contesto reale. Tale approccio si realizza tipicamente attraverso l'utilizzo di diverse fonti di dati – prevalentemente qualitativi (interviste, rapporti, archivi e altri documenti) e quantitativi (ad esempio, questionari) – offrendo una prospettiva comprensiva su uno o più fenomeni oggetto di indagine. Tale approccio è particolarmente appropriato quando l'obiettivo della ricerca è comprendere in profondità come e perché determinate dinamiche si manifestino in uno specifico contesto organizzativo, senza pretese di generalizzazione statistica, ma con l'intento di sviluppare comprensione teorica e identificare pattern significativi.

La scelta del caso di studio si colloca all'interno del progetto interdisciplinare 737/2021 2021 – Risorse 2022-2023, *La valorizzazione del patrimonio culturale in un'ottica di inclusione sociale, sicurezza e sviluppo del territorio*, volto a favorire e potenziare l'inclusione degli studenti con esigenze speciali nell'ateneo turritano, in continuità con un precedente finanziamento europeo. L'ateneo rappresenta, inoltre, un caso particolarmente significativo per aver recentemente elaborato una definizione allargata di "studenti con esigenze speciali".

5.1 Tecniche di raccolta dati

La presente ricerca ha adottato un disegno metodologico misto⁵¹, integrando strumenti qualitativi e quantitativi per indagare le dinamiche di inclusione degli studenti con esigenze speciali nel contesto universitario. Tale approccio ha consentito di coniugare la profondità interpretativa

⁴⁹ J. Gustafsson, *Single Case Studies vs. Multiple Case Studies: a Comparative Study* [working paper], Halmstad University, Halmstad 2017; M. Glette, S. Wiig, *The Headaches of Case Study Research: a Discussion of Emerging Challenges and Possible Ways out of the Pain*, «Journal of Qualitative Health Research», 33(2023), pp. 1377-1390.

⁵⁰ J. Gustafsson, *Single Case Studies* cit., *passim*.

⁵¹ J.W. Creswell, P. Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks 2001.

delle tecniche qualitative con la generalizzabilità dei dati quantitativi⁵², configurandosi come una strategia capace di restituire la complessità multidimensionale del fenomeno indagato.

L'osservazione partecipante⁵³ è stata impiegata come strumento per cogliere le dimensioni tacite e processuali delle pratiche inclusive quotidiane, permettendo di accedere a quegli aspetti dell'esperienza universitaria che difficilmente emergono attraverso strumenti più strutturati e di osservare direttamente i processi di interazione e le routine organizzative. Occorre tuttavia evidenziare i limiti epistemologici connessi alla posizione del ricercatore, il quale ricopriva contestualmente il ruolo di membro dello staff dell'ateneo. Tale compresenza di ruoli ha configurato una situazione di "doppia appartenenza"⁵⁴ che, se da un lato ha facilitato l'accesso al campo e la comprensione delle dinamiche organizzative, dall'altro ha compromesso parzialmente la distanza critica necessaria all'analisi sociologica⁵⁵. Il rischio di una prospettiva eccessivamente "internalizzata"⁵⁶ è stato mitigato attraverso pratiche di riflessività metodologica e la triangolazione con altri strumenti di rilevazione.

A questo primo livello di indagine si è affiancato lo strumento del focus group condotto con i rappresentanti degli studenti nei vari organi⁵⁷, che ha permesso di esplorare collettivamente le percezioni sulle modalità inclusive esistenti e di co-costruire strategie di miglioramento⁵⁸. L'incontro ha favorito l'emergere di narrazioni condivise e di posizionamenti differenziati, secondo una logica di ricerca partecipativa orientata al cambiamento sociale⁵⁹, valorizzando la dimensione dialogica e interattiva della produzione di conoscenza e facendo emergere non solo opinioni indi-

⁵² A. Bryman, *Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it Done?*, «Qualitative Research», 6, (2006), pp. 97-113.

⁵³ P. Atkinson, M. Hammersley, *Ethnography and Participant Observation*, in *Handbook of Qualitative Research*, a cura di N.K. Denzin e Y.S. Lincoln, Sage, Thousand Oaks 1994, pp. 248-261.

⁵⁴ M. Hammersley, P. Atkinson, *What is Ethnography? Ethnography, Principles in Practice*, Routledge, New York 2007, pp. 1-19.

⁵⁵ R.L. Gold, *Roles in Sociological Field Observations*, «Social Forces», 36 (1958), pp. 217-223.

