

Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio

Universal Design for Learning in the italian context. Results of a research on the territory

Giovanni Savia (Universidad Complutense de Madrid - I.C. "O. G. de Cruyllas" di Ramacca (CT) - Università di Catania / giosavia@ucm.es)

The present research starts from the assumption that in the current educational landscape, inclusive education represents an important challenge for all teachers, protagonists, today more than ever, of a conceptual evolution of disability and the meaning of inclusion, which calls into question the way of thinking about normality, diversity and consequently the inclusive way of acting in didactic practice.

The work highlights some problems, linked specifically to three fields of investigation such as the perception on disability and the inclusive education that teachers have, the language used and the difficulties of collaboration in the shared design of curricula accessible to all.

Three aspects that influence the educational practice of each teacher and that deserve to be explored from different perspectives.

In our case we introduced and shared, after a period of training, in the class councils of a group of teachers of some secondary schools of first degree, a considered promising approach to inclusive education such as Universal Design for Learning (UDL), with the aim of answering specific questions related to the three aspects of investigation and testing the applicability of the same in the field. They have been used detection tools initial, intermediate and final as the questionnaires and qualitative analysis such as the logbook, focus group and participatory observation.

The results can be considered overall appreciable, with interesting improvements in the perception of teachers on inclusive education, in the reduction of the labeling language and in the relationships of collaboration between teachers and specialized for the support activities.

Key-words: inclusion, education, collaboration, UDL, languages

abstract

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

Introduzione

È giunto il tempo di guardare con occhi diversi l'educazione inclusiva. Strategie, approcci e modelli meritano la giusta attenzione, in una visione internazionale, che spinge verso un cambiamento di paradigma di inclusione unidirezionale, con al centro la persona che apprende, immersa nel proprio universo di bisogni educativi personali, di rispetto e di diritti umani che necessitano assoluta e incondizionata accettazione, valorizzando ogni peculiarità individuale nella scuola ordinaria, in una piena contaminazione di didattica speciale e ordinaria.

È giunto il tempo di un incontro di persone, di luoghi e di idee, per abbattere confini strutturali, limiti e ridurre distanze mentali al fine di condividere ricerca e passione in movimento, condividere nello specifico una filosofia di pensiero inclusivo, l'*Universal Design for Learning* (UDL), come valido approccio che contribuisce a costruire supporti facilitanti per gli educatori di oggi e di domani, ma soprattutto per lo sviluppo armonico e globale di tutti gli studenti *until learning has no limits* (cast.org).

Un utile approccio che mira a *educare gli educatori* (Morin, 1997) a pensare e riflettere in profondità, in particolare, al fatto che la *disabilità* e l'*inclusione* sono ormai concetti evoluti, che spesso ci sbattono in faccia la rigidità e il senso di inadeguatezza del contesto in cui viviamo, di tutto quello che pensiamo e progettiamo per soggetti *standard*, lasciando ai margini una quantità sempre più ampia di alunni, categorizzando la normalità in una visione ristretta, limitata e lontana dalla realtà caratterizzante la diversità della natura umana.

La condizione di disabilità non è mai solo nella persona e non è mai solo nel contesto, ma nell'interazione dinamica e sistematica persona-contesto, sulla base di questo nuovo concetto, solo un contesto sfavorevole determina un livello più o meno grave di disabilità (OMS, ICF 2001), evidenziando quindi anche la responsabilità dell'ambiente nel sapere accogliere le diversità di ognuno.

Partire dalla evidente constatazione che la condizione umana è plurale, significa, come sostiene Morin (2001), che l'insegnamento deve produrre una antropo-etica capace di riconoscere il carattere ternario di questa condizione, che consiste nell'essere contemporaneamente individuo, specie e società, che ogni persona esprime ed emana unicità in ogni impronta lasciata e vissuta nel mondo che ci appartiene, dove diventa necessario rompere costrutti ideologici ormai superati, legami superflui nella società complessa e liquida (Bauman, 2011) che attraversa il nostro periodo storico, che si evolve intorno ai pilastri-valori delle differenze, dove la diversità illumina ormai ogni conoscenza e ogni nostra azione.

Al centro del pensiero UDL c'è la premessa che spesso il curriculum è *disabile*, non è flessibile, pone delle barriere, e di conseguenza ostacola, piuttosto che facilitare esperienze di apprendimento ottimali per la variabilità degli studenti che dimorano nelle nostre classi (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

Ci troviamo, quindi, di fronte a un cambio di prospettiva in direzione inclusiva, a una frattura ideologica che pone domande interiori, a volte irritanti, che ci interrogano continuamente su quello che pensiamo, progettiamo e realizziamo nella scuola e nella società di oggi e di quella che verrà.

Spunti di riflessione interessanti che ci portano oltre quella *siepe* che *il guardo esclude* (Leopardi, 1819), verso una *gran visión* (Pastor, 2012) che dalla base dei tre principi UDL, sviluppatasi dalla ricerca delle neuroscienze sulle tre reti neurali



attivate durante i processi di apprendimento (reti di riconoscimento, reti strategiche e reti affettive) e dai chiari riferimenti fondamentali di carattere psicopedagogico moderno (Vygotskij, Bloom e altri), ampliano il campo di visione e di azione didattica con linee guida, punti di controllo e suggerimenti pratici per progettare e realizzare percorsi formativi accessibili a tutti.

Una grande visione, un approccio educativo che insieme all'innovazione tecnologica rappresenta una sfida importante per la scuola inclusiva che ancora ci manca. Una nuova visione che stimola la creatività intrinseca di ogni docente (lanes, 2016) e garantisce flessibilità ed equità nell'offerta formativa, personalizzabile sulla base delle esigenze di ogni alunno/a solo ed esclusivamente per la sua condizione di essere alunno e basta.

L'Universal Design for Learning pone domande, a volte mette in crisi, destruttura il lineare procedimento del percorso comune di molti docenti, ma nello stesso tempo ristrutturata, genera e rigenera la *forza dell'insegnamento* (Robinson, 2016), dove i bravi insegnanti, pur sapendo di non avere il pieno controllo su tutto il processo educativo, creano continuamente le condizioni ottimali dell'apprendimento per tutti gli alunni. Robinson, nel suo libro *Scuola creativa*, evidenzia che "gli insegnanti esperti rivestono quattro ruoli principali: coinvolgono, forniscono strumenti, hanno aspettative e creano le condizioni" (p. 126) e ancora, "gli insegnanti esperti adattano costantemente le loro strategie alle necessità e alle possibilità del momento. L'insegnamento efficace è un processo di continuo adattamento, valutazione e risposta all'energia e alla partecipazione degli studenti" (p. 128).

