



**Alessandra M. Straniero**

Researcher in Didactics and Special Educatio | University of Calabria | [alessandra.straniero@unical.it](mailto:alessandra.straniero@unical.it)

## Universal design for learning as an educational and organisational challenge for a fully accessible university

### L'Universal design for learning come sfida didattica e organizzativa per un'università accessibile

Call • Traiettorie tecnologia. Accessibilità e tecnologie assistive

#### ABSTRACT

Universities are taking up the challenge of inclusion: they are increasingly becoming institutions open to change, to flexibility in their pathways. They are not limiting themselves to implementing strategies and tools to ensure the attendance of students with disabilities and DSA, but are actively engaged in promoting successful educational pathways. Underlying this new vision is the right to accessibility of university studies for all. Universal Design for Learning represents an opportunity to create inclusive learning environments also in university settings. To date, this approach, despite its effectiveness in the various degrees of education, has not yet been implemented in higher education, at least in Italy. This paper proposes, starting from an article by Rose and colleagues from 2006, some suggestions for a concrete translation of the design and organisational vision provided by UDL in the university context.

**Keywords:** Inclusion | accessibility | university | UDL | disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Straniero, A. M. (2023). Universal design for learning as an educational and organisational challenge for a fully accessible university. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 56-64. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-05>

**Corresponding Author:** Alessandra M. Straniero | [alessandra.straniero@unical.it](mailto:alessandra.straniero@unical.it)

**Received:** 11/10/2023 | **Accepted:** 20/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-05



## 1. Premessa

Dagli anni Sessanta a oggi, la presenza e la partecipazione attiva delle persone con disabilità nei contesti di vita sono andate crescendo. Un notevole cambiamento sia in seno alla cultura dominante sia nelle vite delle persone con disabilità e nella rappresentazione della disabilità stessa in molte parti del mondo occidentale è stato determinato da maggiori consapevolezza e rivendicazione dei diritti umani, sociali e politici; dal fatto che i protagonisti abbiano sempre più spesso preso la parola direttamente, nonché dalla messa in discussione dei percorsi educativi escludenti e segreganti, dagli interventi legislativi, dai discorsi diffusi su empowerment e qualità della vita e da ulteriori fattori. In Italia, poi, tale mutamento, che ha condotto a una legislazione progressista, è stato particolarmente deciso e incisivo, riuscendo a penetrare in diversi ambiti di vita delle persone come l'istruzione, il mondo del lavoro, la sfera relazionale nella famiglia e nella società, tanto che il nostro Paese viene preso come modello di deistituzionalizzazione, di progettazione e applicazione di buone pratiche di inclusione (si veda ad esempio, Canevaro, Goussot, 2000; Schianchi, 2012; Alimena, 2021).

In questo quadro, sebbene anche l'università conosca da diversi anni un incremento della presenza di persone con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento (Anvur, 2022), l'ambito degli studi superiori è ancora fortemente ancorato a logiche selettive, che possono esplicitarsi tanto in via diretta attraverso i test di ingresso, quanto in maniera indiretta con un'organizzazione didattica e amministrativa non favorevole ai principi di flessibilità e accessibilità. Mentre nelle scuole le pratiche inclusive sono più avanzate e meglio radicate, nelle università non sono sempre diffuse e rese operative la cultura dell'inclusione, la conoscenza delle condizioni di disabilità e relativi accorgimenti metodologici, gli strumenti didattici e tecnologici accessibili. La presenza dei Delegati rettorali per l'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità e DSA all'interno delle università italiane, e relativi uffici di supporto (istituiti in Italia in base alla legge n. 17 del 1999), rappresentano sicuramente un avamposto importante per la tutela del diritto allo studio di tutti e tutte. Talvolta, tuttavia, il mancato assorbimento delle loro funzioni nei diversi ruoli scientifici e settori amministrativi ordinari possono determinare fenomeni di etichettamento e far sì che si configuri un meccanismo di delega, già ampiamente riscontrato nell'ambito scolastico e nella dinamica relazionale tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno (Canevaro, 2008; Santi, 2017; Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020; Bellacicco, 2017).

