

# Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari

## Knowledge accessibility and Universal Design. An exploratory study with university teachers and students

**Debora Aquario** (Università degli Studi di Padova / debora.aquario@unipd.it)

**Ignacio Pais** (Università degli Studi di Padova / ignacio.pais@yahoo.com)

**Elisabetta Ghedin** (Università degli Studi di Padova / elisabetta.ghedin@unipd.it)

The aim of the paper is to present a research about accessibility in higher education and, specifically, about the dimensions that can serve as facilitators or barriers. Concerning knowledge, as the focus of this paper, its accessibility implies to be understandable, available and usable by all people, to the greatest extent possible. Increasing accessibility means increasing participation and promoting flexibility in the identification of multiple ways for knowledge access. These words – participation, flexibility, pluralism – are at the basis of Universal Design (CAST, 2011). The study has been realized with a group of teachers and their students of some courses in Padova University and it aims to be a pilot study for developing a reflection about these issues in higher education. The specific aim is to explore the role of teachers' values and practices in promoting access to knowledge, trying to understand which elements serve as facilitators or barriers (beliefs and values, practices, methods, assessment procedures). Results will be presented in relation to Universal Design principles.

**Key-words:** accessibility, inclusion, higher education, universal design

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## 2. Esiti della ricerca 93

- \* Sebbene il contributo sia frutto del lavoro condiviso tra gli autori, i paragrafi Introduzione, 2.4 e Considerazioni conclusive sono attribuibili a D. Aquario, i paragrafi 1. e 2.1 a E. Ghedin, i paragrafi 2.2 e 2.3 a I. Pais.

## Introduzione. La necessità di uno sguardo complesso

Il presente lavoro<sup>1</sup> ha lo scopo di analizzare il *processo dell'accesso alla conoscenza* cercando di esplorare e comprendere le dimensioni che ruotano intorno ad esso e che possono agire da facilitatori o da barriere.

Adottando il pensiero della complessità (Semeraro, 1991), si può affermare non solo che la genesi di questi elementi può essere di diversi tipi (di tipo fisico, soggettivo, pedagogico, sociale, culturale, istituzionale, etc.), ma anche che essi non possono essere determinati in modo mono-causale, né essere attribuiti al singolo individuo ma si costruiscono su interdipendenze tra la persona che conosce e l'ambiente da osservare, comprendere, interpretare. Infatti, la dinamica che muove tali elementi si svolge all'interno di una *trama complessa*, costituita da diverse dimensioni e fattori messi in gioco in un contesto specifico. Il pensiero complesso implica lo sviluppo e l'uso di una dinamica di flessibilità: il pensiero complesso è, innanzitutto, un pensiero che 'mette in collegamento'. Presuppone l'idea di includere nel processo di interpretazione della realtà e di costruzione della conoscenza i concetti fondamentali e i rapporti logici che sono alla base del pensiero. In questo modo, la complessità costituisce un processo di pensiero investigativo essenzialmente interdisciplinare, che è condizione *sine qua non* per affrontare con successo la complessità del mondo.

Nel contesto del presente studio, pensare l'accessibilità adottando questo sguardo comporta che essa venga compresa come una costruzione concettuale complessa derivante dall'interazione tra diverse dimensioni di analisi, in particolare tra l'individuo, le sue potenzialità e possibilità e le barriere (istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali, soggettive, fisiche, etc.) che è possibile incontrare come ostacolo ad un accesso significativo alla conoscenza (Boggino, 2010; Boggino e Boggino, 2013). In altre parole, l'approccio scelto consente di avvicinarsi alla questione dell'accessibilità nel mondo universitario a partire da uno sguardo nuovo, entro il quale il fenomeno non è limitato alla questione dell'accessibilità dal punto di vista degli spazi fisici (senza ovviamente voler ridurre l'importanza di questo aspetto), ma tiene conto anche di altri *accessi*, primo tra tutti quello dell'accesso alla conoscenza. La novità consiste dunque nella possibilità di pensare l'accessibilità non solo da un punto di vista "fisico" o mirato sulle "persone disabili", ma su tutta la popolazione appartenente ad un dato contesto. Il paradigma della complessità consente di operare questo "spostamento", dai risultati ai processi, dai soggetti alle persone inserite in contesti, dal deficit alle differenze, dalle difficoltà individuali alle opportunità offerte dai contesti. Ciò nella convinzione che *guardare* fenomeni complessi, come l'accessibilità, da una lente "semplice", riduzionista, lineare, non sia uno sguardo in grado di tenere conto del tessuto entro il quale interagiscono tutte le dimensioni possibili di analisi e comprensione di quei fenomeni.

1 Il presente studio si colloca in un quadro di ricerca più ampio, ideato e coordinato dal Prof. Norberto Boggino, presso il CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario) dell'Università Nazionale di Rosario, Argentina.

