

Documento di sintesi conclusivo del lavoro svolto dal gruppo

“Miglioramento della qualità della didattica inclusiva”

LUCIA DE ANNA (coordinatrice), ALESSANDRO PEPINO, LUCA FANUCCI, DONATELLA PETRETTO, MARIO FULCHERI, ILARIA GAROFOLO, EMILIA CARONNA CON GUIDO DI LORENZO E ANNALISA ANDRETTI,

1. Inquadramento del problema e individuazione degli elementi che lo caratterizzano

Favorire l'inclusione degli studenti universitari e il loro successo formativo presuppone un ripensamento delle modalità e delle strategie didattiche attuate all'interno degli atenei. Il riferimento è in particolare alla necessità di una Didattica universitaria che non può continuare ad essere sempre legata a modelli tradizionali come la lezione frontale, uguale per tutti. Tale concezione si collega anche alla normativa internazionale europea dai Descrittori di Dublino del 2004 e alle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costruzione delle competenze (cfr. le 8 competenze chiave della Raccomandazione **2006/962/CE** del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata in Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006).

L'utilizzo delle ICT/TIC, previsto nelle competenze chiave su richiamate, può consentire ai docenti di trasformare la loro didattica rendendola accessibile e flessibile in funzione dei bisogni degli studenti. In tal senso, l'Università è chiamata a rispondere ai bisogni di tutti gli studenti e non solo di alcuni (con disabilità, DSA, altri bisogni educativi speciali - BES), configurandosi quindi come uno spazio dove tutti hanno tecnicamente e pedagogicamente accesso alle risorse disponibili, anche attraverso l'uso delle ICT/TIC in termini formativi.

Le risposte ai bisogni specifici costituiscono un altro aspetto fondamentale per l'inclusione universitaria. Negli ultimi tempi è divenuto tra i Delegati un elemento frequentemente discusso nelle richieste di informazioni, soprattutto in riferimento ai casi di disabilità complesse. La presenza di barriere, non solo architettoniche ma soprattutto culturali, può essere superata incidendo sull'accoglienza e l'accompagnamento, coinvolgendo gli studenti come priorità delle politiche di ateneo. Questa esperienza pone in evidenza un altro aspetto che riguarda l'autonomia e l'organizzazione di ogni università che deve saper trovare le soluzioni possibili per gestire al meglio le problematiche che incontra, costruendo alleanze, tenendo conto però di coordinate di riferimento concordate anche a livello di CNUDD, da quelle del 2001 a quelle del 2014, alla possibilità di nuove proposte.

Anche la valutazione è un altro elemento sul quale porre attenzione ed è un aspetto strettamente collegato alla Didattica, anzi dal punto di vista formativo ne è parte integrante. Si tratta di una questione complessa, poiché da un lato si ravvisa la necessità di considerare le specificità degli studenti e le diverse difficoltà, dall'altro occorre però fare attenzione a non creare forme discriminanti e, una volta forniti gli strumenti, gli studenti con SEN (Special Educational Needs, definizione ormai condivisa a livello internazionale tratta dal Rapporto Warnock 1978 (cfr. in de Anna, 1998), devono dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi formativi legati alle finalità dei corsi e alle competenze da acquisire insieme a tutti gli altri. Tali questioni rimandano ad alcune problematiche ricorrenti che riguardano le modalità di esame, gli esoneri, la trasformazione dei contenuti, il sostegno al riconoscimento del significato della diversità anche nella fase finale, che non vuol dire raggiungere risultati di minor valore anche se con prove diversificate, attraverso le quali si possono costruire le competenze.

In conclusione, risulta a tutti importante l'aspetto dell'Accoglienza dei ragazzi/e come supporto per l'orientamento e l'accompagnamento sia per gli studenti, sia per le famiglie e i docenti. Del resto occorre vedere questa problematica in stretto raccordo con la programmazione triennale di ciascun ateneo, nella quale occorre fare attenzione alla previsione di fondi specifici per azioni di orientamento, ingresso e tutorato e di fondi nell'ambito degli "investimenti infrastrutturali per l'allestimento e le attrezzature per la didattica e la ricerca", cercando così di trovare in ciascuna Università ulteriori spazi finanziari per i progetti dedicati agli studenti con disabilità e DSA. Si dice che, per esempio, ancora il fondo giovani per la programmazione 2017-2020 destinato all'orientamento e al tutorato dovrebbe essere implementato. Anche questo potrà essere uno spazio per ottenere, nei singoli atenei, risorse per progetti su disabilità e DSA.