## 2. Concettualizzazione e definizione del diritto all'accessibilità

Il diritto all'accessibilità per le persone con disabilità, inteso come possibilità garantita di entrare fisicamente nei locali e ambienti condivisi, di beneficiare dei servizi, entrare in possesso di informazioni e in contatto con i manufatti, le tecnologie ecc., è una conquista recente. Viene formalizzato nella Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2006), che nel Preambolo, e negli artt. 2, 4 e 9 si va configurando sia come elemento strumentale, sia come condizione propedeutica, quindi imprescindibile, per consentire alle persone con disabilità il godimento pieno dei diritti (Mezzalana, 2018)<sup>1</sup>. Il termine "accesso", quando riferito alle persone con disabilità e in generale alle soggettività vulnerate e fragilizzate (Griffo, 2023), indica non solo la possibilità di usare dei luoghi, ma anche di "avere l'opportunità, avere il diritto, ottenere, vedere, usare e fruire di qualcosa" (Mezzalana, 2018, p. 66).

Sicuramente l'inaccessibilità dei luoghi è ancora oggi la più visibile e palese discriminazione ai danni

1 Il diritto all'accessibilità inteso in senso ampio, e non limitato alla sola accessibilità fisica, è stato riconosciuto a livello normativo nella sentenza Corte cost., 10 maggio 1999, n. 167, quindi dieci anni prima la ratifica da parte dell'Italia della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (legge n. 18/2009). Nella sentenza si legge che l'accessibilità "è divenuta una *qualitas* essenziale [...] quale conseguenza dell'affermarsi, nella coscienza sociale, del dovere collettivo di rimuovere, preventivamente, ogni possibile ostacolo alla esplicazione dei diritti fondamentali delle persone affette da handicap fisici". Si veda Rossi (2019).



delle persone con disabilità. Lo spazio è strutturato in modo da rispondere principalmente agli interessi e ai bisogni di una parte della popolazione, escludendo coloro che per caratteristiche fisiche, comportamentali, cognitive si discostano da uno standard ritenuto “normale” (Lettieri, 2013). Per questo il diritto all’accessibilità viene letto innanzitutto in termini di equità spaziale “nella misura in cui l’*agency* del soggetto è determinata dalla sua capacità di andare oltre quella ‘soglia’ che agisce come filtro tra soggetti e luoghi, filtro che definisce limiti d’ingresso differenziati a quella rete di relazioni, servizi e opportunità che innerva la nostra società” (Rossi, 2019, pp. 410-411). Il diritto all’accessibilità si configura, quindi, non come condizione dei diritti sociali (salute, istruzione, lavoro), o come mezzo per garantire i diritti fondamentali, e neppure si caratterizza per una sua dimensione squisitamente procedurale, bensì sostanziale. Esso è di per sé un diritto sociale a tutti gli effetti (Rossi, 2019).

Il dibattito sull’accessibilità della cultura (beni, prodotti, manufatti ecc.) è particolarmente ampio (per esempio, Greco, 2017; Mastrogioseppe, Span, 2020; Bortolotti, Paoletti, 2021; Shogren *et al.*, 2022; Caldarelli, 2023). Da qualche anno, oramai, si discute non solo della fruibilità fisica e sensoriale della cultura, ma anche di quella cognitiva. L’uso del linguaggio “easy to read” – letteralmente, *facile da leggere*, da comprendere – o del linguaggio aumentativo alternativo (che utilizza le immagini) ne sono un esempio. L’accessibilità, insieme alla usabilità e alla partecipazione su base di eguaglianza sono i pilastri dell’inclusione. Rendere accessibili i luoghi e le informazioni significa garantire parità di trattamento a tutti e a tutte, senza discriminazione di tipo culturale, etnico, sulla base delle abilità possedute e al genere. Il termine “usabilità” si riferisce alla capacità di un prodotto, di un servizio, di un’interfaccia digitale ecc. di essere utilizzato in modo efficace, efficiente e soddisfacente da persone con diverse abilità e disabilità in modo autonomo e indipendente, senza cioè l’aiuto di un’altra persona. Non solo però è di supporto a chi le utilizza in prima persona, bensì contribuisce a promuovere trasversalmente in tutto il tessuto sociale l’indipendenza, l’autonomia e l’inclusione delle persone con disabilità