⁵⁶ P.A. Adler, P. Adler, *Membership Roles in Field Research*, Sage Publications, Inc. 1987.

⁵⁷ Al focus hanno preso parte 12 rappresentanti degli studenti che hanno aderito ad una convocazione inviata tramite canali istituzionali.

⁵⁸ D.L. Morgan, *Focus Groups as Qualitative Research*, Sage, New York 2013; R. Barbour, *Doing focus groups*, Sage Publications Ltd, Thousand Oaks 2007.

⁵⁹ S. Kemmis, R. McTaggart, *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*, in *The Sage Handbook of Qualitative Research*, a cura di N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, Sage, New York 2005, pp. 559-603.

viduali ma anche processi di negoziazione collettiva del significato delle esperienze di inclusione universitaria.

A integrazione del focus group sono state realizzate 12 interviste semi-strutturate con referenti politici, amministrativi e istituzionali che hanno consentito di ricostruire le logiche e i principi alla base delle politiche di inclusione a livello macro, secondo una prospettiva top-down complementare a quella degli studenti⁶⁰.

La traccia delle interviste ha permesso di esplorare temi predefiniti (politiche istituzionali, modelli organizzativi, sfide e opportunità, buone pratiche, etc.) mantenendo al contempo la flessibilità necessaria per approfondire aspetti emergenti e specifici del contesto.

Infine, la ricerca desk ha permesso di approfondire l'indagine sulle politiche e analizzando i dati quantitativi presenti nei database dell'Università di Sassari e sul sito del Ministero dell'Università e della Ricerca, contestualizzando i dati empirici raccolti all'interno di cornici normative più ampie.

La comprensione complessiva del fenomeno investigato si è raggiunto, in ultima analisi, attraverso la triangolazione dei risultati raccolti nelle diverse fasi di raccolta dati⁶¹.

L'integrazione di prospettive multiple – del ricercatore-osservatore, degli studenti, dei decisori istituzionali e dei documenti ufficiali – ha consentito di validare reciprocamente i risultati emersi e di costruire un'interpretazione del fenomeno inclusivo fedele alla complessità del contesto.

6. L'inclusione degli Studenti con Esigenze Speciali: il caso dell'Università di Sassari

Come evidenziato in precedenza, l'università si configura come un sistema adattivo complesso, capace di trasformarsi attraverso processi di auto-organizzazione in risposta ai mutamenti sociali e culturali⁶². Questo quadro dinamico è visibile anche per ciò che riguarda i processi attuati dalle università per promuovere l'inclusione sociale degli studenti con esigenze speciali. Nell'analisi del caso di studio, tali dinamiche sono osser-

⁶⁰ S. Kvale, S. Brinkmann, *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.), Sage, New York 2009 [1996].

⁶¹ N. K. Denzin, *Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination*, in *Sociological Methods*, a cura di N. K. Denzin, Sage, New York 1978, pp.339-357; J. Gerring, *Case Study Research: Principles and Practices*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, pp. 145-151.

⁶² N. Elias, *La civiltà delle buone maniere*, Mulino, Bologna 1982 [1939].

vabili sia a livello delle strutture di governance sia nei modelli gestionali che l'Università di Sassari⁶³ implementa, così come nelle pratiche e nei servizi dedicati a questi studenti con riferimento all'accesso al sistema, al diritto allo studio e all'inclusione al contesto accademico.

6.1. La Governance

Il sistema di gestione degli studenti con esigenze speciali dell'Università di Sassari risulta caratterizzato da una struttura che soprattutto per le specialità permanenti prevede un organigramma (figura 1) in cui i servizi per l'inclusione sono integrati nella propria struttura organizzativa, articolandosi su tre livelli distinti: politico, gestionale e operativo. Tale impostazione cerca di connettere la dimensione decisionale con quella esecutiva, attraverso un livello intermedio di coordinamento. Il livello politico opera attraverso i delegati del Rettore nell'ambito delle scelte strategiche e della rappresentanza istituzionale, definendo priorità e allocando risorse. Riprendendo la letteratura di servizio sociale⁶⁴, si potrebbe sostenere che l'ateneo privilegia una logica che agisce per aree di bisogno in maniera differenziata e che, come riportano alcuni intervistati, favorisce elevata attenzione alla singole specificità, ma non sempre garantisce coordinamento tra i vari livelli e «compositezza»⁶⁵.

