



The principles of Universal Design for Learning in the school of inclusion. An exploratory survey

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Abstract

Dalla sua nascita nell'ambito dell'architettura, *l'Universal Design* si è esteso in altri ambiti, anche in quello educativo con il nome di *Universal Design for Learning*. Questo approccio, sviluppato durante gli anni '90 dal *Center for Applied Special Technology* (CAST) si basa su un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento attraverso la costruzione di un curricolo flessibile e accessibile, che possa essere efficace per tutti gli studenti, indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà. L'obiettivo che questa ricerca si propone è quello di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente creato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. Tale approccio, tuttavia, non viene presentato in maniera esplicita agli insegnanti, al fine di indagare se esso sia già presente nella Scuola italiana e applicato magari inconsapevolmente, anche se non conosciuto.

Parole chiave: inclusione, Universal Design for Learning, didattica plurale.

Since its birth in the field of architecture, Universal Design has expanded into other areas, including the educational with the name of Universal Design for Learning. This approach, developed during the 1990s by the Center for Applied Special Technology (CAST) is based on a set of principles for the design and development of paths that offer all individuals equal learning opportunities through the construction of a flexible curriculum and accessible, which can be effective for all students, regardless of the presence or otherwise of difficulties. The aim of this research is to investigate, through the administration of a specially created questionnaire, the teachers' knowledge of the principles of inclusive education and the possible sharing of the principles of Universal Design for Learning. This approach, however, is not explicitly presented to teachers, in order to investigate whether it is already present in the Italian school and perhaps even unconsciously applied, even if not known.

Keywords: inclusion, Universal Design for learning, plural didactics.

Lorena Montesano (Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, lorena.montesano@unical.it)

Romina Carchidi (Università della Calabria)

Antonella Valenti (Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, antonella.valenti@unical.it).

Il lavoro è frutto della collaborazione tra i diversi autori. In particolare, Lorena Montesano ha redatto il paragrafo 1, 2, 5, Romina Carchidi il paragrafo 2, 3,4, e Antonella Valenti il paragrafo 1, 6.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

1. Introduzione

L'Italia ha compiuto un lungo percorso, durato circa 40 anni, che ha portato dall'iniziale esclusione degli alunni con disabilità dal sistema scolastico alla loro attuale inclusione.

Ripercorrendo la storia della Scuola italiana, attraverso le leggi emanate, possiamo individuare diversi momenti che hanno caratterizzato la presenza degli alunni con disabilità nelle scuole. Si è passati, infatti, dall'esclusione, all'inserimento, all'integrazione e oggi si parla di inclusione.

A livello normativo l'avvio è stato fornito dalla Legge 118/1971, art. 28, comma 2, che sanciva per la prima volta il principio secondo il quale per gli alunni con disabilità «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali» (L. 118/1971, art 28, comma 2). In particolare, prima del 1971 l'educazione e l'istruzione degli alunni con disabilità avveniva in scuole speciali o in classi differenziali. Questo modo di concepire la vita delle persone con disabilità andò in crisi alla fine degli anni '60 quando si iniziò a comprendere come prima del deficit fisico, sensoriale, intellettivo, doveva essere posta la persona in quanto tale. Così il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole che chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di tutti i cittadini, come peraltro sancito dalla Costituzione italiana (Canevaro, D'Alonzo & Ianes 2009).

La nostra Costituzione, infatti, ha da sempre promosso una visione inclusiva della società e della scuola: basti pensare all'articolo 2 che riconosce e garantisce i diritti inviolabile dell'uomo, all'articolo 3 che afferma che tutti cittadini hanno pari dignità sociale senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinione politica, condizioni personali e sociali ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e all'articolo 34 che sancisce che la scuola è aperta a tutti (Savia, 2016). Questo clima portò all'approvazione, della Legge n. 118/1971, la quale rappresentò un primo e grande cambiamento nel passaggio dall'esclusione delle persone con disabilità al loro inserimento nelle classi comuni (Canevaro & de Anna, 2010). Tuttavia, questa legge non fornì nessuna indicazione di carattere didattico, ma si limitò solo a prevedere la frequenza di alcuni alunni con disabilità nelle classi comuni delle scuole pubbliche dell'obbligo, lasciando la scuola nell'incertezza e a farsi carico dei gravissimi problemi organizzativi e culturali.

Sul finire del 1974, il Ministro della Pubblica Istruzione decise di affrontare il problema affidando l'incarico di studiare e individuare adeguate risoluzioni per definire l'impianto formativo ad una commissione di esperti presieduta dall'onorevole Falcucci, allora sottosegretario al Ministro della Pubblica Istruzione (Valenti, 2007). Tale commissione presentò, nel 1975, i suoi risultati in un documento noto come "Documento Falcucci", che può considerarsi il primo studio sistematico sul fenomeno dell'inserimento scolastico (Nocera, 2001). In particolare, nel documento si legge che «il superamento di