### 3. L’accessibilità nei contesti universitari

Le università stanno senza dubbio raccogliendo la sfida dell’inclusione: sempre più si trasformano in istituzioni aperte al cambiamento, alla flessibilità dei propri percorsi. Non si limitano a implementare strategie e strumenti per garantire la frequenza agli studenti con disabilità e con DSA, ma si impegnano attivamente nel promuovere percorsi formativi di successo (Garbo, 2013). Tuttavia, uno dei pericoli che le università rischiano di correre è quello di fermarsi a un livello integrativo, piuttosto che diventare del tutto istituzioni inclusive. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità richiede un salto di qualità, in particolare che le governance universitarie si concentrino non solo sulle barriere strutturali, ma anche su quelle sociali e culturali presenti all’interno dei propri contesti. In questa prospettiva, si richiede alle università di progettare processi, procedure, spazi, tempi e modalità di insegnamento in modo intrinsecamente inclusivo (Valenti, 2019). Un altro aspetto fondamentale evidenziato dalla Convenzione è la necessità di coinvolgere le persone con disabilità nelle decisioni che le riguardano. Pertanto, un’università inclusiva dovrebbe attuare forme di coinvolgimento e consultazione attiva degli studenti con disabilità e con DSA. Solo così è possibile identificare e superare le barriere, siano esse materiali che legate alla didattica, all’insegnamento e alle interazioni con i docenti, con il personale amministrativo e con i colleghi e le colleghe (Soorenian, 2013, 2014; Beauchamp-Pryor, 2013).

In sintesi, realizzare un contesto universitario inclusivo significa, nella pratica, fare in modo non solo che tutti gli studenti possano accedere alle aule ivi inclusi i relativi servizi, ma anche fare in modo che esse siano fornite delle opportune tecnologie sensoriali e percettive – a cominciare dalla LIM, vale a dire quella dotazione di sistemi di illuminazione adattabili e termoregolabili, banchi e sedute adattabili a diverse esigenze ecc. – così che anche le lezioni siano effettivamente fruibili. Significa creare le condizioni per una partecipazione reale, attiva. Non limitarsi a mettere in campo supporti ma creare le condizioni affinché gli studenti e le studentesse con disabilità e con DSA possano prendere parola (de Certeau, 1997; Tarantino, 2015), dunque autodeterminarsi, senza che qualcuno parli al loro posto.