Le riflessioni di Robinson e non solo trovano terreno fertile nella filosofia dell'approccio UDL, in quanto le linee guida elaborate dai ricercatori del C.A.S.T. (2008, 2011 e aggiornate nel 2018) indicano continuamente opzioni, percorsi e molteplicità nelle scelte, a conferma che non esiste un mezzo, uno strumento o una strategia ottimale per tutti e quindi proporre flessibilità diventa ormai necessario per una scuola creativa e pienamente inclusiva come deve essere.

L'evoluzione del sistema scolastico inclusivo italiano, da oltre 40 anni, ha contribuito a costruire ponti e distruggere barriere grazie al pensiero creativo di personaggi (Don Milani, Falucci et. al.), di azioni e di idee che hanno avuto la capacità e la forza di immaginare un possibile mondo migliore, forse non ancora pienamente compiuto, attraverso l'innovazione, la scoperta, ma soprattutto la passione per l'arte nobile dell'insegnare nella scuola di tutti e per tutti.

Il docente passionale, che ama profondamente il proprio lavoro, non ha bisogno solo di etichette preliminari, che categorizzano sotto la lente medicalizzante gli alunni per comprenderne i bisogni educativi personali e progettare, insieme agli altri colleghi, curricula accessibili per tutti.

In questa nuova prospettiva culturale, per il docente inclusivo, preparato e competente "è vitale vivere nelle differenze" in quanto "la sterilizzazione dell'apprendimento è quella che molte volte viene giustificata con il fatto che vi è una disabilità" (Canevaro, 2013 p. 127), scuse non più accettabili nel mondo della globalizzazione dei diritti universali condivisi, della democrazia e della civiltà.

Il nuovo paradigma dell'inclusione è inteso come un processo dinamico e aperto, un'immagine reticolare multicolore, che coinvolge persone e contesti, così come la *variabilità* della condizione umana, presenza costante che attraversa il nostro campo esistenziale.

Nel dibattito attuale, la didattica inclusiva moderna ha bisogno di conoscere,

approfondire e applicare l'approccio dell'*Universal Design for Learning*, non solo come innovazione strategica del momento, ma come struttura formativa alla base di ogni processo di apprendimento-insegnamento, in quanto "poggia decisamente sui valori etici delle pari opportunità e dell'equità" (Ianes, 2016 p. 21).

In questa prospettiva, il contesto italiano, per la sua storia e il modello di inclusione sviluppatosi nel corso degli anni, risulta essere un territorio maturo e fertile per accogliere e far crescere un tipo di approccio come l'UDL, che vada anche a legittimare il sostrato culturale che caratterizza il nostro modello inclusivo unico.

1. Quadro teorico

La presente ricerca è stata realizzata nell'ambito del programma del Dottorato di Ricerca in Educazione, linea di ricerca in educazione inclusiva e attenzione alla diversità, dell'Università Complutense di Madrid, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania e le scuole coinvolte.

L'impostazione trova giustificazione nel fatto che, nell'attuale contesto sociale internazionale, una sfida importante per i sistemi di istruzione nei paesi di tutto il mondo è sicuramente l'inclusione sociale, in tutti i contesti e per tutte le persone. In questa prospettiva è proprio l'educazione inclusiva, in particolare, che deve saper rispondere congiuntamente con un approccio globale filosofico, etico, culturale, politico e psicopedagogico, in grado di promuovere l'accettazione e la valorizzazione delle differenze di ciascuno degli studenti presenti nel sistema formativo.

Oggi, tutte le scuole italiane accolgono nella scuola ordinaria ogni alunno/a, indipendentemente dalle loro condizioni personali, culturali, economiche e/o sociali. Tuttavia, l'inclusione non ha a che fare solo con il semplice accesso fisico degli studenti con bisogni educativi speciali nelle scuole, ma con una vera e propria rivoluzione di pensiero finalizzata alla riduzione e alla eliminazione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione attiva di tutti gli studenti (Booth, Ainscow, 2011).

Per garantire i diritti educativi essenziali riconosciuti per uno sviluppo integrale della persona umana, per ottenere una migliore qualità dei servizi educativi e per dare risposte concrete alla varietà di esigenze di questa grande e diversificata popolazione scolastica, è essenziale che gli operatori coinvolti nel sistema scolastico e non solo, conoscano e utilizzino approcci e principi di una progettazione curricolare equa e universale, al fine di permettere pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti e nel miglior modo possibile.

In questo nuovo panorama culturale di inclusione e di istruzione per tutti, la necessità di abbracciare modelli operativi flessibili e personalizzabili che utilizzano anche le nuove tecnologie, sta emergendo come elemento necessario e strategico, come valido strumento per agevolare le attività lavorative scolastiche quotidiane, per migliorare e diversificare l'attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali e non solo, ma anche come mezzo di apprendimento cooperativo professionale, oltre che come utile opportunità per riflettere sulla propria attività.

Proprio in questo momento storico, la scuola italiana e i docenti in particolare,



stanno attraversando momenti di grandi cambiamenti culturali e organizzativi (ultima direttiva miur, circolari e chiarimenti sui Bisogni Educativi Speciali¹, formazione continua e specialistica, merito², personalizzazione dell'apprendimento, ruolo, funzione e responsabilità dei docenti, orario scolastico etc...), soprattutto nell'ambito dell'accettazione e della valorizzazione delle diversità a vario titolo e della ricerca di una giusta pratica educativa, finalizzata a realizzare concretamente processi di inclusione efficaci a favore di tutti gli studenti.

Nelle classi ordinarie della scuola italiana c'è la presenza di una ampia variabilità di studenti che ha bisogno di una speciale attenzione educativa e i docenti devono affrontare una complessità di problemi comunicativi, collaborativi e di responsabilità rilevanti nella progettazione e gestione di un curriculum generale inclusivo e valido per tutti, in molti casi senza avere una preparazione adeguata.

La necessità, quindi, di una formazione adeguata, soprattutto nell'ambito di strategie e di metodi per una didattica inclusiva efficace e nella risoluzione di problematiche connesse all'insegnamento nei confronti di alunni con bisogni educativi speciali, emerge dall'analisi di importanti documenti che mettono in evidenza la realtà scolastica italiana, la situazione lavorativa e bisogni formativi dei docenti (TALIS, 2013).

