

Inclusive Didactics at the University: innovation and training success of students with Special Educational Needs

La Didattica inclusiva nell'Università: innovazione e successo formativo degli studenti con Special Educational Needs

Lucia de Anna^a, Alessio Covelli^{b,1}

^a *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, lucia.deanna@uniroma4.it

^b *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, alessio.covelli@uniroma4.it

Abstract

The evolution of university teaching towards inclusive didactics is a complex issue that requires reflection about strategies to be taken involving university teachers for developing innovative and open contexts to the diversities. We need to rethink traditional transmission models because, as evidence proved, generating innovation for all implies going beyond the individual approach to Special Educational Needs (SEN). We describe some practical proposals based on guidance, reception and accompaniment devices provided for students with SEN, focusing on teaching and the use of ICT. These best practices derive from the research carried out by the group of Pedagogy and Special Education of University of Rome "Foro Italico" and by the work of the CNUDD group "Improving the quality of inclusive education". According to the Universal Design approach, these devices and strategies promote not only inclusion and access of students with SEN, but they are a resource for all student population supporting training success.

Keywords: inclusive didactics; university; universal design; best practices; ICT.

Abstract

L'evoluzione degli insegnamenti universitari verso una didattica inclusiva è una questione complessa che impone una riflessione su quali strategie attuare, coinvolgendo maggiormente i docenti universitari nello sviluppo di contesti innovativi e aperti alle diversità. I risultati suggeriscono che generare innovazione per tutti significa sia ripensare i modelli trasmissivi tradizionali, sia andare oltre la logica dell'approccio individuale agli Special Educational Needs (SEN). Sono descritte alcune proposte operative basate sull'utilizzo dei dispositivi di orientamento, accoglienza e accompagnamento previsti per gli studenti con SEN, con attenzione alla didattica e all'utilizzo delle TIC. Queste buone prassi derivano dalle ricerche del gruppo di Pedagogia e Didattica Speciale dell'Università di Roma "Foro Italico" e dai lavori del gruppo CNUDD "Miglioramento della qualità della didattica inclusiva". Secondo la logica dell'Universal Design, tali dispositivi e strategie oltre a favorire l'inclusione e l'accesso degli studenti con SEN, si rivelano una risorsa per l'intera popolazione studentesca ai fini del successo formativo.

Parole chiave: didattica inclusiva; università; universal design; buone prassi; TIC.

¹ L'articolo è il risultato del lavoro congiunto e condiviso dei due autori. In particolare, Lucia de Anna è autrice dei paragrafi 1, 3, 4; Alessio Covelli è autore dei paragrafi 2, 3, 4.

1. L'inclusione nelle Università

L'evoluzione degli insegnamenti universitari verso una didattica inclusiva rappresenta uno dei nodi di problematicità più evidenti nello sviluppo dei processi di inclusione negli atenei. Si tratta di una questione complessa che impone una riflessione su quali strategie attuare per favorire non solo azioni di sensibilizzazione, ma un accesso alle informazioni, continuo e sistematico, che coinvolga soprattutto i docenti universitari nella comprensione delle tematiche dell'inclusione, sia come fattori di promozione e sviluppo dei contesti universitari innovativi e aperti alle diversità; sia come attenzione alla eterogeneità quale mezzo per stimolare la crescita individuale e sociale e per favorire forme di *intellectual cross-pollination*, investendo come hanno fatto molti atenei in servizi per *Diversity and Inclusion*.²

In questa trattazione lo sguardo è focalizzato sulla trasformazione della didattica al fine di prevedere nei diversi insegnamenti l'utilizzo di strategie didattiche inclusive, anche attraverso l'uso delle ICT/TIC. Quest'ultime, come previsto nella costruzione delle competenze chiave all'apprendimento permanente richiamate dalle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio 2006/962/CE del 18/12/2006, possono consentire ai docenti di trasformare la loro didattica rendendola accessibile, flessibile e dunque maggiormente fruibile sul piano delle mediazioni offerte agli studenti in funzione dei loro bisogni (Mura, 2011; Moliterni, 2013). In tal senso, l'Università è chiamata a rispondere ai bisogni di tutti gli studenti e non solo di alcuni (con disabilità, DSA e altri bisogni educativi speciali), configurandosi quindi come uno spazio dove tutti hanno tecnicamente e pedagogicamente accesso alle risorse disponibili nell'attuazione condivisa di interventi in grado di rispondere alle situazioni più o meno complesse³ presenti in un determinato contesto.