Il livello gestionale, rappresentato dai referenti di dipartimento e dalle commissioni didattiche di ateneo, funge da cerniera tra le direttive generali e le specificità dei diversi contesti disciplinari e organizzativi. È qui che le politiche inclusive si confrontano con le particolarità dei singoli corsi di studio, le culture dipartimentali e le risorse effettivamente disponibili. A livello operativo, i singoli docenti titolari dei corsi, invece, assumono un ruolo teso a concretizzare sul campo gli orientamenti definiti ai livelli superiori, adattando la didattica, gli strumenti di valutazione e le modalità di interazione alle esigenze specifiche degli studenti.

⁶³ L'Università di Sassari si colloca al nord-ovest della Sardegna ed è da considerarsi il più antico dei due atenei dell'isola, precedente anche a quello di Cagliari. A livello nazionale è tra gli Atenei di medie dimensioni con un numero di iscrizioni ai corsi di laurea di circa 12.000 studenti per anno negli ultimi 5 anni. Per ciò che concerne l'offerta formativa, questa appare molto variegata e offre un ventaglio di corsi di studi diversificato la cui distribuzione è suddivisa in 11 Dipartimenti, con una media di circa 3,4 corsi di laurea triennale per Dipartimento e di 2,8 corsi di Laurea Magistrale.

⁶⁴ P. Rossi, *L'organizzazione dei servizi socioassistenziali*, Carocci, Roma 2020; L. Dominnelli, *Il servizio sociale. Una professione che cambia*, Erikson, Trento 2005; M.L. Ranieri, *Linee guida e procedure di servizio sociale*, Erikson, Trento 2020.

⁶⁵ A. Merler, *Politiche sociali e sviluppo composito*, Iniziative culturali, Sassari 1988.

Se questa struttura complessa e articolata su più livelli è garantita per gli studenti con specialità permanenti o di lungo periodo, per ciò che riguarda le specialità temporanee⁶⁶ è prevista, invece, una gestione più semplice che si colloca a livello meramente operativo, curata prevalentemente dagli uffici amministrativi e dal corpo docente, per ciò che riguarda la personalizzazione dei percorsi di studio e la didattica.

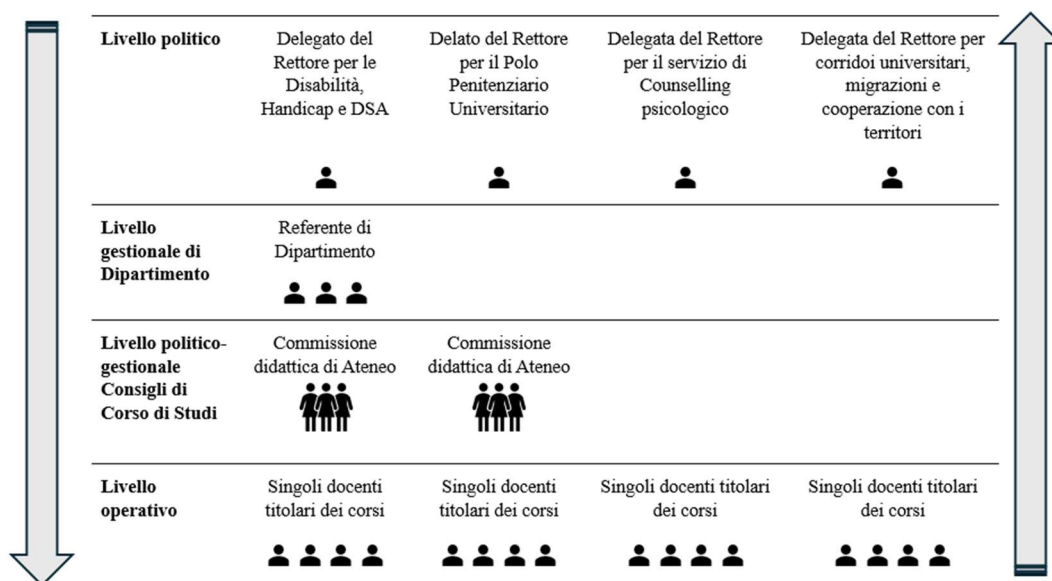


FIGURA 1, *Sistema di governance UNISS per gli studenti con esigenze speciali permanenti o di lungo periodo*

Tale impostazione differenziata, soprattutto nei casi in cui sono presenti contemporaneamente più specialità, si traduce in tempi decisionali e pratiche concrete non sempre omogenee, che richiederebbe una visione maggiormente composita, come riportano alcuni intervistati:

Secondo me, andrebbe fatta una Commissione [di valutazione unica] (Interv. 1).
[Per me] la persona è una totalità [...], è un insieme (Interv. 2).