Un modo per creare contesti di apprendimento inclusivi è rappresentato dallo Universal design for learning (UDL), un approccio alla progettazione didattica che mira a migliorare l'accessibilità all'apprendimento eliminando le barriere fisiche, cognitive e organizzative che gli studenti e le studentesse con diverse caratteristiche potrebbero incontrare (CAST, 2018; Savia, 2016). L'UDL è stato sviluppato negli Stati Uniti presso il Centro per le Tecnologie Speciali Applicate (CAST), ed è ispirato al movimento dell'Universal Design nato negli anni Settanta nell'ambito dell'architettura grazie all'architetto Ronald Mace (Mangiatordi, 2017), la cui visione era quella di proporre la Progettazione Universale come via alternativa e rivoluzionaria per pensare l'accessibilità, superando l'uso delle tecnologie assistive e l'abbattimento delle barriere (Mace, 1985; Mangiatordi, 2020) e sfidando il concetto di normo-dattità (*ablebodiedness*) universale (Accolla, 2009). Questo cambiamento di prospettiva suggerisce di abbandonare l'adattamento che sarebbe richiesto altrimenti tramite l'aggiunta di ausili specifici o la rimozione di ostacoli, a favore di una progettazione iniziale che fin dalla fase di progettazione mira all'adattabilità e alla facilità di accesso attraverso modalità diverse. Ispirato da questa idea, il gruppo di lavoro del CAST guidato da David Rose e Anne Mayer ha applicato questo approccio all'ambito dell'apprendimento, estendendo il concetto di progettazione universale agli ambienti di apprendimento in tutte le sue dimensioni. Le proposte dell'UDL si allineano con una visione costruttivista dell'apprendimento, che considera il successo o il fallimento come risultato dell'interazione tra le caratteristiche individuali degli studenti e l'ambiente di apprendimento, con la sua progettazione didattica (Arcangeli, 2018). Questo approccio si basa su due assunti fondamentali (Hall, Meyer & Rose, 2012): ogni studente è un individuo unico con diverse modalità di apprendimento preferite o necessarie, e le competenze sono influenzate dal contesto, che può agire da facilitatore o da ostacolo all'apprendimento e all'espressione delle conoscenze e competenze acquisite (Demo, Schumacher, Trott, 2022). Inoltre, lo UDL risponde alle richieste di personalizzazione didattica, contribuendo alla messa in discussione di una certa tradizione didattica che crede che la progettazione in ambito educativo possa essere fatta avendo in mente uno studente medio come destinatario dell'azione formativa (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Da queste considerazioni il CAST ha tratto delle linee guida che individuano gli indicatori di un ambiente di apprendimento in grado di rispondere alle differenze individuali. Come principi ispiratori ha la flessibilità e la diversità. Si può affermare che la progettazione su base UDL non sia solo, o tanto, pensata per rispondere al meglio alle esigenze di persone che vivono specifiche condizioni di disabilità, quanto che cerchi di trovare soluzioni pratiche per affrontare al meglio la variabilità degli studenti (Fornauf & Erickson, 2020). Le linee guida sono strutturate in nove punti, organizzati attorno a tre principi centrali: attenzione ai mezzi per rappresentare le informazioni, ai mezzi per esprimere la conoscenza da parte di studenti e studentesse, e infine ai mezzi per impegnarsi nell'apprendimento (UDL-IRN, 2011a; UDL-IRN, 2011b; Savia, 2016). Questi tre principi riflettono la neurologia di base del cervello che apprende, così come è stata descritta da diversi autori (si veda, per esempio, Cytowic, 1996; Luria, 1973; Meyer, Rose & Gordon, 2014). Uno degli obiettivi principali dell'implementazione dell'UDL è quello di sostenere la metacognizione, in modo che studenti e studentesse diventino competenti ed esperti nei loro personali processi di apprendimento (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Di seguito si esplicitano sinteticamente i tre principi su cui si basa la progettazione universale per l'apprendimento, curvandoli sul contesto universitario.

### 3.1 Molteplici mezzi di rappresentazione

In linea generale, gli studenti e le studentesse differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Capita sovente nell'esperienza di un docente universitario, poi, che si incontrino persone con serie difficoltà nell'approccio agli studi universitari, il più delle volte perché hanno alle spalle un percorso scolastico che potremmo definire atipico, poco curato o scarsamente nutrito, quando invece si presuppone abbiano un background e una preparazione consolidati e in comuni fra tutti e tutte. Per alcuni studenti e studentesse con *impairment*, inoltre, alcune modalità di presenta-



zione delle informazioni risultano completamente inaccessibili. Da queste considerazioni, il primo principio dell'UDL richiede ai docenti di utilizzare molteplici mezzi di rappresentazioni delle informazioni, in virtù del fatto che non ne esiste uno preferibile su tutti. Rendere le informazioni accessibili non è sufficiente, perché l'obiettivo dell'educazione è insegnare agli studenti e alle studentesse come lavorare con le informazioni, vale a dire come cercarle, crearle, selezionarle e organizzarle. Di conseguenza, il primo principio dell'UDL si applica anche ai metodi e alle tecniche di insegnamento, e cioè alle modalità per rendere accessibili gli strumenti critici, dare risalto ai concetti chiave di un argomento (CAST, 2018).

### 3.2 Molteplici mezzi di espressione

Studenti e studentesse non hanno un modo univoco per muoversi all'interno di un ambiente di apprendimento ed esprimere ciò che sanno. Chi presenta *impairment* motorio o difficoltà nella lettura, ad esempio, preferisce utilizzare mezzi di espressione alternativi (ad esempio, strumenti da disegno o di editing video rispetto alla scrittura e alla lettura di testi a stampa). Ecco perché il secondo principio dell'UDL richiede che siano assicurati maggiori mezzi di espressione. Ma non solo. Bisognerebbe anche garantire alternative accessibili rispetto ai supporti forniti per l'apprendimento: tutoraggio, modellazione di varie "impalcature", feedback da parte del docente. Negli studi universitari si possono prevedere sessioni di revisione, opportunità per gli studenti di ricevere un feedback sui temi di un progetto prima che vengano discussi in una sessione ufficiale; letture opzionali per indirizzare gli studenti con diversi livelli di conoscenze pregresse (ad esempio, letture che forniscono informazioni di base su un dato argomento, oppure discussioni avanzate sui temi principali del corso) (CAST, 2018).