Diversi studi sono stati condotti in Italia e all'estero sugli studenti con disabilità all'Università (Aune, 1996; Berry & Mellard 2002; Cabral, 2013; CEE-Helios II, 1996; de Anna 1996; 1998; 2016a; Hurst, 1993) ed hanno preso in considerazione le questioni concernenti la didattica universitaria, rilevando tra i vari aspetti critici quello di una scarsa propensione di molti docenti a modificare i propri insegnamenti, attraverso una trasformazione della didattica delle lezioni, in funzione delle difficoltà degli studenti e/o in considerazione dei diversi stili di apprendimento. Si pensa che una volta arrivati all'Università gli studenti dovrebbero aver raggiunto un elevato livello di formazione per apprendere tutti nella stessa maniera. La questione si complica quando ci si trova in presenza di alunni con disabilità o con DSA (o per comprenderli tutti useremo la dizione Special Educational Needs – SEN) (Warnock, 1978) che arrivano all'Università grazie anche all'uso di strumenti, strategie didattiche e ausili, permettendo loro di apprendere e di

² Ad esempio nelle prime dieci Università dell'Academic Ranking of World Universities del 2015, fra cui vi sono la Harvard University e la Yale University sono state individuate una serie di azioni per raggiungere tali obiettivi. Cfr. sito Università di Padova, Università Inclusiva, Delegato del Rettore in materia di inclusione e disabilità, Prof.ssa Laura Nota "Traiettorie dell'Ateneo di Padova": <http://www.unipd.it/inclusione/traiettorie-dellateneo-padova>.

³ Il concetto di complessità è stato introdotto dal comitato scientifico dell'Osservatorio del MPI coordinato dall'Ispettore Sergio Neri (1996-1999) per spiegare il riferimento non tanto alla tipologia di disabilità ma all'azione che viene svolta per ridurre le situazioni di produzione delle difficoltà derivanti dai contesti. Cfr. anche gli studi condotti in Francia da Hervé Benoit (Benoit, Assude & Pérez, 2017) e Veronique Poutoux (<http://www.versunecoleinclusive.fr>) sull'accessibilità e sulla creazione di situazioni di disabilità.

formarsi, secondo piani educativi individualizzati e personalizzati, mettendo in atto percorsi didattici che tengano conto delle diversità. L'Università è spesso considerata come un contenitore, "gli studenti dovrebbero essere conformi al modello atteso, ovvero clonati. Sembrano essere tollerati, in percentuali controllabili e possibilmente minime, studenti "speciali", che potrebbero anche scivolare da un esame all'altro per tutto il percorso universitario, senza conquistare una propria formazione" (Canevaro, 2014, pp. 326-327).

D'altronde tali studenti, talvolta, arrivano all'Università senza sapere cosa li attende, perché sono ancora carenti le forme di orientamento e di accoglienza verso la diversità e la relazione di aiuto in senso pedagogico. In alcuni casi sono proprio gli studenti a richiedere ai docenti strategie didattiche integrate tramite anche le ICT per i loro bisogni e difficoltà, non ricevendo risposte (de Anna, 2016a; Mazzer & Covelli, 2016).

Queste problematiche possono derivare da difficoltà "tecniche" dei docenti che non hanno padronanza con le ICT, come è stato rilevato anche in studi condotti nelle scuole di ogni ordine e grado in una ricerca sulla formazione degli insegnanti (Sanchez Utgé, Mazzer, Pagliara & de Anna, 2017). Gli stessi docenti spesso chiedono aiuto per trattare questa difficile problematica aspettandosi delle "ricette" piuttosto che riflettere su come modificare i propri insegnamenti. In altri casi, invece, si attiva il Delegato e il Servizio di Tutorato specializzato per avviare un'azione sistematica di sensibilizzazione, di trasmissione delle conoscenze e di supporto all'azione formativa e didattica dei docenti. Talvolta, invece, l'intervento avviene quando il problema emerge in maniera allarmante e tutti cercano di attivarsi per trovare soluzioni, per evitare il rischio delle denunce. Occorre però prevenire e consentire di realizzare un vero processo di inclusione, anche nell'università con una formazione rivolta a tutti i docenti, affinché l'offerta di una didattica inclusiva e accessibile si configuri come parte integrante delle politiche degli atenei, sia per rispondere ai bisogni degli studenti con SEN, sia nella prospettiva di un miglioramento della qualità della didattica universitaria che possa generare innovazione (Coggi, 2005; Felisatti & Sbarbati, 2014).

Generare innovazione per tutti significa andare oltre la logica dell'approccio individuale esclusivo ai SEN, affinché non si sviluppino e si alimentino anche alcuni pregiudizi da parte di docenti e studenti, secondo cui la disponibilità di questi supporti porterebbe a costituire un vantaggio o un privilegio rispetto agli altri. Tale pregiudizio deriva proprio dal fatto che gli interventi volti a costruire una didattica accessibile sono tendenzialmente rivolti solo al bisogno specifico e non a tutti gli studenti. La dimensione culturale diventa, pertanto, un elemento chiave per considerare le difficoltà di apprendimento come trasversalità dei percorsi educativi e formativi di tutti gli studenti, anche se giunti al livello universitario, e non solo appannaggio degli studenti con SEN, nella continuità di un percorso formativo che necessita di sostegni anche "di prossimità" (Canevaro & Malaguti, 2014) per affermare quel principio di equità che viene difficilmente compreso nella logica della valorizzazione delle diversità (Kozleski & King Thorius, 2014). Adottare tale impostazione è cruciale per superare quella visione medicalizzante che caratterizza le difficoltà di apprendimento e i relativi interventi specifici di accomodamento, associandoli erroneamente a un approccio inclusivo (Mole, 2012). Rispondere solo al bisogno particolare si traduce nel rischio di creare servizi solo specifici sfociando in uno "specialismo escludente" (Canevaro, 2014) che non consentirebbe di costruire una visione sistemica di inclusione di ateneo, come espresso nelle Linee Guida CNUDD del 2001 (Arslan, de Anna & Cupidi, 2001) e del 2014.