2. Elementi di criticità

L'evoluzione degli insegnamenti universitari verso una didattica inclusiva rappresenta uno dei nodi di problematicità più evidenti nello sviluppo dei processi di inclusione negli atenei (de Anna, 2016a). Si tratta di una questione complessa che impone una riflessione su quali strategie attuare per favorire la sensibilizzazione e la formazione dei docenti universitari all'utilizzo delle ICT/TIC e delle strategie didattiche inclusive. Le esperienze legate alla trasformazione della didattica attraverso l'utilizzo delle ICT/TIC hanno evidenziato alcune problematiche relative alla scarsa propensione di molti docenti a modificare i propri insegnamenti. Tali problematiche deriverebbero sia da difficoltà "tecniche" dei docenti che non hanno padronanza con le tecnologie informatiche e

telematiche, sia da una mancanza di attenzione verso i bisogni e le difficoltà espresse dagli studenti, riconducibile tendenzialmente alla dimensione culturale. In tal senso, appare necessario favorire un'azione di sensibilizzazione sistematica rivolta ai docenti affinché l'offerta di una didattica inclusiva e accessibile si configuri come politica di ateneo non solo per rispondere ai bisogni degli studenti con disabilità e DSA ma nell'ottica di un miglioramento della qualità della didattica universitaria e per creare innovazione (Coggi, 2005; Felisatti, Sbarbati, 2014).

Rispondere al bisogno specifico è quello che si è sempre fatto, ma attualmente si è giunti in una fase in cui si richiede di andare oltre la risposta specifica per sposare una logica di sistema più consona allo sviluppo e alla realizzazione dei processi di inclusione, anche partendo dal più recente e diffuso ingresso degli studenti con DSA per i quali non è possibile continuare a intervenire sempre e solo con la logica dell'intervento esclusivo e individuale. La logica dell'approccio individuale ai SEN alimenta anche alcuni pregiudizi da parte di docenti e studenti secondo cui la disponibilità di supporti e ausili per lo studente con bisogni educativi speciali può costituire un vantaggio o un privilegio rispetto agli altri, proprio perché non viene riconosciuta nell'altro, solo perché è arrivato a raggiungere il livello universitario, nella continuità di un percorso formativo che necessita di sostegni anche "di prossimità" (Canevaro, 2013; Canevaro, Malaguti, 2014) per affermare quel principio di equità che viene difficilmente compreso nella logica della valorizzazione delle diversità (Kozleski, King Thorius, 2014).

Tralasciando le questioni relative alla presenza di un deficit o di una difficoltà che può ostacolare la partecipazione e gli apprendimenti di tali studenti, è importante sottolineare come il vantaggio presunto che ha lo studente con SEN nel poter utilizzare ausili e fruire di materiali didattici aggiuntivi (slide, videolezioni, etc.) non deriva dalla fruibilità in sé, ma dalla resistenza (spesso riscontrata) dei docenti a rendere disponibili i materiali a tutti gli studenti, al di là della presenza dei SEN. Tale problematica si ricongiunge a quanto scritto sul miglioramento della Didattica e che dovrebbe essere una convinzione condivisa da tutti i docenti: *«migliorare una didattica e renderla inclusiva si traduce in un miglioramento per tutti»* (come affermano gli stessi studenti con disabilità e come è stato dimostrato in molteplici esperienze anche pubblicate (de Anna 2016a, 2016b). Rispondere solo al bisogno particolare si traduce nel rischio di creare servizi solo specifici e sfociare in uno «specialismo escludente» (Canevaro 2005, 2014) che non consentirebbe di costruire una visione inclusiva di ateneo; quindi potrebbe essere contrario anche a quanto espresso nelle Linee Guida, soprattutto quelle del 2001. Inoltre si rischia di arrivare in ritardo, poiché spesso la soluzione del problema richiede tempi lunghi e non si risolve la questione

dell'inclusività la quale prevede di rendere tutti un po' più competenti nell'affrontare i problemi. Il lavoro, infatti, va fatto sia sui docenti, sia sugli studenti tutti, e anche sul personale non docente per creare contesti inclusivi. Quindi occorrerebbe entrare nella logica sistemica dell'Universal Design (UD) in Higher Education (Sanchez, Pagliara, de Anna, Relazione Convegno ALTER, Losanna, 2017).