Un aspetto non trascurabile evidente è la presenza di docenti che sono entrati nel sistema scolastico prima delle riforme di reclutamento docenti (SISSIS, TFA; FIT), con il possesso di titoli culturali del vecchio ordinamento senza alcuna formazione psicopedagogica o metodologica per l'insegnamento.

Il nostro sistema scolastico inclusivo ha *subito* una piacevole evoluzione in dignità e rispetto della persona, e di fatto, a partire dal 2010 con la legge n. 170, ma soprattutto con la Direttiva del 27 dicembre 2012, la successiva circolare n. 8/2013, le note di chiarimento del 2013 e per ultimo il D.Lgs n. 66/2017, il quadro dei Bisogni Educativi Speciali (BES), si è ampliato e specificato molto, con percentuali in continuo aumento, differenti nei vari contesti territoriali e comprendente studenti con diverse disabilità certificate lieve, media e/o grave (dal 2 al 4%), studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dal 3 al 10%), studenti con svantaggio socio-economico, socio-linguistico e socio-culturale (dal 3 al 15%). Questo sta determinando il bisogno diffuso, in ogni classe e per ogni docente, di aumentare il livello di attenzione speciale per un gran numero di studenti, che prima era limitato solo all'alunno/a con disabilità certificata e alla relativa assegnazione del docente di sostegno (ultimi dati Miur/Istat, a.s. 2016/2017).

Gli strumenti legislativi disponibili e le diverse metodologie educative utilizzate dai docenti, permettono sì l'accessibilità fisica nelle classi comuni di tutte le tipologie di studenti, ma nello stesso tempo si tende a identificare e catalogare ancora di più le diversità presenti in classe con un linguaggio etichettante e potenzialmente discriminante - studenti con disabilità certificata (H), studenti DSA, studenti altri BES etc.– tanto da determinare, stimolare e amplificare quel processo di categorizzazione considerato un possibile impatto negativo sulle reali

1 Direttiva Miur del 27/12/2012; Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013; Nota Prot. 1551 del 27 giugno 2013; Nota Prot. 2563 del 22 novembre del 2013.

2 Legge 107/2015 e relativi Decreti legislativi emanati nel 2017.

opportunità di apprendimento di ogni alunno e sulla riduzione delle aspettative, come segnalato anche dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2012).

I dati mostrano come la variabilità e l'aumento degli alunni con bisogni speciali presenti in classe, determina, oggi più di prima, una forte presa di consapevolezza e di impegno verso strategie didattiche inclusive per tutti gli studenti e che tutti i docenti sono chiamati a conoscere e applicare.

Mentre nella scuola primaria le problematiche evidenziate sono più contenute (presenza di un solo insegnante prevalente, programmazione settimanale condivisa etc.), nella scuola secondaria di primo grado, in particolare, il processo di differenziazione disciplinare (presenza di più docenti, di materie e formazione diverse, orario diversificato), l'evoluzione psicologica degli alunni (sviluppo psicofisico e relazionale) e la complessità di gestione unitaria della classe (mancanza di un valido modello educativo condiviso da tutti), produce grosse difficoltà comunicative, di collaborazione e di condivisione tra i docenti della classe, proprio nella progettazione, gestione e applicazione di curricula pensati per accogliere tutti gli studenti (Ianes, 2006; Canevaro, 2009; Dovigo, 2007; d'Alonzo, 2014).

Anche il fenomeno della dispersione scolastica evidenzia una quasi assenza nella scuola primaria, con inizio graduale del fenomeno a partire dalla scuola secondaria di primo grado e un aumento sostanziale nella scuola secondaria di secondo grado.

Dal focus sulla dispersione scolastica del servizio statistico del MIUR 2013, emerge che soprattutto nella Regione Sicilia, oggetto della presente ricerca e nella scuola secondaria di primo grado, la problematica di rischio abbandono scolastico comincia a diventare reale, meritevole di attenzione e in relazione al maggior disagio socio-economico e culturale presente nel territorio.

Quest'ultimo aspetto oggi risulta particolarmente significativo, in quanto con la direttiva Miur del 2012 sui bisogni educativi speciali, devono essere curate problematiche prima discrezionali, ma che adesso vengono considerati motivo di individuazione di svantaggio e di conseguenza di intervento didattico personalizzato, con attivazione di opportune strategie migliorative del processo di insegnamento.

L'ampliamento delle disposizioni di tutela fa emergere, però, un altrettanto uso frequente di una terminologia etichettante non adeguata al rispetto della persona e ancora più grave si produce inconsapevolmente un possibile disagio personale nella percezione di una diversità negativa penalizzante negli studenti che presentano bisogni educativi speciali riconosciuti, nei confronti degli altri che non sono ufficialmente etichettati e ritenuti nella *norma* (USR Emilia Romagna, 2013).

In molte realtà scolastiche, diversi docenti vivono *isolati* la propria esperienza lavorativa, si registra spesso, una situazione di *confusione educativa* e *conflittualità comunicativa* costante tra docenti, con la sensazione di accettazione e di convivenza delle diversità quasi forzata, che non permette lo sviluppo di un ambiente inclusivo armonioso, una reale accessibilità all'apprendimento e il potenziale sviluppo delle qualità di ogni studente in maniera ottimale.

La collaborazione tra docenti (curricolari e di sostegno) della stessa classe e l'utilizzo di un linguaggio educativo comune e condiviso risulta fondamentale per migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento, l'ambiente di



lavoro e per promuovere contesti inclusivi per tutti gli studenti (Blanton, Pughach, 2007 e al.).

2. Perché l'Universal Design for Learning

Il CAST (Center for Applied Special Technology), definisce l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL) o Progettazione Universale dell'Apprendimento (PUA), come un insieme di principi (3), linee guida (9) e punti di verifica (31), sempre in evoluzione, per la progettazione e lo sviluppo di curricula che propongono a tutti gli individui pari opportunità per imparare e presenta un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni che valgono per tutti, non una sola soluzione, una taglia unica per tutti, *one-size-fits-all*, ma l'utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzati e adattati per le esigenze individuali di ogni studente (cast.org).

L'approccio UDL/PUA si sintetizza in tre principi didattici:

1. proporre molteplici forme di presentazione e rappresentazione, per dare agli studenti diverse opzioni per acquisire informazioni e conoscenza (Rete Riconoscimento);
2. proporre molteplici forme di azione ed espressione, per dare agli studenti diverse alternative per dimostrare ciò che sanno (Rete Strategica);
3. proporre molteplici forme di coinvolgimento, per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere (Rete Affettiva).