### 3.3 Molteplici mezzi di coinvolgimento

Studenti e studentesse presentano anche notevoli differenze individuali rispetto alle forme di impegno e al grado di motivazione che mettono in campo quando seguono le lezioni. La motivazione di alcune persone può essere stimolata da argomenti nuovi e sfidanti; in altri casi è invece necessario evidenziare i collegamenti con argomenti affrontati in altri insegnamenti affinché studenti e studentesse non si sentano spaesati, perdendo di conseguenza motivazione nell'apprendimento. Ci sono poi studenti che preferiscono apprendere in gruppo, altri che invece trovano più stimolante studiare da soli. Il terzo principio dell'UDL afferma che è importante per i docenti lavorare sulla motivazione estrinseca, ma soprattutto intrinseca di studenti e studentesse, affinché l'apprendimento diventi realmente significativo (CAST, 2018).

## 4. Alcuni suggerimenti e suggestioni per l'organizzazione e la conduzione di un corso universitario in chiave UDL

L'efficacia dell'UDL per la scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado è oramai attestata in una letteratura in ambito internazionale e nazionale consolidata e molto ampia (solo in riferimento al contesto italiano si vedano ad esempio, Ghedin & Mazzocut, 2017; Savia, 2018; Montesano, Carchidi & Valenti, 2019; Zambianchi & Ferrarese, 2021; Bocci, 2021; Kelly et al., 2022; Malaguti, Augenti & Pastor, 2023). Per quanto riguarda l'applicazione dell'approccio UDL nel contesto degli studi universitari, le ricerche sono meno numerose, sebbene stiano aumentando sia nel contesto internazionale, sia in quello nazionale (Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Fleet & Kondrashov, 2019; Emili, Schumache & Stadler-Altman, 2019; Baroni & Lazzari, 2022; Demo, Schumacher & Trott, 2022). Una recente review della letteratura sull'utilizzo del quadro di riferimento offerto dallo UDL in ambito accademico ha selezionato 52 articoli scientifici prodotti fra il 2011 e il 2021 (Cumming & Rose, 2021). I contributi sono concordi nell'affermare che l'approccio UDL è ben supportato dal punto di vista teorico e rilevano alti tassi di soddisfazione per la sua



applicazione sia tra gli studenti, sia fra i docenti. Negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi libri sull'argomento, uno degli ultimi è quello a firma di Mary Quirke, Conor Mc Guckin, Patricia McCarthy per i tipi di Routledge (2023). Lo stesso CAST ha sviluppato un sito web (*UDL On Campus*) nel quale sono presenti delle linee guida pensate specificamente per rendere i principi dell'UDL applicabili ai programmi universitari.

Nel 2006 David H. Rose e colleghi avevano già proposto una traduzione concreta della visione progettuale e organizzativa fornita dall'UDL in ambito universitario (Rose et al., 2006). Si tratta di un contributo estremamente interessante che fornisce una serie di applicazioni pratiche immediatamente recepibili. Vediamole nel dettaglio.

I docenti universitari generalmente prediligono due tipologie di mediazione dei contenuti: le lezioni frontali e i libri di testo. Ma questi due mezzi sono davvero i più efficaci? Rose e colleghi, e anche l'esperienza diretta di chi insegna all'università, ci portano a rispondere: dipende.