Per attivare processi di sensibilizzazione diffusi e svolgere azioni più forti e incisive si dovrebbe entrare nella logica dell'Universal Design (UD) che ormai si coniuga a vari livelli

e situazioni (UDI, UID, UDL, UDE) (Sala, Sánchez Fuentes, Giné & Díez Villoria, 2014) ed è stata già sperimentata a livello universitario negli Usa a partire dagli anni novanta. Infatti, il concetto di UD è stato applicato ai contesti di alta formazione nella declinazione di *Universal Instructional Design* (UID). Tale approccio deve divenire parte integrante dell'assetto istituzionale degli atenei, così gli studenti con disabilità, ma anche gli altri, non avrebbero bisogno di chiedere. Questa prospettiva ha una valenza culturale importante: lo studente non sarebbe indotto a identificarsi prima di tutto come un "disabile" per poter avere supporti e adattamenti specifici, in attesa di accedere ai servizi e all'offerta formativa dell'Università. L'UID pone le questioni dell'accessibilità nelle sue differenti declinazioni al centro della progettazione e della pianificazione di spazi e servizi, ponendo lo studente nelle condizioni di trovare già nel contesto le risposte ai propri bisogni educativi e di apprendimento (Berkeley, University of California - Disabled Students' Program, 2011; The Ohio State University Partnership Grant, 2015). La progettualità riguarda tutti i membri dei vari dipartimenti con ricadute positive anche per l'intera popolazione studentesca (Silver, Bourke & Strehorn, 1998).

2. Trasformare la didattica e renderla inclusiva per tutti: le ricerche

Il gruppo di ricerca di Pedagogia Speciale dell'Università di Roma "Foro Italico" ha da tempo condotto alcune ricerche rivolte alla trasformazione della didattica nei propri insegnamenti e, quando possibile, anche in altri insegnamenti, tramite la collaborazione con il Delegato del Rettore per i problemi connessi con la disabilità (DR) e l'Ufficio Tutorato Specializzato (UTS), coinvolgendo gli studenti dei corsi e anche i tutor borsisti designati per l'accompagnamento degli studenti. Tali ricerche, adottando prospettive differenti, hanno cercato di analizzare i punti di forza e di criticità per lo sviluppo dell'inclusione nell'ambito dei processi educativi e formativi, anche nei corsi di specializzazione per il sostegno, per la formazione dei docenti di Scienze Motorie (TFA e PAS) e per l'aggiornamento dei docenti nella scuola (de Anna, 2016a; Mazzer & Covelli, 2016; Sanchez Utgé et al., 2017).

L'insegnamento di Pedagogia Speciale, fin dai primi corsi di Laurea triennale, ha subito notevoli trasformazioni con l'introduzione della multimedialità e l'apertura a ulteriori modalità di apprendimento, con l'aiuto sperimentale delle ICT nei Progetti Campus One (2000-01). Sono stati raccolti in maniera sistematica commenti, osservazioni e risposte ai quesiti posti agli studenti, presentando video storici e di esperienze di pratiche educative, avviando un percorso che non si limitasse solo alla lezione, ma permettesse tempi di riflessione aggiuntivi e più flessibili, attraverso forme di tutorato a distanza e in presenza, riservando i momenti in presenza a possibili discussioni e implementazioni secondo il modello di *flipped classroom* (Berrett, 2012). Tutto ciò ha riscosso valutazioni molto positive e ha permesso di iniziare un'azione a più ampio raggio di sensibilizzazione di tutti gli studenti sulla dimensione inclusiva dell'Ateneo (de Anna, 2009).

Nelle lauree magistrali in Attività motorie preventive e adattate (AMPA) e in Scienze e tecniche dello Sport (STS), nell'insegnamento di Pedagogia Speciale, si è cercato di introdurre le strategie proprie della Pedagogia del progetto nella didattica (Bordallo & Ginestet, 1999; Boutinet, 2010), per permettere agli studenti di raggiungere quelle competenze progettuali richieste nelle finalità delle Lauree Magistrali oltre a quelle inclusive (de Anna, 2016b). Sono state svolte attività di ricerca internazionale (INCLUES 2004-07, Univers'Emploi 2011-12) e nazionale come quella del FIRB Ret@accessibile: Insegnamento-apprendimento insieme per un progetto di vita (2010-13) con altre