La discrezionalità nell'azione è determinata, frequentemente, dall'atteggiamento individuale degli attuatori o decisori politici che operano, come emerge dall'analisi, secondo un atteggiamento che si basa su un forte senso di responsabilità, inteso non solo come appartenenza, e come

⁶⁶ Guida carriere studenti 2025-2026 (reperibile su https://www.uniss.it/sites/default/files/2025-08/GCS_2025-26_202508_Def.pdf, ultimo accesso 26.11.2025).

adesione a dei valori⁶⁷, rispetto al ruolo ricoperto, ai suoi obiettivi, ma anche alla propria «libertà-responsabile»⁶⁸.

Per ciò che riguarda il personale, nella maggior parte dei casi emerge, infatti, come le attività promosse siano la conseguenza di un impegno costante. Non esiste una struttura fisica con personale dedicato e/o un'organizzazione gestionale e operativa condivisa, comune e strutturata per le varie specialità. Le iniziative di promozione e pubblicizzazione o la formalizzazione di protocolli sono il risultato dell'impegno e della dedizione, nonché caparbietà dei soggetti coinvolti nel processo manageriale, appartenenti soprattutto alla categoria dei docenti e del personale amministrativo, come si evince dai seguenti stralci d'intervista:

[Sarebbe ideale realizzare un ufficio] dove ci metti dentro tre delegati, due amministrativi [...] E allora porti avanti la questione, altrimenti fai il buco nell'acqua, cioè si lascia tutto all'iniziativa del singolo (Interv. 1).

Ecco, [ci sono dei momenti durante l'anno in cui siamo] carichi [lavoriamo] a pieno carico (Interv. 3).

Ciascuno ha fatto di più, noi tutti condividiamo la rilevanza [del servizio offerto] e tutti quelli che stanno in questa cordata, sono anche nel gruppo di lavoro CRUI, quindi siamo persone sensibili (Interv. 2).

L'analisi riporta un forte interesse, coinvolgimento, sensibilità e spinta emotiva da parte degli intervistati. Essi, seppur investiti ufficialmente e formalmente dell'incarico, in tutti i casi, sono anche titolari di altre mansioni inerenti al proprio ruolo – quali la didattica e la ricerca per il personale docente, e le mansioni amministrative legate all'ufficio di competenza per il personale non docente – che, in alcuni periodi dell'anno, rendono più impegnativo conciliare i vari compiti.

Discorso simile è evidenziabile per gli studenti, i quali offrono in molte occasioni il loro tempo e la loro disponibilità in favore di iniziative sperimentali o di continuità a “costo zero”, che sono tese a implementare processi di inclusione sociale.

6.2. Accesso ai servizi

Per ciò che riguarda l'accesso al sistema, il caso di studio mostra come anche all'Università di Sassari siano visibili dinamiche che cercano di

⁶⁷ M. Weber, *Economia e Società*, Edizioni di Comunità, Milano 1995 [1922].

⁶⁸ V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

conciliare l'autonomia istituzionale con le esigenze di accountability verso parametri nazionali.

Dalla lettura di alcuni documenti programmatori dell'ateneo è chiaro come la promozione del principio di uguaglianza sostanziale, soprattutto per quanto concerne gli aspetti relativi alla didattica e alla sua fruizione, siano da considerarsi di estremo interesse⁶⁹. Difatti, la possibilità di favorire la frequenza dei corsi, delle attività di didattica integrativa, il sostenimento degli esami di profitto e quanto favorisce lo studio individuale sia alla base delle politiche di integrazione.

Questo è evidente se si analizzano gli ultimi due Piani Strategici dell'ateneo e la *Guida carriere degli studenti*⁷⁰. Questa al Titolo IV, per ogni specialità prevede un approccio differente che tiene conto della durata della specialità dichiarata, promuovendo diverse misure erogative di tipo strumentale e/o funzionali a valorizzare in maniera diversificata l'equità nell'accesso alla formazione e/o la frequentazione fisica degli spazi⁷¹.

Sul piano economico-finanziario, è prevista l'esenzione totale o parziale dal versamento delle tasse universitarie e dei contributi aggiuntivi. Gli studenti con Handicap, Disabilità, DSA, o iscritti al Polo Universitario Penitenziario, nonché coloro che versino in condizioni di infortunio, gravidanza, i care giver e i soggetti fragili possono accedere a meccanismi premiali con punteggio supplementare per l'assegnazione di borse di studio. È inoltre erogato un contributo economico per attività di tutoraggio generico o specialistico.