# 1. Rendere accessibile la conoscenza: lo Universal Design for Learning

Un concetto chiave per l'individuo e le relazioni che costruisce con l'ambiente in cui è immerso è rappresentato dall'*accessibilità*, in quanto fattore che, a seconda del "grado", condiziona sensibilmente la possibilità di costruire conoscenza in modo significativo. Se pensiamo ai *luoghi* il cui accesso è possibile e "facile" (accessibilità è infatti un costrutto ampiamente utilizzato in ambito geografico e architettonico), ci renderemo conto che tale elemento influenza l'"insediamento" in quei luoghi, così come la possibilità di utilizzarne le risorse. Si tratta dunque di un elemento di considerevole rilevanza e che risulta anche influenzato a sua volta da una molteplicità di fattori. Restando nell'ambito geografico, l'accessibilità di un luogo muta (di solito crescendo) con il passare del tempo, conseguentemente alla costruzione e messa in atto di soluzioni che facilitano il passaggio, *aprendo varchi* dove prima non c'erano (come i trafori che facilitano l'attraversamento di catene montuose) o *costruendo strade alternative* che deviano il flusso e consentono un facile accesso. Naturalmente la possibilità di avvicinarsi ed entrare in un luogo di per sé non è sufficiente per definire un luogo accessibile. Rendere accessibile un luogo, anche metaforico, corrisponde ad un ampliamento della partecipazione, attraverso la riduzione di eventuali ostacoli presenti e la promozione e il rinforzo degli elementi facilitanti. Ne deriva che un luogo con accessibilità ridotta risente degli svantaggi di una scarsa partecipazione e quindi dell'isolamento, mentre un grado elevato di accessibilità risulta essere un potenziale fattore positivo per lo sviluppo e la crescita dei luoghi che possiedono tale caratteristica. Nell'accessibilità rientra infatti anche l'*utilizzabilità*, come suggerisce anche l'uso di questo termine in campo tecnico/informatico. In ingegneria informatica, infatti, un'applicazione si può definire accessibile quando una delle sue proprietà fondamentali è che *può essere utilizzata dal più ampio numero possibile* di utenti. Nella Convenzione ONU sui diritti delle persone in situazione di disabilità (2007) si approfondisce bene cosa si intenda per accessibilità (art. 9):

"Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati Parti devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità"

L'accessibilità e la fruibilità di prodotti, ambienti e servizi sono considerati principi atti a garantire l'espressione dei diritti fondamentali dell'uomo e ad evitare forme di discriminazione determinate dalla condizione di disabilità. L'accessibilità viene, riconosciuta come valore in sé, utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare, non solo nell'interesse dell'intera collettività che si presenta sempre più costituita da una variabilità di persone e da altrettante caratteristiche. Sul versante educativo e didattico, cosa comporta tale visione? Trasferendo il di-

scorso in ambito educativo e didattico, e riferendoci alla *conoscenza*, in quanto oggetto di questo studio, l'accessibilità si traduce nell'essere *comprensibile, raggiungibile e fruibile* dal più ampio numero possibile di studenti. Da ciò si deduce che parlare di accessibilità e lavorare per la sua promozione significa agire in una prospettiva inclusiva con la finalità di individuare, in particolare, gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che le persone incontrano e valorizzare azioni e prassi positive che mettano al centro facilitatori di apprendimento appassionato. Isabelle Turmaine della *International Association of Universities*, ha affermato, in una recente conferenza sull'abbattimento delle barriere alla partecipazione in ambito universitario (Zero project, 2016), che sempre più università si stanno attrezzando per adottare delle linee guida capaci di migliorare l'accessibilità delle informazioni e incrementare l'uso delle risorse online e delle ICT al fine di rendere i contesti più inclusivi (Santi, Di Masi, 2017) il che significa *aprire varchi di partecipazione* e promuovere *flessibilità* nell'individuazione di percorsi *multipli* per l'accesso alla conoscenza. Queste parole – partecipazione, flessibilità, molteplicità – sono alla base del paradigma conosciuto come *Universal Design*, che spinge a ripensare la progettazione ponendosi nella prospettiva in base alla quale non si tratta più di cancellare le barriere ma di fare un "*disegno senza barriere*" (CAST, 2011). Quest'idea, in costante evoluzione, prende avvio nel 1989, quando l'architetto Ronald L. Mace mette in discussione il concetto di "accessibilità" e propone la filosofia della "Progettazione Universale", creando così il "Center for Universal Design" all'interno della North Carolina State University (NCSU). L'idea di fondo dello Universal Design è che ciò che risulta progettato – fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori – per le persone che presentano una qualche difficoltà, sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non ha particolari esigenze: si tratta, di fatto, di una progettazione di qualità con un'attenzione particolare alle esigenze di ciascuno. Oggi i concetti dello Universal Design sono usati in una varietà di contesti. Quando applicato al contesto educativo lo Universal Design for Learning (UDL) fa riferimento ad un sistema educativo reso flessibile, attraverso la strutturazione di un curriculum che può essere accessibile e fruibile da tutti gli studenti con abilità e backgrounds ampiamente differenti (Zeff, 2007). Lo UDL è costituito da una serie di principi per lo sviluppo di curricula che offrono a tutti gli studenti uguali opportunità di apprendimento. Nell'ambito di un lavoro volto a integrare l'UDL e il metodo dell'istruzione differenziata<sup>2</sup> (Tomlinson, 2006), i membri del CAST considerano di poter intervenire sull'accessibilità del curriculum almeno a tre livelli: contenuti, processi ed esiti. Per quanto riguarda per esempio i *contenuti*, la proposta è di far ricorso a diversi supporti e formati affinché i materiali possano essere utilizzati in base alle preferenze di ciascun alunno per livelli e modalità di fruizione. Non dovrebbe quindi essere variato ciò che si insegna, ma il modo in cui gli studenti incontrano le in-