Per quanto riguarda la lezione frontale, certamente un aspetto che la rende accattivante e coinvolgente è la voce del docente, che spiega in presenza gli argomenti, che con la prossemica e il tono enfatizza informazioni, punti critici e concetti-chiave e fornisce uno sfondo emotivo. Risultano altresì utili nel diffondere quante più informazioni possibili soprattutto nei corsi in cui sia presente un'ampia quantità di astanti. Ma per diverse persone le lezioni frontali non sono accessibili: pensiamo alle persone sorde, in particolare quando il docente nel parlare non si preoccupa di guardare la propria platea – cosicché lo studente o la studentessa possa leggere il labiale – né di scandire ciò che dice. Per le persone che, invece, hanno difficoltà nella comprensione della lingua perché sono di altra nazionalità, le lezioni pure appaiono di difficile comprensione. O ancora, ci sono persone che hanno difficoltà nel seguire una lezione frontale in presenza perché sono necessarie abilità linguistiche e cognitive elevate, tra cui la memoria, l'attenzione e conoscenze di base. Per far fronte a queste barriere è possibile utilizzare molteplici strategie.

Una è quella di registrare le lezioni. Per molti studenti rappresenta una facilitazione poter accedere alla registrazione della lezione in qualsiasi momento ovunque si trovino. Per altri, le informazioni contenute in una lezione registrata sono molto più accessibili perché più flessibili, possono essere riviste o riascoltate più volte, alla velocità che si preferisce, con in più la possibilità di interrompere e riprendere l'ascolto quando si vuole o dopo aver ricavato un tempo maggiore per l'elaborazione. "Il flusso lineare e un tantum di una lezione è molto impegnativo per la concentrazione e le capacità esecutive. Per alcuni studenti, quindi, la presentazione video online è particolarmente utile perché permette loro di articolare l'insieme più ampio della lezione in pezzi gestibili, o di riascoltare i segmenti che si sono persi durante i cali di concentrazione o di attenzione", affermano Rose e colleghi (2006, p. 141, trad. mia).

Altra strategia è quella di stabilire a rotazione un piccolo gruppo di studenti responsabili di prendere appunti durante le lezioni e condividerli con gli altri studenti, tramite per esempio le piattaforme di e-learning di ateneo. Questo processo di annotazione presenta diversi vantaggi. Gli appunti saranno, infatti, l'espressione di ciò che ciascuno studente avrà compreso di una lezione, gli aspetti che maggiormente avranno catturato la sua attenzione, sicuramente diversi da persona a persona. Inoltre, il fatto che questi appunti diventino pubblici, stimolerà gli studenti a confrontarsi e migliorarli, per esempio arricchendoli con collegamenti, materiali multimediali, dimostrazioni ecc. Si attiverà in questo modo una sorta di tutoraggio alla pari informale, perché gli studenti e le studentesse saranno stimolati a prendere appunti sempre più ricchi di contenuti (Rose et al., 2006; Boothe et al., 2018).

Un altro esempio di strategia efficace basata sui principi dell'UDL lo si ritrova in alcuni accorgimenti che i docenti possono avere durante le lezioni: rendere la struttura di ciascun incontro esplicita e ridurre il carico cognitivo richiesto agli studenti (ad esempio, facendo ricorso a ripetizioni, schematizzazioni, riassunti degli argomenti trattati attraverso l'utilizzo di parole-chiave, o anticipando i temi che verranno trattati nella lezione); proiettare slide che chiariscano ed esplicitino il contenuto delle lezioni, arricchite con immagini, schemi, grafici, link ecc.

I docenti possono ricorrere anche alle discussioni in piccoli gruppi, che si dimostrano particolarmente efficaci per quegli studenti che presentano difficoltà di apprendimento (van Blankenstein et al., 2011). Inoltre, la natura interattiva dei piccoli gruppi supera la passività delle lezioni e dei libri, rende il materiale



più interessante e coinvolgente per molti e offre il potenziale per una complessa costruzione attiva del sapere basata sul gruppo piuttosto che sulla semplice trasmissione di informazioni (Rose et al., 2006). Tra i molti esempi di strategie adottabili in contesti universitari per rendere le lezioni accessibili e che per ragioni di spazio ne sono stati proposti solo alcuni, si può ricorrere infine a degli incontri di “revisione” (Rose et al., 2006), durante i quali non si presentano nuovi contenuti, ma dove studenti e studentesse hanno l’opportunità di porre domande su ciò che è stato spiegato durante la settimana, esprimere dubbi, richiedere specifici approfondimenti. È questa una modalità per supportare coloro che trovano il contenuto delle lezioni troppo impegnativo, troppo astratto o che hanno delle lacune nelle conoscenze di base che vanno colmate per avere piena accessibilità ai saperi che sono al centro del corso che stanno seguendo.

