



UNIVERSITÀ DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata**

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

**LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO NELLA PRATICA
PSICOLOGICA. UN'INDAGINE ESPLORATIVA**

**UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE. AN
EXPLORATORY STUDY**

Relatrice

Prof.ssa Debora Aquario

Laureanda

Valeria Zecchi

Matricola:

211463

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE	4
---------------------------	----------

CAPITOLO 1

LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE. ORIGINI, E APPROFONDIMENTO IN CAMPO DI DISABILITA' E ACCESSIBILITA'	7
---	----------

1.1 Universal Design: uno sguardo differente sulla disabilità a partire dall'architettura.....	8
1.2 Condizioni di disabilità: dalla sfera individuale al contesto	14
1.3 Accessibilità e inclusione per una partecipazione attiva.....	18

CAPITOLO 2

PROCESSI DI ACCESSIBILITÀ E INCLUSIONE

NELL'AMBITO DEGLI APPRENDIMENTI	22
--	-----------

2.1 Impegno verso un'inclusione scolastica.....	22
2.1.1 Quale inclusione? Confronto tra principi inclusivi e pratiche reali	26
2.2 Accomodamento ragionevole come conseguenza di una mancanza progettuale.....	32
2.3 Accessibilità e disabilità: uno sguardo all'ambito sanitario	35

CAPITOLO 3

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)	37
--	-----------

3.1 Introduzione alla Progettazione Universale per gli Apprendimenti	37
3.2 La formazione degli insegnanti come leva per l'inclusione	44
3.3 Sistemi di supporto scolastico per una riconcettualizzazione dell'apprendimento. Casi di studenti con ADHD	50
3.4 Tecnologie digitali e intelligenza artificiale al servizio	

della Progettazione Universale	52
--------------------------------------	----

CAPITOLO 4

RICERCA QUALITATIVA	55
----------------------------------	-----------

4.1 Premesse	55
--------------------	----

4.2 Disegno della ricerca	55
---------------------------------	----

4.2.1. Analisi tematica strutturata

4.3 Partecipanti	57
------------------------	----

4.4 Strumento e procedura di raccolta dei dati	58
--	----

4.5 Analisi dei dati	59
----------------------------	----

4.6 Sintesi trasversale	63
-------------------------------	----

4.7 Verifica dell'accordo inter-analitico	63
---	----

4.7.1 Risultati	63
-----------------------	----

4.7.2 Riepilogo aggregato dell'accordo	72
--	----

4.7.3 Interpretazione e fonti di disaccordo	73
---	----

4.7.4 Temi trasversali induttivi assenti nel framework di B	74
--	----

4.8 Frequenze tematiche	74
-------------------------------	----

4.9 Mappe e diagrammi	92
-----------------------------	----

4.9.1 Mappa tematica relazionale	92
--	----

4.9.2 Frequenze dei benefici per item	93
---	----

4.9.3 Frequenza massima per checkpoint per principio UDL ...	95
--	----

4.9.4 Barriere e facilitatori (Quarta Parte)	94
--	----

4.10 Limiti dello studio e prospettive

per la ricerca futura	95
-----------------------------	----

4.11 Considerazioni sull'indagine	96
---	----

CONCLUSIONI	98
--------------------------	-----------

INTERVISTA SOMMINISTRATA	101
---------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	106
---------------------------	------------

RINGRAZIAMENTI	
-----------------------------	--

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dall'interesse maturato durante la partecipazione alle lezioni universitarie del corso di Pedagogia Sperimentale, che mi ha permesso di esplorare la pratica dell'Universal Design for Learning, che non conoscevo e non avevo mai sentito prima. Durante la frequenza del corso, mi sono imbattuta con dei lavori di gruppo, ispiranti per me, e che mi hanno messa di fronte alla realtà della progettazione. A rafforzare il mio interesse è stato anche il desiderio di lavorare in futuro nell'ambito degli apprendimenti, in particolare nel contesto scolastico, ambiente che, tra l'altro, ho potuto toccare con mano negli scorsi mesi, lavorando come educatrice scolastica. E' forse proprio il contesto scolastico il luogo più importante in cui la Progettazione Universale potrebbe instaurarsi in modo sempre più fitto. Grazie poi al mio tirocinio, svolto in un centro di psicoterapia infantile, ho potuto confrontarmi con un dato in costante aumento: quello delle diagnosi di DSA, e di disturbi del neurosviluppo in generale, che rendono il contesto classe un luogo sempre più complesso e in continuo cambiamento; questo ha aumentato ancor di più il mio interesse verso l'UDL.

A partire da queste premesse, la tesi si propone di indagare la conoscenza dell'UDL e l'applicazione dei suoi principi, rilevando questi ultimi anche se impliciti, da parte di psicologhe operanti nel settore. Al contempo si vogliono mettere in luce la nascita della Progettazione Universale per l'Apprendimento e le sue caratteristiche specifiche, messe in evidenza anche da riscontri empirici recenti.

L'elaborato è strutturato in quattro capitoli.

Il primo capitolo delinea il quadro teorico e storico entro cui si iscrive la Progettazione Universale, a partire dal lavoro pionieristico di Ronald Mace e dai sette principi del Center for Universal Design (1997). Vengono presentati contributi empirici che documentano le applicazioni dell'UD in contesti molto diversi, dalla residenzialità per anziani ai prodotti di uso quotidiano, dalla fruizione digitale del patrimonio culturale ai servizi pubblici, mettendo in luce un filo conduttore ricorrente: la distanza tra la proclamazione di principi universali e la loro traduzione operativa nella vita reale. Il capitolo approfondisce inoltre il concetto di disabilità nelle sue definizioni giuridiche e classificatorie internazionali, il tema della qualità della vita, della vita indipendente e dell'accessibilità come condizione necessaria alla partecipazione di tutte le persone.

Il secondo capitolo affronta i processi di accessibilità e inclusione nell'ambito degli apprendimenti. Viene analizzato il contesto scolastico italiano, con le sue contraddizioni strutturali tra valori dichiarati e pratiche reali: dai dati Istat sull'accessibilità degli edifici scolastici al concetto di "inclusioscetticismo" (Ianes & Zagni, 2024), dalle voci dirette degli studenti raccolte dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2024) agli sguardi comparativi verso altri sistemi educativi. Il capitolo si sofferma anche sul concetto di accomodamento ragionevole e sui suoi limiti applicativi, sull'accessibilità in ambito sanitario, e su contributi più recenti che esplorano la narrazione multimodale come strumento inclusivo coerente con i principi UDL (Sgambelluri et al., 2025).

Il terzo capitolo presenta il framework Universal Design for Learning nella sua articolazione teorica e nelle sue applicazioni empiriche. Vengono discussi i tre principi fondamentali: Rappresentazione, Azione ed espressione e Coinvolgimento, e i contributi di ricerca che ne documentano l'efficacia in contesti scolastici, universitari e sanitari, con particolare attenzione alla formazione degli insegnanti come leva per il cambiamento (Bullard et al., 2017; Ferrero, 2023; Cesarano & Valentino, 2022), ai sistemi di supporto per studenti con ADHD (Fabiano et al., 2024) e all'integrazione con le tecnologie educative (Kamarudin et al., 2025; Gardiner, 2025). Viene inoltre presentato il contributo di Rusconi e Gäng-Pacífico (2026) sullo strumento UDL-OMT nelle versioni italiana e francese, che apre la questione di come le pratiche UDL possano essere osservate e misurate sistematicamente anche da non esperti.

Il quarto capitolo presenta l'indagine qualitativa esplorativa condotta attraverso interviste semi-strutturate somministrate a sei psicologhe con esperienza professionale diretta con bambini e ragazzi in contesti educativi, scolastici o clinici. Vengono descritti il disegno della ricerca, le partecipanti, lo strumento e la procedura di raccolta dei dati, il metodo di analisi adottato — la Structured Tabular Thematic Analysis (ST-TA; Robinson, 2022) — e i risultati relativi ai quattro quesiti di ricerca: la conoscenza dell'UDL, le strategie coerenti con i suoi principi, il ruolo della tecnologia e del contesto fisico, e i benefici percepiti. Il capitolo include inoltre la verifica dell'accordo inter-analitico, le frequenze tematiche, le mappe e i diagrammi, e si

chiude con una riflessione sui limiti dello studio e sulle prospettive per la ricerca futura.

Attraverso questo percorso si intende contribuire a una riflessione su un tema ancora poco esplorato: il rapporto tra la pratica psicologica e la filosofia della Progettazione Universale per l'Apprendimento, promuovendo inoltre a mettere in luce i benefici per gli utenti che fruiscono di tale progettazione.

CAPITOLO 1

LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE. ORIGINI, E APPROFONDIMENTO IN CAMPO DI DISABILITA' E ACCESSIBILITA'

1.1 UNIVERSAL DESIGN: UNO SGUARDO DIFFERENTE SULLA DISABILITA' A PARTIRE DALL'ARCHITETTURA

Il presente capitolo vuole esplorare la nascita dell'Universal Design, precursore dell'Universal Design for Learning, partendo da una introduzione sul lavoro svolto da Ronald Mace, fondatore dell'UD, mettendo in luce, attraverso alcuni contributi empirici, le peculiarità di tale visione progettuale.

“Ognuno di noi è unico per età, taglia, abilità, talenti e preferenze” (Story et al., 1998, p. 2).

Gli autori che hanno contribuito a dar vita allo Universal Design raggruppavano le abilità delle persone in alcune categorie: cognizione, vista, udito e parlato, funzioni corporee, funzionalità delle braccia, delle mani e in generale, la mobilità. Utilizzando queste macro-categorie, il loro scopo principale era quello di indagare la fruibilità degli ambienti e degli oggetti, oltre che dei servizi, per dare vita a design accessibili (Story et al., 1998).

Il concetto di Universal Design nasce dall'idea dell'architetto, nonché educatore, Ronald Mace alla fine degli anni '80 che lavorava per la North Carolina State University. Mace è stato colpito da bambino da una malattia che lo ha costretto a vivere una vita sulla sedia a rotelle. Questa condizione di disabilità lo ha spinto in età adulta ad approcciarsi al mondo dell'architettura e a dar vita a quella che definirà, appunto, “Progettazione Universale”, con l'obiettivo di creare un *modus operandi* che andasse in contro alle esigenze di più persone possibili. Mace vedeva la disabilità come qualcosa che dipende dal contesto e che dovrebbe essere presa sempre in considerazione nel momento in cui viene progettato un edificio o un prodotto (Mace et al., 1991), anche per il suo carattere di non prevedibilità, causata per esempio da eventi accidentali.

L'approccio proposto da Mace e colleghi si fonda sull'idea che progettare tutti i prodotti, gli edifici e gli spazi esterni in modo che siano utilizzabili da tutte le persone nella misura più ampia possibile rappresenti una scelta sensata tanto dal punto di

vista sociale quanto da quello economico (Mace et al., 1991). Il contesto culturale e legislativo in cui tale approccio si sviluppa è quello degli Stati Uniti degli anni '80 e '90, caratterizzato da una crescente mobilitazione del movimento per i diritti delle persone con disabilità, che aveva già ottenuto importanti risultati in ambito normativo. La comunità delle persone con disabilità era, e rimane, molto più ampia di quanto si tenda a pensare: oltre alle persone che utilizzano una sedia a rotelle, essa comprende individui con problemi di mobilità legati a malattie come la poliomielite o il reumatismo, persone con ridotta capacità visiva, con difficoltà uditive o del linguaggio, o ancora, con disabilità cognitive, nonché persone con disabilità temporanee legate a eventi come incidenti, interventi chirurgici o gravidanze difficili. La comunità allargata include inoltre i caregiver e i familiari, che spesso rinunciano a frequentare luoghi o servizi quando questi non sono accessibili alle persone che accompagnano (Mace et al., 1991).

La progettazione universale sembrerebbe conveniente non solo dal punto di vista sociale, ma anche da quello economico, mettendolo a paragone con un approccio di progettazione più standard, progettato per l'utente medio e quindi escludendo inevitabilmente una fascia di popolazione (Mangiatordi, 2019), a cui poi vengono applicati accomodamenti ragionevoli come previsto dal Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, come integrazioni in caso di necessità.

In particolare, studi condotti dalla National League of Cities e dal General Accounting Office statunitense hanno evidenziato che le caratteristiche di accessibilità incidono per meno dell'1% (spesso meno dello 0,5%) sul costo totale delle nuove costruzioni (GAO, 1983, citato in Mace et al., 1991): una cifra trascurabile se confrontata con i costi legati ad altri criteri progettuali come la sicurezza antincendio o l'efficienza energetica. Come sottolineato da Steinfeld (1988, citato in Mace et al., 1991), progettare elementi differenziati per gruppi diversi di persone comporta sempre costi maggiori e richiede un coordinamento complesso: tutti questi problemi verrebbero invece eliminati dal concetto di progettazione universale, che punta a includere le esigenze di tutti fin dalla fase concettuale.