2 "L'istruzione differenziata è un'istruzione sensibile alle differenze. Ha luogo quando l'insegnante diventa progressivamente capace di comprendere i suoi studenti come individui, si sente sempre più a suo agio con i significati e le strutture delle discipline che insegna ed è sempre più esperto nella flessibilità dell'istruzione allo scopo di allineare quest'ultima ai bisogni dello studente in modo da massimizzare le potenzialità di ogni ragazzo in una determinata area di apprendimento" (C.A. Tomlinson, 2006, p. 17).

formazioni per assicurarsi che tutti abbiano accesso all'essenziale (Casper & Leuchovius, 2005). L'attenzione è quindi al *processo* intendendo con esso il continuum entro cui lo studente dà senso e giunge a comprendere le informazioni, le idee, e le conoscenze fondamentali di un contenuto disciplinare. A partire da questa prospettiva, l'obiettivo implicito dell'educazione dovrebbe cambiare: non è più possibile parlare di "omogeneizzare" ma diventa urgente "diversificare", identificando, comprendendo e incontrando le diversità che contraddistinguono ogni studente e che lo rendono unico (Meyer & Rose, 2005). E allora, come *esito*, diventa importante valorizzare tutte le diverse manifestazioni dei modi di apprendere degli studenti che si esprimono nei loro modi di *essere* e di *fare* (funzionamenti, Sen, 1992) e guidano le scelte verso la realizzazione dei loro personali progetti di vita. Dall'integrazione delle teorie basate sul funzionamento cerebrale, la ricerca sulle migliori pratiche didattiche e la crescita nel campo delle tecnologie adottabili nell'ambito dell'insegnamento, nascono i principi di un modello che rappresenta una valida esemplificazione di come l'apprendimento possa essere reso più soddisfacente per tutti gli studenti (Kurtts, 2006). L'UDL è un approccio educativo che si basa sull'idea che le reti neurologiche del cervello (riconoscitive, strategiche e affettive) siano gli elementi essenziali da considerare nel progettare curricula inclusivi attraverso percorsi che meglio indirizzano alle diversità e unicità di ciascun individuo nella sua esperienza di apprendimento (Courey, Tappe, Siker, & LePage, 2012). I principi, che saranno brevemente illustrati in seguito, sono descritti nelle Linee guida dell'UDL<sup>3</sup>. Il primo principio fa riferimento al *fornire molteplici mezzi di rappresentazione*, ed è riferito cioè ad *accomodare ragionevolmente* (Convenzione ONU, 2007) la pratica educativa a partire dalla considerazione della variabilità dei sistemi neuronali di riconoscimento. Questo principio è coerente con la prospettiva che gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Declinare questo principio nell'insegnamento, significa che i docenti attivano, attraverso diverse modalità, le reti di riconoscimento che, essendo associate principalmente al "cosa" dell'apprendimento, individuano i concetti e le idee chiave da riconoscere (Rose et al., 2005). Si consente così agli studenti di acquisire informazioni e conoscenze in diversi modi, poiché ognuno ha preferenze uniche nelle modalità di accesso ai materiali didattici (per stili di apprendimento, provenienza culturale o stili cognitivi diversi, abilità differenti). Questo principio sottolinea quanto sia più funzionale all'accesso alle conoscenze da parte di tutti gli studenti, una progettazione che a priori preveda varie rappresentazioni di concetti e informazioni (Meyer & Rose, 2005). Il secondo principio riguarda il *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*. Questo principio è stato ideato per rispondere alla variabilità presente nei sistemi neuronali volti ai processi di rielaborazione ed espressione dei contenuti. Identificare diversi mezzi attraverso i quali far agire ed esprimere gli studenti consente di attivare le reti strategiche del cervello maggiormente legate al concetto del "come" si apprende (Rose & Meyer, 2002). Si tratta di strategie utili alla pianificazione e all'esecuzione delle azioni che seguono il momento in cui le informazioni vengono presentate; stra-