Università italiane e straniere. Queste ricerche, coinvolgendo anche gli studenti, hanno implementato l'offerta formativa, producendo numerose pubblicazioni che evidenziano i possibili cambiamenti nella didattica, attraverso l'uso della multimedialità nei contesti formativi universitari inclusivi (Cabral, Mendes, de Anna, Ebersold, 2015; de Anna, 2007; 2013; 2016a; de Anna, Canevaro, Ghislandi, Striano, Maragliano & Andrich, 2014; de Anna & Della Volpe, 2011). Le ricerche hanno mirato alla costruzione di un contesto universitario inclusivo e, al tempo stesso, all'individuazione delle risposte più confacenti ai diversi bisogni educativi speciali. Le aree di indagine hanno riguardato:

- le azioni di mediazione (con studenti, famiglie, docenti e servizi) e di intervento del DR e le modalità di fruizione dei servizi messi a disposizione dall'UTS secondo la Legge 17/99;
- l'accessibilità del percorso universitario con particolare attenzione alle attività didattiche (teoriche e pratiche) e all'inclusività per il superamento delle barriere;
- la dimensione relazionale e culturale relativa al riconoscimento della disabilità (relazioni con compagni e docenti) con un'attenzione rivolta al superamento di stereotipi, pregiudizi e all'evoluzione degli atteggiamenti⁴;
- la transizione tra Università, lavoro e percorsi post universitari;
- le buone prassi e la valutazione della qualità dell'inclusione all'interno dell'Ateneo, tenendo conto delle proposte suggerite dagli studenti per il miglioramento dei servizi offerti.

Le ricerche svolte, così come le analisi e i monitoraggi in corso, si collocano nel quadro della ricerca-azione (Lucisano & Salerni, 2002). Tale approccio permette di supportare la circolarità tra teoria-formazione-prassi-ricerca ed è funzionale all'analisi delle prassi configurandosi come strumento di "validazione più fondata e generalizzabile di alcuni aspetti vissuti operativamente come importanti" (Canevaro & Ianes, 2002, p.8). I risultati raggiunti finora hanno condotto allo sviluppo di nuovi studi con approcci e strumenti di analisi differenti. L'utilizzo integrato di tali strumenti, basato sulla triangolazione di molteplici teorie, fonti, e tecniche (Trincherò, 2004) permette di "ottenere risultati intersoggettivamente condivisi" (Minello, 2012, p. 245) e restituire un quadro esaustivo delle varie dimensioni indagate tra cui rientrano gli aspetti di natura culturale, assiologica e simbolica che orientano gli attori nelle pratiche quotidiane (Covelli, 2016b). Nella fase di carattere esplorativo, per la costruzione degli studi di caso (Mazzer & Covelli, 2016) è stato privilegiato l'utilizzo di una metodologia qualitativa attraverso interviste narrative rivolte a stakeholder rappresentati da:

- uno studente con disabilità che ha conseguito la laurea triennale in Scienze Motorie e Sportive;
- uno studente con disabilità che ha conseguito la laurea magistrale in AMPA;
- due studenti con disabilità frequentanti il C.d.L. in Scienze Motorie e Sportive;
- uno studente con DSA frequentante il C.d.L. in AMPA che svolge anche l'attività di peer tutor presso l'Ufficio Tutorato Specializzato.
- il DR, prof.ssa Lucia de Anna;
- il responsabile dell'UTS, dott. Tullio Zirini;
- due interpreti LIS.

⁴ Cfr. in particolare il Principio 8 dell'Universal Design of Learning (CAST, 2011).

Le interviste narrative hanno supportato la realizzazione degli studi di caso e degli interventi rivolti alle situazioni più complesse⁵, potendo cogliere in profondità le diverse prospettive degli attori e le loro categorie mentali (Kanizsa, 1996), in qualità di testimoni privilegiati. Sono state raccolte quindi le interpretazioni di alcuni testimoni privilegiati relative all'inclusione nell'Ateneo così come le percezioni dei relativi punti di forza e di criticità riscontrati nella propria esperienza. Le informazioni significative raccolte derivano dalle risposte a una serie di domande aperte nell'ambito di un disegno di ricerca esplicitato dai ricercatori "senza però sovrimporre una categorizzazione forte nella struttura dell'intervista" (Sorzio, 2005, p. 108). Gli studi dei vari casi e situazioni eterogenee hanno permesso di analizzare i processi attraverso prospettive multiple, mettendo insieme le diverse fonti ed evidenze per comprendere che cosa accade nel caso in cui si incontra una barriera e le relative cause al fine di individuare le strategie più efficaci (Noor, 2008; Yin, 1989).

Attraverso questo approccio metodologico, nel focalizzare la nostra attenzione sugli elementi relativi alla didattica e alle buone prassi, sono stati analizzati in profondità le barriere e i facilitatori dell'inclusione all'interno dell'Ateneo. La rilevazione qualitativa si è configurata come un ulteriore strumento di valutazione che si aggiunge alle schede di valutazione per il monitoraggio della qualità dei servizi offerti dalle università. I risultati sin qui ottenuti stanno fornendo la base per la predisposizione di indicatori di qualità specifici in grado di rappresentare le peculiarità del nostro Ateneo per un monitoraggio e una valutazione sempre più accurata della sua inclusività.