La logica dell'UD che ormai si coniuga a vari livelli e situazioni (UDI, UID, UDL, UDE) (Sala et al., 2014, p.12) è stata sperimentata a livello universitario negli Usa a partire dagli anni novanta (Silver, Bourke, Strehorn, 1998). «In the January 1996 issue of *Disability Compliance for Higher Education*, Betty Aune, Assistant Director of Disability Services at the University of Minnesota, notes specific accommodations that benefit all students: visual aids, accessible class notes, overhead transparencies, various types of teaching methods, interactive teaching, and varying test formats. Other types of instructional design that are advantageous to all students are study guides, discussion groups, exams on disk (so font size and forma may be readily altered), and multimodal presentations (visual and auditory) (Aune, 1996). UID is a complement to the more flexible and innovative approaches to higher education instruction that are currently proffered (e.g., Bruno, Forbes, & Etheredge, 1997; Coleman & Jenkins, 1997; Fast & Cabal, 1997; Lawall, 1997; McNead & D'Avanzo, 1997)».

Alla luce di tali considerazioni la questione è: quale tipologia di azioni è possibile introdurre, oltre alla sensibilizzazione? Quali altre azioni più forti e incisive si dovrebbero prendere o suggerire?

Tra i punti fondamentali occorre cercare di far circolare l'idea che creare delle opportunità basate sull'utilizzo di sistemi diversi o plurimi va bene per tutti: e inoltre, consente a tutti di crescere sulle competenze nei confronti della disabilità. Ma un altro elemento chiave è valutare le tecnologie e gli ausili che possono essere di aiuto allo studente creando una correlazione con i contenuti dei corsi. Purtroppo è raro trovare negli atenei tutte le competenze per fare una valutazione sugli ausili tecnologici che potrebbero favorire il percorso di studio di uno studente, soprattutto con riferimento alle disabilità complesse. Costituire accordi con enti esterni che hanno queste specifiche competenze, come ad esempio i cosiddetti Centri Ausili (vedi la rete del GLIC – www.centriausili.it), è sicuramente utile per realizzare tali valutazioni e scegliere gli ausili maggiormente rispondenti alle diverse esigenze. Ovviamente, quando un ragazzo arriva all'università sarebbe auspicabile che avesse già potuto individuare ed utilizzare gli ausili per lo studio più consoni alle sue necessità, ma occorre anche riflettere che con il cambiamento dei contesti possono presentarsi nuove esigenze e nuove difficoltà, o addirittura diverse e più

stimolanti esperienze che possono richiedere nuovi strumenti, nuovi ausili e strategie didattiche diverse correlati alle discipline da apprendere e alle attività da svolgere.

3. Buone prassi

L'utilizzo delle ICT/TIC a supporto delle lezioni quale strumento per favorire l'inclusione e l'accesso degli studenti con BES alle attività e ai materiali didattici rappresenta una risorsa importante per gli studenti e per gli atenei. Ad esempio, l'Università di Napoli Federico II ha introdotto un supporto per le lezioni che coincide con la videoregistrazione. Tale strumento ha la funzione di supportare gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento permettendo loro di poter fruire in qualsiasi momento della lezione registrata e potendo, al tempo stesso, soffermarsi sugli aspetti che necessitano un maggior chiarimento e approfondimento. Tuttavia è necessario chiarire come tali supporti non sostituiscano il lavoro svolto dal docente in aula, così come la partecipazione dello studente alla vita universitaria. Questo chiarimento è un punto essenziale per evitare il rischio di cadere in una visione deterministica ed escludente delle ICT/TIC che, da sole, non rappresentano la soluzione ai problemi di accessibilità ed esclusione dalla partecipazione alla vita universitaria degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali.

