

DIDATTICA INCLUSIVA

Suggerimenti e proposte del Coordinamento delle Università del Triveneto per l'Inclusione

A cura di: Giulia Bencini (Unive), Elena Bortolotti (Units), Araldo Causero (Uniud), Giorgio Gosetti (Univr), Laura Levaggi (Unibz), Paolo Macchi (Unitn), Anna Menini (Sissa), Stefano Munarin (Iuav), Laura Nota (Unipd)

Il progresso e la fioritura delle comunità nascono dalla cooperazione, dalla convivenza, dalla possibilità di beneficiare di percorsi formativi accoglienti, inclusivi, capaci di farci sentire parte del processo educativo, di potenziare conoscenze, abilità, competenze, e di manifestare con gli agiti la valorizzazione dell'eterogeneità, della collaborazione, della tolleranza, del rispetto dei diritti umani, al fine di promuovere la crescita, la partecipazione e l'empowerment di tutte e tutti. In questo la didattica universitaria ha un ruolo fondamentale, in quanto presentandosi come un *'pattern complesso di eventi'*, frutto dell'interazione fra esperte ed esperti delle discipline, con i loro argomenti, dibattiti, esercitazioni, discussioni, e studenti e studentesse, con le loro reazioni, la loro partecipazione, i loro contributi, è un terreno privilegiato per la promozione di tutto ciò (Nota, Mascia, Pievani, in press).

Per riflettere in tal senso riteniamo importante sottolineare che le classi universitarie, i gruppi che frequentano le lezioni, non sono più gli stessi di una volta e questo dovrebbe comportare un diverso modo di riflettere su di essi. Risultano infatti sempre più composti da persone che possono provenire da paesi diversi, appartenere a contesti familiari con modelli culturali non sovrapponibili, sperimentare difficoltà economiche e marginalizzazione, caratterizzarsi per la presenza di menomazioni, disabilità, difficoltà di apprendimento, problemi di salute, difficoltà psicologiche, comportamentali, relazionali, ecc. Per altro queste caratteristiche si intrecciano e vengono a delineare dei quadri compositi che fanno emergere una eterogeneità massiccia e possono avere effetti deleteri sul versante dell'apprendimento e dell'adattamento alla vita universitaria (Nota e Soresi, 2017; Wehmeyer e Shogren, 2017).

Le stesse disabilità e difficoltà di apprendimento possono aggiungersi, sommarsi, incastonarsi in condizioni fra loro molto diverse, rendendo le situazioni dei singoli una diversa dall'altra. La suddivisione in tipologie tradizionali, come disabilità uditive, visive, motorie, difficoltà di apprendimento, risultano quanto meno riduttive, se non addirittura mistificanti la realtà e fonte di possibili errori nella scelta dei supporti da fornire.

Si riportano a titolo esemplificativo alcune specificazioni: le disabilità *visive* si articolano in varie forme di menomazioni e difficoltà, come cecità totale o parziale, congenita o acquisita, patologie con riduzione del campo visivo periferico, o centrale, disfunzioni muscolari, acromatopsia, ecc.; quelle *uditive* possono riguardare ipoacusie trasmissive, ipoacusie neurosensoriali, difficoltà percettive, condizioni di comorbidità, compromissioni linguistiche, presenza di impianti cocleari, ecc.; quelle relative al *movimento* possono riguardare emiplegie, paraplegie, ecc., dovute a ischemie, tumori, sclerosi multipla, condizioni traumatologiche, reumatologiche, esiti post-chirurgici, condizioni di comorbidità, ecc.. Le *difficoltà di apprendimento* sono fra loro diverse, e possiamo ricordare le dislessie, le disortografie, le discalculie, i disturbi misti, ecc., fino ad annoverare le problematiche cognitive associate a sindrome di Down, autismo, forme di Asperger, problematiche associate allo sviluppo, ecc.. A ciò aggiungiamo le *problematiche di salute* (tumori,

diabete, HIV, altre patologie degenerative, ecc.) e, sempre più frequenti, e spesso associate ad altre difficoltà, le *problematiche psicologico-psichiatriche* (difficoltà relazionali, depressione, alternazioni dello stato dell'umore, ecc.).

Una didattica che voglia dirsi inclusiva dà valore alla complessità e all'eterogeneità nella consapevolezza che è proprio dall'esposizione ripetuta a quell'insieme di comportamenti, aspettative, valori e sfide differenti che sono propri dei nostri ambienti formativi che si facilitano la costruzione di visioni altrettanto complesse della realtà e rappresentazioni mentali ricche e articolate. Allo stesso tempo e finché sia possibile dare corpo alla positività di questa complessità, una didattica che voglia dirsi inclusiva deve creare, oltre a pari opportunità, una *equità delle opportunità*, superando il classico dilemma 'educare con uno stesso programma o avere programmi separati qualcuno' per abbracciare la proposta incentrata sulla 'diversificazione' del programma, delle proposte, delle azioni educative, affinché tutti possano sperimentare apprendimenti significativi. Appare evidente che l'equità si persegue facendo in modo che l'eterogeneità diventi un valore, uno strumento a vantaggio di tutti, una risorsa che renda i sistemi educativi maggiormente efficaci. Allo stesso tempo si pone al centro il tema della *presunzione di competenza*, basato sulla capacità dei docenti di superare la propensione a concentrarsi su alcune caratteristiche degli studenti, come ad esempio avere una grave disabilità o una storia di migrazione, e a giudicare in maniera negativa il loro potenziale d'apprendimento e le loro stesse possibilità di insegnamento, ritenendo che è possibile favorire abilità e competenze grazie a condizioni adeguate, come l'assunzione di un ruolo attivo da parte di tutti i protagonisti, la ricerca di soluzioni originali, la personalizzazione delle proposte, ecc. (Mapelli, in press; Jackson, Ryndak, e Wehmeyer, 2010)