3. Risultati e buone prassi per il miglioramento della didattica inclusiva

3.1. Orientamento, accompagnamento e tutoraggio

I risultati emersi si collegano con le riflessioni sviluppate dal gruppo di lavoro CNUDD "Miglioramento della qualità della didattica inclusiva", mostrando alcuni punti di convergenza su come rinnovare la didattica universitaria⁶. L'Accoglienza, come supporto per l'orientamento e l'accompagnamento sia per gli studenti, sia per le famiglie e i docenti, è un aspetto chiave per avviare e supportare l'inclusione all'interno degli atenei, avvicinando gli studenti alla vita universitaria e consentendo loro di poter fruire dei servizi disponibili attraverso l'accesso alle informazioni necessarie a seconda delle diverse situazioni.

L'utilizzo di tutor e di figure di accompagnamento rappresenta un'altra risorsa importante per gli atenei al fine di evitare situazioni di esclusione e accompagnare lo studente con SEN nel suo percorso universitario, costituendo un elemento di facilitazione del percorso

⁵ Come indicato nella nota 3 si fa riferimento ad azioni articolate di intervento che hanno implicato vari interventi rivolti all'accessibilità della lezione (cambiamenti nelle modalità di fare lezione e di comunicare, peer tutoring in aula), video lezioni per poter riflettere insieme a studenti borsisti tutor sugli aspetti significativi della lezione, accessibilità strutturale degli ambienti, accompagnamento etc.

⁶ Gruppo di lavoro CNUDD Miglioramento della didattica universitaria inclusiva coordinato da L.de Anna, componenti: A. Pepino, L. Fanucci, I. Garofalo, E. Caronna, D. Petretto, M. Fulcheri.

universitario per tutti gli studenti. Il ruolo di tutor può essere ricoperto da studenti o da volontari e obiettori di coscienza del servizio civile (Pepino et al., 2014). Le scelte variano a seconda delle caratteristiche e delle esigenze dei diversi atenei. L'Università di Roma "Foro Italico", salvo alcune eccezioni sull'autonomia personale, utilizza come tutor gli studenti borsisti, proprio per permettere di conoscere meglio la diversità e apprendere modalità diverse di relazionarsi, partecipando e praticando insieme le attività didattiche sia a livello teorico, sia nella pratica delle attività motorie e sportive in palestra, ideando talvolta modalità diverse di esercitarsi anche attraverso la mediazione corporea per interagire e comunicare tra persone cosiddette "a sviluppo tipico" e persone con SEN.

L'attività di tutoraggio alla pari è considerata un punto di forza da parte degli studenti intervistati. I tutor, prima di intervenire in aula o nelle attività di studio con i colleghi in situazione di disabilità o DSA, sono accompagnati in un percorso di formazione dai dottorandi, dagli assegnisti e/o dai ricercatori dell'Area scientifica della Didattica e Pedagogia Speciale, coordinati dal DR e dal Responsabile dell'UTS (de Anna, 2016a).

Alcune testimonianze degli studenti intervistati evidenziano come l'attività di tutorato sia propedeutica allo sviluppo di abilità metacognitive sul proprio metodo di studio e sulle strategie di problem solving rispetto alle difficoltà di apprendimento. Tale aspetto costituisce un elemento ricorrente degli studenti con DSA, con riferimento a quelle situazioni in cui le difficoltà di apprendimento non sono state identificate durante l'infanzia e riconosciute dalla scuola, costringendo la persona a dover sviluppare autonomamente delle compensazioni e delle strategie alternative per superarle (Olofsson, Ahl & Taube, 2012; Zappaterra, 2016).

3.2. L'utilizzo didattico delle ICT nel contesto universitario tra ricerca e buone prassi

Alla luce delle precedenti considerazioni, l'utilizzo delle ICT può consentire ai docenti di trasformare la loro didattica rendendola accessibile e flessibile in funzione dei bisogni degli studenti. Dall'analisi di cui ai paragrafi precedenti, si descrive brevemente un esempio operativo:

In un'aula universitaria con 50/60 studenti, di cui alcuni sia con DSA che con disabilità sensoriali (ipovedenti, ipoacusici e non udenti), si è voluta superare una dimensione tradizionale basata sull'adattamento delle lezioni per i bisogni speciali presenti in aula, la quale prevede la presenza di interpreti e altri aiuti personali e individuali di accompagnamento e successivamente di adattamento (lettura libri, dispense e appunti, etc.). Sulla base delle molteplici esperienze condotte all'Università del "Foro Italico" durante i corsi, invece, l'approccio al quale ci siamo ispirati è quello dell'Universal Design Learning (Rose & Mayer, 2006; Sanchez Utgé, 2016), progettando un corso che stravolge la prospettiva "lezione frontale \neq apprendimento / trasmissione del sapere" (de Anna 2016b, pp. 60-71). Introducendo anche l'idea di una nuova definizione di digital divide secondo lo schema BYOD – Bring Your Own Device (Pagliara, 2015) e, utilizzando la LIM, per favorire la co-costruzione di mappe concettuali, è stata inserita anche la videolezione, la sintesi vocale e/o la trascrizione in testo, prevedendo la stampa in braille se il residuo visivo lo richiede e la persona ha già iniziato lo studio del braille. Le lezioni vengono supportate da una piattaforma di e-learning nella quale tutti, studenti e docenti, hanno a disposizione:

- repository di materiali (multimodali e multimediali per essere accessibili a tutti);
- ambienti per esercitazioni ed attività di gruppo ed individuali per uno scambio continuo;

- strumenti per un monitoraggio costante e per valutazioni in itinere;
- strumenti di comunicazione per una relazione diretta tra docente e studenti;
- forum e gruppi di discussione.

Attraverso la disponibilità di tali risorse diviene anche più agevole superare le modalità lineari della trasmissione delle conoscenze a favore delle strategie proprie della Pedagogia del progetto in una cornice più ampia di accessibilità pedagogica che include la dimensione ambientale, pedagogico-didattica e informatica (de Anna, Sanchez Utgé & Pagliara, 2017; Mura, 2011; Poutoux, 2016). Gli studenti diventano in questo modo artefici del proprio sapere e acquisiscono le competenze attraverso simulazioni e il learning by doing, attivando uno scambio reciproco e la rielaborazione dell'esperienza per acquisire abilità e competenze anche di tipo trasversale, come previsto nelle richiamate proposte europee e dall'Unesco (2009). Uno dei nostri studenti con DSA che svolge anche l'incarico di tutor all'interno del nostro Ateneo, ha suggerito di coinvolgere maggiormente gli studenti per la creazione di schemi e mappe concettuali delle lezioni, le quali potrebbero essere supervisionate dai docenti prima di essere condivise. Si possono creare powerpoint con audio in modo che, finita la lezione, siano a disposizione degli studenti i quali, non solo rivedono le immagini, ma possono fruire anche della registrazione audio per risentire le spiegazioni del docente. È importante approfittare delle risorse disponibili con le più comuni piattaforme di e-learning per sfruttare il loro potenziale sia in termini di socializzazione (forum di discussione, chat, etc.), sia sul piano della multimedialità, caricando videolezioni o altri materiali a disposizione degli studenti anche prima della lezione, pensando dunque anche a modalità di trasmissione dei saperi più interattive, collaborative e reticolari, superando quelle unidirezionali.

Nell'abbandonare la logica trasmissiva dei saperi basata sulla linearità della tradizionale lezione frontale, le ICT permettono una dilatazione spaziale e temporale dei processi di insegnamento-apprendimento dal momento che, avvalendosi di una pluralità di canali comunicativi e di mediazioni didattiche, lo studente può agire in un ambiente didattico nel quale gestire e manipolare i materiali e i contenuti a disposizione secondo le sue esigenze e i suoi stili di apprendimento (Maragliano, 2011). La lezione potrebbe divenire uno spazio di partecipazione, condivisione e co-costruzione reticolare delle conoscenze, funzionale alla riflessione e alla rielaborazione degli apprendimenti, allo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali, oltre che della propensione alla problematizzazione delle conoscenze e del senso critico da parte degli studenti accompagnati dal docente.

Le prassi descritte, nell'adottare queste metodologie di lavoro supportate dalle ICT, dimostrano come esse non sostituiscano ed esauriscano in alcun modo sia il lavoro svolto dal docente, sia la partecipazione alla vita universitaria degli studenti con SEN insieme ai loro compagni, fondamentale per parlare di inclusione, poiché da sole e senza accompagnamento pedagogico (Boutinet, Denoyel, Pineau & Robin, 2008), non rappresentano la soluzione ai problemi.

4. Conclusioni tra sviluppi e proposte operative

Le numerose questioni emerse dalle esperienze e dalle relative ricerche devono necessariamente essere affrontate a livello di sistema coinvolgendo il MIUR per definire politiche comuni a tutti gli atenei e le relative strategie di intervento, coinvolgendo la CNUDD-CRUI e i Delegati alla Didattica sui progetti innovativi.

Sebbene le ricerche in corso rappresentino un piccolo spaccato delle molteplici realtà universitarie, emergono chiaramente alcuni punti chiave per trasformare la didattica, orientandola verso impostazioni inclusive. I risultati evidenziano la necessità di andare oltre le singole risposte ai bisogni specifici, per passare a una fase in cui si ravvisa l'opportunità di appropriarsi di una logica di sistema più consona allo sviluppo e alla realizzazione dei processi di inclusione, anche partendo dal più recente e diffuso ingresso degli studenti con DSA per i quali non è possibile continuare a intervenire sempre e solo con la logica dell'intervento esclusivo e individuale, talvolta solo con strumenti compensativi e dispensativi.