107

Questi tre principi, si dividono, a loro volta, in nove linee guida e diversi punti di verifica operativi, per la progettazione iniziale e la scelta di obiettivi, strumenti, metodi, materiali a seconda del contesto (Savia, 2015).

La maggior parte degli studi e delle ricerche mostrano che proporre informazioni, formazione e creazione di ambienti secondo i principi dell'UDL possono produrre un significativo miglioramento nell'atteggiamento collaborativo dei docenti e in generale nei processi di insegnamento e apprendimento a favore di tutti gli alunni, compreso gli alunni con bisogni educativi speciali (Spooner, Schelly, Davies, 2011; Sánchez, Díez et al., 2013).

In Italia, in particolare, esistono pochissime esperienze di studio, formazione e applicazione dei principi UDL (Calvani, 2012; Mangiatordi, Serenelli, 2013; Guglielmo, 2014; Ghedin, Mazzocut, 2017) e comunque limitati in gran parte alla presentazione teorica dei contenuti, anche se negli ultimi anni si registra un significativo interesse per tale approccio in considerazione degli elementi di stimolo lanciati nel mondo della scuola e dell'università.

Non esiste alcuna ricerca scientifica di carattere empirico nella formazione dei docenti in attività e applicazione diretta sul campo dell'approccio, in particolare nelle classi nel contesto della scuola secondaria di primo grado.

3. Obiettivi della ricerca

Obiettivi generali della ricerca sono quelli di individuare, analizzare, approfondire problematiche connesse all'educazione inclusiva e produrre, nei docenti coinvolti, un miglioramento sostanziale, attraverso l'utilizzo dell'approccio UDL. In particolare, negli atteggiamenti, nelle opinioni personali riguardo alla disabilità e all'inclusione, nella riduzione dell'utilizzo di un linguaggio etichettante nei luoghi di lavoro e non, sostituito con un linguaggio legato esclusivamente alla definizione di bisogni educativi essenziali della persona-soggetto e soprattutto un miglioramento nei rapporti di collaborazione efficace tra i docenti di sostegno e curricolari, co-autori di progettazioni curriculari condivise e valide per tutti gli alunni.

4. Domande della ricerca

L'analisi delle varie problematiche e la costruzione delle domande sono state definite e condivise con tutti i docenti coinvolti negli incontri iniziali e dalle considerazioni dell'analisi di contesto, in particolare, si cerca di dare risposte concrete alle seguenti domande:

- 1) la conoscenza e l'applicazione dei principi e delle linee guida UDL potrebbero migliorare l'atteggiamento dei docenti verso l'educazione inclusiva per tutti?
- 2) La conoscenza e l'applicazione dei principi e delle linee guida UDL potrebbero migliorare la collaborazione dei docenti nella progettazione curricolare per tutti?
- 3) La conoscenza e l'applicazione dei principi e delle linee guida UDL potrebbe ridurre l'uso del linguaggio etichettante, potenzialmente negativo per gli alunni interessati?

5. Gruppo docenti coinvolti

Dopo un primo incontro pubblico generale di presentazione e sensibilizzazione sull'approccio UDL, diverse scuole interessate della Regione Sicilia, sono state invitate formalmente a deliberare la propria adesione alla ricerca, con un numero minimo di almeno tre docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno per ogni consiglio di classe, preferibilmente della scuola secondaria di primo grado e con criteri di scelta individuati dalle stesse scuole. Dopo invito e scadenza formale, hanno aderito volontariamente sette scuole³ distribuite nel contesto territoriale siciliano con un numero complessivo iniziale di 109 docenti così distribuiti: scuola infanzia n. 5; scuola primaria n. 11; scuola secondaria di primo grado n. 89; scuola secondaria di secondo grado n. 4.

3 I.C. Pitagora di Misterbianco (CT); I.C. "Calvino" di Catania; I.C. "Vasta" di Acireale; I.C. "Cruyllas" di Ramacca(CT); SSPG "Castiglione" di Bronte(CT); I.C. "Da Vinci" di Castel di Iudica/Raddusa; I.C. De Amicis di Enna.



Anche se tutti i docenti aderenti erano liberi di partecipare agli incontri programmati, la ricerca ha focalizzato l'attenzione sulla fascia della scuola secondaria di primo grado, ritenuta più rappresentativa riguardo agli elementi di ricerca con un gruppo di docenti appartenente a diverse classi di concorso (linguistico/letterario, matematico/scientifico, tecnologico, artistico e altro) e docenti con specializzazione alle attività di sostegno. Dopo i primi incontri, hanno partecipato attivamente e completato tutte le attività previste dalla ricerca n. 69 docenti, di cui docenti curricolari n. 38 e docenti con specializzazione per le attività di sostegno n. 31.

6. Metodologia e strumenti

Tutta la ricerca può essere considerata un'esperienza diretta sul campo, una ricerca-azione di tipo qualitativa interpretativa, che ha coinvolto attivamente i docenti in tutte le fasi, ha approfondito e applicato l'approccio dell'*Universal Design for Learning* nella formazione dei docenti e di conseguenza nelle classi del contesto di riferimento, per valutarne l'impatto con la nostra cultura inclusiva e i possibili cambiamenti dei docenti nell'attività didattica quotidiana.

Il periodo di riferimento dell'intero percorso di ricerca va da gennaio 2015 a giugno 2016.

La ricerca è partita con l'intenzione di esplorare per tutto il periodo tre campi di indagine legati alla professione docente in relazione ai processi di educazione inclusiva, nel dettaglio:

- 1) opinioni e atteggiamenti dei docenti riguardo alla disabilità e all'educazione inclusiva;
- 2) linguaggio etichettante utilizzato nel contesto scolastico;
- 3) collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari nei processi di insegnamento-apprendimento.

In particolare, riguardo al linguaggio etichettante si intendono quelle forme linguistiche e quel particolare lessico che non stereotipizza, non etichetta, non denigra, non cancella o omette e che riconosce e rispetta la dignità di ogni persona, a prescindere dal proprio status personale, sociale, economico e giuridico (ISFOL, 2014) e per il contesto scolastico, nello specifico si intende quella terminologia etichettante utilizzata e diffusa nella pratica da alcuni docenti, in maniera formale e informale, in classe, nelle riunioni collegiali e/o anche fuori contesto, quando discutono degli alunni (es. alunno/a H, BES, DSA, ADHD etc.), trascurando, alcune volte, l'immagine e il nome della persona considerata nella propria essenza.