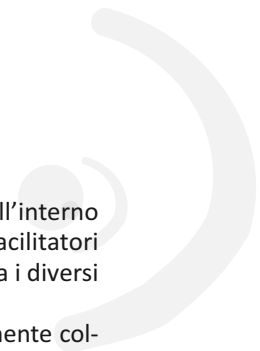
3 Universal Design for Learning Guidelines, [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org)

tegie che riguardano la fase di dimostrazione di quanto assorbito delle suddette informazioni. Permettendo agli studenti di approfondire quello che sanno in diversi modi, gli si dà la possibilità di scegliere come condividere quanto hanno appreso (Evans, Williams, King, & Metcalf, 2010). Infine il terzo principio *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* ha come finalità non solo quella di rendere l'insegnamento accessibile a tutti considerando la comprensione e l'elaborazione dei contenuti, ma tiene anche conto dell'atteggiamento che lo studente ha nei confronti dell'apprendimento stesso, essendo esso indicatore fondamentale dell'efficacia di questo processo. Promuovere il coinvolgimento di uno studente in modo tale da garantire che mantenga un alto livello di interesse ed impegno, significa attivare i sistemi cerebrali così detti affettivi (emotivi). L'attivazione di questa rete neuronale consente di attribuire un significato al motivo per cui gli studenti agiscono sulle conoscenze in un determinato modo: il "perché" dell'apprendimento. Per coinvolgere e motivare gli studenti, l'apprendimento deve essere connesso ai problemi della vita reale, ponendo particolare attenzione alle interazioni sociali con il gruppo dei compagni che spesso possono consentire anche di apprendere in modo più efficace (Evans, Williams, King, & Metcalf, 2010). In generale, numerosi sono i motivi che possono influenzare la variazione individuale del coinvolgimento come ad esempio la dimensione culturale, l'inclinazione personale, la conoscenza pregressa. Alcuni studenti sono altamente coinvolti dalla spontaneità e dalle novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati da questi aspetti, preferendo la rigida routine. Alcuni studenti potrebbero preferire lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con gli altri. Strategie utili per promuovere il coinvolgimento degli studenti sono: offrire scelte su come gli obiettivi didattici possano essere raggiunti e sugli strumenti di supporto utilizzabili; ottimizzare ciò che è rilevante, di valore e significativo per gli studenti; ridurre le minacce e le distrazioni negative per tutti allo scopo di creare uno spazio sicuro in cui possa avvenire l'apprendimento; regolare l'attenzione e l'interesse degli studenti in modo da sostenere lo sforzo e la concentrazione che richiede l'apprendimento. Sicuramente esse non rappresentano le uniche soluzioni possibili per favorire il coinvolgimento degli studenti, perché le differenze individuali possono far sì che emergano molte ragioni differenti come fattori di demotivazione (Meyer & Rose, 2005). In sintesi, la promessa dell'Universal Design for Learning è di rendere gli studenti motivati e felici, coinvolti nel loro processo di apprendimento, favorendo l'accessibilità alle opportunità di apprendimento e fornendo loro gli strumenti per esprimere la loro conoscenza (Ghedin, 2017).

## 2. Un'indagine in alcuni corsi dell'Università degli Studi di Padova

### 2.1 Premesse e obiettivi della ricerca

Come accennato, l'approccio di riferimento è quello della complessità, che implica uno sguardo sistemico rispetto alla molteplicità di dimensioni in gioco e alle loro interrelazioni reciproche. Tale sguardo consente di prendere in consi-



derazione i dati emergenti come parte di un *processo* che si verifica all'interno di un *contesto* in cui è possibile non solo individuare le barriere e i facilitatori rispetto all'accesso alla conoscenza, ma anche la trama di relazioni tra i diversi aspetti.

Una ricerca con queste premesse paradigmatiche deve coerentemente collocarsi all'interno di una metodologia qualitativa con un approccio interpretativo: questo non ci priva della possibilità di quantificare l'informazione, ma con uno sguardo che privilegia l'attribuzione di significato al dato (Sorzio, 2005).

Gli obiettivi riguardano dunque il tentativo di esplorare il ruolo assunto dai valori<sup>4</sup> e dalle pratiche didattiche dei docenti nel promuovere l'accesso alla conoscenza. L'importanza risiede nella possibilità di comprendere se e quali sono gli elementi (in termini di presupposti epistemologici, approcci didattici, strategie di insegnamento/apprendimento, strategie di studio e modalità di esame) che possono agire in direzione ostacolante o facilitante nei processi di costruzione della conoscenza, cercando di cogliere anche le possibili influenze reciproche tra gli elementi stessi. Inoltre, i risultati emergenti saranno messi in relazione con la prospettiva della Progettazione Universale, tentando di esplorare la loro vicinanza rispetto ai principi cardine. Un'indagine di questo tipo emerge dalla necessità di avviare studi e ricavare dati sulla filosofia della Progettazione Universale all'interno dell'istruzione superiore, contesto in cui a livello internazionale è presente e radicata nella pratica e nel dibattito scientifico (Burgstahler, 2013; Goff & Higbee, 2008; Poore-Pariseau, 2013; Griful-Freixenet et al., 2017; Black et al., 2015; Schelly et al., 2011), mostrando il suo potenziale inclusivo e i suoi benefici nella progettazione e nell'istruzione.