L'incremento della popolazione degli studenti con disabilità e DSA all'interno degli atenei italiani⁷ (Censis, 2017) e l'accresciuta necessità di una risposta diversificata alle molteplici esigenze, impone una trasformazione degli atenei in termini di accessibilità (strutturale, pedagogico-didattica, etc.) e di inclusività. Nell'ambito di tale trasformazione è fondamentale tenere conto delle potenzialità delle ICT per costruire una proposta formativa diversificata e accessibile a tutti anche attraverso lezioni caratterizzate da una maggiore disponibilità di mediazioni didattiche plurali e rispondenti ai diversi stili di apprendimento (de Anna, 2012; Moliterni, 2013; Zappaterra, 2016). È raro tuttavia trovare negli atenei tutte le competenze per fare una valutazione delle ICT, che possono essere di aiuto allo studente, in stretta correlazione con i contenuti dei corsi, soprattutto con riferimento alle disabilità complesse, ma si possono costituire accordi con enti esterni che hanno queste specifiche competenze, come ad esempio i cosiddetti Centri Ausili (vedi la rete del GLIC), valutando e scegliendo gli ausili maggiormente rispondenti alle diverse esigenze.

In conclusione, sarebbe utile raccogliere più esperienze di buone prassi per definire degli "indicatori di qualità" partendo da un'analisi condivisa dei materiali a disposizione. Gli indicatori rappresenterebbero il nucleo per la realizzazione di linee-guida intese come coordinate di riferimento condivise da tutti gli atenei per orientare i docenti alla strutturazione delle loro lezioni e dei relativi materiali di studio nei termini di una didattica inclusiva.

Creare opportunità diverse può essere una risorsa per tutti, studenti e docenti, al fine di rendere più efficaci i processi di insegnamento-apprendimento e per una crescita delle competenze nei confronti dei SEN con il conseguente sviluppo di una cultura diffusa dell'inclusione (Covelli, 2016a). La didattica inclusiva deve essere un beneficio per tutti gli studenti e non solo per coloro che hanno difficoltà particolari; deve essere approvata e sostenuta dal MIUR, proprio per rinforzare il ruolo dei Rettori e dei singoli Delegati nell'opera di sensibilizzatori e di promotori dei cambiamenti da adottare da parte dei singoli docenti, pur mantenendo la libertà d'insegnamento. Il raccordo va fatto anche con le Commissioni paritetiche di valutazione che tengono conto della qualità della docenza, con riferimento anche ai materiali forniti dai docenti. Purtroppo sappiamo che non si entra quasi mai nel merito delle risposte ai questionari. Le trasformazioni se sono fatte da pochi disorientano gli studenti e li inducono a formulare critiche negative. Con gli anni poi si accorgono che in un modo diverso hanno appreso di più per la loro vita personale e professionale. Non dobbiamo, comunque, mai perdere l'opportunità per rappresentare

⁷ Nell'a.a. 2014/15, ha raggiunto i 14.649 individui, riportando nell'arco di tre anni un incremento del 13,3% (studenti con invalidità >66% +1,4%; con Dsa +108,3%), con una incidenza complessiva di 10,2 studenti ogni mille (Censis, 2017).

esigenze concernenti l'accessibilità e la fruibilità dei singoli insegnamenti, al fine di favorire la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi per tutti, nessuno escluso.

Bibliografia

- Arslan E., de Anna L., & Cupidi G. (eds.). (2001). Linee Guida CNUDD 2001.
- Aune, B. (1996). Successful strategies for accommodating students with disabilities. *Disability Compliance for Higher Education*, 1(3), 12–14.
- Benoit, H., Assude, T. & Pérez, J.-M. (2017). Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 5–9.
- Berkeley, University of California - Disabled Students' Program (2011). Teaching Students with Disabilities. UC Berkeley, CA: UC Regents. <https://dsp.berkeley.edu/faculty/resources/teaching#8> (ver. 15.03.2018).
- Berrett, D. (19 febbraio 2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Blog. <https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857> (ver. 15.03.2018).
- Berry, G., & Mellard, D. (2002). *Current status on accommodating students with disabilities in selected community and technical colleges: Fall 1999-Spring 2001*. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.P. (1999). *Didattica per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boutinet, J.P. (2010). *La grammaire des conduites de projet*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.Y. (2008) *Penser l'accompagnement adulte*. Paris: PUF.
- Canevaro, A. (2014). Le università e i disabili come originalità, ovvero ripensare la realtà inclusiva... Ricordando Edoardo Arslan. In M. Pavone (ed.), *Inclusione di studenti con disabilità e DSA nell'Università: una sfida possibile. Integrazione scolastica e sociale* (monografia), 13(4), 323–327.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla Pedagogia Speciale. *Italian Journal Special Education*, 2(2), 97–108.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2002). Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità. In A. Canevaro & D. Ianes (eds.), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci* (pp. 7-15). Trento: Erickson.
- Cabral, L. (2013). *L'orientamento accademico e professionale degli studenti universitari con disabilità*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Roma, Italia.
- Cabral, L., Mendes, E., de Anna, L., & Ebersold, S. (2015). Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: gathering best practices throughout european universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 48–59.