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale [...]» (Ministro della Pubblica Istruzione, 1975), inoltre, viene precisato, come sia necessario considerare anche i bambini con disabilità protagonisti della propria crescita e, nell'allegato 1, si sottolinea che gradualmente deve avvenire il superamento delle strutture specializzate. La Commissione, partendo dal presupposto che l'integrazione scolastica dei soggetti con disabilità debba realizzarsi nella scuola comune, ritiene fondamentale che gli insegnanti e quanti sono coinvolti nell'attuazione di questo processo, riconoscano la centralità dei soggetti che presentano difficoltà di sviluppo, apprendimento e adattamento. Un nuovo modo di essere della scuola, dunque, che deve attuare una didattica organizzata e programmata per favorire l'alunno con disabilità (Valenti, 2007). Vi è, quindi, una prima messa in discussione delle scuole speciali che porterà poi alla loro chiusura. Infatti, nel 1977 venne approvata la legge n. 517 che riconosceva il diritto di tutti gli alunni con disabilità ad assolvere l'obbligo scolastico nelle scuole e nelle classi comuni, e nell'articolo 7 si specifica che le classi di aggiornamento e le classi differenziali sono abolite. Si tratta del più significativo atto legislativo che regolamenta l'attuazione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da realizzarsi mediante interventi individualizzati e con il pieno coinvolgimento di tutti i docenti (Valenti, 2007).

Inizia così quello che potrebbe essere considerato il terzo periodo ovvero dall'inserimento si passa all'*integrazione scolastica* (Nocera, 2001). Il documento alla base di questo terzo periodo è il documento Falcucci, ma si poté parlare veramente di integrazione a partire dalla legge n. 517 del 1997, processo che venne rafforzato successivamente dalla legge n.104 del 1992, "*Legge-quadro per l'assistenza*, *l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*", in cui si riconosce il diritto all'istruzione della persona con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado, e si spiega che scopo dell'integrazione scolastica è quello di portare a sviluppo le potenzialità della persona con disabilità non solo nell'apprendimento, ma anche nella comunicazione e nella socializzazione (art. 12).

Intorno agli anni 2000, inoltre, la cultura dell'integrazione italiana si diffuse anche all'estero assumendo la denominazione di *inclusione* (de Anna, 2014). Secondo l'ottica dell'inclusione la scuola deve essere in grado di riconoscere ed assumere le differenze e mettere in atto un'azione didattica che risponda alle caratteristiche e ai bisogni di tutti, passando quindi dall'uniformità alla pluralità. Il punto di partenza è quello di riconoscere l'unicità di ogni singolo alunno e soprattutto la diversità come ricchezza per tutti e per ciascuno. Una scuola inclusiva deve essere in grado di accogliere tutte le differenze e valorizzarle, organizzando una didattica il più possibile efficace e vicina alle reali esigenze di tutti (Pinnelli, 2015).

Il movimento inclusivo ha avuto la sua consacrazione politico-giuridica con la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006 vengono affermati i diritti fondamentali che ogni Stato deve riconoscere alle persone con disabilità. Lo scopo della Convenzione ONU, ratificata in Italia con la *legge n.18 del 2009*, è quello di promuovere, proteggere e

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità, come affermato nell'articolo 1 della stessa convenzione. In particolare, l'articolo 24 afferma che «Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli [...]».

Frutto concreto di questi nuovi principi alla base della prospettiva inclusiva sono:

- La Legge n. 170 del 2010, Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico: che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Inoltre, in questa legge si afferma che per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento deve essere garantita una didattica personalizzata e individualizzata e l'uso di strumenti compensativi e di misure dispensative.
- La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali ed organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: con questa direttiva ministeriale e con la successiva Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 si introduce in Italia l'espressione Bisogni Educativi Speciali. In particolare, in questa direttiva si specifica che la dicotomia tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità non rispecchia quella che è la reale e complessa situazione delle scuole. In particolare in questa direttiva si spiega che con Bisogni Educativi Speciali si intende una macro-categoria all'interno della quale possiamo individuare tre sottocategorie: 1) la Disabilità; 2) i Disturbi Evolutivi Specifici; 3) lo Svantaggio Socio-Economico Linguistico e Culturale.
- La Nota Ministeriale n. 1551 del 27 giugno 2013, Piano Annuale per l'Inclusività- Direttiva 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale n.8 del 2013: questa nota ha come oggetto il Piano Annuale per l'Inclusivitá (PAI) che può essere definito come un momento di riflessione nella predisposizione del piano dell'offerta formativa, di cui è parte integrante, e che permette una maggiore consapevolezza della centralità dei processi inclusivi.
- La Circolare Ministeriale n. 2563 del 22 novembre 2013, Strumenti di intervento con Bisogni Educativi Speciali anno scolastico 2013-2014, chiarimenti: in questa circolare ministeriale vengono affermati, come principi costituzionali dell'ordinamento scolastico la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità e lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

Per quanto riguarda la recente riforma della scuola italiana sicuramente dobbiamo ricordare la Legge n. 107 approvata il 15 luglio 2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, comunemente chiamata *Riforma della Buona Scuola*. Le novità principali sono:

- Rafforzamento dell'autonomia scolastica.
- Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

- L'organico della scuola oltre a comprendere i docenti curricolari e i docenti per il sostegno prevede organico aggiuntivo per il potenziamento dell'organico dell'autonomia.
- Il dirigente scolastico ha la libertà di chiamare docenti nella propria scuola ogni tre anni e di valutarli assegnando ai migliori bonus in denaro.
 - L'immissione in ruolo dei docenti precari in due anni.
- L'aggiornamento non è più facoltativo ma la formazione in servizio diventa un obbligo;
 - Finanziamenti ed interventi per l'edilizia scolastica.