Al fine di evitare situazioni di esclusione e accompagnare lo studente con bisogni educativi speciali (SEN) nel suo percorso universitario, l'utilizzo di tutor e delle figure di accompagnamento rappresenta un'altra risorsa importante per gli atenei. Tali ruoli possono essere ricoperti da studenti o da volontari e obiettori di coscienza del servizio civile. Tali scelte variano a seconda delle caratteristiche e delle esigenze dei diversi atenei. L'Università di Roma "Foro Italico", salvo alcune eccezioni sull'autonomia personale, ha utilizzato come tutor gli studenti, proprio per permettere loro di conoscere meglio la diversità e apprendere modalità diverse di relazionarsi, partecipando e praticando insieme le attività didattiche motorie e sportive, soprattutto in palestra, inventando talvolta modalità diverse di esercitarsi in un coinvolgimento di utilizzazione della corporeità per interagire e comunicare tra persone "normodotate" e persone con SEN. In tali occasioni i tutor, prima di intervenire in aula sono accompagnati in un percorso di formazione dagli studenti del dottorato internazionale sull'inclusione e dagli assegnisti e ricercatori dell'Area scientifica della Didattica e Pedagogia Speciale, coordinati dal Delegato. Inoltre, viene svolto un lavoro preliminare di sensibilizzazione con il docente referente delle attività in palestra. I tutor, borsisti pagati dall'ateneo, intervengono anche nelle attività di studio, coordinati dal Responsabile del Tutorato specializzato, Tullio Zirini, insieme al Delegato.

Presso l'Università di Napoli "Federico II", il Centro SINAPSI (sinapsi.unina.it - servizi richiesti di strumenti DSA - [youtube.com/watch?v=nQ1a8outXSc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=nQ1a8outXSc&feature=youtu.be)) collabora da tempo con l'associazione AMESCI per la progettazione del volontariato sociale; la medesima associazione, inoltre, nel periodo intercorrente tra due progetti di SCN garantisce il servizio attraverso un "Laboratorio di Servizio Civile". L'Università di Pisa ha una convenzione con associazioni di interpreti LIS e in passato avevano un docente distaccato dal MIUR che aveva l'abilitazione per interpretariato. Questo dimostra di conseguenza la varietà delle soluzioni messe in atto dagli atenei, in funzione delle proprie possibilità e sinergie presenti nei vari atenei.

Si riportano alcuni brevi esempi relativi a esperienze realizzate (abbiamo chiesto anche ai colleghi del Gruppo di portare i propri esempi) ma potremo formulare questa richiesta a tutti i Delegati della CNUDD per poter raccogliere più esperienze di Buone prassi:

Aula universitaria con 50/60 studenti;

Sono presenti studenti dislessici, ipovedenti e ipoacusici, non udenti;

Occorre passare da una dimensione tradizionale basata sull'adattamento delle lezioni per i bisogni speciali presenti in aula, tamponando il problema, con la presenza di interpreti e altri aiuti personali e individuali di accompagnamento e successivamente di adattamento lettura libri, dispense e appunti, etc.

Pur ammettendo che sulla Lavagna tradizionale si potrebbero esporre concetti chiave simili a tag per innescare il processo di apprendimento, sulla base delle molteplici esperienze condotte all'università durante i corsi, l'approccio al quale ci ispiriamo è quello della filosofia dell'Universal Design Learning (Rose, Mayer, 2006; cfr. Sanchez, 2016, pp. 30-42) richiamata anche nei punti precedenti: cioè progettare il corso stravolgendo la prospettiva lezione frontale ≠ apprendimento / trasmissione del sapere (cfr. de Anna 2016b, pp.60-71). Introducendo anche l'idea di una nuova definizione di digital divide secondo lo schema BYOD – Bring Your Own Device (cfr. Pagliara, 2015, pp.155-161). Utilizzando la LIM è possibile favorire la co-costruzione di mappe concettuali, mostrando attenzione ad inserire la video lezione, la sintesi vocale e/o la trascrizione in testo, anche con stampa in braille se il residuo visivo lo richiede e la persona ha già iniziato lo studio del braille:

Piattaforma di e-learning:

- Repository di materiali (multimodali e multimediali per essere accessibili a tutti)
- Esercitazioni ed attività di gruppo ed individuali per uno scambio continuo
- Monitoraggio continuo

- Valutazioni in itinere
- Relazione diretta con il docente
- Forum tra compagni

Quindi si passa dalla trasmissione delle conoscenze alle strategie proprie della Pedagogia del progetto (Bordallo, Ginestet 1999; Boutinet, 2010) in una cornice di Accessibilità pedagogica che include l'accessibilità nei suoi diversi aspetti: ambientale, contestuale e informatico.