All'inizio del percorso di ricerca, dagli incontri preliminari tra docenti delle diverse realtà scolastiche, sono emerse problematiche comuni condivise, attraverso le espresse dichiarazioni e le analisi di contesto iniziali dei gruppi docenti, coincidenti con i tre campi di indagine, nella quale, quasi la totalità dei docenti coinvolti ha dichiarato che nella propria scuola le opinioni sull'inclusione sono discordanti, si utilizzava un linguaggio etichettante e si confermava una considerevole difficoltà nella collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno, oltre a un dato di fatto

ampiamente riconosciuto, che nella maggior parte delle classi di ogni istituzione scolastica coinvolta si registrava la presenza di alunni individuati con bisogni educativi speciali (disabilità certificata, disturbi specifici dell'apprendimento e svantaggio), a volte, in percentuali anche superiori al 30%. Questo mostrava l'esigenza di conoscere e condividere un modello di azione pedagogica comune, in grado di abbracciare un'unica visione dell'educazione inclusiva.

Tutti i docenti coinvolti hanno compilato, in presenza e in forma anonima, un *questionario* iniziale, costituito da n. 19 items su scala Likert, con quattro opzioni di risposta: pienamente d'accordo; poco d'accordo; in disaccordo; completamente in disaccordo; e con l'obiettivo di fare emergere e condividere le diverse problematiche legate ai campi di indagine riguardante la disabilità e l'inclusione, l'importanza del linguaggio utilizzato e la qualità della collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno.

Dopo un primo incontro generale, collettivo e formativo, nel quale sono stati condivisi i principi e la normativa di riferimento sull'educazione inclusiva, l'analisi dei contesti e la presentazione ufficiale del progetto di ricerca, i docenti coinvolti hanno partecipato a un incontro formativo specifico divisi per gruppi, dove, oltre a una formazione specifica sui principi e le linee guida UDL, è stato somministrato un breve *questionario* sull'attività formativa vissuta, ma con l'obiettivo anche di ricavare la notizia principale sulla conoscenza iniziale dell'approccio UDL. Nessun docente era a conoscenza dell'approccio UDL fino a quel momento.

In un successivo incontro di approfondimento specifico sulle linee guida, i punti di verifica, i tanti suggerimenti e gli strumenti operativi UDL, sempre diviso per gruppi, è stato somministrato un altro breve *questionario* sull'attività formativa in generale, ma con l'obiettivo principale di ricavare notizie riguardante l'opinione dei docenti sull'utilità dell'approccio UDL connesso al miglioramento degli elementi relativi ai campi di indagine.

Nei primi mesi dell'anno scolastico, i docenti hanno approfondito quindi la preparazione con lo studio personale e la condivisione dei principi, delle linee guida e degli strumenti disponibili dell'approccio UDL, hanno controllato e aggiornato la propria progettazione curricolare con un apposito foglio di lavoro UDL, evidenziando la presenza o meno delle caratteristiche UDL, criticità, barriere all'apprendimento ed eventuali proposte di miglioramento con l'aiuto delle linee guida, versione integrale e dello schema grafico UDL.

Nel corso di tutta l'esperienza in classe e negli incontri collegiali, ogni docente, registrava le proprie attività progettate in ottica UDL e le proprie riflessioni su un *diario di bordo* personale riguardante le singole esperienze facendo riferimento sempre ai tre campi di indagine (atteggiamenti, linguaggio e collaborazione).

Tutti i singoli gruppi di docenti delle diverse scuole hanno partecipato inoltre a due *focus group* (uno a gennaio e uno a aprile/maggio) per condividere insieme l'esperienza, osservare e analizzare gli elementi di arricchimento, di difficoltà, di innovazione didattica e di cambiamento nelle relazioni tra docenti.

Alla fine dell'anno scolastico (maggio/giugno), a tutti i docenti che hanno completato le attività e utilizzato tutti gli strumenti UDL, è stata data la possibilità di presentare i propri contributi in un convegno pubblico ed è stato somministrato un *questionario* finale, costituito da 12 items su scala Likert, sempre in presenza e in forma anonima, con l'obiettivo di testare i cambiamenti positivi e/o le criticità personali, all'interno del consiglio e nel contesto classe di riferimento.



In particolare, i questionari iniziale e finale sono stati costruiti, validati e condivisi da un gruppo pilota formato da dirigenti scolastici, docenti con esperienza e docenti universitari.

Riepilogo percorso formativo docenti e fasi della ricerca

Fase	Attività	Argomenti/strumenti
1. Maggio 2015	Formazione generale Analisi dei contesti (scuole aderenti) Presentazione progetto di ricerca Questionario iniziale	Condivisione dei principi e della normativa di riferimento sull'inclusione educativa
2. maggio e settembre 2015	Primo incontro - Formazione specifica UDL Analisi dei contesti specifici (classi) Questionario	Principi e linee guida UDL
	Secondo incontro - Formazione specifica UDL Questionario	Linee guida, punti di verifica e suggerimenti UDL Strumenti operativi UDL
3. da ottobre 2015 a maggio 2016	Formazione in itinere	Foglio di lavoro UDL - docenti Diario di bordo Focus group 1 (gennaio 2016) Focus group 2 (aprile 2016)
4. maggio giugno 2016	Presentazione pubblica esperienze (Convegno) Questionario finale	Condivisione esperienze Restituzione dati

7. Criticità

Alcuni docenti hanno rilevato difficoltà di condivisione dell'approccio UDL con altri colleghi della classe che non partecipavano alla ricerca e tra le motivazioni più ricorrenti veniva segnalato il fatto di non essere ancora pronti per questo tipo di approccio o che è un approccio complicato da applicare nella nostra realtà oppure che tante elementi menzionate nell'approccio molti docenti già li utilizzano in maniera ordinaria.

111

8. Risultati

I risultati ottenuti possono ritenersi complessivamente soddisfacenti riguardo alla conferma degli obiettivi raggiunti e alle risposte delle domande della ricerca. La maggior parte dei docenti partecipanti, già nel questionario iniziale, affermano che l'inclusione educativa nella scuola ordinaria di tutti gli studenti è un diritto fondamentale non più discutibile, che l'utilizzo di un linguaggio etichettante potrebbe influire negativamente nei processi di apprendimento di alcuni alunni e che una collaborazione efficace tra docenti di sostegno e di diverse discipline risulta di grande utilità nella condivisione di una progettazione curricolare pienamente inclusiva.