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* (P. Mulè, G. Savia Trans). Wakefield (MA): CAST. <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.doc>. (ver. 15.03.2018).
- Censis (giugno 2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Rapporto presentato al Convegno “Presente e futuro dei servizi per l’inclusione: Atenei a confronto”. Catania: Università degli Studi di Catania.
- CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee guida*.
- CE, Comunità Europea – Helios II (1996). *Enseignement Supérieur et Etudiants Handicapés, Groupe Thématique 13 du Programme européen Helios II*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Coggi, C. (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Covelli, A. (2016a). *Verso una cultura dell’inclusione. Rappresentazioni medialità della disabilità*. Roma: Aracne.
- Covelli, A. (2016b). La ricerca dell’evidenza in pedagogia speciale: questioni epistemologiche e metodologiche. *Italian journal of special education for inclusion*, 4(2), 45–56.
- de Anna, L. (2016a). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli
- de Anna, L. (2016b) *Teaching accessibility and inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (ed.). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*. Milano: FrancoAngeli
- de Anna, L., Canevaro, A., Ghislandi, P., Striano, M., Maragliano, R., & Andrich, R. (2014). Net@ccessibility: A research and training project regarding the transition from formal to informal learning for university students who are developing lifelong plans. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8(2), 118–134.
- de Anna, L., & Covelli, A. (2016). Le prime esperienze degli studenti e degli operatori. In L. de Anna (ed.), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 65-85). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Della Volpe, V. (2011). Il progetto firb Rete@ccessibile. La costruzione di una dimensione internazionale per un e-learning inclusivo. *Integrazione scolastica e sociale*, 10(3), 254–266.
- de Anna, L., Sanchez Utgé, M., & Pagliara, S. (luglio 2017). *Universal Design in Higher Education*. Paper presentato alla Conferenza di ALTER “Handicap, Reconnaissance et « Vivre ensemble ». Diversité des pratiques et pluralité des valeurs”. Losanna: Université de Lausanne.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell’Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione Formazione & insegnamento*, 12(1), 137–153.

- Hurst, A. (1993). *Steps towards graduation: access to higher education for people with disabilities*. Aldershot: Ashgate Publishing Group.
- Kanizsa, S. (1996). L'intervista nell'approccio biografico. *Adultià*, 4, 101–107.
- Kozleski, E.B., & King Thorius, K. (eds.). (2014). *Ability, Equity & Culture. Sustaining Inclusive Urban, Education Reform*. New York-London: Teachers College Press Columbia University.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Noor, K.B.M. (2008). Case study: a strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602–1604.
- Maragliano, R. (2011). *Adottare l'e-learning a scuola*. Roma: Garamond-Bookliners.
- Mazzer, M., & Covelli, A. (2016). Le interviste e la narrazione degli studenti. In L. de Anna (ed.), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 289-317). Op. cit.
- Minello, R. (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione e insegnamento*, 10(1), 231–247.
- Mole, H. (2012). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: the social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62–86.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mura, A. (ed.). (2011). *La pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Olofsson, A., Ahl, A., & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: implications for teaching. *Procedia Social and behavioral Sciences*, 47, 1184–1193.
- Pagliara, S. (2016). *TIC, Inclusione e formazione degli insegnanti*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Roma, Italia.
- Pepino, A., Oliverio, S., Striano, M., & Valerio, P. (2014). I servizi per l'inclusione degli studenti universitari presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. In M. Pavone (ed.), *Inclusione di studenti con disabilità e DSA nell'Università: una sfida possibile. Integrazione scolastica e sociale* (monografia), 13(4), 335–343.
- Poutoux, V. (2016). Educational accessibility and inclusive school in France: specialized teachers? In L. de Anna (ed.), *Teaching accessibility and inclusion* (pp. 43-50). Op. cit.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (ver. 15.03.2018).
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Sala, I., Sánchez Fuentes, I., Giné, C., & Díez Villoria, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(1), 143–152. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art9.pdf> (ver. 15.03.2018).
- Sanchez Utgé, M. (2016). *Accessibilità Pedagogica e inclusione: significati, norme e formazione con particolare riguardo alla Spagna*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, Roma, Italia.
- Sanchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146.
- Silver, P., Bourke, A., & Strehorn K.C. (1998). Universal instructional design in higher education: an approach for inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31(2), 47–51.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- The Ohio State University Partnership Grant (2015). Improving the Quality of Education for Students with Disabilities Fast fact for faculty. Universal design for learning: Elements of good teaching.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (ver. 15.03.2018).
- Warnock, H.M. (1978). *The Warnock report. Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty’s Stationery Office.
- Yin, R. (1989). *Case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zappaterra, T. (2016). Dyslexia in the University. Guidelines for inclusion and teaching of the University of Florence. *Education Sciences & Society*, 1, 121–137.