Per acquisire abilità e competenze anche di tipo trasversale, come previsto nelle richiamate proposte europee (Descrittori Dublino 2004 e Raccomandazioni CE 2006, Principi Unesco 2009), attraverso le strategie della pedagogia del progetto, della simulazione e del learning by doing, gli studenti diventano in questo modo artefici del proprio sapere e acquisiscono le competenze attraverso uno scambio reciproco e la rielaborazione dell'esperienza e degli apprendimenti.

4. Proposte operative

L'incremento degli studenti con SEN all'interno degli atenei, soprattutto dei DSA (dato Censis) e la conseguente aumentata necessità di una risposta diversificata alle molteplici esigenze di volta in volta rilevate, impone una trasformazione degli atenei in termini di accessibilità (strutturale, pedagogico-didattica, etc.) e di inclusività. Nell'ambito di tale trasformazione è fondamentale tenere conto delle potenzialità delle ICT/TIC per costruire una proposta formativa diversificata e accessibile a tutti. In tale prospettiva, la lezione, con l'avvento delle ICT/TIC, viene ad assumere una funzione diversa rispetto al passato. Si tratta di una questione complessa che impone una riflessione su quali strategie attuare per favorire la sensibilizzazione e la formazione dei docenti universitari all'utilizzo delle ICT/TIC e delle strategie didattiche inclusive nella loro cultura e pratica professionale.

Nell'abbandonare la logica trasmissiva dei saperi basata sulla linearità della tradizionale lezione frontale, le ICT/TIC e la multimedialità in genere permettono una dilatazione spaziale e temporale dei processi di insegnamento-apprendimento dal momento che la trasmissione dei saperi può avvalersi di una pluralità di canali comunicativi e di mediazioni didattiche. Lo studente può gestire i materiali e i contenuti a disposizione secondo le sue esigenze e i suoi stili di apprendimento senza dover essere necessariamente vincolato alle modalità proprie della lezione frontale. La lezione potrebbe cessare di essere un momento di mera trasmissione lineare di contenuti per divenire uno spazio di partecipazione, condivisione e co-costruzione reticolare delle conoscenze, funzionale alla riflessione e alla rielaborazione degli apprendimenti, allo sviluppo delle competenze

disciplinari, trasversali e del senso critico da parte degli studenti accompagnati dal docente (come dettato dalle disposizioni internazionali citate nel punto 1). Il docente, d'altro canto, può avere maggiori occasioni per avere il feedback degli studenti e comprendere meglio sia i punti di forza e di criticità dei suoi insegnamenti e delle sue strategie didattiche, sia i bisogni degli studenti procedendo, se necessario, a modificare in itinere le strategie pedagogiche e didattiche al fine di garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno.

La dilatazione degli spazi e dei tempi attraverso il supporto delle ICT/TIC risulta un aspetto-chiave per la costruzione di una didattica inclusiva e di qualità in grado di rispondere alle nuove modalità di apprendimento e alle richieste formative provenienti dal mondo professionale. Ciò è reso possibile anche dalle potenzialità offerte dagli strumenti informatici per supportare la progettazione e realizzazione di ambienti di apprendimento accessibili, flessibili, laboratoriali e immersivi basati sulle mediazioni didattiche attive (*learning by doing*) e analogiche (simulazioni).

Al fine di supportare la transizione verso una didattica inclusiva, accessibile e partecipata all'interno dell'Università, si potrebbero definire degli "indicatori di qualità" realizzati a partire da un'analisi condivisa delle "buone prassi" universitarie, nel confronto con i delegati nell'ambito della CNUDD, coinvolgendo la CRUI e il MIUR in questa analisi (vedi proposta accennata nel punto 3).

Gli indicatori rappresenterebbero il nucleo per la realizzazione di linee-guida per una didattica inclusiva nelle Università intese come coordinate che dovrebbero orientare i docenti nella strutturazione delle loro lezioni e dei relativi materiali di studio.