In seguito a questa legge nel 2017 vennero pubblicati gli otto decreti delegati dal n. 59 al n. 66. In particolare, il *decreto delegato n.* 66 riguarda proprio le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e viene introdotto il riferimento al principio dell'accomodamento ragionevole già presente nell'articolo 24 della Convenzione ONU. Viene ribadita, inoltre, l'importanza del Progetto Individuale e del Piano Educativo Individualizzato, parte integrante del progetto individuale (Nocera, 2017).

Recentemente, con il Decreto Dipartimentale n. 479 del 2017 è stato istituito un gruppo di lavoro che aveva, tra gli altri, il compito di effettuare una ricognizione delle disposizioni in materia di bisogni educativi speciali e individuare quadri di riferimento, coerenti con la normativa vigente, al fine di consentire a ciascun studente di sviluppare al meglio le proprie capacità e competenze. Dal lavoro di questo gruppo, ad agosto 2018, è stato pubblicato il documento L'autonomia scolastica per il successo formativo all'interno del quale si sottolinea come risulti necessario il passaggio «[...] da un curricolo degli insegnamenti ad un curricolo degli apprendimenti, verticale e inclusivo, che faccia riferimento agli interventi didattici, all'organizzazione dello spazio e del tempo, dei materiali e delle risorse e che sia monitorato secondo una logica triennale, annuale e periodica» (pag. 3). Partendo da questo fondamentale principio all'interno di questo documento di lavoro si fa per la prima volta riferimento in Italia all'Universal Design for Learning che viene indicato come un quadro di riferimento per la creazione del curricolo inclusivo. In particolare, nel documento, si evidenzia che: «Il framework offerto dall'Universal Design for Learning (UDL) [...] definisce linee guida utili per una progettazione didattica "plurale", ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi. L'UDL può essere un utile riferimento per la costruzione del curricolo inclusivo affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti» (pp. 5-6).

2. L'Universal Design for Learning

L'*Universal Design* (UD), in italiano Progettazione Universale, nasce inizialmente negli Stati Uniti intorno agli anni settanta del secolo scorso, per promuovere un progetto senza barriere architettoniche, accessibile a tutte le persone, con e senza disabilità. Il

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

termine fu coniato dall'architetto Ronald L. Mace della *North Carolina State University* alla fine degli anni Ottanta, per riferirsi allo studio di prodotti, ambienti, edifici costruiti sin dall'inizio in modo da poter essere fruibili da tutte le persone, indipendentemente da età, capacità e condizione sociale, senza adattamenti successivi (Savia, 2016).

Il movimento dell'*Universal Design*, quindi, parte dalla costatazione che sia estremamente più conveniente progettare edifici ed oggetti pensando in anticipo alle diversità che contraddistinguono le persone. L'obiettivo è quello di creare strutture accessibili a tutti, comprese le persone con disabilità, piuttosto che agire *ex post* per adattare un ambiente inaccessibile alle difficoltà di un singolo individuo (Mangiatordi, 2017).

Dalla sua nascita nell'ambito dell'architettura, l'*Universal Design* si è esteso in altri ambiti, anche in quello educativo con il nome di *Universal Design for Learning* (UDL). Questo nuovo approccio è stato approfondito dal *CAST*, *Center for Applied Special Technology*, che ha definito *Universal Design for Learning* come:

«un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. L'UDL fornisce un piano per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Non una soluzione unica, non una taglia unica per tutti [...], ma l'utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente» (Savia, 2016, p.23).

L'Universal Design for Learning mette in evidenza che l'obiettivo della scuola non è quello di trasmettere semplicemente l'informazione, ma di sostenere e incoraggiare i cambiamenti nella conoscenza e nelle abilità. Questo approccio prevede, quindi, la costruzione di un curricolo flessibile e accessibile, che possa essere efficace per tutti gli studenti indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà.

Mentre prima era l'alunno con disabilità che doveva adeguarsi ad una situazione preesistente, oggi non è più così. Nell'Universal Design for Learning non si parla di alunni con disabilità ma di curricoli disabili, "disabled curricula" (Aquario, Ghedin & Pais, 2017). Nel linguaggio dell'UDL, il curricolo è disabile quando viene progettato pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. La sfida principale dell'UDL non è quella di adattare i curricoli per pochi, ma sin dall'inizio per tutti (CAST, 2011). Questo nuovo approccio fa proprio riferimento a un sistema educativo reso inclusivo attraverso la strutturazione di un curricolo che può essere accessibile e fruibile da tutti gli studenti con abilità e backgrounds ampiamente differenti (Savia, 2016). Ricordiamo, che inclusione scolastica non significa "semplice presenza fisica degli alunni con disabilità" nelle classi, ma, indica il diritto di tutti gli alunni ad apprendere e raggiungere il massimo della loro crescita. Applicare il concetto di accessibilità all'istruzione non si traduce nel semplice accesso fisico nella scuola, ma è qualcosa di più complesso. Bisogna, infatti, garantire l'accesso all'apprendimento e ai processi cognitivi in esso implicati. Rendere accessibile un luogo corrisponde a un ampliamento della partecipazione, attraverso la rimozione di eventuali ostacoli e la promozione degli elementi facilitanti (Aquario, Ghedin & Pais, 2017). L'accessibilità è

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

quindi un valore utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare nell'interesse dell'intera collettività che si presenta sempre più costituita da una variabilità di persone e da altrettante caratteristiche. Pensiamo all'importanza di tale discorso nell'ambito educativo e didattico, dove, l'accessibilità si traduce nell'essere comprensibile, raggiungibile e fruibile da tutti gli studenti. Per realizzare questo è necessario partire dalle differenze di tutti gli alunni e individuare metodologie, strumenti, metodi che permettano a tutti gli studenti di raggiungere il successo formativo. L'UDL offre, quindi, un "supporto prezioso", per promuovere una didattica aperta e flessibile, capace di considerare le caratteristiche diversificate degli studenti e di perseguire il successo formativo (Cottini, 2017).