## 2.2 I partecipanti

I partecipanti sono un gruppo di docenti e studenti appartenenti a tre differenti Corsi di laurea dell'Università degli Studi di Padova (Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Servizio Sociale). Il contesto disciplinare è dunque rappresentato dalle Scienze Umane. All'interno di ciascun Corso di laurea è stato scelto un insegnamento del terzo anno, tutti e tre di area educativa: A (con 26 studenti), B (76 studenti) e C (42 studenti), per un totale complessivo di 144 studenti. I docenti che hanno preso parte all'indagine sono i tre docenti dei rispettivi insegnamenti.

4 Per valori qui si fa riferimento al significato che ne attribuiscono T. Booth e M. Ainscow nel *Nuovo Index per l'inclusione*: "I valori sono guide fondamentali e un impulso per l'azione. Ci spronano in avanti, indicano una direzione e definiscono una destinazione. Non possiamo sapere se stiamo facendo (o abbiamo fatto) la scelta giusta se non comprendiamo il rapporto tra le nostre azioni e i valori, poiché tali valori sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri e possono essere oggetto di un giudizio morale, che ne siamo consapevoli o meno. È il modo attraverso cui diciamo "questa è la cosa giusta da fare". Sviluppando un quadro di valori dichiariamo come vogliamo vivere ed educarci insieme gli uni con gli altri, ora e in futuro" (p. 49).

## 2.3 Gli strumenti

### 2.3.1 Intervista

L'intervista semi-strutturata, rivolta ai tre docenti titolari degli insegnamenti in cui sono stati raccolti i dati tramite i questionari (descritti nel paragrafo successivo), ha permesso di esplorare i seguenti temi (derivanti dal quadro teorico presentato precedentemente): a) i significati attribuiti ai processi di *apprendimento*, all'idea di *differenza* e al concetto di *accessibilità*; b) il ruolo delle strategie didattiche come possibili facilitatori/barriere rispetto alla costruzione della conoscenza e come risposta all'eterogeneità della popolazione studentesca; c) la percezione rispetto alle principali difficoltà incontrate dagli studenti nell'apprendimento delle conoscenze; d) il ruolo della valutazione nel processo di insegnamento e apprendimento; e) la tipologia di barriere che ostacolano l'accesso alla conoscenza.

### 2.3.2 Questionario

Per quanto riguarda gli studenti, i dati sono stati raccolti in modalità scritta tramite un questionario contenente domande a risposta chiusa (in cui veniva richiesto al rispondente di individuare, tra le opzioni, quella che più si avvicina alla propria posizione), e domande a risposta aperta presentate subito dopo la scelta della risposta chiusa, per far sì che gli studenti potessero giustificare e argomentare la risposta scelta in precedenza (per un totale di 10 domande). Lo strumento, già in uso presso l'Università di Rosario, è stato tradotto e rivisto alla luce di numerosi feedback ricevuti da un gruppo di studenti della Scuola di Psicologia che ne hanno testato la comprensibilità.

I temi esplorati tramite il questionario rivolto agli studenti sono gli stessi presenti nell'intervista rivolta ai docenti.

## 2.4 Analisi dei dati e discussione dei risultati

Nell'analisi dei dati si metteranno in connessione le diverse dimensioni prese in considerazione e nello specifico, questo impegno si traduce in due aspetti: da un lato, i risultati delle interviste e dei questionari saranno presentati in maniera congiunta in modo da far emergere possibili letture trasversali, o quantomeno in relazione, tra docenti e studenti; dall'altro, lo sguardo complesso nella presentazione dei risultati implica una interconnessione tra le diverse domande per cercare di individuare incroci e possibili spiegazioni reciproche tra le varie risposte.

Dalle analisi effettuate sui 144 questionari raccolti<sup>5</sup> e sui testi delle 3 interviste effettuate con i docenti<sup>6</sup>, è emerso quanto segue.

5 Per quanto riguarda l'analisi dei dati raccolti tramite i questionari, si è proceduto ad un'analisi descrittiva con calcolo delle frequenze e delle percentuali di risposta per ciascuna domanda. Le risposte alle domande aperte invece sono state sottoposte ad una analisi testuale del contenuto. Le frasi virgolettate riportate nel paragrafo sono estrapolate dalle risposte e rappresentano quindi la voce degli studenti.