In altre parole si tratterebbe di un processo diviso sostanzialmente in due fasi:

1. una prima fase *bottom-up* fondata su una ricerca-azione diffusa nelle diverse realtà universitarie al fine di coglierne le diverse specificità ed eterogeneità, buone prassi ed elementi di criticità in linea di continuità con la ricerca svolta dal Censis;
2. una seconda fase di dialogo e di orientamento delle politiche ministeriali e accademiche verso l'assunzione a livello di sistema delle linee guida a livello istituzionale e di policy degli atenei.

Tale ipotesi operativa potrebbe rispondere sia alla necessità di favorire una sensibilizzazione da parte di un personale docente estremamente eterogeneo per settori scientifici disciplinari, sia a eventuali bisogni formativi per coloro che non hanno le competenze necessarie ad attuare queste trasformazioni. In questo modo sarebbe possibile favorire una transizione che non imporrebbe dall'alto le trasformazioni degli insegnamenti mantenendo l'autonomia dei docenti ma che, allo

stesso tempo, rappresenterebbe un primo passo per far acquisire a tutti coscienza delle problematiche legate alla non accessibilità di lezioni e materiali, la quale rappresenta una notevole barriera per gli studenti e che potrebbe invece far crescere l'apprendimento di tutti.

Si potrebbero avanzare delle richieste affinché tutti i docenti acquisiscano la consapevolezza di dover creare situazioni di accessibilità e inclusione, favorendo a titolo esemplificativo approcci pratici ed esercitativi in aula, non solo scrivendo sulla lavagna, oppure scrivendo su una lavagna interattiva, sono ormai diffuse le LIM. Si può pensare a creare degli schemi/riassunti/mappe concettuali delle lezioni, che potrebbero essere preparate dagli studenti e supervisionate dai docenti prima di caricarle on-line. Si possono creare powerpoint con audio in modo che, finita la lezione possano essere messi a disposizione degli studenti che non solo potranno rivedere le immagini, ma avranno l'audio per risentire le spiegazioni del docente. Videolezioni o altri materiali da dare agli studenti anche prima della lezione. Approfittare delle piattaforme per aprire forum di discussione, ecc. Pensare anche a modalità più interattive e collaborative e non solo a quelle unidirezionali.

Ciò comporterebbe di conseguenza già un primo passo per la riorganizzazione del modo di insegnare. Usare ad esempio le MOOC registrando le lezioni per renderle disponibili su Moodle o su un canale Youtube, consentirebbe allo studente di accedere alle lezioni dove e quando necessario. Permetterebbe al docente di avere feedback costanti dai propri studenti e di valutare in maniera più agevole le situazioni particolari. Inoltre, sarebbe più efficace per favorire momenti di confronto e di dibattito in aula al fine di costruire maggiori occasioni necessarie alla rielaborazione degli apprendimenti, agli approfondimenti e quindi a un più efficace sviluppo di competenze che potrebbe tradursi in un maggiore successo formativo per tutti gli studenti. Spesso, in ambito universitario, si assiste a situazioni di autoreferenzialità, ma la situazione attuale impone al docente un miglioramento della didattica attraverso varie possibili trasformazioni. Alcuni non vogliono fare le videolezioni perché hanno paura di perdere gli alunni in aula, ma queste innovazioni potrebbero invece motivare gli studenti ad essere più presenti.

Tali questioni dovrebbero essere affrontate a livello di sistema coinvolgendo il MIUR per definire politiche comuni a tutti gli atenei e le relative strategie di intervento. Infatti, la costituzione di indicatori e linee guida vincolanti per tutti i docenti su una didattica accessibile e fruibile per tutti gli studenti non può limitarsi a una isolata politica di un singolo ateneo.