I principi del Design Universale sono 7: uso equo (per offrire la stessa esperienza a tutti, o comunque alternative di adeguate dignità), flessibilità (favorire diverse modalità di utilizzo per la personalizzazione dell'esperienza da parte dell'utente), uso semplice e intuitivo (eliminando la complessità non necessaria e soddisfacendo varie

tipologie di competenze), percettibilità delle informazioni (coinvolgimento al massimo alla partecipazione dei diversi sensi), tolleranza all'errore (fornire avvisi su eventuali errori o pericoli ai quali si potrebbe incorrere), sforzo fisico contenuto (ridurre al minimo le azioni ripetitive o scomode), dimensioni e spazio adeguati all'approccio e all'uso (Center for Universal Design, 1997).

I principi furono elaborati da un gruppo di lavoro multidisciplinare del Center for Universal Design della NC State University, composto da architetti (tra cui Ronald Mace appunto) designer di prodotto, ingegneri e ricercatori, con il contributo di un panel di esperti internazionali, a partire da una serie di valutazioni sistematiche di prodotti di consumo, spazi architettonici ed elementi costruttivi (Story et al., 1998). Per ciascun principio, il Center for Universal Design ha definito non solo una denominazione e una descrizione sintetica, ma anche un insieme di linee guida operative. Il Principio 1 (uso equo) prevede che il design offra gli stessi mezzi d'uso a tutti gli utenti — identici ove possibile, equivalenti altrimenti — evitando di segregare o stigmatizzare chiunque e garantendo privacy, sicurezza e attrattiva per tutti. Il Principio 2 (flessibilità nell'uso) richiede di offrire scelta nei metodi d'uso, di accomodare sia i mancini sia i destrimani, di facilitare la precisione dell'utente e di adattarsi al suo ritmo. Il Principio 3 (uso semplice e intuitivo) punta ad eliminare la complessità non necessaria, rispettare le aspettative e l'intuizione dell'utente, accomodare diversi livelli di alfabetizzazione e competenza linguistica, organizzare le informazioni per importanza e fornire feedback efficaci durante e dopo il completamento del compito. Il Principio 4 (percettibilità delle Informazioni) richiede l'uso di modalità ridondanti (visiva, verbale, tattile) per presentare le informazioni essenziali, massimizzando la leggibilità e garantendo la compatibilità con dispositivi sensoriali. Il Principio 5 (tolleranza all'errore) prevede di disporre gli elementi per minimizzare rischi ed errori, segnalare i pericoli, prevedere funzioni fail-safe e scoraggiare azioni inconsapevoli nelle attività che richiedono vigilanza. Il Principio 6 (basso sforzo fisico) chiede di consentire il mantenimento di una posizione corporea neutra, di utilizzare forze operative ragionevoli, di minimizzare le azioni ripetitive e lo sforzo fisico prolungato. Il Principio 7 (dimensioni e spazio per l'approccio e l'uso) richiede una linea visiva libera verso gli elementi importanti per utenti seduti e in piedi, un raggiungimento comodo di tutti i componenti, l'accomodamento di variazioni nella dimensione delle mani e dello spazio sufficiente per l'uso di

dispositivi di assistenza (Center for Universal Design, 1997, citato in Story et al., 1998). Story et al. (1998) sottolineano un aspetto fondamentale: il design universale va inteso come un processo piuttosto che come un risultato definitivo. È improbabile che qualsiasi prodotto o ambiente possa essere utilizzato da chiunque in qualsiasi condizione; ciò che conta è l'orientamento progettuale verso la massima inclusione possibile. Questa prospettiva implica che la preoccupazione per l'usabilità rappresenti "la prossima frontiera del design", destinata a distinguere i progettisti più capaci nei decenni a venire (Story et al., 1998). Gli autori evidenziano anche la convergenza storica tra design universale e tecnologia assistiva: sebbene provengano da storie e direzioni diverse, entrambe condividono lo stesso scopo: ridurre le barriere fisiche e attitudinali tra persone con e senza disabilità. Il punto di incontro tra i due campi è una zona grigia in cui prodotti e ambienti non sono chiaramente "universali" né "assistivi", ma presentano caratteristiche di entrambi. Un esempio paradigmatico sono le posate con impugnatura spessa della linea Good Grips di Oxo International, inizialmente concepite per persone con artrite e poi diventate prodotti mainstream.

Un aspetto rilevante sottolineato da Mace e colleghi (1991) riguarda il cosiddetto design adattabile (adaptable design), che rappresenta una declinazione operativa del design universale: prevede caratteristiche di base universalmente accessibili che possono essere facilmente modificate o integrate in base alle esigenze di un utente specifico, senza necessità di ristrutturazioni costose. Questo approccio si distingue nettamente dal semplice adeguamento di strutture preesistenti, operazione che può richiedere settimane o mesi di lavoro e risultare comunque parzialmente inadeguata. Un'abitazione o uno spazio lavorativo progettato secondo i criteri del design adattabile può essere modificato in poche ore senza ritardare l'occupazione da parte del nuovo utente, e generalmente non comporta alcun disagio per le persone senza disabilità: al contrario, la maggior parte degli utenti apprezza la flessibilità e la funzionalità aggiuntiva che ne deriva (Mace et al., 1991). Caratteristiche come porte più larghe, soglie a raso pavimento, interruttori posizionati a un'altezza accessibile o maniglie a leva al posto delle manopole tonde sono esempi di soluzioni che, pur essendo pensate per includere persone con limitazioni funzionali, risultano comode e vantaggiose per tutti.

Un contributo empirico utile a valutare in che misura i principi del Design Universale trovino effettiva applicazione nella vita quotidiana viene da uno studio condotto da Mustaquim (2015) presso una struttura residenziale per anziani nel Maryland (USA), coinvolgendo 31 partecipanti con disabilità motorie e funzionali. La ricerca, di impostazione quantitativa, ha indagato in che modo i sette principi dell'UD influenzino concretamente l'accessibilità e la qualità della vita degli anziani, operazionalizzando i principi in quattro gruppi di variabili: percezione, design, ambiente sociale e apprendimento. I risultati hanno evidenziato che i principi dell'Universal Design erano scarsamente percepiti dai partecipanti come fattori in grado di migliorare la loro vita quotidiana: nonostante vivessero in un contesto che dichiarava di seguire i principi dell'UD, gli anziani non mostravano consapevolezza di ciò che l'UD avrebbe dovuto offrire loro. Significativo è il dato relativo alla variabile "ambiente sociale", che si è rivelata il predittore più forte dell'apprendimento nel modello di regressione multipla ($\beta = .559$, $p = .000$): un aspetto, quello della dimensione sociale, che i sette principi originari dell'UD non contemplano esplicitamente. Questo risultato porta l'autore a sottolineare la necessità di rivedere e ampliare i principi dell'UD per includervi parametri legati all'inclusione sociale, poiché le linee guida attuali, elaborate prevalentemente a partire dall'esperienza pratica e senza un'adeguata base di ricerca accademica sistematica, rischiano di essere applicate in modo non corretto da parte delle organizzazioni, con conseguenti distorsioni nei processi decisionali. Lo studio si inserisce pertanto nel più ampio dibattito sul divario tra la proclamazione di principi universali e la loro traduzione operativa, un tema che, come si vedrà, rimane centrale anche nel passaggio dall'Universal Design all'Universal Design for Learning (Mustaquim, 2015).

Un esempio concreto di come i principi del Design Universale possano essere applicati in contesti complessi e patrimoniali è offerto dalla ricerca condotta da Picone (2022) nell'ambito del progetto CHEAC (Cultural Heritage After Covid. Interoperable Pompei), finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca italiano, in collaborazione tra l'Università di Napoli Federico II, il Politecnico di Milano e il CNR. Il progetto ha sviluppato una piattaforma digitale web-based per il Parco Archeologico di Pompei, e in particolare per la Domus di Arianna (Regio VII, Insula IV), con l'obiettivo di integrare esigenze di conservazione, accessibilità e nuove forme di fruizione del patrimonio culturale, rese ancora più urgenti dalla pandemia da

COVID-19. La piattaforma, costruita secondo i principi dell'Heritage Building Information Modeling (H-BIM), mette in pratica in modo esplicito i sette principi dell'UD: garantisce l'equità di accesso per qualsiasi tipo di utente (1° principio), offre flessibilità, semplicità e percettibilità nella fruizione dei contenuti (2°, 3° e 4° principio), riduce lo sforzo fisico attraverso la possibilità di visita e consultazione a distanza (6° principio) e rende gli spazi fruibili anche da remoto (7° principio). Attraverso modelli tridimensionali, fotografie panoramiche a 360°, mappe in Braille, QR code e testi alternativi per le immagini, la piattaforma segnala al visitatore ingressi senza gradini, superfici antisdrucciolo e punti di maggiore visibilità. Il caso di Pompei illustra come la progettazione universale non riguardi solo gli edifici di nuova costruzione, ma possa essere applicata retroattivamente anche a contesti storici di grande complessità, integrando tecnologie digitali innovative al servizio dell'inclusione culturale (Picone, 2022).

Un ulteriore contributo rilevante per comprendere come i principi del Design Universale possano essere tradotti concretamente in prodotti di uso quotidiano viene dallo studio di Jiang (2026), condotto nel contesto cinese, che ha sviluppato un framework per la progettazione inclusiva di prodotti da cucina destinati alla popolazione anziana. La scelta della cucina come spazio di indagine non è casuale: si tratta di uno degli ambienti domestici più carichi di significato per le persone anziane, in quanto luogo in cui si concentrano attività di cura di sé, socialità intergenerazionale e mantenimento dell'autonomia: dimensioni che rimandano direttamente al costrutto di qualità della vita che verrà discusso nel paragrafo dedicato alla disabilità. La ricerca si è avvalsa di un approccio misto articolato in quattro fasi: definizione del problema, ricerca sugli utenti, sintesi progettuale e valutazione strutturata, e ha coinvolto 20 anziani e 10 loro familiari attraverso interviste semi-strutturate e osservazioni contestuali svolte direttamente negli spazi domestici. Questa scelta metodologica riflette una consapevolezza importante: l'interazione con gli oggetti della cucina è profondamente situata nello spazio, nella sequenza delle azioni e nell'esperienza sensoriale, e non può essere adeguatamente replicata in condizioni di laboratorio. Portare la ricerca nel contesto reale di utilizzo è dunque una condizione necessaria per raccogliere dati autenticamente utili alla progettazione inclusiva.

I risultati hanno messo in luce tre dimensioni ricorrenti di difficoltà sperimentate dagli anziani nell'uso dei prodotti da cucina: una dimensione fisica (debolezza nella presa, affaticamento nel sollevare oggetti pesanti, difficoltà nel raggiungere ripiani alti o bassi), una cognitiva (difficoltà nel gestire più attività contemporaneamente e nell'interagire con interfacce che richiedono risposte rapide) ed una emotiva, quest'ultima spesso trascurata nella letteratura ergonomica ma di grande rilevanza pratica. I partecipanti anziani, infatti, tendevano a evitare intenzionalmente prodotti che recavano segnali visivi di destinazione "senior": colori, etichette, grafica, percependoli come stigmatizzanti e come segnali di perdita di autonomia. Questo dato conferma quanto già sottolineato dalla letteratura sul Design Universale: un design che separa, etichetta o rende visibile la condizione di fragilità dell'utente non solo non è universale, ma rischia di essere rifiutato proprio da chi avrebbe più bisogno di utilizzarlo, contraddicendo il primo principio fondamentale dell'UD, quello dell'uso equo, che prescrive di evitare qualunque forma di stigmatizzazione (Center for Universal Design, 1997). La questione della dignità dell'utente emerge così come una dimensione progettuale imprescindibile, non riducibile alla sola funzionalità tecnica.

A partire da questi risultati, Jiang propone l'*Inclusive Kitchen Product Design Framework* (IKPDF), che articola i sette principi dell'UD in tre livelli esperienziali: fisico, interattivo ed emotivo, traducendoli in linee guida operative specifiche per i prodotti da cucina. Il livello fisico riguarda le caratteristiche materiali del prodotto, come forma, dimensioni, materiali e forza di attivazione; quello interattivo comprende gli attributi legati al feedback, alla logica sequenziale delle operazioni e alla presentazione delle informazioni; quello emotivo, infine, riguarda il modo in cui il prodotto si posiziona rispetto all'identità, all'autonomia e alla dignità dell'utente. Questa struttura a tre livelli non è meramente descrittiva, ma funge da strumento di decisione progettuale: un prodotto che funziona bene sul piano fisico e interattivo ma fallisce su quello emotivo, per esempio perché la sua estetica lo connota esplicitamente come prodotto "per anziani", è destinato a essere rifiutato, vanificando gli sforzi compiuti sulle altre dimensioni.

Sono stati poi sviluppati e valutati tre prototipi di prodotto come "proof of concept del framework": un piano a induzione con feedback multimodale (visivo, sonoro e aptico leggero), un sistema di stoccaggio con sollevamento assistito e chiusure

ammortizzate, e un bollitore elettrico con impugnatura multipla e tre pulsanti dedicati. La valutazione è stata condotta attraverso una formula composita che tiene conto non solo dei punteggi assegnati a ciascun principio, ma anche delle interazioni tra principi, una scelta metodologica significativa, motivata dall'osservazione che i principi del Design Universale non operano in modo indipendente ma si rinforzano o si pongono in tensione a vicenda. I punteggi complessivi di inclusività ottenuti sono stati rispettivamente 3.87, 4.12 e 3.65. Un dato teoricamente rilevante è che nessun prototipo ha raggiunto punteggi elevati su tutti e sette i principi simultaneamente: questo suggerisce che la qualità inclusiva di un prodotto non dipende dall'eccellenza su singole dimensioni, ma dalla coerenza e dalla sinergia tra tutti i livelli. Come sintetizza l'autore, i principi del Design Universale non si sommano, ma si moltiplicano: le interazioni tra di essi producono un valore aggiunto che nessuna ottimizzazione parziale sarebbe in grado di generare. Questa lettura processuale e sistemica del Design Universale è pienamente in linea con la prospettiva di Story et al. (1998), per cui l'UD va inteso come un orientamento progettuale continuo piuttosto che come un risultato definitivo e statico (Jiang, 2026).