⁶⁹ Si fa qui particolare riferimento al *Piano Strategico 2021-2023*, al *Piano Strategico 2023-2025*, al *regolamento per le problematiche degli studenti disabili e con disturbi specifici d'apprendimento (DSA)* (reperibile su https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/regolamento_per_le_problematiche_degli_studenti_disabili_e_con_dsa_o.pdf. Ultimo accesso: 29.5.2023), al *Regolamento per il funzionamento del Polo Penitenziario Universitario* (reperibile su https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/dr_regolamento.pdf. Ultimo accesso: 29.10.2025), alla *Guida carriere studenti 2025-2026* (reperibile su https://www.uniss.it/sites/default/files/2025-08/GCS_2025-26_202508_Def.pdf, ultimo accesso: 26.11.2025) e al *Gender Equality Plan* (reperibile su https://www.uniss.it/sites/default/files/gep_7_signed.pdf, ultimo accesso: 26.11.2025). Per quanto riguarda il GEP, è stato preso in considerazione per il suo intento di promuovere l'equilibrio di genere nei gruppi di ricerca, nei processi decisionali, nella ricerca e nell'innovazione nell'ateneo sassarese.

⁷⁰ https://www.uniss.it/sites/default/files/2025-08/GCS_2025-26_202508_Def.pdf (ultimo accesso: 26.11.,2025).

⁷¹ Un'attenzione particolare da parte di UNISS si evidenzia per gli studenti *care giver* e per gli studenti definiti «sensibili». Per questi studenti non è, infatti, prevista una tutela forte, chiara, definita e specifica a livello legislativo e nazionale (V. Ghibellini, *Social integration* cit., *passim*).

Relativamente ai servizi didattici, l'ateneo assicura l'accesso alle piattaforme per la Didattica a Distanza e garantisce la fruizione dei servizi bibliotecari tramite delega, con possibilità di avvalersi della «Biblioteca accessibile», dotata di specifici ausili informatici.

L'istituzione mette a disposizione un servizio di orientamento per la gestione delle pratiche amministrative connesse al percorso accademico, un servizio di counselling psicologico a supporto del benessere degli studenti e uno sportello dedicato agli studenti con disabilità e DSA con tutor dedicati, coordinato dall'Ufficio Orientamento.

Sul versante dell'accessibilità fisica, infine, l'ateneo promuove interventi per l'abbattimento delle barriere architettoniche destinati agli studenti con Handicap, Disabilità, in condizione di infortunio o gravidanza.

Tale impostazione è in linea con le esigenze di rendicontazione dei servizi agli organismi di valutazione nazionale, fornendo gli indicatori quantitativi richiesti per il mantenimento dell'accreditamento. In questo modo, l'ateneo si impegna a operare in uno spazio intermedio teso a garantire l'accessibilità, valorizzata dai meccanismi di finanziamento e rendicontazione degli indicatori AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento), mentre cerca di personalizzare interventi in un contesto organizzativo strutturato che è chiamato a gestire volumi elevati di utenza secondo procedure uniformi.

Nel caso dell'Università di Sassari, come mostra il grafico 1, è possibile notare come tale modello gestionale si rifletta in un aumento delle iscrizioni degli studenti con esigenze speciali negli ultimi 5 anni.

6.3. Inclusione sociale

Se per ciò che riguarda l'integrazione sociale e il diritto allo studio è osservabile un preciso adempimento da parte dell'Università di Sassari a quanto previsto dalla normativa nazionale, che è teso a rimuovere le barriere di accesso al sistema, maggiore discrezionalità e autonomia è rintracciabile per quello che riguarda la promozione dei processi di inclusione sociale degli studenti con esigenze speciali.

Dall'analisi dei dati emerge un sistema di interventi, programmi, progetti e iniziative promosse a livello di ateneo che valorizzano la dimensione dell'interazione, intesa come scambio dinamico, partecipazione at-

tiva, apprendimento collaborativo⁷² e spazio di agency da parte degli studenti.