6 I testi delle interviste sono stati importati nel software Atlas.ti 7. È stata dunque dapprima creata



Secondo gli studenti, le *strategie didattiche* sono state rese accessibili e fruibili nel 70% dei casi. Nonostante la “positività” delle percentuali, dai dati risulta che le strategie si possono presentare come ostacolo e come facilitatore in momenti diversi: ciò che a volte viene riconosciuto come facilitatore, in un momento o contesto diverso, si può presentare come barriera. Una dimensione in relazione con quanto appena presentato è la *complessità dei contenuti*: quando i contenuti sono complessi, le alternative (in termini di strategie didattiche) non risultano così flessibili e semplici da attuare.

Emerge una consapevolezza da parte dei docenti delle dimensioni in gioco, della complessità del contesto e della molteplicità di fattori implicati: sono riconosciuti come fattori importanti non solo in riferimento alla propria pratica quotidiana, ma anche rispetto alla possibilità di agire e produrre movimenti e flessibilità sia sul piano didattico sia istituzionale. Nonostante ciò, a volte manca un’autocritica sul proprio agire, ad esempio nel momento in cui le barriere vengono “collocate” – dai docenti – negli studenti o nell’istituzione (in ogni caso esterne rispetto alla propria pratica).

Per quanto riguarda i processi di costruzione delle conoscenze, il 35,4% degli studenti dichiara di aver incontrato difficoltà e, in particolare, il 41,5% ha percepito molta distanza tra le conoscenze pregresse e le conoscenze oggetto di apprendimento dei corsi. Per quanto riguarda la prova d’esame, l’86% ritiene che la valutazione sia parte integrante del processo di apprendimento. Riguardo alla considerazione di questo elemento come barriera o facilitatore rispetto all’apprendimento, il 77% ritiene che il formato specifico della prova d’esame possa favorire il proprio apprendimento e il restante 23% pensa che incontrerà difficoltà/ostacoli dovuti proprio al formato della prova d’esame. Come riporta un docente, la scelta di prova d’esame unica rappresenta potenzialmente una barriera perché *“è come se tutte le persone dovessero passare per la stessa porta con la stessa altezza, grandezza e non tutte hanno la stessa conformazione”*.

Per quanto riguarda gli ostacoli incontrati durante tutto il percorso, in generale il 56,8% degli studenti ritiene di averli incontrati e la natura di tali ostacoli si divide in: ostacoli fisici: 1,8%; ostacoli di comprensione: 38%; di tipo didattico: 27%; istituzionali: 11%; relazionali: 11%; altri: 11,2%.

Il tipo di ostacolo più segnalato è dunque quello che era stato denominato “di comprensione”. Il secondo più segnalato è di tipo didattico (questi due tipi di ostacoli rappresentano dunque il 65% degli ostacoli totali). Nelle risposte alla domanda successiva (in cui si chiedeva di spiegare sinteticamente l’ostacolo), quelli di tipo didattico sono stati specificati con i seguenti elementi: orario delle lezioni, complessità dei contenuti, organizzazione e struttura del corso, conoscenze pregresse. Quando invece l’ostacolo individuato era di comprensione, le risposte aperte indicavano principalmente la difficoltà di “comprendere le connessioni tra i contenuti spiegati”.

Un altro aspetto spesso evidenziato nelle risposte degli studenti riguarda l’ostacolo “istituzionale” indicato come: “struttura dei corsi”. Gli studenti eviden-

l’unità ermeneutica (HU), contenente tutte le risposte dei tre docenti, cui ha fatto seguito la selezione di quelle parti di testo (le *quotations*) che si consideravano rilevanti ai fini della ricerca e alle quali si è attribuito un codice che ne riassumeva il significato.

ziano che la struttura dei corsi, da un punto di vista istituzionale, “non permette di apprendere”: ci sarebbe necessità di elaborare, riflettere e rielaborare le conoscenze, ma la struttura delle lezioni e delle proposte formative, fissate in spazi e tempi rigidi, non facilita un apprendimento significativo, mentre risulta facilitante per un insegnamento di tipo trasmissivo. La stessa barriera è stata individuata dai docenti intervistati, i quali percepiscono la struttura dei propri corsi come un elemento di rigidità che viene poi trasferita anche al modo di presentare i contenuti agli studenti e quindi alle strategie didattiche. La flessibilità, la libertà di proporre itinerari alternativi spesso resta un desiderio, come dichiarato da due docenti su tre. In questo senso, secondo i docenti, la flessibilità potrebbe tradursi in azioni, quali:

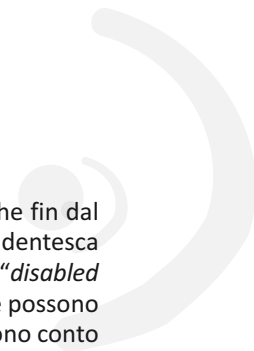
- creare dei contesti dove possano emergere progetti di vita, sensi per l’esistenza, aspirazioni inattese e alternative;
- prevedere momenti dove lo studente possa essere protagonista del percorso e non solo un ricettore passivo (ad es. role playing con successiva discussione, lavoro di gruppo, ecc.);
- utilizzare un contesto online o workshop in cui progettare attività che siano gestite dagli studenti;
- far vedere un filmato dal quale può partire una discussione;
- invitare un esperto per una testimonianza o un approfondimento;
- cambiare l’itinerario o destrutturare una lezione.