Pilastro alla base dell'*Universal Design for Learning* è la concezione che la diversità è una condizione di base, infatti, oltre a differenze che sono immediatamente visibili ve ne sono altre più sfumate e profonde, come dimostrano le ricerche effettuate nell'ambito delle neuroscienze (Yang, Fischer, 2009). Proprio da queste ricerche, effettuate nell'ambito della psicologia cognitiva e delle neuroscienze (CAST, 2008; 2011), deriva il quadro di riferimento dell'UDL. Di particolare interesse, come riportato da Savia (2015), è la scoperta di tre differenti reti cerebrali, interconnesse tra di loro, e implicate nei processi di apprendimento, quali: reti di riconoscimento, il "cosa" dell'apprendimento, reti strategiche, il "come" dell'apprendimento, e reti affettive, il "perché" dell'apprendimento. Dall'identificazione di queste tre reti cerebrali, responsabili di quella variabilità e unicità, che caratterizza ogni individuo nei processi di apprendimento, sono stati elaborati tre principi su cui si basa l'UDL (CAST, 2011) e da cui partire per una progettazione didattica "plurale":

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il "cosa" dell'apprendimento), per dare agli studenti diverse opzioni di acquisizione dell'informazione e della conoscenza.
- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il "come" dell'apprendimento), per dare agli studenti diverse alternative per dimostrare cosa sanno.
- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il "perché" dell'apprendimento), per favorire gli interessi degli studenti e motivarli all'apprendimento.

Da questi tre principi, che si basano su numerosi studi empirici (per un approfondimento, si veda CAST, 2011), sono state sviluppate nove Linee Guida (CAST, 2008; 2011), che rappresentano i principi fondamentali dell'UDL. Il loro obiettivo primario è quello di guidare i docenti ad affrontare la vasta gamma di differenze individuali che si riscontrano in ogni classe. Le Linee Guida di fatto permettono di rendere operativi e trasformare in esempi pratici i tre principi dell'*Universal Design for Learning* (Savia, 2016). Esse, infatti, offrono una serie di suggerimenti concreti che possono essere applicati a qualsiasi disciplina o dominio, al fine di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento e la possibilità di accedere a contesti educativi in grado di promuovere il successo formativo.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

3. L'Universal Design for Learning: un approccio efficace?

L'applicazione dei principi dell'Universal Design in ambito educativo ha ricevuto negli ultimi anni un grande consenso (Roberts, Park, Brown, & Cook, 2011), sia a livello scientifico, sia a livello legislativo, soprattutto negli Stati Uniti. Mangiatordi (2017), consultando il database *Educational Resources Information Center* (ERIC), ha reperito oltre 300 articoli pubblicati su riviste internazionali con *peer review* nel periodo dal 1997 al 2016. Un dato interessante che emerge da questo studio è costituito dal fatto che il numero totale di articoli è cresciuto in modo pressoché costante nel tempo: 86 articoli apparsi nel decennio 1997-2006, 124 nel periodo 2007-2011 e 119 dal 2012 al 2016. Recentemente, Capp (2017) ha condotto una meta-analisi per esaminare l'efficacia dell'*Universal Design for Learning*, esaminando articoli pubblicati dal 2013 al 2016 su riviste *peer review*. I risultati di questa ricerca evidenziano l'efficacia dell'UDL nel migliorare il processo di apprendimento, fornendo a tutti gli studenti molteplici modi di accedere alle conoscenze e molteplici modi di dimostrare le loro conoscenze e abilità.

Tra le ricerche presenti nella letteratura internazionale, Black, Weinberg e Brodwin (2015) hanno evidenziato come l'applicazione dei principi dell'UDL sia utile per migliorare l'apprendimento degli studenti con disabilità. Lo studio condotto da Katz (2014) riporta come l'implementazione nella pratica didattica dei principi dell'*Universal Design for Learning* abbia migliorato le interazioni tra studenti, creando un ambiente di apprendimento più positivo, e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa dei docenti. Spooner e colleghi (2007) al fine di dimostrare l'efficacia dei principi dell'UDL hanno diviso i docenti in due gruppi: gruppo sperimentale, che seguiva una formazione specifica sui principi dell'UDL, e gruppo di controllo. I risultati hanno messo in evidenza dei cambiamenti significativi nella modalità con cui i docenti del gruppo sperimentale hanno pianificato le loro lezioni dopo il training, con una maggior aderenza ai principi dell'UDL.

Per quanto riguarda il panorama nazionale, da quello che ci risulta, sono stati effettuati solo tre studi (Ghedin & Mazzocut, 2017; Savia, 2018, Aquario, Pais & Ghedin, 2017) che hanno analizzato l'applicazione dei principi dell'UDL in ambito educativo. In particolare, Savia (2018) ha approfondito e applicato i principi dell'*Universal Design for Learning* nella formazione dei docenti, evidenziando l'importanza di questo approccio nel migliorare la pratica didattica inclusiva di tutti i docenti, negli atteggiamenti verso l'inclusione, nella potenziale riduzione di un linguaggio etichettante e nei rapporti di collaborazione. (Savia, 2018).