1.2 Condizioni di disabilità: dalla sfera individuale al contesto

Il concetto di Universal Design mette in luce l'importanza di una buona qualità di vita grazie all'abbattimento di barriere, pensando sin dall'inizio ai possibili attori che frequenteranno un determinato luogo o useranno uno specifico prodotto. Garantire la fruibilità significa partecipazione, significa poter mettere in campo le proprie risorse ed essere attori autonomi della propria vita e delle proprie esperienze; e questo, come già detto, ha delle ricadute anche sulla vita dei familiari e degli amici delle persone con disabilità (Mace et al., 1991).

Mace e colleghi (1991) evidenziano come la disabilità sia una condizione trasversale a ogni fascia d'età, reddito e contesto sociale: pochissime persone nascono con una disabilità, mentre più spesso questa viene acquisita nel corso della vita. La combinazione tra miglioramenti nelle tecniche di pronto soccorso e di medicina d'urgenza, l'esposizione a nuovi rischi in una società tecnologica e, soprattutto, l'allungamento della vita media fanno sì che la prevalenza della disabilità sia destinata ad aumentare progressivamente. Secondo i dati riportati dagli autori, già

alla fine degli anni '70 ben il 46% della popolazione statunitense over 65 presentava disabilità di grado limitato o grave. Questo dato invita a considerare la disabilità non come un'eccezione o una condizione di minoranza, bensì come una dimensione normale dell'esperienza umana, che dovrebbe essere sistematicamente presa in considerazione nella progettazione di ambienti, prodotti e servizi. Questa lettura è confermata e ampliata dai dati demografici riportati da Story et al. (1998): alla fine del 1994, negli Stati Uniti, 53,9 milioni di persone (pari al 20,6% della popolazione) presentavano qualche forma di disabilità, e 26 milioni (9,9%) avevano una disabilità grave. L'aumento della sopravvivenza a traumi e malattie, la maggiore longevità e il ritorno di veterani feriti da due guerre mondiali hanno progressivamente ingrandito questa platea. Gli autori sottolineano che molte persone, in particolare gli anziani, negano di avere una disabilità a causa dello stigma sociale percepito, anche quando le loro limitazioni funzionali sono oggettive. Ciò rende ancora più urgente un approccio progettuale che normalizzi l'inclusione senza etichettare o stigmatizzare.

La disabilità è definita dalla Convenzione Onu sui Diritti delle persone con disabilità come una condizione delle persone che “presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri” (Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU], 2006, Art. 1).

La Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità (CRPD) promuove la progettazione universale per l'apprendimento, che, come rimarcato nell'articolo 5 (il diritto all'istruzione delle persone di minore età con disabilità), non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità, se necessari. La CRPD mette in luce l'UDL descrivendolo come un insieme di interventi efficaci sul contesto, sul soggetto e con un impatto sull'adattamento dell'insegnamento alle diverse modalità di apprendimento.

Il concetto di disabilità non è un assoluto, e neppure un'etichetta fissa della persona, piuttosto il rapporto tra questa e il suo ambiente di riferimento (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009). Mace e colleghi (1991) ricostruiscono come le origini del movimento per i diritti dei disabili negli Stati Uniti si basino sulle esperienze dei veterani di guerra e delle persone colpite dalle epidemie di polio del secondo dopoguerra, che si trovarono a dover fronteggiare barriere ambientali che impedivano loro di completare percorsi formativi, trovare un'occupazione e

partecipare alla vita comunitaria. Le prime norme in materia di accessibilità degli edifici pubblici negli USA risalgono al 1961, con la pubblicazione dello standard ANSI A117.1, che sarebbe diventato la base per tutti i successivi codici edilizi in materia. Nel corso dei decenni successivi, il movimento si ampliò progressivamente, anche grazie al ritorno dei soldati feriti in Vietnam, alla deistituzionalizzazione delle persone con disabilità intellettiva e alla crescita demografica degli anziani, arrivando a rivendicare non solo l'accessibilità fisica degli ambienti, ma la piena tutela dei diritti civili.

Story et al. (1998) ricostruiscono come il progresso verso il design universale si sia sviluppato lungo tre percorsi paralleli e convergenti: la legislazione promossa dal movimento per i diritti delle persone con disabilità, il movimento dal design barrier-free al design universale, e i progressi nell'ingegneria della riabilitazione e nella tecnologia assistiva. Il Civil Rights Movement degli anni '60 ispirò il successivo Disability Rights Movement, che influenzò profondamente la legislazione degli anni '70, '80 e '90. Tappe fondamentali di questo percorso furono l'Architectural Barriers Act del 1968, la Section 504 del Rehabilitation Act del 1973 — prima legge sui diritti civili per le persone con disabilità —, l'Education for Handicapped Children Act del 1975 e, soprattutto, l'Americans with Disabilities Act del 1990, che portò all'attenzione pubblica i diritti civili delle persone con disabilità e vietò la discriminazione in ambito lavorativo, nei luoghi pubblici, nei trasporti e nelle telecomunicazioni (Story et al., 1998).

Il Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62 definisce la condizione di disabilità come una duratura compromissione fisica, mentale, intellettiva, del neurosviluppo o sensoriale.

L'ICF definisce la disabilità come il risultato di un'interazione dinamica tra la condizione di salute di un individuo, i suoi fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo (Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS], 2001). I termini “menomazione”, “disabilità” e “handicap” sono spesso utilizzati in modo intercambiabile nel contesto quotidiano, ma a seguito della revisione dell'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, il termine “handicap” è stato abbandonato ed è stato scelto il termine “disabilità” come parola ombrello per racchiudere tutte e tre le prospettive. Si sottintende con

questo concetto, un aspetto di carattere negativo dell'interazione tra individuo e contesto (OMS, 2001).

Il vocabolo “disabilità” deriva dal latino “habilis”, adatto, capace, unito al prefisso negativo “dis-”, indicando una mancanza, una limitazione o una inabilità nelle funzioni fisiche o mentali (Treccani, s.d.).

Per lo Stato Italiano, il riconoscimento della condizione di disabilità comprende la valutazione del livello delle necessità di sostegno, correlate ai domini dell'ICF sull'attività e sulla partecipazione (Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, art. 10). Alla categoria a cui ci si riferisce in questo capitolo, il d.lgs. n. 62/2024 dedica e norma il cosiddetto “progetto di vita”, facendo riferimento ad un progetto partecipato, individuale e personalizzato della persona con disabilità, che le consente di migliorare la qualità della propria vita, sviluppare a pieno le sue capacità e soprattutto di partecipare alla vita in condizioni di pari opportunità rispetto degli altri. Lo Stato, attraverso questo strumento, vuole consentire in chiave globale di rendere efficaci interventi di tipo economico, di assistenza domiciliare, sanitari e socio-sanitari, di assistenza educativa scolastica ed extrascolastica e altri ancora. Quest'ottica olistica, consentirebbe di valorizzare le risorse presenti nei contesti di riferimento della persona, avendo inoltre anche un vantaggio dal punto di vista economico. Con questo decreto si supera anche il vecchio concetto dei “progetti individuali per le persone disabili” (Art. 14 della Legge 8 novembre 2000, n. 328) per arrivare al “progetto di vita delle persone con disabilità”.

Tuttavia, come messo in luce da Terraneo e Tognetti Bordogna (2021), esiste una distanza significativa tra i principi che guidano la riflessione sulla disabilità e le condizioni reali di vita che le persone con disabilità sperimentano ogni giorno. La vera sfida, secondo gli autori, non è soltanto il riconoscimento formale dei diritti, ma la loro effettiva esigibilità: affinché ciò avvenga, non basta la volontà politica di intervenire con politiche inclusive, ma è necessario anche un profondo cambiamento culturale che riconosca le persone con disabilità come parte integrante della diversità umana, mettendole al centro delle azioni e delle decisioni che le riguardano (Terraneo & Tognetti Bordogna, 2021).

Il “progetto di vita”, sopra menzionato, è strettamente correlato con la “qualità della vita” di un soggetto, costruito multidimensionale che è fortemente influenzato da fattori personali e ambientali (Coscarelli & Balboni, 2014). Uno dei modelli della

Qualità della Vita (QdV) tra i più rilevanti è quello di Schalock e Verdugo, che prevede otto dimensioni: sviluppo personale, autodeterminazione, relazioni interpersonali, integrazione sociale, diritti, benessere emozionale, benessere fisico e benessere materiale (Keith et al., 1996).

Il paradigma di QdV è stato di esempio per sviluppare il Quality of Life Support Model (Verdugo Alonso et al., 2025), che ben integra la QdV con il costrutto dei sostegni attraverso le connessioni, ovvero le reti sociali, le interazioni (i sistemi di supporto attivati) e le condizioni facilitanti, quindi i fattori contestuali di supporto. Questo tipo di approccio mette in luce il carattere sistemico e relazionale della QdV, esplicitando come il benessere della persona sia frutto di un'integrazione tra caratteristiche individuali, supporti formali e informali e opportunità contestuali (Giaconi et al., 2024).

Questo più recente approccio sociale alla disabilità mette in luce quanto i concetti di "normalità" e "gravità della disabilità", che vengono connotati da un'aura di oggettività, siano in realtà in balia delle influenze dei cambiamenti del pensiero sociale (Schianchi, 2015).

A questo si lega il tema della vita indipendente, concetto centrale nel dibattito contemporaneo sulla disabilità. Tarantino (2021), nel volume curato da Terraneo e Tognetti Bordogna, descrive la vita indipendente come un'etica e una politica della vita che si compone di due dimensioni: una tensione normativa (la possibilità per la persona con disabilità di scegliere in base ai propri bisogni, desideri e aspettative) e un'istanza egualitaria, che rivendica pari opportunità decisionali indipendentemente dalla condizione di disabilità. La vita indipendente non va intesa come autosufficienza totale, ma come autodeterminazione interdipendente: un governo di sé a parità di condizioni con gli altri, sostenuto da un sistema di supporti. Non a caso, la formula "su base di uguaglianza con gli altri" ricorre ben trentuno volte nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Tarantino, 2021). Nonostante questo principio sia ormai riconosciuto a livello giuridico e programmatico, la sua traduzione in pratica quotidiana resta ancora molto parziale: il rischio di reinstituzionalizzazione e di segregazione - spesso involontaria ma strutturale - rimane una realtà diffusa in Italia e in Europa (Terraneo & Tognetti Bordogna, 2021).

1.3 Accessibilità e inclusione per una partecipazione attiva

L'accessibilità è prerogativa necessaria affinché si possa garantire a tutte le persone di vivere in maniera indipendente e poter partecipare a tutti gli aspetti della vita (ONU, 2006, Art. 9). Un luogo con accessibilità ridotta aumenta l'isolamento e ne riduce la sua fruibilità. L'accessibilità ha a che fare con la disabilità ma anche con l'età, le taglie, e più in generale, concerne le esigenze di ciascuna persona. Talvolta la non-accessibilità può avere a che fare anche con i pregiudizi: molto di quello che è mal progettato per persone con disabilità ha di fondo un'idea errata, come ad esempio il pensiero che le persone con disabilità non escono molto, ma che passino la maggior parte del tempo a casa o che non vogliano o che non abbiano bisogno di lavorare o ancora, che non abbiano famiglia (Mace et al., 1991). L'accessibilità di ambienti, prodotti e servizi è essenziale non solo per persone con disabilità ma anche per soggetti con esigenze specifiche come bambini e anziani (Regione Lombardia, 2024).

Mace e colleghi (1991) sottolineano come la semplice "rimozione delle barriere" non esaurisca la responsabilità dei progettisti. Come ricordava l'architetto I.M. Pei, le relazioni spaziali devono poter essere vissute: anche le persone con disabilità devono poter godere degli aspetti psicologici di una struttura, non solo dei singoli punti o piani al suo interno (Goldman, 1983, citato in Mace et al., 1991). Questo implica che la progettazione accessibile non sia riducibile a un adeguamento tecnico-normativo, ma richieda una sensibilità verso l'intera gamma di utenti e una capacità di rispondere a bisogni talvolta contrastanti: ciò che agevola una persona con disabilità visiva può creare ostacoli a una persona con disabilità motoria, e viceversa. Ad esempio, la fontanella pensile, più facilmente utilizzabile da chi è seduto in carrozzina, può rappresentare un ostacolo non rilevabile dal bastone bianco di una persona non vedente; allo stesso modo, i segnali sonori utili a chi ha difficoltà visive sono ovviamente inaccessibili a chi ha una disabilità uditiva (Mace et al., 1991). Questa complessità richiede un approccio progettuale attento e multidimensionale, fondato sulla conoscenza approfondita dell'ampia varietà di utenti che frequenteranno uno spazio o utilizzeranno un prodotto.