Non sempre queste opzioni possono essere tradotte in azioni metodologiche vere e proprie a causa delle barriere citate precedentemente, tuttavia l’importanza della flessibilità e della differenziazione è convinzione di tutti i docenti intervistati e uno di loro lo spiega così: *“attaccare ogni concetto con modi diversi, così ognuno può trovare il proprio punto di contatto”*.

Si può ipotizzare che la complessità dei contenuti segnalata dagli studenti come ostacolo all’apprendimento derivi, o comunque sia in stretta relazione con quanto segnalato dai docenti e che uno di loro ha esplicitato come “difficoltà di muoversi”.

### 3. Considerazioni conclusive

Come approfondito precedentemente, lo UD for Learning propone un framework utile per guidare la pratica educativa e didattica che fornisce flessibilità in tre direzioni: nelle forme in cui l’informazione è presentata, nei modi in cui gli studenti mostrano le proprie conoscenze, abilità e competenze, nei modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti nel processo di apprendimento. Questa flessibilità è un elemento importante che supporta nel ridurre le barriere nell’istruzione ed è tuttavia l’aspetto maggiormente rilevato dai docenti intervistati come deficitario o carente nella loro esperienza accademica. La Progettazione Universale potrebbe costituire una risposta in questa prospettiva. Come affermato precedentemente, infatti, le linee guida della Progettazione Universale sono pensate per affiancare il docente nella costruzione di un curriculum che sia fin dall’inizio inclusivo: la sfida non è quella di modificare i percorsi in corso d’opera perché siano



adatti rispetto ai singoli studenti, ma di immaginare un programma che fin dal suo concepimento sia pensato e costruito per tutta la popolazione studentesca nella sua variabilità interindividuale. Se ciò non accade, si costruiscono i “*disabled curricula*” nel linguaggio dello UD for Learning, ossia quei curricula che possono essere definiti disabili in riferimento a: i destinatari (quando non tengono conto della variabilità della popolazione studentesca), gli oggetti dell’insegnamento (i curricula che si concentrano sulla mera trasmissione di informazioni tralasciano la costruzione di apprendimenti e la realizzazione di attività volte intenzionalmente allo sviluppo di capacità come quelle di comprendere, valutare, costruire conoscenza) e le strategie didattiche (che possono essere riduttive rispetto all’ampia gamma di alternative possibili, cioè tutte quelle strade a disposizione dell’insegnante per giungere a comprensioni significative).

In sintesi, possiamo affermare che la “disabilità” di un curriculum è da ricercare nella sua (in)capacità di differenziare, a vari livelli. Tali caratteristiche rendono i percorsi poco accessibili e poco flessibili e questo si traduce in una difficoltà da parte del docente di trovare strade molteplici di presentare i contenuti, di renderli fruibili e di permettere agli studenti diverse opzioni di esprimere quanto appreso, come emerso dagli strumenti utilizzati in questa indagine.

Il quadro emergente dai dati raccolti consente di ricavare alcuni elementi, il primo dei quali è l’accordo tra docenti e studenti rispetto alla presenza di ostacoli sulla strada della costruzione della conoscenza, di natura diversa, ma comunque presenti e fattori di limitazione rispetto all’ampia gamma di strategie e approcci possibili di insegnamento e apprendimento. Emerge dunque un bisogno di miglioramento in questa direzione, dato ad esempio da possibili percorsi di formazione in ottica UDL (Schelly et al., 2011). In secondo luogo, emergono molteplici modi di differenziare e rendere accessibili e fruibili in modi diversi le conoscenze, soprattutto nelle aree della *rappresentazione* e in quella del *coinvolgimento*. Tutti e tre i docenti infatti dichiarano di avere nel loro repertorio e di mettere in pratica diversi mezzi per la percezione e la comprensione: tutti offrono molteplici alternative ad esempio per la visualizzazione delle informazioni (sonore, visive), per evidenziare i concetti chiave della materia, per supportare la memoria e le relazioni tra i concetti. Tuttavia, questa pluralità nelle modalità di rappresentare la conoscenza non è altrettanto bilanciata da una pluralità di scelte offerte allo studente dello strumento espressivo che meglio si adatta di volta in volta alle richieste del compito, alle sue capacità ed interessi, ecc. La Progettazione Universale sollecita e supporta i docenti ad ampliare la gamma di opzioni (non solo il testo scritto ad esempio, ma anche i disegni, i progetti, il movimento, la musica, l’arte) al fine di supportare ogni studente nell’apprendimento. Un risultato analogo alla prima area è emerso per quanto riguarda il coinvolgimento e la motivazione degli studenti. Anche in quest’ambito non si può pensare che esista un modo di coinvolgimento che possa essere appropriato per tutti gli studenti in tutti i contesti, per cui anche in questo caso la differenziazione nei modi di coinvolgimento diviene fondamentale. Un primo elemento emerso dalle risposte dei docenti e degli studenti è l’importanza della scelta individuale, cioè la possibilità data dal docente di ampie opportunità di scelta agli studenti nel percorso, negli strumenti, nella sequenza delle attività, nonché nella partecipazione alla valutazione. Un filone molto interessante dello Universal Design si occupa infatti proprio di rendere differenziate e accessibili le procedure valutative (Ketterlin-Geller, 2005; Poore-