Un'altra ricerca, sull'applicazione dei principi dell'UDL in ambito nazionale, è stata condotta da Ghedin e Mazzocut (2017) su un campione di 255 insegnati di scuola Primaria e Secondaria di I e II grado. In particolare, dai risultati di questo studio emerge come, nonostante questo approccio sia ancora poco conosciuto, gli insegnanti già condividano pratiche inclusive che soggiacciono al modello dell'*Universal Design for Learning*. I dati, inoltre, mettono in evidenza come sia presente una tendenza femminile nell'utilizzo del primo e del secondo principio dell'*Universal Design for Learning*, ovvero utilizzare diversi mezzi nella presentazione e nell'espressione dei contenuti.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Questo si riscontra maggiormente anche nei docenti che lavorano nella scuola Primaria e Secondaria di I grado rispetto agli insegnanti della scuola Secondaria di II grado. Mentre emerge una tendenza maschile per l'uso della tecnologia durante le lezioni. Per quanto riguarda, inoltre, quest'ultimo aspetto, dai dati emerge un maggiore utilizzo di essa da parte degli insegnanti della scuola Secondaria di II grado rispetto ai colleghi degli altri ordini scolastici.

In conclusione, come si può osservare da queste breve rassegna della letteratura, le ricerche esaminate sostengono l'importanza dell'*Universal Design for Learning* nella creazione dei curricoli scolastici. Certo è necessario che la ricerca vada avanti e dimostri empiricamente l'efficacia di tale approccio. In particolare, Mitchell (2014) mette in evidenza come l'UDL sia una strategia multicomponenziale e come tale difficile da analizzare, tuttavia, i risultati provenienti dalle ricerche sono incoraggianti (Cottini, 2017, Montesano & Valenti, *in press*).

4. Scopo della ricerca

L'obiettivo che questa ricerca si propone è quello di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente creato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. Tale approccio, tuttavia, non viene presentato direttamente agli insegnanti, al fine di indagare se esso sia già presente, anche inconsapevolmente, e possa essere compreso e accolto anche se ancora non conosciuto. Questo perché in Italia sono già presenti presupposti inclusivi validi in merito alle pratiche didattiche adottate, alcune delle quali già condividono parte degli ideali *dell'Universal Design for Learning*. Rispetto agli altri Paesi Europei, infatti, la scuola italiana può vantare un'esperienza di ormai 40 anni di integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla Legge 118/1971.

5. METODO

5.1 Campione

All'indagine hanno partecipato 150 insegnanti, 132 femmine e 18 maschi, con età media di 51 anni (DS= 9,20). La maggior parte sono insegnanti curricolari, che lavorano in scuole di diverso ordine e grado della Regione Calabria. Il 69% dei soggetti lavora nella scuola primaria, il 2% nella scuola dell'infanzia e il 29% nella scuola secondaria di I grado. Per quanto riguarda, invece, il titolo di studio, il 2% possiede una Laurea in Scienze della Formazione primaria Nuovo Ordinamento, l'12% una Laurea in Scienze della Formazione Vecchio Ordinamento, il 35% una laurea magistrale, il 7% una laurea triennale e il 44% dei soggetti possiede come titolo di studio il diploma magistrale. Inoltre, l'89% del campione ha un contratto a tempo indeterminato e l'11% a tempo determinato. Per quanto riguarda gli anni di insegnamento la media è di 20 anni (DS=11).

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

5.2 Strumenti

Il questionario da noi messo a punto è stato costruito facendo riferimento alle Linee Guida dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2008; 2011, per un approfondimento di veda Savia, 2016), ai principi della Convenzione ONU (2006) e all'*Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2002), il quale rappresenta un punto di riferimento importante per la progettazione inclusiva nelle scuole. Lo strumento, così realizzato, è stato sottoposto, prima della somministrazione, a un'attenta revisione da parte di un gruppo di insegnanti.

Il questionario finale, utilizzato per questo studio, si compone di tre sezioni. La prima sezione, chiamata "Informazioni generali" è costituita da 14 domande a risposta chiusa o aperta volte a raccogliere informazioni come età, sesso, ubicazione della scuola in cui l'insegnante lavora, titolo di studio e anni di insegnamento. In questa sezione sono presenti anche domande specifiche riguardo la propria professione come insegnanti, quali: formazione specifica sui Bisogni Educativi Speciali (BES), conoscenza della legislazione italiana relativa ai Bisogni Educativi Speciali, competenze specifiche in questo ambito e numero di studenti con BES presenti in classe. La seconda sezione, chiamata "la scuola inclusiva" è costituita, invece, da 16 domande a cui bisogna attribuire un punteggio su una scala *Likert* a 4 punti, da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo, relative all'inclusione scolastica (vedi tabella 1).

		1	2	3	4
1.	I locali della scuola in cui insegno sono accessibili a tutti gli alunni				
2.	La scuola, nella elaborazione dei progetti didattici, tiene realmente in considerazione le caratteristiche del territorio				
3.	La scuola prevede incontri di formazione durante l'anno sui temi dell'inclusione				
4.	La scuola prevede attività di formazione per gli insegnanti su specifiche disabilità				

Tabella 1. Esempi item sezione "la scuola inclusiva".