A questo riguardo, Story et al. (1998) approfondiscono il tema dello spettro delle abilità umane, evidenziando come ogni caratteristica misurabile nell'essere umano si

distribuisca lungo un ampio continuum in qualsiasi popolazione. La comprensione di questa diversità è essenziale per progettare efficacemente. In particolare, gli autori descrivono come le abilità cognitive, che comprendono l'avvio autonomo di attività, la concentrazione, la comprensione di informazioni visive e uditive, la sequenzialità, la memoria, il problem-solving e l'apprendimento, possano variare notevolmente in funzione dell'età, della disabilità, del contesto ambientale e della situazione contingente. Analogamente, le abilità visive, uditive, di funzione corporea, di funzione degli arti superiori, di presa e di mobilità presentano ciascuna un ampio range di variazione, che il progettista attento deve tenere in considerazione. Questa prospettiva amplia significativamente il concetto di "utente con disabilità": chi è stanco, distratto, anziano, bambino, che parla un'altra lingua o che si trova in condizioni ambientali avverse sperimenta limitazioni temporanee del tutto analoghe a quelle di chi ha una disabilità permanente (Story et al., 1998).

Sul piano economico e sociale, il costo dell'esclusione è significativo non solo per le persone direttamente coinvolte, ma per l'intera collettività. Mace e colleghi (1991) riportano stime secondo cui la disoccupazione non necessaria di oltre 8 milioni di cittadini americani in età lavorativa con disabilità costava alla società oltre 246 miliardi di dollari l'anno (Task Force on the Rights and Empowerment of Americans with Disabilities, 1989, citato in Mace et al., 1991). Al contrario, investimenti iniziali per garantire accessibilità e indipendenza produttiva alle persone con disabilità rappresenterebbero una frazione del costo del lasciare invariata la situazione. Oltre alla dimensione economica, gli autori evidenziano il costo umano e culturale dell'esclusione: quando una persona con disabilità è impossibilitata a frequentare scuole, musei o istituzioni culturali, l'intera società perde il suo potenziale contributo scientifico, artistico e intellettuale.

Sul piano economico, Story et al. (1998) evidenziano anche come la globalizzazione dei mercati abbia contribuito a rendere il design universale un approccio sempre più strategico per le aziende. La diversificazione della base di consumatori, in termini di lingua, cultura, età e abilità, richiede prodotti capaci di rispondere a una platea sempre più eterogenea. L'esempio di Oxo International, che tra il 1990 e il 1995 crebbe del 40-50% annuo grazie alle proprie posate ergonomiche Good Grips — originariamente progettate per persone con artrite ma immediatamente apprezzate da un pubblico generalista — dimostra concretamente come il design pensato per

chi ha maggiori difficoltà possa tradursi in un vantaggio competitivo di grande portata (Story et al., 1998).

Sul versante italiano, Terraneo e Tognetti Bordogna (2021) mettono in evidenza come la partecipazione sociale e l'inclusione delle persone con disabilità siano ancora fortemente condizionate dalla posizione socioeconomica: le risorse economiche, culturali e sociali che gli individui e le loro famiglie possiedono incidono in modo determinante sulla possibilità di costruire percorsi reali di autonomia. In altre parole, anche tra le persone con disabilità esistono disuguaglianze significative legate alla classe sociale di appartenenza, il che richiede politiche che tengano conto non solo della condizione di disabilità in sé, ma dell'intero contesto di vita della persona (Terraneo e Tognetti Bordogna, 2021).

A tal proposito, quasi quarant'anni fa la Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (all'articolo 8) promuoveva l'inserimento e l'integrazione sociale della persona disabile attraverso interventi di assistenza, sostegno e aiuto che le consentano l'accesso a edifici pubblici e privati eliminando o superando le barriere fisiche e architettoniche. E ancora, ha promosso l'uso di provvedimenti che rendano fruibili i servizi educativi, sportivi, di tempo libero e l'istruzione attraverso dotazioni didattiche e tecniche, nonché predisponendo personale qualificato.

Gli spazi non sono elementi neutri, ma possono essere considerati come dispositivi pedagogici; devono essere flessibili, quindi accessibili, personalizzabili, devono consentire di riflettere e sostenere l'identità e le attitudini della persona (Goussot, 2009). Il progresso verso ambienti più accessibili è stato sostenuto anche dall'evoluzione tecnologica. Mace e colleghi (1991) segnalano come numerose innovazioni — dai sistemi di controllo remoto degli ambienti domestici agli allarmi visivi e uditivi, dalle porte automatiche agli ausili per la mobilità, fino ai segnali informativi computerizzati nelle stazioni di trasporto — abbiano progressivamente reso più semplice per i progettisti specificare componenti con caratteristiche universali, beneficiando non solo le persone con disabilità ma la totalità degli utenti. Questa convergenza tra innovazione tecnologica e progettazione universale anticipa, in qualche modo, la logica che ispirerà successivamente l'Universal Design for Learning nel campo degli apprendimenti: l'idea, cioè, che strumenti e ambienti flessibili, pensati per rispondere alla varietà dei bisogni umani, finiscano per essere vantaggiosi per tutti, non solo per chi presenta esigenze particolari.

Il tema del divario tra principi dichiarati e pratiche reali nell'implementazione del Design Universale emerge con chiarezza anche dall'ambito dei servizi pubblici digitali. Begnum e Igeltjørn hanno condotto uno studio esplorativo presso l'Amministrazione norvegese del Lavoro e del Welfare (NAV), una delle più grandi organizzazioni pubbliche della Norvegia, il cui mandato è erogare servizi a un'utenza molto ampia e diversificata. Attraverso interviste semi-strutturate con 13 dipendenti e un questionario preliminare somministrato a 32 persone, lo studio ha indagato come i team di sviluppo dei servizi digitali integrino concretamente il Design Universale nel loro lavoro quotidiano e quali fattori organizzativi, di team e procedurali ne favoriscano o ostacolino l'applicazione. I risultati mostrano che il 63% dei rispondenti al questionario dichiara che il Design Universale influisce in misura alta o molto alta sulla propria attività. Tra i fattori facilitanti emergono la responsabilità condivisa all'interno dei team multidisciplinari, il supporto di team abilitanti dedicati all'accessibilità e la disponibilità di risorse pratiche di facile accesso. Tra gli ostacoli si segnalano le restrizioni temporali legate ai mandati legislativi, la mancanza di comunicazione tra team e alcune ambiguità interpretative negli standard WCAG (Web Content Accessibility Guidelines). Un dato rilevante è che il semplice rispetto delle linee guida tecniche non è sufficiente a garantire la realizzazione effettiva del Design Universale: ciò che fa la differenza è la cultura organizzativa e la distribuzione consapevole della responsabilità tra i membri del team. Questa evidenza risuona con quanto già osservato in altri contesti: la progettazione universale, tanto negli edifici quanto nei servizi digitali, richiede non solo strumenti e normative adeguate, ma un cambiamento culturale profondo nelle organizzazioni che la devono attuare (Begnum & Igeltjørn, s.d.).

CAPITOLO 2

PROCESSI DI ACCESSIBILITA' E INCLUSIONE NELL'AMBITO DEGLI APPRENDIMENTI

2.1 Impegno verso un'inclusione scolastica

“L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap” (Legge n. 104/1992, Art. 12).

“La struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale che abbia la sua radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto” (MPI, 1975).

Il tema della disabilità viene trattato già nel 1975 dal documento Falcucci, che costituisce la “magna charta” dell'integrazione degli alunni con disabilità, e ha messo in luce l'importanza di considerare i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento, di adattamento come protagonisti della propria crescita. La scuola si dovrebbe impegnare a favorire lo sviluppo delle potenzialità di ogni individuo, e attraverso la sua azione educativa lavorare affinché si superi la condizione di emarginazione di alunni con disabilità. L'impegno di tale istituzione dovrebbe vertere anche in ottica di prevenzione, al fine di evitare l'instaurarsi di disturbi secondari (MPI, 1975). In tale documento viene immaginata una scuola aperta e fornita del servizio di un'équipe composta almeno da: assistenti sociali, psicologo, pedagogo specializzato, tecnici riabilitativi e specialistici clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi per fare diagnosi, trattamento, verifica (Ministero della Pubblica Istruzione [MPI], 1975).

Soffermando l'attenzione sulla diagnosi è noto che una parte non trascurabile delle certificazioni mediche (Legge n. 104/1992) descrive generici disturbi dell'attenzione, affettivi-relazionali, comportamentali, mettendo in luce il rischio di considerare come “handicap medicalizzato” un problema che attiene invece a fattori e processi sociali e fortemente ancorati al contesto (Monteleone, 2015). Al tempo stesso sembra che lo studente con disabilità o con BES (bisogni educativi speciali) si trovi spesso a dover conquistare il riconoscimento della propria condizione, al di là dei requisiti formali, in un delicato equilibrio relazionale con i docenti. Questo è ciò che emerge analizzando un caso di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento all'Università di Torino

(Cardano et al., 2021). Gli autori mostrano infatti come le politiche pensate per favorire l'inclusione siano spesso condizione necessaria ma non sufficiente a produrre un cambiamento sistemico dei contesti e delle pratiche formative. Questo dato suggerisce l'importanza di non limitare l'accessibilità alla dimensione fisica degli ambienti, ma di estenderla anche alle pratiche didattiche, alle modalità di valutazione e alla cultura organizzativa delle istituzioni educative (Cardano et al., 2021).

A proposito della Legge 104/92, già citata, Monteleone (2015) ne fa una critica, mettendo in luce quanto questa preveda di fatto di concentrare la maggior parte delle risorse economiche, organizzative e specialistiche nella presenza dell'insegnante di sostegno per l'alunno con disabilità, considerando un rapporto duale tra i due. Questo provocherebbe, di conseguenza, un'espulsione dell'alunno e una separazione dalla classe, in particolare attraverso l'uso massiccio dell'auletta di sostegno. E invece l'integrazione dell'alunno con disabilità dovrebbe fungere da leitmotiv per una innovazione metodologica. Il budget annuale assegnato alle politiche di integrazione con alunni disabili, come già citato sopra, è in gran parte destinato alla retribuzione del personale di sostegno, a differenza invece di quelle spese che potrebbero consentire di lavorare con una logica universale, complessiva della comunità educativa.

Monteleone (2015) puntualizza infine un dato preoccupante: il posto di sostegno rappresenta (per alcuni) una scorciatoia per l'immissione in ruolo, piuttosto che una scelta motivata, un funzionamento che pregiudica la presenza di personale specializzato e che lavora in modo continuativo. Gli adempimenti previsti dalla Legge n. 104 sono esposti al rischio di essere osservati solo da un punto di vista procedurale: i PEI (piani educativi individualizzati) possono essere redatti (o copiati) senza che ci sia un progetto condiviso tra scuola, famiglie, servizi sanitari e sociali e possono rimanere sterili documenti burocratici senza alcuna ricaduta didattica operativa.

is

Un dato allarmante segnalato dall'Istat (2021-2022) mostra che solo il 41% degli edifici scolastici risulta accessibile per alunni con disabilità motoria, mentre le scuole dotate di segnalazioni visive per studenti con sordità o ipoacusia sono il 17%, e solo l'1% delle scuole è dotato di mappe e percorsi tattili per alunni con cecità o ipovisione.

Solo il 12% delle scuole ha effettuato dei lavori per abbattere le barriere architettoniche. Sono evidenti ed ormai cronici i gravi ritardi nel rispettare ed applicare le leggi vigenti in tema di accessibilità, come nel caso della normativa sui Piani per l'Eliminazione delle Barriere Architettoniche (PEBA, l. 41/86), disattesa da quasi 40 anni su buona parte del territorio nazionale.

Lo Stato Italiano si impegna affinché agli studenti con DSA venga garantito il diritto all'istruzione e favorito il successo scolastico, anche attraverso strumenti di supporto, oltre alla formazione di insegnanti qualificati. Un punto importante è inoltre quello che riguarda la comunicazione e collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari durante il percorso di istruzione. A dimostrazione di un'attenzione verso le difficoltà individuali, agli studenti DSA viene garantito il diritto ad utilizzare strumenti dispensativi e compensativi durante la didattica (Legge 8 ottobre 2010, n. 170).

Un contributo di grande rilevanza critica per comprendere il contesto dell'inclusione scolastica italiana è offerto da Ianes e Zagni (2024), pubblicato sull'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Gli autori analizzano la tensione strutturale tra i valori dichiarati dell'inclusione e la sua attuazione pratica nelle scuole, introducendo il concetto di "inclusioscetticismo" per descrivere le posizioni di chi mette in discussione la fattibilità e persino il senso pedagogico di un sistema formativo pienamente inclusivo. Il punto di partenza è la constatazione che l'inclusione scolastica è riconosciuta come valore universale a livello internazionale e risulta ampiamente condivisa anche tra gli insegnanti italiani: una ricerca condotta dagli autori su un campione di 3.150 tra insegnanti e tecnici rileva che il 96% del campione sostiene tale valore. Tuttavia, tre persone su dieci lo ritengono al contempo utopico e irrealizzabile, e quattro su dieci riportano che l'attenzione collettiva all'inclusione si è indebolita nel tempo. Quasi la metà del campione (47%) esprime un senso di impossibilità pratica quando si tratta di realizzare una buona inclusione con alunni con disabilità complesse.