Tra le iniziative che meritano attenzione emerge il concorso di idee «Inclusione UNISS»⁷³, promosso nel 2024, che ha visto attivamente coinvolti gli studenti nella progettazione di iniziative volte a favorire e migliorare l'inclusione sociale degli studenti con esigenze speciali, con particolare attenzione alle disabilità. L'Ateneo ha utilizzato il ricavato della quo-

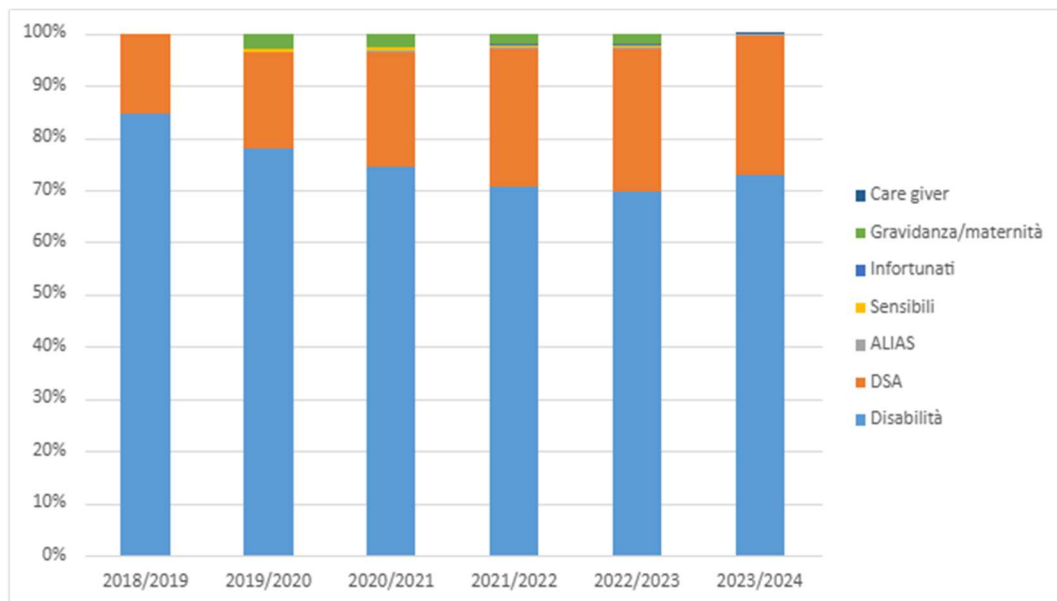


GRAFICO 1, *Studenti con Esigenze Speciali AA.AA. da 2018-19 a 2023-2024*⁷⁴

ta dell'imposta IRPEF 5x1000 per premiare i due progetti più innovativi e finanziare la realizzazione delle idee proposte, stimolando la partecipazione studentesca nella progettazione di soluzioni inclusive. Questa iniziativa, caratterizzata da un approccio *bottom-up*, ha reso gli studenti protagonisti nel proporre politiche inclusive all'ateneo.

Un ulteriore spazio dedicato alla promozione dei processi di inclusione sociale possono essere considerate le iniziative che UNISS promuove con

⁷² G.H. Mead, *Mind, Self cit., passim*; L. S. Vygotskij, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978, p.86.

⁷³ Per approfondimenti si veda <https://www.uniss.it/it/bandi/bando-concorso-di-idee-inclusioneuniss> (ultimo accesso: 18.11.2025).

⁷⁴ I dati fanno riferimento ai seguenti studenti iscritti per ciascun anno accademico: A.A. 2018-19, 13.677 studenti; A.A. 2019-20, 13.766 studenti; A.A.2020-21, 13.984 studenti; A.A. 2021-22, 13.282 studenti; A.A. 2022-23, 12.813 studenti; A.A. 2023-24., 12532 studenti.

l'Associazione Italiana di Dislessia (AID), con l'intento di supportare e sensibilizzare, attraverso azioni formative rivolte a docenti, personale e tutor, il percorso universitario degli studenti con DSA.

Tra le altre, l'attivazione di tirocini all'interno della struttura carceraria è un'iniziativa promossa per favorire l'interazione tra gli studenti iscritti al Polo Penitenziario Universitario e il resto del corpo studentesco. Tale progetto rappresenta uno strumento significativo teso a favorire processi di formazione e affiliazione⁷⁵ tra gli studenti, consentendo agli stessi di confrontarsi con la complessità delle biografie individuali, al di là delle "etichette" giuridiche. Per i detenuti, l'interazione con studenti provenienti dall'esterno costituisce un'opportunità di mantenimento dei legami con la società civile, elemento cruciale nel percorso di reinserimento sociale previsto dall'articolo 27 della Costituzione. La condivisione di spazi di apprendimento promuove dinamiche di reciprocità e riconoscimento che contrastano i processi di reclusione. Dal punto di vista pedagogico, queste esperienze rappresentano, inoltre, occasioni di apprendimento trasformativo⁷⁶ per gli studenti, che sviluppano competenze relazionali e capacità di riflessione critica sui meccanismi di esclusione sociale.