Pariseau, 2013; Aquario, 2015) e in questo senso i partecipanti alla nostra indagine hanno mostrato di accogliere positivamente questa flessibilità, soprattutto nei diversi formati delle prove valutative.

Un altro elemento su cui i docenti hanno dichiarato di far leva per stimolare la motivazione, oltre all'incoraggiamento della partecipazione e della conseguente autonomia degli studenti, è la proposta di attività autentiche e significative. E poiché in un gruppo di individui con interessi diversi è impensabile credere che tutti trovino le stesse attività significative e rilevanti, allora fornire molteplici opzioni diventa anche in questo caso la scelta più appropriata (ad esempio proponendo attività basate sulla comunicazione e sulla collaborazione, usando bene il feedback, proponendo opzioni di scelta che possano variare i livelli di difficoltà e di sfida, sviluppando il pensiero riflessivo e autovalutativo).

L'indagine presentata costituisce certamente un primo passo, che necessita di approfondimenti in termini di prosieguo della ricerca, utilizzando ad esempio i risultati come fonte di discussione con i docenti e gli studenti coinvolti. Lo scambio di punti di vista e il confronto potrebbero dar luogo ad interventi che potrebbero introdurre in via sperimentale alcuni cambiamenti nella progettazione degli insegnamenti e di cui si potrebbero rilevare gli effetti. Progettato in base ai principi dello UD, l'insegnamento deve essere pensato in modo da risultare accessibile e flessibile nella sua fruizione rispetto ad un'ampia varietà di abilità individuali. Concepita e organizzata in questo modo, l'attività didattica si offre come spazio in cui ciascuno studente può esercitare il suo diritto di scelta, definendo responsabilmente il modo in cui fruire ed essere incluso in una data attività.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- 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, 1-16.
- Boggino N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino N., Boggino P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos. De las concepciones actuales sobre integración, inclusión, NEE, a la accesibilidad universal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Burgstahler S. (Ed.) (2013). *Universal design in higher education: promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington.
- Casper B., Leuchovius D. (2005). *Universal Design for Learning and the Transition to a More Challenging Academic Curriculum: Making It in Middle School and Beyond*. Minneapolis, MN: Parent Brief NCSET.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA: Author.
- Courey S., Tappe P., Siker J., LePage P. (2012). Improved Lesson Planning With UDL. *Teacher Education and Special Education* 36 (1), 7-27.
- Evans C., Williams J., King L., Metcalf D. (2010). Modeling, Guided Instruction, and Application of UDL in a Rural Special Education Teacher preparation Program. *Rural Special Education Quarterly*, 29 (4), 41-48.
- Ghedini E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Goff E., Higbee J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing Universal design in higher education*. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.

- Griful-Freixenet J., Struyven K., Verstichele M., Andries C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability and Society*, 32, 1-23.
- Ketterlin-Geller L.R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4 (2), 1-23.
- Kurtts S. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education* 1 (10).
- Meyer A., Rose D. (2005). The future in the Margins: The role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. Rose, A. Meyer, C. Hitchcock *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13-35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ONU (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: (trad. it. a cura del Ministero della Solidarietà sociale, Roma).
- Poore-Pariseau C. (2013). Universal Design in Assessments. In S. Burgstahler (Ed.). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington.
- Rose D. H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose D., Meyer A., Hitchcock C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Santi M., Di Masi D. (Eds.) (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Schelly C.L., Davies P.L., Spooner C. L. (2011). Students perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24 (1), 17-30.
- Semeraro R. (1988). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Milano: Franco Angeli (2<sup>a</sup> edizione 1991).
- Sen A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Tomlinson C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Zeff R. (2007). Universal design across the curriculum. *New Directions for Higher Education*, 137, 27-44.