Ianes e Zagni individuano alcune 'trappole' cognitive e strutturali che contribuiscono a generare e mantenere questo divario. La prima è la retorica del bene assoluto: l'inclusive education viene concepita come incarnazione incontestabile di valori etici e civili, il che la rende difficilmente valutabile in modo critico. La seconda è la cecità e minimizzazione: il meccanismo della dissonanza cognitiva porta a non vedere o a ridurre l'importanza di dati e pratiche che contraddicono la narrazione positiva

prevalente. Sul piano strutturale, gli autori identificano cinque fattori distorsivi che rendono sistematicamente difficile la realizzazione concreta di una scuola inclusiva di qualità: la persistenza di un approccio individuale-medico alla disabilità nelle normative vigenti; il ruolo 'privato' e separato dell'insegnante di sostegno, che diventa un binomio indissolubile con l'alunno certificato; la presenza delle aule di sostegno come spazi identitari separati; la concentrazione quasi esclusiva delle risorse aggiuntive nella figura del sostegno, erogata solo in presenza di certificazione sanitaria; e, soprattutto, una didattica ordinaria rigida, trasmissiva e standardizzata che non è attrezzata per rispondere alla diversità degli apprendenti.

Quest'ultimo punto è di particolare rilievo per il presente elaborato: gli autori citano numerose ricerche che documentano come le metodologie didattiche più diffuse nelle scuole italiane (soprattutto secondarie) rimangano ancorate alla lezione frontale, alle schede didattiche e al libro di testo uguale per tutti, a scapito di approcci cooperativi, laboratoriali e individualizzati. Una didattica ordinaria rigida non è un problema esclusivo per l'inclusione degli alunni con disabilità: è un fattore di esclusione che riguarda tutti, e rappresenta la premessa strutturale su cui interviene l'Universal Design for Learning, che verrà affrontato tra poco. Come sottolineano gli autori, investire in una didattica flessibile e plurale, capace di rispondere alla variabilità degli apprendenti senza richiedere interventi speciali separati, è la risposta più coerente sia alle critiche degli "inclusioscettici" sia alle effettive difficoltà di implementazione (Ianes & Zagni, 2024).

Sul piano metodologico, lo studio solleva anche problemi rilevanti riguardo alla ricerca sull'inclusione in Italia: la prevalenza di approcci qualitativi di limitata generalizzabilità, la distorsione legata alla desiderabilità sociale negli strumenti self-report, la scarsità di ricerche sugli esiti dell'inclusione per gli alunni con disabilità intellettiva grave, la mancanza di campioni rappresentativi e la replicabilità limitata degli studi. Queste criticità metodologiche, lungi dall'essere un problema secondario, riducono la capacità della ricerca di rispondere con dati certi alle domande poste dagli "inclusioscettici" e di orientare le politiche educative verso scelte efficaci. Il messaggio è chiaro: per sostenere l'inclusione scolastica non bastano valori condivisi e impegni normativi; servono ricerche più rigorose, pratiche didattiche più flessibili e un cambiamento culturale profondo nelle organizzazioni scolastiche (Ianes & Zagni, 2024).

2.1. 1. Quale inclusione? Confronto tra principi inclusivi e pratiche reali

Il passaggio dall'ottica di integrazione a quella dell'inclusione segna un punto importante: se nell'integrazione il pensiero era quello di consentire alle persone con disabilità di vivere con gli altri, in ottica inclusiva il focus è invece di garantire alle persone con disabilità una vita con gli altri e come gli altri (Monteleone, 2015). Nonostante ciò e nonostante la legge garantisca il diritto all'istruzione e all'educazione in ogni ordine e grado di scuola a tutte le persone con disabilità (legge 104/92) e non vi sia alcuna norma che preveda l'esistenza di scuole speciali, quello che in realtà accade è che continuino ad esistere le "scuole separate", o meglio nominarli "percorsi di educazione separata", che comprendono ad esempio i Centri Diurni Riabilitativi, i Centri Diurni Disabili e i Centri Socio-Educativi (Monteleone, 2015). Effettivamente dietro a queste sigle vi sono realtà non riconducibili direttamente al fenomeno della scuola separata, e che anzi operano a favore dell'integrazione. A rendere ancora più complessa questa identificazione, è noto che nella stessa struttura è possibile trovare sia interventi sostitutivi della frequenza nella scuola comune, sia servizi di supporto ad una effettiva inclusione scolastica dell'alunno con disabilità (Monteleone, 2015).

Uno sguardo su contesti latinoamericani consente di integrare questa prospettiva con evidenze qualitative raccolte in ambienti scolastici concreti, mettendo in luce come le tensioni tra principi inclusivi e pratiche reali attraversino trasversalmente sistemi educativi molto diversi tra loro. Tenorio Sánchez et al. (2025) hanno condotto uno studio qualitativo di tipo interpretativo con 24 insegnanti di educazione fisica di otto istituti scolastici della città di Quito (Ecuador), con l'obiettivo di analizzare le pratiche didattiche nel quadro di un curriculum prioritizzato elaborato in risposta alle trasformazioni imposte dalla pandemia da COVID-19. Il disegno della ricerca è quello dello studio di casi multipli, che ha permesso di confrontare le condizioni istituzionali di contesti con diversi livelli di infrastruttura, risorse e accompagnamento pedagogico. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate validate da esperti e analizzate con il software Atlas.ti 23 seguendo il metodo dell'analisi tematica, con l'obiettivo di far emergere pattern di significato dal punto di vista degli stessi insegnanti — una scelta coerente con l'approccio qualitativo interpretativo, che

intende la realtà scolastica come una costruzione sociale carica di valori, credenze e contesti specifici.

Lo studio ha identificato tre categorie principali: le concezioni degli insegnanti sull'inclusione e sulla diversità, le strategie adattive messe in atto nella pratica pedagogica, e le barriere e opportunità istituzionali. Per quanto riguarda la prima categoria, i risultati mostrano che gli insegnanti riconoscono l'inclusione come principio fondamentale del curriculum, ma la intendono in modo eterogeneo: alcuni la concepiscono da una prospettiva etica e sociale, associandola al diritto di partecipazione di tutti gli studenti; altri la riducono alla gestione della presenza di alunni con disabilità, attivando adattamenti solo in quel caso specifico. Questa confusione concettuale, per cui l'inclusione viene equiparata all'attenzione alla disabilità piuttosto che intesa come approccio universale alla diversità, rappresenta un ostacolo strutturale all'innovazione didattica, in quanto impedisce agli insegnanti di progettare ambienti di apprendimento flessibili sin dall'inizio, spingendoli invece verso interventi compensativi successivi (ciò richiama il concetto di accomodamento ragionevole, che verrà discusso nei prossimi capitoli). Si tratta di una dinamica che richiama direttamente la distinzione tra logica integrativa e logica inclusiva già discussa in precedenza (Monteleone, 2015): se l'integrazione si limita a consentire la presenza dell'alunno con disabilità nella classe, l'inclusione richiede una trasformazione strutturale del modo in cui vengono progettate le esperienze di apprendimento per tutti.

Le strategie adattive più frequentemente adottate dagli insegnanti intervistati comprendono la modificazione delle regole di gioco, l'uso di materiali alternativi a basso costo, il lavoro cooperativo con tutoraggio tra pari e la valutazione flessibile orientata all'impegno piuttosto che alla prestazione. Si tratta di pratiche creative e sensibili alla diversità, che riflettono una tendenza verso approcci più collaborativi ed empatici; tuttavia, l'analisi rivela che esse rimangono per lo più occasionali e dipendenti dall'iniziativa individuale del singolo insegnante, piuttosto che da politiche istituzionali strutturate e sostenibili nel tempo. Il carattere frammentario di questi interventi impedisce di consolidare un modello di insegnamento autenticamente inclusivo, in cui la diversità venga considerata già nella fase di progettazione didattica e non soltanto come risposta a situazioni particolari. Questo dato risuona con quanto osservato da Accardo et al. (2024) a proposito della distanza tra la

presenza dell'UDL nei documenti strategici degli atenei e la sua effettiva implementazione nelle pratiche quotidiane: il divario tra dichiarazioni di principio e azioni concrete sembra essere una criticità strutturale che attraversa diversi livelli e contesti educativi.

Tra le barriere istituzionali più ricorrenti emergono la mancanza di materiali didattici adeguati, la formazione iniziale insufficiente in ambito di educazione adattata — con numerosi insegnanti che dichiarano di non aver ricevuto durante la propria formazione universitaria alcuna preparazione specifica per lavorare con studenti con disabilità — e la scarsa articolazione con i servizi di supporto istituzionale. Un dato particolarmente significativo, e per certi versi controintuitivo, è che la grande maggioranza dei partecipanti indica la disposizione personale, l'empatia e la volontà di adattare le attività come fattori più determinanti per l'inclusione rispetto alla disponibilità di risorse materiali. Se da un lato questo testimonia una sensibilità diffusa tra gli insegnanti coinvolti, dall'altro segnala un rischio importante: affidare la sostenibilità dell'inclusione alla motivazione individuale del docente, senza un adeguato supporto istituzionale e formativo, equivale a rendere l'inclusione stessa fragile e discontinua. Come sottolineano gli autori, la sostenibilità delle pratiche inclusive in ambito scolastico esige non solo impegno personale, ma anche risorse continuative, politiche di formazione permanente e un piano istituzionale articolato (Tenorio Sánchez et al., 2025). Questo risultato è pienamente coerente con quanto già osservato da Bullard et al. (2017) sul ruolo delle credenze e degli atteggiamenti degli insegnanti nell'adozione di pratiche inclusive, e conferma che il cambiamento nelle pratiche educative richiede, accanto a strumenti e normative adeguate, un cambiamento culturale profondo nelle organizzazioni scolastiche.

Un'ulteriore declinazione delle potenzialità inclusive dell'UDL emerge dal contributo di Sgambelluri, De Domenico e Placanica (2025), che esplorano l'integrazione tra approccio narrativo, Universal Design for Learning e Life Designing come cornice teorico-metodologica per promuovere percorsi educativi inclusivi nell'infanzia. Il lavoro si concentra sull'albo illustrato come dispositivo didattico che, se progettato secondo i principi dell'UDL, può diventare uno strumento di inclusione e benessere accessibile a tutti i bambini, indipendentemente da abilità, provenienza o stile di apprendimento. Le autrici argomentano che l'albo illustrato, nella sua natura intrinsecamente multimodale — integrando linguaggio visivo, testuale e in alcuni casi

tattile e sonoro — risponde ai tre principi UDL offrendo molteplici canali di accesso ai contenuti (Rappresentazione), pluralità di modalità espressive (Azione ed espressione) e strategie narrative capaci di suscitare identificazione, empatia e coinvolgimento emotivo (Coinvolgimento). Sottolineano tuttavia che l'albo illustrato non è per sua natura uno strumento inclusivo: l'inclusività deve essere un criterio progettuale fondativo, integrato fin dalle prime fasi di ideazione attraverso scelte consapevoli sui contenuti, sui codici comunicativi e sulle modalità di fruizione. Tra le strategie proposte figurano l'integrazione di pittogrammi della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, l'inserimento di codici QR per versioni audio della narrazione, l'adozione di caratteri ad alta leggibilità e contrasti cromatici elevati, e la creazione di versioni digitali interattive personalizzabili. Il contributo è significativo per la presente tesi per almeno due ragioni. Sul piano teorico, offre un esempio concreto di come i principi UDL possano essere applicati in modo ricorsivo anche agli strumenti narrativi e culturali, ampliando il campo di applicazione del framework ben oltre la didattica scolastica tradizionale. Sul piano empirico, l'attenzione al linguaggio narrativo e alle storie come veicoli di inclusione risuona con quanto emerso dalla ricerca: l'uso della metafora, del racconto e di strumenti creativi è tra le strategie più frequentemente descritte dalle professioniste psicologiche intervistate, in particolare negli item relativi al Coinvolgimento, suggerendo che la narrazione costituisca un canale privilegiato di accesso e partecipazione anche in contesti clinici ed educativi non scolastici.

Uno sguardo diretto al vissuto degli studenti italiani restituisce un quadro che conferma e al tempo stesso arricchisce le evidenze fin qui discusse. La Relazione al Parlamento dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2024), nel capitolo dedicato all'inclusione scolastica, riporta i risultati di una consultazione pubblica denominata "Scuola e inclusione: dico la mia", condotta attraverso la piattaforma "Io partecipo" e validata dalla Fondazione Minotauro di Milano. Vi hanno partecipato oltre 6.000 ragazzi di età compresa tra i 14 e i 19 anni, offrendo una prospettiva generazionale preziosa e relativamente inedita nel panorama della ricerca italiana sull'inclusione.