Se, infatti, è comunemente accettato che una didattica inclusiva sia un beneficio per tutti gli studenti e non solo per coloro che hanno difficoltà particolari, è altrettanto vero che a livello

normativo è difficile che un Rettore possa imporre dei vincoli specifici per la didattica dei singoli insegnamenti presenti nella propria università. Anche il Delegato non può porsi come sensibilizzatore o imporre ai docenti di modificare la propria didattica in relazione alle richieste degli studenti. Alcuni docenti spesso manifestano una grande diffidenza a cambiare i propri insegnamenti, quindi se un Delegato per la didattica di fronte alla richiesta di uno studente con disabilità non è riuscito, in alcuni casi, a far cambiare la didattica di un docente, come si può fare? Tuttavia, attualmente ci sono le commissioni paritetiche di valutazione che tengono conto della qualità della docenza anche dal punto di vista dei materiali forniti dai docenti. Ciò potrebbe rappresentare una buona opportunità per rappresentare esigenze relative all'accessibilità e alla fruibilità dei singoli insegnamenti e favorire la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi al fine di offrire adeguate opportunità di apprendimento per tutti.

Si potrebbe incidere nei Progetti Ministeriali sull'innovazione della didattica e su quelli delle tecnologie nella didattica, ma dovremmo impegnarci tutti a portare anche degli esempi di come si possano intrecciare le conoscenze scientifiche da trasmettere con l'attenzione alla disabilità e le modalità di intervento specifico.

Inoltre, si dovrebbe incrementare il contatto, il dialogo e la collaborazione con i Delegati alla Didattica per aver maggiori notizie e coinvolgerli, o raccordarsi nelle proposte al MIUR, sempre documentando con esperienze.

Sul piano della ricerca e della diffusione delle conoscenze relative a buone prassi di inclusione nelle università, si potrebbe ad esempio creare un canale, anche su Youtube, su esperienze diverse per mostrare ciò che già esiste, anche in doppia lingua; magari in LIS o con sottotitoli, tenendo conto degli accorgimenti tecnici necessari a rendere accessibili il sito o il canale. Potrebbero essere messi a disposizione una piattaforma o un sito dove caricare documenti, video, prassi, etc. utilizzabili per esempio anche per uno studente ipovedente o per uno sordo, ecc. Un sito con password di accesso, magari nel sito CNUDD, per evitare il problema della privacy sui video, che saranno indubbiamente schermati sulle persone. Sarebbe quindi auspicabile costituire una piattaforma web per la gestione dei contenuti.

Tra i punti di criticità che andrebbero risolti per favorire una didattica inclusiva si segnalano quindi:

- l'accessibilità della didattica;
- la costruzione di competenze con contenuto più operativo;
- la disponibilità dei docenti per il ricevimento degli studenti;

- una trasformazione del rapporto docente-studente (forse sarebbe meglio meno lezioni frontali ma più incontri laboratoriali e momenti di interazione in incontri fuori dell'aula, anche di tipo informale e sociale).

Questi sono alcuni presupposti affinché la didattica possa divenire più accessibile e inclusiva. Lo studente dovrebbe essere messo nelle condizioni di poter scegliere come calibrare la frequenza in funzione della sua particolare situazione, ma nello stesso tempo far comprendere che frequentare è un'opportunità non solo per lui ma anche per gli altri. L'Università si deve però adoperare affinché tutti i corsi siano accessibili nel senso suindicato.

5. Letteratura di riferimento

I testi citati riguardano:

1) Gli aspetti inclusivi discussi sia a livello nazionale che internazionale e le conseguenti ricerche condotte da vari autori. Per un ampliamento della bibliografia cfr. de Anna (2014, 2016a, 2016b): nel primo testo ci sono riferimenti non solo alla Pedagogia Speciale ma anche al dibattito internazionale iniziato con le Conferenze dell'OECD in Francia, in Spagna e negli USA, soprattutto con riferimento agli anni novanta in cui si apre il dibattito sull'inclusione con la Dichiarazione di Salamanca del 1994, l'IDEA negli USA con il Dipartimento della salute e per i servizi umani e il Dipartimento dell'Educazione – Ufficio per l'educazione speciale e i servizi di riabilitazione (OSERS);

Il secondo libro affronta la storia della nascita della CNUDD, le varie problematiche ed esperienze e le modalità di cambiamento con le ICT/TIC, le espressioni degli studenti;

Il terzo volume approfondisce la questione dell'Accessibilità, dell'inclusione e dell'innovazione con l'applicazione dell'Universal Design (Sanchez, 2016, cap. 2) e delle ICT/TIC (Pagliara, 2016, cap.6) e con uno sguardo alla dimensione internazionale che richiede: Global Education Accessibility and Inclusion (European Congress Armenia, 2015; Unione Europea, 2010; Unesco, 2009; European Action Plans 2010-2020, in de Anna, 2016b, cap.1).