Un esempio di applicazione dei principi e delle linee guida dell’UDL in un corso universitario è riportato nel contributo di Baroni e Lazzari (2022), nel quale gli autori restituiscono l’esperienza dell’adattamento delle lezioni ai principi di accessibilità e partecipazione attiva degli studenti.

## 5. Riflessioni conclusive

Le problematiche che possono insorgere durante la carriera universitaria di una persona sono molteplici e possono afferire ad ambiti diversi dell’esistenza. A ben vedere, molte di queste problematiche possono ricondursi a questioni legate all’accessibilità, intesa in senso ampio, e non necessariamente a difficoltà individuali. Spesso, cioè, gli ostacoli sono di tipo gestionale, legati all’organizzazione dei corsi, a carenze strutturali interne o esterne alle università (rappresentate, per esempio, dal sistema di trasporto pubblico), all’assenza di supporti di vario genere. Bisognerebbe quindi affrontare queste problematiche riferendole all’ambiente (sia fisico, sia relativo all’apprendimento) e non alla persona, in un’ottica bio-psico-sociale. Operare questa rivoluzione nello sguardo di chi, per ruolo, ha il compito di affrontare le difficoltà incontrate da studenti e studentesse – che non di rado conducono ad abbandoni dei percorsi universitari o a ritardi nel conseguimento del titolo – significa valutare e affrontare i limiti dell’ambiente, più che quelli delle persone e relative caratteristiche individuali quali espressione della diversità umana. Il vantaggio nell’adottare la progettazione universale, sia in ambito architettonico, sia nell’ambito dell’apprendimento, è che risulterà positivo per molti individui, con o senza *impairment*.

L’UDL rappresenta quindi un approccio alla didattica che può migliorare i processi inclusivi e l’accessibilità al sapere in tutti i gradi di istruzione, anche in quello superiore. Come anticipato in apertura di questo contributo, la partecipazione attiva delle persone con disabilità e con DSA nei contesti scolastici e accademici italiani è sempre più desiderata e praticata e si consolida di anno in anno, grazie anche a una legislazione particolarmente progressista e che rende l’Italia un paese all’avanguardia. Ma va comunque preso atto che l’interpretazione italiana dell’inclusione è di tipo “stretto”; i percorsi personalizzati e individualizzati, cioè, si attivano nel momento in cui agli studenti e alle studentesse vengono riscontrati in modo formale difficoltà, disabilità o disturbi. È necessario, quindi, passare per un etichettamento (D’Alessio, 2013). L’UDL, invece, permette di progettare in modo inclusivo *a priori*, liberandosi dalla necessità della categorizzazione.

## Riferimenti bibliografici

- Accolla, A. (2009). *Design for All. Il progetto per l’individuo reale*. Milano: FrancoAngeli.
- Alimena, E. (2021). *Lotta per l’inclusione. Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni Settanta in Italia*. Trento: Erickson.
- Anvur. (2022). *Gli studenti con disabilità nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. Rapporto a cura di E. Borgonovi, F. Alberto Comellini, F. Ferrucci, L. Mason, G. Migliaccio, A. Scaletta, G. Tanucci. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilitaWEB.pdf>
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.