I dati che emergono sono al tempo stesso significativi e preoccupanti. Il 74,3% dei partecipanti dichiara di essersi sentito escluso a scuola almeno una volta, mentre

solo il 43,5% ammette di aver escluso qualcuno: una dissonanza che suggerisce quanto l'esperienza dell'esclusione sia diffusa ma difficilmente riconosciuta come propria responsabilità. Sul tema specifico della disabilità, i risultati rivelano criticità strutturali: il 33,4% dei ragazzi dichiara di non aver mai ricevuto informazioni su come comportarsi con compagni con disabilità, e la metà dei partecipanti ritiene che gli insegnanti di sostegno preparati siano pochi o pochissimi. Una valutazione analoga viene espressa nei confronti degli insegnanti curricolari, dei quali il 48% viene giudicato insufficientemente preparato per supportare adeguatamente studenti con disabilità. Alla domanda diretta sull'inclusività della propria classe, solo il 13% la definisce molto inclusiva, mentre l'11% risponde "per niente". Il 62,1% dei partecipanti è convinto che vi siano momenti che tendono sistematicamente a escludere gli alunni con disabilità, e il 58,7% ritiene che esistano contesti più inclusivi della scuola, come le associazioni sportive, di volontariato e culturali.

Un dato particolarmente rilevante in ottica di progettazione universale riguarda la percezione degli spazi fisici: la maggioranza degli studenti (53,8%) giudica gli edifici scolastici abbastanza adeguati alle esigenze delle disabilità fisiche, ma questa percentuale crolla al 26,8% quando si considerano le disabilità psichiche, e scende ulteriormente al 16,2% per le disabilità sensoriali. Questo dato si intreccia direttamente con quanto già rilevato dall'Istat sull'accessibilità delle scuole italiane, confermando che il ritardo non è solo strutturale ma anche culturale: l'inclusione viene percepita come un problema fisico prima che pedagogico. Non casualmente, i ragazzi che giudicano la scuola non sufficientemente inclusiva identificano come principali aree di intervento la formazione degli insegnanti, la sensibilizzazione tra pari, gli investimenti nell'edilizia scolastica e il rafforzamento della figura dello psicologo scolastico: un insieme di priorità che rispecchia in modo quasi speculare i principi dell'UDL, che proprio nella flessibilità degli ambienti, nella formazione dei docenti e nel coinvolgimento attivo degli studenti riconosce le condizioni fondamentali per un'educazione autenticamente inclusiva. Vale la pena sottolineare anche un dato che invita a riflettere sul ciclo di vita dell'inclusione scolastica: la metà dei partecipanti ritiene che l'attenzione verso gli studenti con disabilità diminuisca progressivamente con l'avanzare del grado scolastico, con la scuola dell'infanzia e la primaria percepite come i contesti più attenti, e le secondarie come i più carenti. Questo suggerisce che l'inclusione, laddove viene praticata, rischia di essere un

fenomeno circoscritto alle prime fasi della scolarizzazione, anziché un orientamento sistematico e trasversale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2024).

A livello europeo, il quadro istituzionale di riferimento per lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi è rappresentato dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), fondata nel 1996 su iniziativa del governo danese e oggi composta da 32 paesi membri, tra cui l'Italia che ha aderito nello stesso anno. L'EASNIE si configura come un'organizzazione indipendente che opera come ponte collaborativo tra i ministeri dell'istruzione dei suoi stati membri, con l'obiettivo di sviluppare e implementare sistemi educativi inclusivi capaci di garantire a ogni persona eque opportunità di apprendimento, riconoscendo e valorizzando i talenti individuali degli studenti e mirando a soddisfare i loro bisogni e interessi specifici (EASNIE, 2026). La presenza dell'Italia in questo organismo rappresenta un impegno formale verso i principi dell'educazione inclusiva che, come i dati della consultazione appena citata mostrano, trova tuttavia ancora notevoli difficoltà nella traduzione pratica all'interno dei contesti scolastici.

L'accessibilità talvolta può essere ostacolata da un piccolo imprevisto, che può vanificare gli sforzi effettuati per favorire la fruibilità di un contenuto, uno spazio, un oggetto (Mangiatordi, 2019). Ad esempio, si può pensare alla possibilità di uno studente di leggere attraverso la sintesi vocale e una barra in Braille, che svanisce (o comunque diventa molto complessa e dispendiosa) nel momento in cui il volume che deve studiare non è compatibile con il software di lettura che utilizza da anni. Questo mette in luce la difficoltà che può essere sperimentata da una persona nel momento in cui deve affrontare molteplici barriere, quindi il punto non è raggiungere l'obiettivo (studiare o leggere), ma quanti passaggi e barriere deve superare e “bucare” per poter raggiungere questo obiettivo (Mangiatordi, 2019).

L'Universal Design potrebbe presentarsi come “utopico e paradossale” perché è quasi impossibile prevedere tutti i tipi di problematicità da affrontare, e potrebbe anche accadere che soluzioni adottate per far fronte ad un problema diventino ragione di non accessibilità per altri. Ad ogni modo, segnalare soluzioni di accessibilità diffonde una cultura dell'inclusione.

Il fatto che un ambiente presenti delle barriere è perché è stato progettato in un momento passato in modo sbagliato, basato solitamente da un'idea di un utente

medio, dotato di determinate caratteristiche (Mangiatordi, 2019). Se invece si progetta un ambiente (o servizio, o prodotto) pensando che verrà fruito da persone con competenze e risorse diverse, inevitabilmente si cercherà di mettere in atto soluzioni adatte anche a loro.

2.2 L'accomodamento ragionevole come conseguenza di una mancanza progettuale

Ciò che nella maggior parte dei casi viene in aiuto per sopperire a mancanze progettuali è l'accomodamento ragionevole. Il concetto di "reasonable accommodation" è nato negli Stati Uniti nell'ambito del diritto dei lavoratori per favorire le pratiche religiose dei dipendenti, senza che questo comportasse gravi disagi all'attività lavorativa stessa [Civil Rights Act, 1964, section 701(j) of title VII]. Il concetto si è poi esteso all'area della disabilità grazie al Rehabilitation Act, 1973; American with Disabilities Act, 1990.

L'accomodamento ragionevole è un concetto giuridico che si riferisce all'obbligo di adeguamento da parte di un'organizzazione o di un'istituzione al fine di consentire l'accesso e la partecipazione alle persone con disabilità. (MANIFESTO LESSICALE PER L'ACCESSIBILITÀ AMBIENTALE. a cura di Adolfo F. L. Baratta, Christina Conti, Valeria Tatano. 50 parole per progettare l'inclusione).. L'accomodamento ragionevole è attivato in via sussidiaria e non sostituisce né limita il diritto al pieno accesso alle prestazioni, ai servizi e ai sostegni riconosciuti dalla legislazione vigente (Dlgs 3 maggio 2024, n. 62).

Un contributo teoricamente stimolante per comprendere la portata e i limiti del concetto di accomodamento ragionevole viene da uno studio di Ito e Tokarev (2021), che pur sviluppandosi in un contesto apparentemente lontano da quello scolastico (quello della comunicazione interculturale in Giappone) offre una riflessione di più ampio respiro sulla natura stessa dell'accomodamento ragionevole e sui rischi di una sua applicazione distorta. Gli autori analizzano criticamente la diffusione del cosiddetto Yasashii Nihongo (giapponese semplificato), originariamente sviluppato

come strumento di comunicazione in situazioni di emergenza e progressivamente adottato come mezzo di comunicazione ordinaria con le minoranze linguistiche residenti in Giappone. Attraverso la lente dell'accomodamento ragionevole così come definito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), gli autori argomentano che questo approccio rischia di configurarsi come una forma di accomodamento solo apparente: anziché rispondere ai bisogni reali e differenziati delle persone, finisce per imporre alla minoranza linguistica un unico formato comunicativo deciso dalla maggioranza, riproducendo una logica di adattamento unilaterale che contraddice il principio di uguaglianza sostanziale sotteso all'AR.

La riflessione di Ito e Tokarev è particolarmente utile perché mette in luce una tensione strutturale che riguarda l'accomodamento ragionevole in qualunque contesto: quello tra l'adeguamento formale alle esigenze della persona e il reale riconoscimento della sua soggettività. Citando Ishikawa (2008), gli autori ricordano come l'accomodamento ragionevole non sia un atto di generosità da parte di chi detiene il potere organizzativo, ma un diritto della persona che incontra una barriera, barriera che, nell'ottica del modello sociale della disabilità, è sempre prodotta dall'interazione tra l'individuo e il contesto, non dall'individuo in sé. Questa prospettiva risuona direttamente con quanto già espresso dal d.lgs. n. 62/2024 e dalla CRPD: l'accomodamento è ragionevole solo quando risponde ai bisogni concreti della persona, non quando si limita a offrire una soluzione standardizzata che allevia il disagio di chi deve fornirlo. La proposta alternativa degli autori, un approccio plurilingue basato sul CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) del Consiglio d'Europa, che valorizzi le risorse linguistiche di tutti i partecipanti alla comunicazione anziché imporre un unico registro, è una metafora efficace di ciò che l'UDL propone in ambito educativo, come vedremo nei prossimi capitoli: non un'unica modalità semplificata di accesso ai contenuti, ma una progettazione plurale e flessibile che parta dalla diversità come risorsa (Ito & Tokarev, 2021).

Un altro contributo empirico che porta l'analisi dell'accomodamento ragionevole in un territorio ancora poco esplorato (quello della salute mentale e del lavoro) viene dallo studio di Yatheesha et al. (2024), condotto presso il National Institute of Mental Health and Neurosciences (NIMHANS) di Bengaluru, in India. La ricerca, di

impostazione qualitativa, ha coinvolto dieci caregiver familiari di persone con disturbi mentali gravi (DMG), tra cui schizofrenia, disturbo bipolare e depressione ricorrente, attraverso interviste in profondità volte a esplorare quali forme di accomodamento ragionevole vengano percepite come necessarie e auspicabili nel contesto lavorativo. La scelta di raccogliere la prospettiva dei caregiver, anziché direttamente quella dei lavoratori con DMG, si giustifica con il ruolo centrale che la famiglia svolge come sistema di supporto nelle culture familistiche come quella indiana, ma offre al tempo stesso uno sguardo indiretto e per molti versi illuminante sulle barriere che le persone con disturbi mentali incontrano nel mondo del lavoro.

I risultati della ricerca si organizzano attorno a quattro temi principali: la modifica degli orari di lavoro (con richieste di flessibilità, turni diurni, maggiori permessi e possibilità di lavoro da remoto), la riduzione dei carichi e delle pressioni lavorative (meno obiettivi, assenza di scadenze rigide, compiti adattati alle competenze), il supporto da parte di colleghi e datori di lavoro (ambienti non discriminatori, disponibilità all'ascolto, incoraggiamento alla comunicazione della propria condizione), e la modifica dell'ambiente fisico e organizzativo di lavoro. In quasi tutti i casi analizzati, i caregiver riferiscono che le persone con DMG hanno perso o interrotto il proprio impiego a causa di mancanza di supporto, discriminazione da parte dei colleghi, o per l'impossibilità di sostenere ritmi e richieste incompatibili con la gestione della propria condizione. Un elemento trasversale a tutte le interviste è la centralità del clima organizzativo: non è sufficiente che esistano politiche formali di accomodamento, se l'ambiente di lavoro rimane fondamentalmente stigmatizzante e poco attrezzato a riconoscere le esigenze delle persone con disabilità psichica.

Questo studio, pur provenendo da un contesto geografico e normativo diverso da quello italiano ed europeo, offre una prospettiva preziosa per comprendere come l'accomodamento ragionevole si traduca (o non si traduca) nella pratica quotidiana. La distanza tra i diritti formalmente sanciti e le condizioni reali di vita e di lavoro delle persone con disabilità psichica, già evidenziata da Terraneo e Tognetti Bordogna (2021) nel contesto italiano, trova qui una conferma empirica in un contesto diverso ma strutturalmente analogo: il riconoscimento formale dei diritti non è sufficiente se non è accompagnato da un cambiamento profondo nelle culture organizzative e nelle pratiche quotidiane delle istituzioni (Yatheesha et al., 2024).

2.3 Accessibilità e disabilità: uno sguardo all'ambito sanitario

Verrà qui esposta una breve riflessione sull'accessibilità al contesto sanitario, che non è distante dai contesti che diverse persone si trovano a dover frequentare con costanza, in particolare per quanto riguarda la vita di individui con disabilità o con profili neurologici atipici, che incontrano ostacoli specifici e spesso invisibili.

Doherty, McCowan e Shaw (2023) hanno sviluppato il framework Autistic SPACE, pubblicato sul *British Journal of Hospital Medicine*, con l'obiettivo di offrire uno strumento semplice e pratico per favorire l'accessibilità dei servizi sanitari per le persone autistiche, senza aggiungere oneri alle strutture già sotto pressione.

Il punto di partenza dello studio è allarmante: le persone autistiche presentano una ridotta aspettativa di vita rispetto alla popolazione generale, con un aumento fino a sette volte del rischio di suicidio e una mortalità precoce che non riguarda solo le condizioni neurologiche direttamente correlate all'autismo, ma anche patologie oncologiche, cardiovascolari, respiratorie e metaboliche. Questo eccesso di mortalità è in larga parte ricondotto alle barriere che le persone autistiche incontrano nell'accedere alle cure sanitarie. Il framework SPACE si articola in cinque dimensioni core — Sensory needs (bisogni sensoriali), Predictability (prevedibilità), Acceptance (accettazione), Communication (comunicazione) ed Empathy (empatia) — integrate da tre domini spaziali: spazio fisico, spazio di elaborazione e spazio emotivo. Ciascuna dimensione è tradotta in raccomandazioni operative concrete.