La terza parte del questionario, chiamata "la didattica inclusiva", si compone di 24 domande relative ai principi dell'UDL e all'insegnante viene chiesto di rispondere, sempre attraverso una scala *Likert* a 4 punti, da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo (vedi tabella 2).

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

1 2 3 4

1.	La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati		
10.	È opportuno, in base alle attività da svolgere, modificare la disposizione dei banchi per favorire attività di collaborazione		
13.	Per una didattica realmente inclusiva bisogna porre attenzione agli stili di apprendimento dei singoli alunni		
14.	Nella pratica educativa è necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni		

Tabella 2. Esempi item sezione "la didattica Inclusiva".

Un punteggio alto al questionario viene considerato indice di inclusione. Per alcuni item formulati in forma negativa il punteggio va invertito quindi 1 diventerà 4, 2 diventerà 3, 3 diventerà 2 e 4 diventerà 1. Seguendo questi calcoli il punteggio massimo che si può ottenere per la sezione "la scuola inclusiva" è 64, mentre per la sezione riguardante "la didattica inclusiva" è 96.

5.3 Risultati

È stata condotta inizialmente un'analisi descrittiva delle risposte fornite dagli insegnanti al questionario. In particolare, per quanto riguarda la prima parte del questionario relativa alla professione di insegnante solo una piccola percentuale del campione 5%, riporta di non avere una formazione specifica sui Bisogni Educativi Speciali. Tuttavia, alla domanda "Che cosa si intende a livello legislativo per Bisogni Educativi Speciali", solo il 57% ha risposto correttamente - indicando Disabilità, Disturbi Evolutivi Specifici e Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – il 5% dei soggetti non ha fornito alcuna risposta, mentre il 38% ha fornito una risposta errata (vedi Figura 1). Per quanto riguarda, invece, la conoscenza della legislazione italiana relativa ai Bisogni Educativi Speciali, dal questionario è emerso che solo l'11% riporta di avere una conoscenza molto buona, il 37% una buona conoscenza, il 46% discreta, mentre solo il

¹ In particolare questi item riguardano la terza sezione del questionario "didattica inclusiva" e sono: item 1"La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati", item 3"Il curricolo rigido permette all'insegnante di avere un'idea chiara degli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni", item 4 "Per la progettazione didattica è necessario prima conoscere le differenze degli alunni che hanno specifiche difficoltà per poi adattare per loro l'offerta formativa", item 11 "È opportuno, durante l'orario scolastico, prevedere momenti in cui alunni con Bisogni Educativi Speciali vengano portati fuori dalla classe per svolgere attività personalizzate".

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

6% riporta di avere una scarsa conoscenza della legislativa riguardante i Bisogni Educativi Speciali.

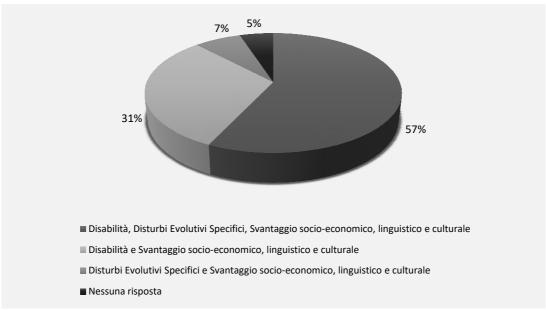


Figura 1. Risposte fornite dagli insegnanti alla domanda "Che cosa si intende a livello legislativo per Bisogni Educativi Speciali".

Inoltre, ai soggetti è stato chiesto di indicare anche il numero di studenti che compongono la classe nella quale insegnano e il numero di studenti con Bisogni Educativi Speciali. Per la prima domanda il 73% ha dichiarato che le classi nelle quali insegnano sono composte da un numero di alunni che va da 10 a 20, il 11% da 20 a 30, il 15% minore di 10, e solo l'1% oltre i 30 alunni. Inoltre, il 60% degli insegnanti ha dichiarato che nelle loro classi non sono presenti alunni con Bisogni Educativi Speciali, il 39% ha dichiarato un numero che va da 0 a 5 e l'1% da 5 a 10 alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, intitolata "la scuola inclusiva", dalle analisi è emerso che per la maggior parte degli item la scuola risulta essere inclusiva basandosi, anche inconsapevolmente, sui principi dell'*Universal Design for Learning*; la media delle risposte risulta, infatti, essere superiore o vicina al valore di 3 in quasi tutti gli item (vedi Figura 2).

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

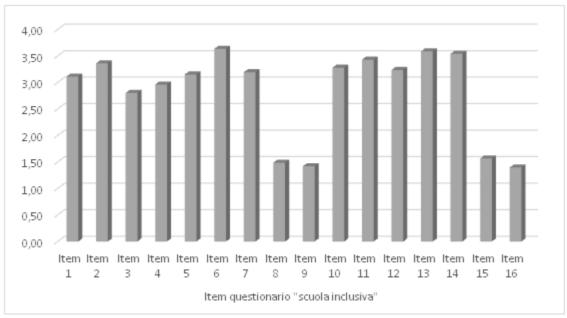


Figura 2. Media item sezione questionario "scuola inclusiva".