A tal fine si riportano integralmente i risultati del questionario iniziale per unità di risposta e percentuali:

N.	Educazione Inclusiva e Bisogni Educativi Speciali ⁴	4	3	2	1	M
1	<i>Ogni istituzione scolastica ordinaria deve accogliere e promuovere il successo formativo di tutti gli alunni senza riserve (compreso gli alunni con grave disabilità)</i>	98	4	1	0	6
		89,91%	3,67%	0,92%	0%	5,50%
2	<i>Nella mia scuola pratichiamo efficacemente il rispetto e la valorizzazione delle diversità individuali</i>	45	47	11	0	6
		41,29%	43,12%	10,09%	0%	5,50%
3	<i>Un docente adeguatamente formato potrebbe progettare e insegnare a qualsiasi tipologia di studente (compreso gli alunni con Bisogni Educativi Speciali)</i>	76	21	6	3	3
		69,73%	19,27%	5,50%	2,75%	2,75%
4	<i>Le competenze tecnologiche sono fondamentali per una didattica inclusiva di qualità</i>	68	35	4	0	2
		62,38%	32,12%	3,67%	0%	1,83%
5	<i>Il processo di apprendimento degli studenti è per tutti lo stesso</i>	8	14	30	51	6
		7,33%	12,85%	27,53%	46,79%	5,50%
6	<i>Non viene utilizzato ancora un approccio psicopedagogico, scientificamente valido, condiviso da tutti i docenti e finalizzato all'inclusione di tutti gli alunni</i>	66	22	9	6	6
		60,56%	20,19%	8,25%	5,50%	5,50%
7	<i>Alcune tipologie di studenti (es. con gravi disabilità) potrebbero essere meglio inseriti in scuole o sezioni speciali</i>	21	16	34	30	8
		19,27%	14,67%	31,20%	27,53%	7,33%
8	<i>I docenti di tutte le discipline, attualmente, hanno la preparazione adeguata per accogliere e promuovere il successo formativo di qualsiasi tipologia di studente</i>	4	28	54	18	5
		3,66%	25,69	49,56%	16,51%	4,58%
9	<i>La motivazione ad apprendere varia in ogni studente presente nella classe</i>	95	10	0	0	4
		87,16%	9,18%	0%	0%	3,66%
10	<i>Tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) progettano e utilizzano regolarmente obiettivi, metodologie, materiali e criteri di valutazione accessibili e flessibili che favoriscono una didattica inclusiva</i>	15	63	25	5	1
		13,76%	57,80%	22,94%	4,58%	0,92%
-	Linguaggio e comunicazione tra docenti nei processi di inclusione	4	3	2	1	M
11	<i>Nel contesto classe l'uso frequente di un linguaggio di etichettatura come: alunno/a H, alunno/a DSA o alunno/a BES...influenza negativamente il processo di apprendimento degli alunni interessati</i>	59	31	12	5	2
		54,13%	28,44%	11,02%	4,58	1,83%
12	<i>Ancora oggi, molto spesso, tanti docenti utilizzano una terminologia non appropriata nell'ambito dell'educazione inclusiva</i>	65	29	9	3	3
		59,64%	26,61%	8,25%	2,75%	2,75%
13	<i>L'utilizzo continuo di una terminologia come: (alunno BES, DSA, H, ADHD ecc.), abbassa il livello di aspettativa di successo degli alunni interessati e dei docenti coinvolti</i>	61	28	12	1	7
		55,96%	25,68%	11,02	0,92%	6,42%
14	<i>In qualsiasi contesto e in particolar modo nel mondo della scuola la comunicazione deve utilizzare un linguaggio che sia attento alla Persona e che eviti la formazione di etichette scomode per gli alunni che hanno dei bisogni speciali</i>	100	4	1	0	4
		91,76%	3,66%	0,92%	0%	3,66%
15	<i>L'uso di un linguaggio neutro (senza categorizzazioni) e una buona comunicazione tra docenti potrebbe migliorare molto i processi di apprendimento e insegnamento</i>	96	5	2	0	6
		88,09%	4,58%	1,83%	0%	5,50%

- 4 Il questionario è stato costruito con il supporto di un gruppo pilota ristretto, sulla base dei principi UDL e partendo come stimolo dall'analisi e la condivisione di documenti e domande di riflessione proposti dall'Index per l'inclusione, dal progetto Quadis e da indagini INVALSI.

-	Collaborazione tra docenti nella progettazione e realizzazione di percorsi formativi inclusivi	4	3	2	1	M
16	Nella mia scuola promuoviamo e realizziamo regolarmente attività di collaborazione, scambio e confronto efficace tra docenti di diverse discipline per la realizzazione di modalità didattiche inclusive	13 11,92%	55 50,46%	23 21,11%	7 6,42%	11 10,09%
17	Nell'ambito dei processi di inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali spesso emergono conflitti comunicativi e/o di collaborazione efficace tra docenti (curricolari e di sostegno) della stessa classe	32 29,36%	48 44,05%	19 17,44%	8 7,33%	1 0,92%
18	Nella mia scuola tutti i docenti lavorano in gruppi, utilizzano le nuove tecnologie, realizzano ricerche e/o progetti come attività ordinarie in classe, per favorire i processi di inclusione condividendo gli stessi principi operativi	12 11,02%	37 33,94%	31 28,44%	25 22,94%	4 3,66%
19	Nella mia scuola tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) partecipano attivamente e con regolarità alla formulazione e realizzazione dei PEI/PDP degli studenti con Bisogni Educativi Speciali	22 20,19%	36 33,02%	23 21,11%	24 22,02%	4 3,66%

(4 = pienamente d'accordo; 3 = poco d'accordo; 2= in disaccordo;
1= completamente in disaccordo; M=mancante)

L'analisi del questionario iniziale rileva opinioni particolarmente interessanti riguardo alle tematiche oggetto di indagine che andrebbero sicuramente approfondite uno per uno, ma che comunque, nel complesso, la maggioranza dei docenti conferma la presenza, più o meno elevata, delle problematiche connesse ai nostri campi di indagine (atteggiamenti, linguaggio e collaborazione), che è necessario migliorare.

Durante il primo incontro di formazione specifica di gruppo di conoscenza UDL, alla domanda

prima di partecipare a questa iniziativa, conoscevi l'approccio UDL?

tutti hanno risposto no, in quanto l'approccio risultava completamente sconosciuto nell'ambito scolastico fino a quel momento.

Nel successivo incontro specifico di formazione e approfondimento UDL, sempre per gruppi, i docenti partecipanti sono stati chiamati a rispondere alle seguenti domande e tutti hanno risposto con affermazione positiva, ritenendolo un approccio innovativo e di grande utilità nel nostro contesto:

Pensi che questo tipo di approccio possa portare miglioramenti nella tua pratica didattica inclusiva?