Sempre con riferimento agli studenti iscritti al Polo Penitenziario Universitario è attualmente in corso un progetto sperimentale che vede coinvolti i rappresentanti delle associazioni studentesche e del Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali (DUMAS), il delegato del Rettore e un membro del Comitato didattico del DUMAS, per favorire il contatto tra associazioni studentesche e studenti detenuti. L'idea è di rendere più conoscibile e accessibile agli studenti in stato di detenzione le opportunità e le iniziative studentesche promosse dai colleghi nell'ateneo.

Per ciò che riguarda gli studenti stranieri, invece, UNISS partecipa al progetto «Corridoi Universitari per i Rifugiati - UNICORE 3.0»⁷⁷. Il progetto rappresenta un'iniziativa promossa dall'UNHCR in collaborazione con l'Università di Sassari e altri atenei italiani, volta a garantire il diritto all'istruzione superiore ai rifugiati attraverso corridoi universitari dall'Etiopia all'Italia. Realizzato in partnership con il Ministero degli Affari

⁷⁵ R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard, Paris 1995; R. Castel, *The Roads to Disaffiliation. Insecure Work and Vulnerable Relationship*, «International Journal of Urban and Regional Research», 24 (2008), pp. 519-535.

⁷⁶ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

⁷⁷ <https://www.uniss.it/it/didattica/servizi-agli-studenti/studenti-con-esigenze-speciali/corridoi-universitari> (ultimo accesso: 26.11.2025).

Esteri e della Cooperazione Internazionale, Caritas Italiana e Diaconia Valdese, il progetto risponde a un drammatico gap formativo globale.

Dal punto di vista dell'inclusione sociale, UNICORE 3.0 si configura come azione concreta del Manifesto per l'Università Inclusiva, offrendo a studenti selezionati in base a merito e motivazione l'opportunità di accedere a percorsi di laurea con supporto integrale. Il modello operativo prevede la copertura completa delle spese pre-arrivo, borse di studio annuali comprensive di alloggio e vitto, assistenza amministrativa da parte dell'ateneo e servizi di tutoraggio peer-to-peer. A Sassari, un partenariato locale formato da università, enti pubblici e terzo settore garantisce l'accompagnamento degli studenti in tutte le fasi del percorso accademico e della loro integrazione nel tessuto sociale del territorio.

Infine, il tutorato alla pari, implementato in diversi Dipartimenti, si configura non solo come servizio di supporto individuale, ma come dispositivo di accompagnamento tra pari che favorisce relazioni significative tra studenti, condivisione di strategie di studio e sviluppo di un senso di solidarietà.

A queste iniziative, si aggiunge il Servizio di counseling e sostegno psicologico con il progetto PRISMA⁷⁸ che integra tali iniziative proponendosi non solo di intervenire su problematiche individuali, ma anche di favorire la conoscenza reciproca fra studenti e l'integrazione nei contesti formativi e nella città, promuovendo il benessere attraverso la costruzione di reti relazionali. Il progetto vuole sostenere il benessere psicologico della popolazione studentesca, allargando la nozione di «esigenze speciali» anche alla dimensione della salute.

7. Conclusioni

Volendo portare a sintesi quanto finora analizzato, è possibile affermare come per comprendere i processi di inclusione sociale all'interno dell'istruzione superiore accademica sia opportuno tenere conto di due elementi di analisi: la loro collocazione all'interno del sistema socioeconomico e culturale più ampio e la natura multidimensionale e stratificata delle istituzioni universitarie.

Per ciò che riguarda il primo elemento, è importante sottolineare come l'università come sistema complesso è inserita in contesti sociali, economici e culturali più ampi che ne condizionano profondamente le dinami-

⁷⁸ <https://www.uniss.it/it/didattica/servizi-agli-studenti/servizi-di-counseling/il-progetto-prisma> (ultimo accesso: 22.12.2025)

che interne. Le disuguaglianze riprodotte o contrastate dall'istituzione accademica sono intimamente connesse alle strutture di potere e alle stratificazioni sociali della società circostante. Il rapporto tra legislazione nazionale e internazionale e le politiche istituzionali evidenzia come l'università non possa essere considerata un'entità chiusa, ma debba essere analizzata nella sua continua interazione con il sistema sociale più ampio.