La dimensione sensoriale è quella che richiede maggiore attenzione prioritaria: le sensibilità sensoriali riguardano la quasi totalità delle persone autistiche, benché la loro configurazione individuale vari significativamente. L'overload sensoriale può compromettere la capacità di comunicare, portare a reazioni involontarie comunemente definite meltdown o shutdown, ed essere completamente invisibile agli occhi di operatori non formati. Ambienti sanitari con luci fluorescenti intense, rumori improvvisi e imprevisi, odori forti o superfici tattilmente disturbanti possono risultare di fatto inaccessibili per le persone autistiche, indipendentemente dall'assenza di barriere architettoniche tradizionali.

La prevedibilità (seconda componente del framework) è un bisogno fondamentale per molte persone autistiche: l'ansia da incertezza può essere estrema, e l'esposizione prolungata in ambienti di attesa imprevedibili, con personale sconosciuto e procedure opache, rappresenta una barriera significativa. Fornire informazioni anticipate sull'ambiente fisico, sul personale presente, sulle procedure previste e sui possibili cambiamenti è una misura di accessibilità a costo zero che riduce concretamente il livello di stress.

L'accettazione (terza dimensione) implica il passaggio da un approccio meramente informativo ('sapere che l'autismo esiste') a un approccio neurodiversity-affirmative, che riconosca le differenze neurologiche come parte naturale della variabilità umana e non come deficit da correggere. Come sottolineano gli autori, i cosiddetti 'comportamenti problema' sono quasi sempre risposte a bisogni non soddisfatti, non manifestazioni arbitrarie, e la responsabilità degli adattamenti necessari ricade sui professionisti, non sulle persone autistiche.

La comunicazione autistica è intrinsecamente diversa, non deficitaria. Molte persone autistiche utilizzano un linguaggio letterale, privo di riferimenti impliciti, e possono avere difficoltà nell'usare il telefono per prenotare appuntamenti — una barriera spesso non riconosciuta come tale. L'empatia, infine, viene spesso fraintesa: contrariamente all'idea diffusa, le persone autistiche non mancano di empatia, ma possono esperirla e manifestarla in modi atipici, e talvolta la vivono in forma intensa fino all'overwhelm emotivo. Il cosiddetto 'double empathy problem' — la difficoltà bidirezionale di comprensione tra persone autistiche e non autistiche — suggerisce che il problema della comunicazione è condiviso, non unilaterale (Milton, 2012, citato in Doherty et al., 2023).

I tre spazi aggiuntivi completano il framework: lo spazio fisico riguarda il maggiore spazio personale spesso necessario alle persone autistiche; lo spazio di elaborazione si riferisce al tempo aggiuntivo richiesto per elaborare informazioni nuove e rispondere a domande; lo spazio emotivo riguarda il riconoscimento che le emozioni autistiche possono essere espresse in modi inattesi e che la solitudine rigenerativa, in caso di sovraccarico, è una risposta funzionale e non un segnale di crisi.

Il valore di questo framework per la presente tesi è duplice. Sul piano dell'accessibilità, esso dimostra che la progettazione universale richiede di andare oltre la dimensione fisica degli spazi per considerare le caratteristiche sensoriali, comunicative e di elaborazione dell'ambiente. Sul piano della neurodiversità, il framework si intreccia direttamente con i principi dell'UDL che verranno tra poco illustrati: la stessa logica che guida la progettazione flessibile degli ambienti di apprendimento -adattare le condizioni al profilo dell'utente, non viceversa- trova applicazione nei contesti sanitari, suggerendo una coerenza profonda tra approccio UDL e approccio neurodiversity-affirmative in tutti i contesti di vita (Doherty et al., 2023).

CAPITOLO 3

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

3.1 Introduzione alla Progettazione Universale per gli Apprendimenti

“Nulla può essere veramente universale; ci saranno sempre persone che non possono usare un oggetto indipendentemente da quanto attentamente sia stato progettato. Ma possiamo quasi sempre migliorare le cose che progettiamo per renderle più universalmente usabili” (Mace, 1998, p. 24).

L'Universal Design for Learning è un approccio nato per migliorare le esperienze di apprendimento degli studenti, e si riferisce alla progettazione e allo sviluppo di curricula attraverso modi che promuovono l'accesso, la partecipazione e il progresso nel percorso educativo dei partecipanti. Questo approccio pratico consente a docenti e altri professionisti di pensare sin dall'inizio a programmi flessibili che siano il più inclusivi possibile, così da evitare di incorrere in barriere e di lavorare in un secondo momento ad un progetto specifico.

I principi dell'UDL sono tre: fornire molteplici mezzi di rappresentazione delle informazioni, per supportare la comprensione, fornire molteplici mezzi di azione ed espressione e fornire diverse modalità di coinvolgimento, per mantenere alta la motivazione (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011).

Vengono ora illustrati e approfonditi i tre principi. Quando ci si riferisce al principio della rappresentazione, si mette in luce la diversità delle persone di percepire le informazioni, ad esempio a causa di una disabilità di tipo sensoriale o per una difficoltà di apprendimento, o ancora per una assimilazione di informazioni più veloce attraverso mezzi scritti piuttosto che mezzi audio. Con questo principio, si propone di diversificare le modalità di percezione: è essenziale presentare i contenuti attraverso canali sensoriali differenti, ad esempio affiancando alternative audio a quelle visive, affinché l'informazione sia accessibile a tutti. Inoltre adattare e chiarire i codici linguistici: bisogna agevolare la decodifica testuale e la comprensione cross-linguistica; ciò significa esplicitare il lessico e le strutture sintattiche, ma anche supportare l'interiorizzazione dei concetti chiave attraverso canali non verbali e grafici. Con il principio della rappresentazione viene data quindi importanza ai processi di comprensione e assimilazione: per rendere l'apprendimento significativo, occorre stimolare le conoscenze già acquisite, mettere in luce i nessi logici e le idee centrali, accompagnando lo studente nell'elaborazione delle informazioni e nel loro trasferimento in contesti nuovi.

Il principio di azione ed espressione mette ancora una volta in luce l'importanza di considerare che gli individui differiscono anche nei modi in cui esprimono le proprie conoscenze, quindi fornendo più modi per esprimersi, quindi non solo il testo scritto, ma anche i progetti, il movimento, l'arte, i lavori di gruppo di vario genere, una simulazione, il disegno.

Con il principio del coinvolgimento l'UDL fornisce la possibilità di scegliere gli strumenti utilizzati e le attività svolte, nonché alla partecipazione alla progettazione stessa. Offrendo molteplici modalità si incoraggia la partecipazione, quindi si diminuisce l'esclusione. Per far questo, è importante dar vita ad attività significative, autentiche, con l'utilizzo di strumenti attraenti, dando valore alla collaborazione tra compagni, sviluppando il pensiero riflessivo e autovalutativo, portando così gli studenti verso una maggiore autonomia.

L'efficacia dell'UDL nell'incrementare inclusione e partecipazione scolastica trova conferma in una ricerca recente condotta in Ecuador da Cuenca Camacho et al. (2026), che ha analizzato l'impatto dell'implementazione dell'UDL su 32 studenti e 4 insegnanti della scuola primaria. Lo studio, di tipo quantitativo pre-sperimentale con disegno pre-test/post-test, ha misurato le variazioni nei livelli di inclusione e partecipazione studentesca prima e dopo un intervento pedagogico della durata di

quattro settimane, basato sui principi dell'UDL. L'intervento ha incluso l'adattamento delle risorse didattiche, la diversificazione delle attività, l'utilizzo di molteplici forme di rappresentazione dei contenuti e strategie orientate a favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti. I risultati hanno mostrato incrementi significativi in tutte le dimensioni analizzate: il punteggio medio relativo all'inclusione studentesca è passato da 2,7 a 4,1 (su una scala Likert a cinque punti), e quello relativo alla partecipazione studentesca da 2,8 a 4,1. Sono state inoltre identificate correlazioni positive tra l'implementazione dell'UDL e l'inclusione ($r=0,79$, $p=0,001$) e tra l'UDL e la partecipazione ($r=0,82$, $p<0,001$). Le dimensioni che hanno registrato i miglioramenti maggiori sono state l'accessibilità all'apprendimento, la motivazione e la partecipazione attiva, suggerendo che l'integrazione di molteplici forme di rappresentazione e di partecipazione favorisce un maggiore coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche. Lo studio sottolinea come l'inclusione non dipenda esclusivamente dall'accesso fisico alla scuola, ma dalla capacità del sistema educativo di generare condizioni reali di partecipazione e apprendimento significativo per tutti gli alunni (Cuenca Camacho et al., 2026).

Un ulteriore apporto alla comprensione dei processi di cambiamento nelle pratiche scolastiche grazie all'approccio del design universale viene dal volume curato da Galkienė e Monkevičienė (2021), che raccoglie i risultati di una ricerca condotta in quattro paesi europei: Lituania, Polonia, Austria e Finlandia, sull'implementazione dell'UDL come strumento per il miglioramento dell'educazione inclusiva. La ricerca, svolta durante la prima fase della pandemia da COVID-19, ha documentato come l'introduzione dell'approccio UDL nelle scuole primarie e secondarie abbia innescato processi di trasformazione nelle pratiche pedagogiche degli insegnanti, stimolando il passaggio da un insegnamento centrato sulle difficoltà individuali a un modello flessibile che valorizza l'apprendimento come attività condivisa. In Polonia, in particolare, i ricercatori hanno messo in luce come il successo sperimentato dagli alunni grazie alle nuove strategie abbia avuto un effetto trasformativo sulle attitudini e sulla motivazione degli stessi insegnanti, confermando l'importanza di un accompagnamento sistematico nella fase di adozione di nuove pratiche. In Finlandia, l'implementazione dell'UDL è stata affiancata da un processo di riflessione sulle competenze inclusive dei docenti, attraverso il Multidimensional Adapted Process Model of Teaching (MAP): i risultati hanno contribuito a identificare le

dimensioni professionali che maggiormente influenzano la qualità dell'educazione inclusiva. Lo studio evidenzia inoltre come le prime fasi della scolarizzazione siano determinanti per costruire esperienze di partecipazione e appartenenza, e come l'UDL possa essere uno strumento efficace per trasformare queste esperienze, a patto che sia sostenuto da una formazione docente adeguata e da un contesto organizzativo favorevole (Galkienė & Monkevičienė, 2021).

Sul piano della valutazione educativa, un contributo recente e particolarmente rilevante per comprendere le potenzialità e i limiti attuali dell'UDL viene da Laitusis e Karvonen (2025), che propongono un nuovo framework denominato Universal Design of Assessment Systems (UDAS). Le autrici, partendo da una rassegna critica della letteratura sulle applicazioni dell'UD e dell'UDL nell'ambito della valutazione scolastica, osservano come i framework esistenti — tra cui le linee guida UDA (Universal Design for Assessment) del National Center on Educational Outcomes (NCEO) e lo stesso framework UDL del CAST — soffrano di importanti limitazioni: tendono a concentrarsi sulla dimensione del singolo item di test o dell'aula, trascurando l'intero ciclo di vita del sistema valutativo, dalla definizione del costrutto fino all'interpretazione e all'uso dei punteggi. Il nuovo framework UDAS si articola in tre principi: (1) le valutazioni devono soddisfare i bisogni psicologici fondamentali degli esseri umani (autonomia, competenza e senso di appartenenza, secondo la Self-Determination Theory di Ryan & Deci, 2017), promuovendo il coinvolgimento e la motivazione di tutti gli studenti; (2) le valutazioni devono essere progettate per la flessibilità e la variabilità dell'apprendimento, adottando una definizione ampia dei costrutti misurati e prevedendo molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, in linea con i principi UDL; (3) i sistemi di valutazione devono essere protetti per garantire un uso equo, responsabile ed etico dei dati, con conseguenze concrete in caso di utilizzo scorretto dei punteggi. Quest'ultimo principio, assente sia nell'UDL che nell'UDA, si ispira al principio originario di tolleranza all'errore di Mace (1997) e rappresenta uno dei contributi più originali del framework: riconosce esplicitamente la storia di utilizzo distorto dei test -dall'eugenetica all'esclusione scolastica- e attribuisce ai progettisti della valutazione la responsabilità di anticipare e prevenire tali usi impropri fin dalla fase di progettazione. Il lavoro di Laitusis e Karvonen (2025) offre dunque una prospettiva ampia e aggiornata su come i principi dell'Universal Design possano essere riapplicati e arricchiti in ambito educativo,

andando oltre la sola accessibilità degli strumenti per abbracciare la giustizia e l'equità dell'intero sistema valutativo.