2) Altri testi riguardano l'innovazione per un miglioramento della Didattica con il progetto PRODID condotto da Felisatti et al.. Ci sono state diverse conferenze, gruppi di lavoro e seminari (a Cagliari, a Roma e l'ultimo a Bari il 28 giugno 2017) per ribadire che «il Docente va visto come risorsa fondamentale su cui puntare per innalzare la qualità dell'apprendimento: supportare la docenza significa garantire stabilità ai processi di innovazione»

3) Altri testi e siti di riferimento riguardano le esperienze e le riflessioni del Centro SINAPSI dell'Università Federico II condotte con i colleghi Valerio, Pepino e Striano.

Bibliografia

Canevaro, A. (2013) *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2014). Le università e i disabili come originalità, ovvero ripensare la realtà inclusiva... Ricordando Edoardo Arslan. In M. Pavone (a cura di), *Inclusione di studenti con disabilità e DSA nell'Università: una sfida possibile. Integrazione scolastica e sociale* (monografia), 13/4 novembre 2014, pp. 323-327.

Canevaro, A., Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla Pedagogia Speciale. *Italian Journal Special Education*, II, 2, pp. 97-108.

Cabral, L. (2013). *L'orientamento accademico e professionale degli studenti universitari con disabilità*. Tesi del Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità Inclusione: Educazione e Formazione" (Ciclo XXV). Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico".

Coggi, C. (2005) *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.

de Anna, L. (1998). *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini.

de Anna, L. (2012). Progetto Firb rete@ccessibile: insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita. *Integrazione scolastica e sociale*, 11, 3, pp.225-234.

de Anna, L. (2014), *Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione*. Roma: Carocci.

de Anna, L. (2016a). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: Franco Angeli

de Anna, L. (2016b) *Teaching accessibility and inclusion*. Roma: Carocci.

de Anna, L., Canevaro, A., Ghislandi, P., Striano, M., Maragliano, R., Andrich, R. (2014). Net@ccessibility: A research and training project regarding the transition from formal to informal learning for university students who are developing lifelong plans. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8, 2, pp. 118-134.

de Anna, L., Covelli, A. (2016). *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali*. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia speciale*. Pisa: Ets Edizioni, pp. 636-654.

Felisatti, E. (2016). Editoriale. Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 1, pp. 5-16.

- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione Formazione & insegnamento*, 12, 1, pp.137-153.
- Grasselli B., Ciccani, P. (2005). La rappresentazione sociale delle persone con disabilità. Un dialogo culturale sui passaggi fondamentali del percorso di integrazione. *Rivista della scuola superiore di economia e finanza*, 2, febbraio, pp.17-29.
- Kozleski E.B., King Thorius K. (Eds.) (2014). *Ability, Equity & Culture. Sustaining Inclusive Urban, Education Reform*. New York-London: Teachers College Press Columbia University.
- Pagliara, S. (2016). *TIC, Inclusione e formazione degli insegnanti*. Tesi del Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità Inclusione: Educazione e Formazione" (Ciclo XXVIII). Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico".
- Pepino, A., Oliverio, S., Striano, M., Valerio, P. (2014). I servizi per l'inclusione degli studenti universitari presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. In M. Pavone (a cura di), *Inclusione di studenti con disabilità e DSA nell'Università: una sfida possibile. Integrazione scolastica e sociale* (monografia), 13, 4, pp. 335-343.
- Rose, D.H., Meyer, A. (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sala, I., Sánchez Fuentes, I., Giné. C., & Díez Villoria, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8, 1, pp. 143-152. Disponibile su: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art9.pdf>
- Sanchez Utgé, M. (2016). *Accessibilità Pedagogica e inclusione: significati, norme e formazione con particolare riguardo alla Spagna*. Tesi del Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità Inclusione: Educazione e Formazione" (Ciclo XXVII). Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico".
- Silver P., Bourke A., Strehorn K.C. (1998). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31, 2, pp. 47-51.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Disponibile su: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Valerio P., Striano M., Oliverio S. (a cura di) (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.