In questo contesto, l'evoluzione del quadro legislativo internazionale e nazionale svolge un ruolo chiave. La maggiore attenzione al rispetto del diritto di uguaglianza e parità sociale orienta le azioni e gli interventi degli atenei, incidendo sulla tutela del diritto allo studio e plasmando i processi di governance finalizzati a promuovere il capitale umano attraverso un'istruzione e una formazione accademica accessibili.

Rispetto al caso di studio dell'Università di Sassari, l'analisi condotta dimostra una marcata sensibilità rispetto al tema dell'inclusione sociale degli Studenti con Esigenze Speciali. Da una parte, tale attenzione appare come la diretta conseguenza di un adeguamento alla normativa nazionale e internazionale che tutela il diritto allo studio. La normativa a tutela di questi studenti si configura come strumento funzionale al perseguimento della missione istituzionale accademica, attraverso dinamiche di integrazione orientate alla formazione e all'apprendimento. In questa prospettiva, l'Università di Sassari adotta una strategia organizzativa composta da più livelli interconnessi, che esercitano un'influenza determinante e che, attraverso misure compensative o distributive, incide in maniera significativa sui processi di integrazione e di inclusione.

A questo tipo di azione, tuttavia, si associa una logica che integra al supporto individuale utile ai processi di integrazione, una logica che vuole favorire la costruzione di comunità educative fondate su appartenenza, riconoscimento e reciprocità.

In questo quadro, l'azione dell'Università di Sassari rivolge l'attenzione a due dimensioni centrali ed interconnesse che, secondo Saraceno⁷⁹ e Castel⁸⁰, determinano i processi di inclusione sociale: l'interazione e l'affiliazione.

La prima promuove forme di apprendimento reciproco, progettazione collaborativa e dialogo tra attori diversi, mentre la seconda trasforma i

⁷⁹ C. Saraceno, *Esclusione cit.*, *passim*.

⁸⁰ R. Castel, *Les métamorphoses cit.*, *passim*.

soggetti coinvolti, tra cui gli studenti, come in membri attivi e riconosciuti all'interno dei processi con ruoli di responsabilità e protagonismo⁸¹.

Attraverso iniziative che coinvolgono attivamente studenti, docenti e comunità locali, si facilitano il mutuo riconoscimento e la costruzione di reti di supporto che valorizzano le capacità di agency degli studenti, permettendo loro di non essere meri destinatari dell'offerta formativa, ma anche protagonisti della vita studentesca.

Tale approccio testimonia un passaggio paradigmatico dalle politiche di integrazione, centrate sull'adattamento dell'individuo al contesto, alle politiche di inclusione, orientate alla trasformazione del contesto stesso attraverso la valorizzazione della diversità come risorsa per l'intera comunità accademica.

Permangono, tuttavia, alcune criticità. Sebbene tali pratiche inclusive rappresentino un passo importante per garantire non solo pari opportunità formali ma reali condizioni di cittadinanza e benessere all'interno dell'istruzione superiore, nel caso dell'Università di Sassari esse non sono ancora pienamente sistematizzate e uniformate per tutte le specialità. Emerge inoltre un riflettersi a livello locale accademico quanto evidenziato a livello delle politiche nazionali, cioè una maggiore necessità di politiche composite più articolate⁸².

Il caso dell'Università di Sassari dimostra come l'inclusione sociale non possa essere analizzata secondo schemi precostituiti o modelli standardizzati, ma richieda, seguendo l'insegnamento moriniano, una «testa ben fatta»⁸³ capace di contestualizzare, di cogliere le relazioni e le interconnessioni tra i diversi livelli del sistema universitario. La comprensione delle politiche inclusive necessita di uno sguardo che sappia situare ogni azione, ogni scelta organizzativa, ogni pratica nel contesto più ampio delle dinamiche istituzionali, territoriali e culturali che caratterizzano l'ateneo sassarese. Solo attraverso questa capacità di contestualizzazione è possibile cogliere la specificità e, al contempo, il valore euristico di un caso studio che, pur non aspirando alla generalizzazione, offre spunti di riflessione trasferibili ad altri contesti accademici caratterizzati da analoghe condizioni di complessità e territorialità.

⁸¹ V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà cit., passim*.

⁸² A. Merler, *Politiche sociali cit., passim*; P. Rossi, *L'organizzazione cit., passim*; L. Dominelli, *Il servizio sociale, cit. passim*; M.L. Rainieri, *Linee guida cit., passim*.

⁸³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.