Tuttavia, vi sono alcuni item, che hanno ricevuto un giudizio non del tutto positivo da parte degli insegnanti (vedi Figura 2). Si tratta, in particolare, di domande in cui veniva chiesto se nella scuola venissero impiegati insegnanti qualificati nella lingua Braille (item 8) o nel linguaggio dei segni (item 9) e se la scuola fosse dotata di materiale o segnaletiche scritte non solo nella lingua italiana ma anche, ad esempio, in altre lingue o nel linguaggio Braille (item 15-16).

Per quanto riguarda, invece, l'ultima sezione intitolata "la didattica inclusiva", gli insegnanti mostrano di mettere già in pratica alcuni principi che sono alla base dell'*Universal Design for Learning*; la media delle risposte risulta essere superiore al valore di 3 in quasi tutti gli item (vedi Figura 3).

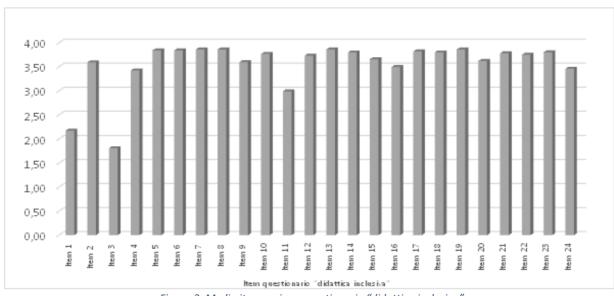


Figura 3. Media item sezione questionario "didattica inclusiva".

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Ad esempio, per la domanda 14 nella quale si chiedeva se nella pratica educativa fosse necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni, principio basilare dell'Universal Design for Learning, la media ottenuta è 3,80. Tuttavia, sono emerse anche delle criticità, in particolare, per quanto riguarda un altro principio fondamentale alla base di tale approccio inerente il curricolo scolastico. Infatti, secondo il linguaggio dell'UDL, il curricolo è "disabile" quando viene progettato pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. Questo principio, descritto dall'item 1 "La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati" e dall'item 3 "Un curricolo rigido permette all'insegnante di avere una idea chiara degli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni", non trova consenso nelle risposte fornite dagli insegnanti. Si tratta di item formulati in negativo, si ricorda, quindi, che nel calcolo del punteggio 1 diventa 4, 2 diventa 3, 3 diventa 2 e 4 diventa 1. Come possiamo osservare dalla figura 2, entrambi questi item ottengono un punteggio basso (item 1, M=2,17; item 3, M=1,81) e mettono in evidenza come questo principio alla base dell'UDL non sia ancora condiviso dagli insegnanti.

Un'altra analisi che è stata condotta riguarda le eventuali differenze legate al titolo di studio e agli anni di insegnamento. In particolare, per quanto riguarda il titolo di studio, abbiamo confrontato la media delle risposte di chi possiede un diploma (N=72) con chi possiede una laurea (N=78). Dal confronto tra medie non emergono differenze statisticamente significative (F (2,95) = 0,69; p=0,51), quindi, avere un diploma o una laurea non implica un riconoscimento maggiore degli aspetti inclusivi. Anche per quanto riguarda gli anni di insegnamento non emergono differenze statisticamente significativa (F (2,91) = 2,54; p=0,08) tra chi ha meno di 20 anni (N=78) di insegnamento e chi più di 20 (N=72) anni di insegnamento.

È stata calcolata inoltre l'affidabilità dello strumento attraverso α di Cronbach. Il questionario presenta nel complesso una buona affidabilità, rispettivamente di .85 per la sezione "la scuola inclusiva" e .78 per la sezione "la didattica inclusiva".

6. Conclusioni

L'obiettivo principale di questa indagine era quello di indagare, attraverso un questionario appositamente realizzato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. I risultati mettono in evidenza come la scuola sia pronta ad accogliere questo nuovo approccio. Infatti, sebbene esso non sia stato presentato direttamente ai docenti, dalle analisi è emerso come la scuola già riconosca alcuni dei principi fondamentali dell'*Universal Design for Learning*. Molto probabilmente ciò riflette l'impegno portato avanti dalla scuola italiana. Rispetto agli altri Paesi Europei, infatti, la scuola italiana può vantare un'esperienza di ormai 40 anni di integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla Legge 118/1971. Tuttavia, nonostante questi risultati, dalle analisi sono emerse anche delle criticità, che interessano uno dei principi fondamentali alla base dell'*Universal Design for Learning* e riconosciuto dalla

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

nostra legislazione scolastica: la progettazione di un curricolo inclusivo, che privilegia la personalizzazione, valorizzando le molteplici forme di differenziazione, cognitiva, comportamentale e culturale degli allievi. Come riportato nel documento l'Autonomia scolastica per il successo formativo (2018) «personalizzare i percorsi di insegnamentoapprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni/studenti delle classi, quanto strutturare un curricolo che possa essere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Non significa pensare alla classe come un'unica entità astratta [...], ma come una realtà composita in cui mettere in atto molteplici strategie per sviluppare le potenzialità di ciascuno» (pag. 5). Sulla base di queste considerazioni, i principi alla base dell'UDL rappresentano, quindi, un utile riferimento per la costruzione di una progettazione didattica plurale, al fine di creare un ambiente di apprendimento accessibile a tutti; quindi, non una soluzione unica, ma un approccio flessibile all'insegnamento che tenga conto della variabilità individuale. Adattare i curricoli didattici sulla base dei principi dell'UDL può consentire di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e soddisfare i bisogni di tutti gli allievi fin dall'inizio (Cottini, 2017). Questi dati sottolineano, quindi, l'importanza della formazione rivolta al personale docente sui principi dell'UDL, al fine di realizzare fin dall'inizio un curricolo che sia in grado di rispondere alle caratteristiche di ciascun studente.