Pensi che questo tipo di approccio possa portare miglioramenti nei rapporti con i tuoi colleghi?

Pensi che questo tipo di approccio possa portare miglioramenti nella tua progettazione curricolare?

Pensi che questo tipo di approccio possa portare miglioramenti nell'utilizzo di un linguaggio?

Per non limitarsi a quanto espresso nei singoli questionari, si è cercato di scavare in profondità, con due *focus group* regolarmente videoregistrati, rivisti, analizzati, trascritti e successivamente caricati su programma NVivo, condotti con domande guida, divisi per gruppi di docenti, che hanno evidenziato aspetti di grande entusiasmo per l'innovazione didattica condivisa con alcuni colleghi per

la coprogettazione degli interventi e per i cambiamenti positivi nella classe, in particolare per l'utilizzo di diverse modalità di presentazione dei lavori, ma anche punti di criticità nei rapporti con altri colleghi che non partecipavano ufficialmente alla ricerca e non utilizzavano l'approccio UDL, ancorati a una logica tradizionalistica della didattica.

Anche i contenuti riportati in forma individuale nel diario di bordo, analizzato manualmente uno per uno, anche se non molto ricco di riflessioni come si sperava, complessivamente confermano nella sostanza, in gran parte dei docenti coinvolti quanto espresso nei focus group. In merito, molti docenti hanno riferito, inoltre, di avere difficoltà a registrare per iscritto, con continuità, le proprie riflessioni nel proprio diario di bordo, per mancanza di tempo.

Sotto l'aspetto prettamente qualitativo, i *focus group* hanno rappresentato un'esperienza molto significativa sia per i docenti sotto il profilo formativo e della condivisione, sia per i contenuti e le dinamiche relazionali emerse. Appositamente strutturati per singoli gruppi da 3 a 12 persone e nel periodo di gennaio (il primo ciclo) ad anno scolastico avviato e nel periodo aprile/maggio (il secondo ciclo) a conclusione delle attività didattiche scolastiche. In ogni focus group, della durata media di circa 1 ora e trenta minuti, dopo introduzione, le domande di transizione, le domande centrali e ampia discussione sulle linee tematiche opportunamente tracciate, sempre riguardanti i campi di indagine (opinioni, linguaggio, collaborazione e pratica riflessiva) e la relativa correlazione con l'approccio UDL utilizzato, veniva chiesto ai docenti, liberamente, a turno di esprimere la propria opinione, i punti di forza, le criticità dell'esperienza vissuta, e nel secondo ciclo, in particolare, la risposta alla domanda esplicita su una valutazione complessiva condivisa sull'applicabilità dell'approccio UDL

da poco positiva a molto positiva
 1 2 3 4 5

Tutti i gruppi di docenti partecipanti hanno manifestato piena volontà di assegnare una valutazione complessiva dell'esperienza e dell'applicabilità dell'approccio UDL molto positiva (4 e 5).

Alcuni contributi delle esperienze vissute dai docenti coinvolti durante la ricerca, dove vengono esplicitate percorsi, linee guida UDL di riferimento utilizzate e conclusioni, sono stati presentati in un convegno pubblico finale e gli interventi pubblicati come atti del convegno nel testo *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*, a cura della prof.ssa A. Catalfamo (2017), che si riporta, per opportuna consultazione, in bibliografia.

Alla fine del percorso, ai docenti che hanno completato la ricerca utilizzando tutti gli strumenti disponibili e concordati è stato somministrato un questionario finalizzato a raccogliere dati concreti e interpretare gli effetti del percorso dopo la formazione specifica e l'applicazione dell'approccio UDL nelle classi di riferimento e per un anno scolastico intero.

In merito, si riportano i risultati integrali delle risposte al questionario finale per unità di risposta e percentuale:

A	Approccio UDL/PUA, Educazione Inclusiva e Bisogni Educativi	4	3	2	1
1	<i>Con l'approccio UDL il gruppo insegnante si è adoperato per rimuovere gli ostacoli alla partecipazione di tutti gli alunni ai momenti della vita scolastica</i>	29 42,03%	37 53,63%	3 4,34%	0 0%
2	<i>L'approccio UDL ha attivato realmente più strategie didattiche diversificate per promuovere l'apprendimento del gruppo classe</i>	36 52,18%	25 36,23%	8 11,59%	0 0%
3	<i>L'UDL può essere considerato un valido approccio per realizzare percorsi di inclusione educativa efficaci per tutti gli alunni</i>	49 71,02%	20 28,98%	0 0%	0 0%
4	<i>Tutti i docenti che hanno partecipato alla ricerca, hanno progettato e collaborato attivamente al raggiungimento di obiettivi specifici di ogni alunno/a presente in classe.</i>	26 37,68%	30 43,47%	13 18,84%	0 0%
	Commenti/suggerimenti/osservazioni	-	-	-	-
B	Approccio UDL/PUA e Linguaggio inclusivo	4	3	2	1
5	<i>Le modalità di appellare/categorizzare/etichettare gli alunni sono diminuite nei contesti informali in cui gli insegnanti interagiscono</i>	23 33,34%	28 40,58%	18 26,08%	0 0%
6	<i>Le modalità di appellare/categorizzare/etichettare gli alunni sono diminuite nei contesti formali (consigli, collegi, valutazioni, documenti scritti ecc.) in cui gli insegnanti interagiscono</i>	21 30,44%	31 44,93%	17 24,63%	0 0%
7	<i>L'approccio UDL ha aumentato i tempi di comunicazione positiva interpersonale sulle caratteristiche/potenzialità di tutti gli alunni.</i>	26 37,68%	37 53,63%	6 8,69%	0 0%
8	<i>L'uso del linguaggio neutro (non etichettante) ha comportato un ampliamento delle aspettative prestazionali rivolte a tutti gli alunni.</i>	33 47,83%	25 36,23%	11 15,94%	0 0%
	Commenti/suggerimenti/osservazioni	-	-	-	-
C	Approccio UDL/PUA, collaborazione tra docenti e pratica riflessiva	4	3	2	1
9	<i>L'approccio UDL ha incrementato i momenti di riflessione comune tra gli insegnanti del gruppo classe sui processi di apprendimento di tutti gli alunni</i>	26 37,68%	35 50,73%	8 11,59%	0 0%
10	<i>La pratica riflessiva e l'esperienza della UDL hanno stimolato e sviluppato curricula più flessibili nelle azioni d'insegnamento</i>	32 46,38%	29 42,03%	8 11,59%	0 0%
11	<i>L'approccio UDL ha provocato più occasioni di socializzare le strategie didattiche tra gli insegnanti</i>	33 47,83%	28 40,58%	8 11,59%	0 0%
12	<i>L'approccio UDL ha migliorato le relazioni di scambio/confronto professionale tra tutti gli insegnanti attorno alla progettazione educativo-didattica di ogni alunno/a</i>	26 37,68%	30 43,48%	13 18,84%	0 0%
	Commenti/suggerimenti/osservazioni	-	-	-	-