Per favorire tutto ciò riteniamo importante dare vita ad azioni che seguano dove possibile i principi della progettazione universale (Bencini, Garofolo, Arengi, 2018) per intervenire su tutti i contesti dell'apprendimento, dagli spazi, ai servizi delle biblioteche, ai docenti e alle docenti, prendendo come punto di partenza la diversità degli studenti e delle studentesse con azioni come le seguenti:

- **Azioni formative nei confronti dei e delle docenti** al fine di potenziare le capacità di considerare l'eterogeneità dei gruppi, di dare ad essa valore, di far sentire che la formazione universitaria appartiene a tutti, che non vi sono "ospiti" particolari da inserire o integrare, di prevedere delle forme di personalizzazione del proprio operato, di attuare modalità diverse con cui facilitare l'apprendimento, di dare vita a canovacci relazionali che promuovano relazioni positive e in grado di far percepire supporto e incoraggiamento;
- **Azioni finalizzate a stimolare i e le docenti a predisporre materiali didattici accessibili e a prevedere flessibilità** nei modi di stimolare le rappresentazioni e le conoscenze, la partecipazione, il superamento del corso, andando oltre la logica dell'intervento mirato a personalizzare il materiale su esigenze specifiche, per arrivare ad una multimodalità nella comunicazione dei contenuti che permetta a tutti gli studenti e a tutte le studentesse la costruzione di un proprio percorso di apprendimento. Esempi sono: video-registrazione e sottotitolazione dei video, servizi di interpretazione, testi, slide, dispense con componenti e linguaggi differenti, con elevati livelli di accessibilità per studenti e studentesse con caratteristiche diverse. Queste azioni possono richiedere sia investimenti formativi del personale docente sia la creazione di supporti a sostegno della preparazione di materiale accessibile, in considerazione della laboriosità che ciò comporta.
- **Azioni finalizzate ad intervenire sugli ambienti dell'apprendimento**, per la creazione di condizioni ambientali che mettano nelle condizioni di erogare una didattica inclusiva fin dai

- primi momenti dei progetti formativi, anche attraverso la presenza di tecnologie e altre dotazioni, utili a progettare e realizzare una didattica che non sia solo quella frontale;
- **Prevedere in ogni dipartimento un referente per l'Inclusione**, se possibile anche con la costituzione di una *commissione rettorale* o la promulgazione di un atto di investimento ufficiale, che permetta di coinvolgere, al fianco dei delegati e dei servizi per l'inclusione, un gruppo di persone interessate, sensibili, incaricate di collaborare alla costruzione di 'azioni personalizzate' nei confronti di studenti e studentesse. Una volta formati, se necessario, il compito dei referenti dovrebbe essere quello di collaborare alla promozione di azioni inclusive, in particolare per quanto riguarda le attività formative, tramite scambi personalizzati con studenti e colleghi per verificare traiettorie da realizzare a vantaggio del diritto allo studio e di soddisfacenti processi formativi per tutti e tutte;
 - Dare vita a **percorsi educativi per gli studenti e le studentesse** finalizzati a potenziare le capacità inclusive, quali tenere conto dell'eterogeneità dei contesti sociali e dei gruppi classe, valorizzare le altre persone, stabilire relazioni positive e supportive, fornire aiuti personalizzati durante le lezioni, coinvolgere e far partecipare gli altri e in particolare chi sta manifestando forme di isolamento e allontanamento;
 - **Creare reti di supporto fra università, enti pubblici, istituzioni**, al fine di favorire forme di supporto per il superamento di prove di ammissione e di esami 'a distanza', in presenza di persone che temporaneamente non possono lasciare la propria abitazione (tramite skype, ecc.), ecc..

Bibliografia

- Bencini, G. M. L., Garofolo, I., Arengi, A. (2018). Implementing Universal Design and the ICF in Higher Education: Towards a model that achieves quality education for all. In G. Craddock et al. (Eds.) *Transforming our world through design, diversity and education*. IOS Press doi:10.3233/978-1-61499-923-2-464.
- Jackson, L., Ryndak, D., & Wehmeyer, M. (2010). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 34(1), 175-195.
- Mapelli, L. (in press). Prefazione. In L. Nota, M. Mascia e T. Pievani (Eds.), *Diritti umani e inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Nota, L., Mascia M., e Pievani T. (in press; Eds.), *Diritti umani e inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Nota L. e Soresi S. (2017). *Counseling and coaching in times of crisis and transitions: from research to practice*. London: Routledge Publisher
- Wehmeyer, M. L., e Shogren, K. A. (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. New York: Routledge