I risultati da noi ottenuti, inoltre, trovano conferma in una recente ricerca condotta da Ghedin e Mazzocut (2017), i cui dati sembrano sostenere l'idea che gli insegnanti già condividano i valori e adottino pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno anche al modello dell'Universal Design for Learning. Un altro dato importante che emerge da questa ricerca e che trova conferma nei nostri risultati, riguarda i giudizi non del tutto positivi espressi dagli insegnanti in merito alla disponibilità, nel proprio istituto, sia di interpreti per alunni non udenti, sia riguardo la presenza di libri disponibili nelle diverse lingue parlate dagli alunni. Ciò potrebbe dimostrare, come indicato da Ghedin e Mazzocut (2017), la carenza nella scuola italiana di risorse umane, materiali e finanziarie, risorse che sono fondamentali per innovare l'insegnamento, soprattutto quando ci si prefigge di promuovere l'inclusione. Un altro dato comune che emerge da entrambe le ricerche è l'importanza della formazione rivolta al personale docente attraverso corsi appositamente ideati, anche all'interno di percorsi di ricerca sperimentale, per diffondere in ambito educativo i principi dell'Universal Design for Learning, affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti (Miur, 2018; Ghedin e Mazzocut, 2017).

In conclusione, analizzando i limiti della presente ricerca, uno di essi riguarda la numerosità del campione costituito solo da 150 insegnanti, la maggior parte di scuola primaria. Un altro limite dalla ricerca riguarda le caratteristiche del campione, costituito solo da docenti della Regione Calabria. Sarebbe auspicabile in futuro effettuare nuovi studi a riguardo, che prevedano l'ampliamento del campione, coinvolgendo anche altre regioni italiane, al fine di avere un campione il più possibile rappresentativo della realtà italiana.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Bibliografia / References

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016)."Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 16 (3), pp. 39-56.

Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). "Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 5(2), pp. 93-105.

Black, R.D., Weinberg, L.A., & Brodwin, M.G. (2015). "Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education". *Exceptionality Education International*, 25(2), pp.1-26.

Canevaro, A., & de Anna, L. (2010). "The Historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations". *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 4 (3), pp. 203-216.

Canevaro, A., D'alonzo, L., & Ianes, D. (2009). L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Bozen-Bolzano University Press.

Capp, M. J. (2017). "The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013- 2016". *International Journal of Inclusive Education*, 21, pp. 791–807.

Center for Applied Special Technology (CAST) (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0.* Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.

Cottini, L. (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma, Carocci Editore.

Circolare Ministeriale 22 novembre 2013 n. 2563, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali A.S. 2013/2014.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013 n.8, *Indicazioni Operative della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012*.

de Anna, L. (2014). Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione. Carocci, Roma 2014.

Decreto Dipartimentale 24 maggio 2017 n.479.

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). "Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti". *Italian Journal of Educational Research* 10 (18), pp. 147-161.

La Relazione Conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati, 1975.

Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, n.82 del 02/04/1971.

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Legge 4 agosto 1977, n.517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, art. 7. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.224 del 18/08/1977.

Legge 5 febbraio 1992, n.104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.39 del 17/02/1992.

Legge 8 ottobre 2010, n.170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, Gazzetta Ufficiale Serie Generale del 18/10/2010.

Mangiatordi, A. (2017). Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibile. Pisa, Edizioni ETS.

Mitchell, D. (2014). Whar really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence Based Teaching Strategies. Routledge, London-New York.

MIUR Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione (2018), L'autonomia scolastica per il successo formativo – Documento di lavoro.

MIUR, Nota n. 1551 27/06/2013, *Piano Annuale per l'Inclusività* – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.

Montesano, L. & Valenti, A. (in press). "Didattica universitaria e studenti con DSA: barriere e facilitatori". In L. Montesano, A. Valenti, C. Cornoldi (eds.) Studenti universitari e giovani adulti con disturbo specifico dell'apprendimento. Nuova batteria per studenti universitari e adulti LSC-SUA. Erickson, Trento

Nocera, S. (2001). Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Erickson, Trento

Nocera, S., Tagliani, N. (2017). La normativa inclusiva nella "Buona Scuola". I decreti della discordia. Erickson, Trento.

Pinnelli, S. (2015). "La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento". *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 14 (2), pp. 183-194.

Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). "Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24 (1), pp. 5-15.

Savia, G. (2015). "Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti". *Educare-SCUOLA*, vol. 15 (3), pp. 52-56.

Savia, G. (2018). "Universal Design for Learning nel contesto italiano". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6 (1), pp. 101-118.

Savia, G. (2016). Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva. Erickson, Trento.

Spooner F, Baker J, Harris A, Ahlgrim-Delzell L, & Browder, D. (2007). "Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development". *Remedial and Special Education*, vol. 28, pp. 108-116.

Valenti, A. (2007). L'insegnante specializzato. Tra storia e nuove prospettive. Edizioni Periferica, Cosenza.

Yang, M. H, & Fischer, K. W. (2009). *Neuroscience bases of learning*, International Encyclopedia of Education.