- Arcangeli, L. (ed.) (2018). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Roma: Carocci.
- Baroni, F., Lazzari, M. (2022). "Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods". In Garofolo et al. (eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human Development* (pp. 541-548). Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), IOSPress.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-41.
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled Students in Welsh Higher Education. A Framework for Equality and Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., Zacca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini.
- Boothe, K.A., Lohmann, M.J., Donnell, K.A., & Hall, D.D. (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom, *Journal of Special Education Apprenticeship* (7)3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201588.pdf>
- Bortolotti, E., & Paoletti, G. (2021). Disabilità intellettuale e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 94-104.
- Caldarelli, A. (2023). Linee di pedagogia speciale per l'accessibilità culturale: uno studio di caso, *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(1). Open access.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (Eds.). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità. plurima e complessa, *Handicap & Scuola*, 23(138), 19-22.
- CAST. (2018). *UDL guidelines version 2.2. Research evidence*. <http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>
- CNUDD. (2014). *Linee guida*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201588>
- Cumming, T., & Rose, M. (2021). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5). Doi:10.1007/s13384-021-00471-7.
- Cytowic, R.E. (1996). *The neurological side of neuropsychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- D'Alessio, S. (2013b). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G. (Eds.). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- de Certeau, M. (1997). *The Capture of Speech and Other Political Writings*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Demo, H., Schumacher, S., & Trott, L. (2022). Universal Design for Learning and higher education: beyond the emergency, towards universal design, *Italian Journal of Disability Studies. Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, X(1): 337-350.
- Emili, E.A., Schumacher, S., & Stadler-Altman, U.M. (2019). Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities, *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 14(1), 165-191.
- Fleet, C., & Kondrashov, O. (2019). Universal Design on University Campuses: A Literature Review, *Exceptionality Education International*, 29(1), 136-148.
- Fornauf, B.S., & Erickson, J.D. (2020). Toward an Inclusive Pedagogy through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183-199.
- Garbo, R. (2013). Il percorso di studi universitari in un'ottica inclusiva. In M. D'Amico, & G. Arconzo (Eds.), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini, 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*, 18, 145-162.
- Greco, G.M. (2017). L'accessibilità culturale come strumento per i diritti umani di tutti. In G. Cetorelli, & M. R. Guido (Eds.), *Il Patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità*. Roma: Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo.
- Griffo, G. (2023). Persone vulnerabili o vulnerate?, *Superando*. <https://www.superando.it/2023/02/07/persone-vulnerabili-o-vulnerate/>
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L.J., & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning. A framework for inclusion in Outdoor Learning, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25, 75-89.



- Hall, T.E., Meyer, A., & Rose, D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom*. New York-London: The Guilford Press.
- Lettieri, T. (2013). Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani, *Italian Journal of Disability Studies. Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, 1(1), 133-150.
- Luria, A.R. (1973). *Working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Mace, R. (1985). *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Malaguti, E., Augenti, M.A., & Pastor, C.A. (2023). Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. La progettazione di un curriculum inclusivo: linee di ricerca in Spagna e in Italia, *L'Integrazione scolastica e sociale*, 22(3), 9-36.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. Pisa: ETS.
- Mangiatoridi, A. (2020). Come ampliare l'inclusività nella presentazione delle conoscenze. In A. Calvani (Ed.), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- Mangiatoridi, M., & Span, S. (2020). Accessibilità al patrimonio culturale: un progetto di Inclusive Research nelle Disabilità Intellettive, *Italian Journal of Disability Studies. Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, 8(2), 301-313.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mezzalana, F. (2018). L'accessibilità come diritto umano, *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 6, 65-85.
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151-167.
- Quirke, M., Mc Guckin, C., & McCarthy, P. (2023). *Adopting a UDL Attitude within Academia Understanding and Practicing Inclusion Across Higher Education*. London: Routledge.
- Rose, D.H., Harbour, W.S., Sam Johnston, C., Daley, S.G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rossi, S. (2019). L'accessibilità come diritto sociale delle persone disabili. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2, 399-416.
- Santi, M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni. In M. Santi & D. Di Masi D. (Eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Savia, G. (Ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Shogren, K. A., Caldarelli, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Giaconi, C. (2022). Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination, *Education Sciences & Society*, 13(2). Open Access.
- Soorenian, A. (2013). *Disabled International Students in British Higher Education. Experiences and Expectations. Studies in Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Soorenian, A. (2014). How inclusive are the pedagogical practices in British Universities? *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2), 13-47.
- Tarantino, C. (Ed.) (2015). The Capture of Speech [Monographic Issue], *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1.
- UDL-IRN. (2011a). *Testable assumptions about UDL in practice (Version 1.1)*.
- UDL-IRN. (2011b). *Critical elements of UDL in instruction (Version 1.2)*.
- Valenti, A. (2019). *I servizi d'ateneo in un'università inclusiva*. Trento: Erickson.
- van Blankenstein, F.M., Dolmans, D.H.J.M., & van der Vleuten, C.P.M. et al. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instructional Science*, 39(2), 189-204.
- Zambianchi, E., & Ferrarese, E. (2021). The Universal Design for Learning model in support of Integrated Digital Teaching. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 522-532.