(4 = pienamente d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 2= abbastanza in disaccordo; 1= completamente in disaccordo)

Dall'analisi del questionario finale, emerge, per ogni affermazione, che comunque la maggior parte dei docenti partecipanti si colloca nella fascia pienamente d'accordo e abbastanza d'accordo (3 e 4), vedendo quindi positivamente l'utilizzo dell'approccio *Universal Design for Learning*, es. nell'affermazione n. 4 (*L'UDL può essere considerato un valido approccio per realizzare percorsi di inclusione educativa efficaci per tutti gli alunni*) tutti i docenti si collocano nell'area di accordo, mentre alcuni docenti invece manifestano, con una visione tendenzialmente critica, collocandosi nella fascia 2 (abbastanza in disaccordo), in maniera variabile riguardo alle diverse affermazioni, es. affermazioni n. 4, 5, 6, 8 e 12, con prevalenza nell'elemento riguardante il linguaggio etichettante, a conferma, forse, di una presenza rigida della terminologia dovuta alla richiesta e alla redazione di documenti specifici che necessitano un'identificazione legata alla diagnosi, al disturbo e/o allo svantaggio.

Un dato sicuramente importante che non può essere ignorato e che forse

mette in rilievo il fatto che gli insegnanti italiani, per il loro vissuto sono sicuramente in linea, da un punto di vista teorico con i principali movimenti verso l'inclusione, ma che nella pratica poi evidenziano ancora delle difficoltà nell'applicazione dei principi alla realtà.

Complessivamente, considerando tutta l'esperienza di ricerca e tutti gli strumenti utilizzati e analizzati (questionari, focus group e diario di bordo), possiamo confermare, se pur con i limiti e le criticità emerse, oggetto di ulteriori approfondimenti, che l'approccio UDL, migliora la pratica didattica inclusiva di tutti i docenti, curricolari e di sostegno, negli atteggiamenti verso l'inclusione, nella potenziale riduzione di un linguaggio etichettante e nei rapporti di collaborazione, determinando, di conseguenza, un sostanziale benessere nell'ambiente di apprendimento a favore di tutti gli alunni e di tutti i docenti.

Conclusioni

L'Universal Design for Learning, insieme a un completo ripensamento in maggiore flessibilità dei contesti scolastici e dei curricoli, sganciando la rigidità etichette-interventi personalizzati e solo co-progettando e co-realizzando insieme una didattica efficace tra docenti curricolari e specializzati, merita un serio approfondimento anche su ampia scala e conferma una potenziale positività e validità dell'approccio per una didattica realmente inclusiva nel nostro contesto formativo.

La ricerca dimostra che la sfida dell'educazione inclusiva per tutti, nella scuola ordinaria, deve essere prima di tutto un valore condiviso, proiettato verso un orizzonte di senso legato al rispetto e alla valorizzazione della persona nella sua globalità esistenziale e che i docenti, attraverso l'utilizzo di un approccio organico e sistematico come l'UDL, sensibile alla variabilità degli individui, possono migliorarsi professionalmente e coprogettare interventi efficaci nel rispetto delle peculiarità di ogni studente.

116

Riferimenti bibliografici

- Brand Trostle S., Favazza A.E. & Dalton E.M. (2012). *Universal Design for Learning: A Blueprint for Success for All Learners*. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 134-139.
- Blanton L.P. & Pugach M.C. (2007). *Collaborative programs in general and special education: An action guide for higher education and state policy makers*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Booth T. & Ainscow M. (2011). *Nuovo Index per l'inclusione*. Edizione italiana a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci, 2014.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Baldry A. C. (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- CAST – Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA, <http://www.cast.org/> [10/5/2018].



- Catalfamo A. (ed.) (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2014). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo del docente inclusivo*. Brussels.
- Ghedin E. & Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, X-18, 145-162
- Guglielmo E. (2014). *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*. Roma: Learning Community
- ISFOL, Chiurco L., Gentile L. & Monaldi G. (2014). Riflessioni per un linguaggio non discriminatorio. Alcune proposte per la redazione di avvisi pubblici di Fondo sociale europeo. *ISFOL (Isfol Occasional Paper, 15)*.
- Ianes D. & Cramerotti S. (eds.) (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. & Cramerotti S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lucisano P. & Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mangiatordi A. & Serenelli F. (2013). Universal Design for Learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals. *Research on Education and Media*, V, 1.
- McGhie-Richmond D. & Sung A.N. (2013). Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- Meo G. (2010). Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School. *Reading Comprehension Program, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30.
- Meyer A., Rose D.H. & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva* (a cura di Antonella Martini). Roma: Edup.
- Novak K. (2014). *UDL Now! A Teacher's Monday-Morning Guide to Implementing Common Core Standards Using Universal Design for Learning Paperback*. Wakefield: CAST Professional Publishing an imprint of CAST, Inc.
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Trento, Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Comitato italiano per l'UNICEF – ONLUS, https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persono_disabili.pdf. [10/5/2018]
- Pastor A.C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> [10/5/2018]
- Rappolt-Schlichtmann G., Daley S.G., & Todd Rose L. (2012). *A Research Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Education Press.
- Robinson K. & Lou A. (2016). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Savia G. (2015). *Etica della solidarietà sociale. Uno studio su Leopardi*. Roma: Stamen.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare.it*, 15, 3.

- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sánchez S., Díez E. (2013). *La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Schön D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (traduttore A. Barbanente). Bari: Dedalo.
- Schelly C. L., Davies P. L. & Spooner C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17-30.
- Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento Erickson.
- Trombetta C. & Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Talis (2013). http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf [10/5/2018].
- Unesco (1994). *Dichiarazione di Salamanca*. Paris.
- Unesco (2000). *Dakar Framework for Action – education for all*. Paris.
- Unesco (2008). *Inclusive education: the way of the future, 48th Session of the International Conference on Education*. Paris.
- USR Emilia Romagna (2013). *Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento*. Nota del 21/8/2013 prot. 13588.