Nel 2023 è stato condotto uno studio presso l'University College Cork (Irlanda) su studenti universitari del primo anno iscritti a corsi di Medicina, Odontoiatria, Terapia Occupazionale e Logopedia, tutti accomunati dalla frequenza di un modulo obbligatorio di anatomia (Dempsey et al., 2023). La ricerca ha utilizzato il Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), uno strumento validato che misura la motivazione accademica auto-riferita attraverso sei sottoscale -orientamento agli obiettivi intrinseci ed estrinseci, valore del compito, credenze sul controllo dell'apprendimento, autoefficacia e ansia da test- somministrandolo all'inizio e alla fine del modulo. I risultati mostrano che i livelli di motivazione variavano da medi ad alti all'inizio del modulo per tutti i gruppi. Alla fine, solo gli studenti di Odontoiatria mantenevano livelli alti; negli altri gruppi la motivazione rimaneva tra media e alta. Tra gli studenti di Medicina si è registrata una diminuzione statisticamente significativa dell'orientamento agli obiettivi intrinseci ($p=0,001$) e del valore percepito del compito ($p=0,002$), accompagnata da un aumento dell'ansia da test ($p=0,003$). Gli autori discutono questi risultati attraverso la lente dell'UDL, identificando specifici checkpoint del framework -in particolare il 7.2 (Ottimizzare rilevanza, valore e autenticità) e il 9.2 (Promuovere aspettative e credenze che ottimizzano la motivazione)- come strumenti potenzialmente efficaci per contrastare il calo motivazionale osservato e sostenere l'apprendimento autodiretto.

Lo studio suggerisce che l'implementazione di strategie didattiche ispirate all'UDL, come l'enfasi sulla rilevanza clinica dei contenuti, l'introduzione di attività di autovalutazione e riflessione e la gamification, potrebbe contribuire a mantenere elevati livelli di motivazione e a ridurre l'ansia da prestazione negli studenti di area sanitaria (Dempsey et al., 2023).

A proposito di neurodiversità, il legame con l'UDL emerge con particolare forza da una ricerca condotta da Accardo et al. (2024) in un'ampia università statunitense, che ha coinvolto 254 partecipanti neurodivergenti (151 studenti e 103 tra docenti e personale) attraverso questionari, focus group e interviste. Lo studio adotta il paradigma della neurodiversità, secondo cui condizioni come autismo, ADHD e dislessia non sono esclusivamente deficit individuali, ma forme naturali di variabilità

neurologica umana. I risultati mostrano un quadro al tempo stesso incoraggiante e problematico: sebbene il 68% degli studenti si dichiara a proprio agio nel riconoscersi come neurodivergente, tale percentuale scende al 38% tra docenti e personale, evidenziando la persistenza di un forte stigma professionale. Il fenomeno del masking -il camuffamento delle proprie caratteristiche per evitare giudizi negativi- è ampiamente documentato dai partecipanti come strategia di sopravvivenza nel contesto accademico. Sul piano dei supporti, circa il 60% dei partecipanti riferisce di aver vissuto o osservato forme di inaccessibilità o discriminazione, e solo il 26,5% degli studenti neurodivergenti riceve accomodamenti ufficiali. Particolarmente significativi per il tema dell'UDL sono i dati sulla formazione: l'89% dei docenti ritiene utile una formazione specifica sulla neurodiversità, e il 96% desidera maggiori informazioni su come supportare studenti neurodivergenti. Numerosi partecipanti indicano esplicitamente l'UDL come strumento centrale per rendere il contesto universitario più inclusivo, chiedendo maggiore flessibilità nelle modalità di apprendimento e di valutazione, utilizzo di canali comunicativi multipli e attenzione agli aspetti sensoriali dell'ambiente. Alcuni docenti segnalano tuttavia che, nonostante l'UDL sia presente nei documenti strategici dei loro atenei, la sua implementazione concreta rimane ancora limitata- una criticità che richiama direttamente quanto già osservato da Laitusis e Karvonen (2025) riguardo al divario tra dichiarazioni di principio e pratiche reali. Gli autori concludono che valorizzare la neurodiversità richiede un cambiamento culturale sistemico, in cui l'UDL rappresenta una delle strategie più promettenti proprio perché consente di progettare l'insegnamento considerando fin dall'inizio la diversità neurologica degli studenti, anziché ricorrere a interventi compensativi individuali (Accardo et al., 2024).

Una questione che la crescente adozione del framework UDL nei contesti europei rende sempre più urgente riguarda la possibilità di misurarne concretamente l'implementazione nelle pratiche didattiche quotidiane. A questa esigenza risponde il contributo di Rusconi e Gäng-Pacífico (2026), che ha esaminato l'affidabilità e la consistenza inter-rater delle versioni italiana e francese dell'UDL Observation Measurement Tool (UDL-OMT), uno strumento osservativo appositamente sviluppato per identificare e documentare la presenza dei principi UDL nelle attività didattiche in tempo reale. Lo studio ha coinvolto l'analisi di 29 lezioni video-registrate in classi inclusive e specializzate svizzere, valutate sia da ricercatori esperti di UDL

sia da studenti magistrali senza specifica competenza nel framework. I risultati mostrano che entrambe le versioni tradotte presentano un'elevata coerenza interna, con coefficienti alfa di Cronbach superiori a 0,70 in tutte le dimensioni, e una soddisfacente affidabilità inter-rater anche quando lo strumento è utilizzato da valutatori non esperti. Questo dato ha implicazioni di rilievo per la ricerca e la formazione: indica che le pratiche UDL sono, almeno in parte, riconoscibili e valutabili in modo sistematico anche da chi non possiede una formazione specifica al framework, e che lo strumento può essere impiegato non solo a fini di ricerca, ma anche per lo sviluppo professionale e l'autovalutazione degli insegnanti. Gli autori sottolineano, tuttavia, che alcune dimensioni — in particolare quelle legate al supporto delle funzioni esecutive e all'espressione della comprensione — presentano maggiore variabilità interpretativa tra i valutatori, suggerendo la necessità di definizioni operative più precise. Il contributo si inserisce in un filone di ricerca europeo ancora poco sviluppato sull'implementazione dell'UDL nella scuola dell'obbligo, e le versioni italiana e francese dell'UDL-OMT rappresentano uno strumento che potrebbe supportare anche il contesto italiano nel passaggio dalla dichiarazione di principio alla pratica verificabile. Indirettamente, questo lavoro dialoga con la presente indagine: se le pratiche UDL-coerenti sono osservabili e misurabili da osservatori non esperti tramite indicatori sistematici, allora è plausibile che esse siano anche producibili da professionisti non formati esplicitamente al framework — come le psicologhe intervistate in questa ricerca — attraverso un'esperienza clinica ed educativa che ha sedimentato nel tempo una logica progettuale implicita coerente con i principi dell'UDL.

Il già citato documento Falcucci del 1975 evidenzia il valore (che la scuola dovrebbe riconoscere) dell'intelligenza sensorio-motrice e pratica, oltre ai processi di socializzazione, allargando il concetto classico di apprendimento (MPI, 1975). Qui l'apprendimento viene enfatizzato come un concetto ampio, che valorizza tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità: queste parole risuonano ora guardandole attraverso la lente dell'UDL.

3.2 La formazione degli insegnanti come leva per l'inclusione

In questo contesto di cambiamento culturale e metodologico, risulta particolarmente rilevante il tema della formazione degli insegnanti come leva per il cambiamento delle pratiche inclusive. Lo studio di Bullard, Rutledge e Kohler-Evans (2017) si inserisce in questa prospettiva, indagando l'efficacia della formazione professionale attraverso il Concerns Based Adoption Model (CBAM) e il suo strumento diagnostico principale, lo Stages of Concern Questionnaire (SOCQ). Il modello CBAM si fonda sull'idea che il cambiamento sia un processo evolutivo e individuale: gli insegnanti non reagiscono tutti allo stesso modo di fronte all'introduzione di nuove pratiche, ma si trovano in stadi diversi di preoccupazione (concern), che vanno dalla semplice consapevolezza dell'esistenza di un'innovazione (Stage 0 – Awareness) fino alla riflessione critica su come migliorarla e diffonderla (Stage 6 – Refocusing), passando per preoccupazioni di ordine informativo, personale, gestionale, rispetto alle conseguenze sugli studenti e alla collaborazione con i colleghi. Lo studio ha coinvolto 32 tra insegnanti in servizio e futuri insegnanti (teacher candidates), tutti sottoposti a un percorso di formazione basato sul modello Strategic Instruction Model Content Enhancement Routines (SIM CER). I risultati hanno evidenziato che la formazione professionale è efficace nel ridurre i livelli di preoccupazione nelle fasi iniziali (consapevolezza, informazione, dimensione personale e gestionale), suggerendo una maggiore apertura all'implementazione delle nuove pratiche. Un dato interessante è la differenza tra insegnanti in servizio e futuri insegnanti: questi ultimi mostrano un cambiamento più marcato nelle fasi di consapevolezza e collaborazione, probabilmente per la maggiore plasticità verso l'innovazione rispetto a chi ha già consolidato routine didattiche proprie. Lo studio sottolinea come comprendere in quale stadio di preoccupazione si trovino gli insegnanti sia una condizione necessaria per calibrare la formazione professionale e garantire che essa risponda effettivamente ai loro bisogni, con ricadute positive sugli apprendimenti degli studenti (Bullard et al., 2017). Questo tipo di approccio riveste un'importanza particolare anche nell'implementazione dell'UDL: come si vedrà, la diffusione dell'Universal Design for Learning nelle scuole dipende in misura cruciale dalla disponibilità e dalla preparazione degli insegnanti ad adottarne i principi.

Un'applicazione concreta dei principi UDL in un ambito educativo non convenzionale è offerta dal contributo di Cesarano e Valentino (2022), che esplorano le potenzialità inclusive della Progettazione Universale per l'Apprendimento nell'educazione fisico-motoria e sportiva. Le autrici argomentano che la prospettiva UDL si presta a una visione multidimensionale dello sviluppo della corporeità della persona, consentendo la realizzazione di una didattica personalizzata attenta alla valorizzazione delle differenze di ciascuno, allo scopo di raggiungere traguardi educativi per tutti. In questa prospettiva, la progettazione di attività motorie non deve rispondere a un'idea astratta di "anatomia umana standard", ma deve tenere conto del funzionamento complessivo di ogni persona nella sua totalità biologica, psicologica e relazionale. L'applicazione dei tre principi UDL al contesto dell'educazione fisica implica, concretamente, l'uso di canali comunicativi differenziati — parola, linguaggio dei segni, immagini, video, mappe — per la presentazione delle consegne motorie; la possibilità per gli studenti di esprimere la propria comprensione attraverso modalità diverse dalla prestazione tecnica standardizzata; e la costruzione di un ambiente sicuro e prevedibile che favorisca la partecipazione attiva di tutti, compresi gli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali. Le autrici sottolineano in particolare il valore dell'apprendimento cooperativo e del peer tutoring come strategie che, coerentemente con il principio del coinvolgimento, promuovono al contempo inclusione, autostima e sviluppo delle competenze sociali. Il contributo è rilevante per il presente elaborato non solo per la sua applicazione specifica, ma per la tesi di fondo che sostiene: la logica UDL — progettare fin dall'inizio per tutti, senza adattamenti a posteriori — è trasferibile a qualunque contesto educativo in cui operi una figura professionale attenta alla variabilità dei soggetti. Questa prospettiva risuona direttamente con quanto emerso dalla presente indagine esplorativa, in cui le professioniste psicologiche intervistate descrivono pratiche che, pur non essendo consapevolmente orientate al framework UDL, mostrano la stessa logica proattiva di progettazione personalizzata a partire dalle caratteristiche e dagli interessi di ciascuna persona.

Una prospettiva relativamente poco esplorata nel dibattito italiano sulla formazione degli insegnanti riguarda il fenomeno degli insegnanti di seconda carriera: i cosiddetti Second-Career Teachers (SCT), ovvero professionisti che accedono all'insegnamento dopo aver svolto, per un periodo più o meno lungo, una carriera in

un settore diverso da quello dell'istruzione. Frison e Funari (2024), in una revisione sistematica della letteratura pubblicata su QTimes, analizzano questo fenomeno crescente a livello internazionale e ne delineano le principali dimensioni: le motivazioni alla scelta, le sfide professionali incontrate, i fattori di supporto alla transizione.

La ricerca sistematica, condotta su quattro database internazionali (Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO) e basata su 70 studi empirici pubblicati nell'ultimo decennio, mostra che la scelta dell'insegnamento come seconda carriera è guidata prevalentemente da fattori pull: non tanto la fuoriuscita insoddisfatta da un settore precedente, quanto l'attrazione verso un lavoro percepito come socialmente significativo, vocazionale e vicino ai propri valori. Il desiderio di contribuire alla formazione delle nuove generazioni, di lavorare a stretto contatto con i contenuti disciplinari e di trovare una missione professionale più autentica emergono come motivazioni ricorrenti in contesti geografici molto diversi tra loro.

Le sfide che i SCT incontrano nella transizione verso l'insegnamento sono per certi versi analoghe a quelle dei neoassunti tradizionali: la gestione della classe, la comunicazione con le famiglie, l'integrazione di metodi e tecniche didattiche; ma si sommano a difficoltà specifiche legate alla gestione del work-life-family balance di adulti con responsabilità economiche e familiari già consolidate. Un elemento paradossale emerge dall'analisi: nonostante le loro esperienze precedenti siano spesso ricche e diversificate, i SCT faticano a trasferire le competenze acquisite nel contesto scolastico, che richiede un corpus di saperi pedagogici e metodologici specifici non sviluppati nelle carriere precedenti.

Tra i fattori di supporto più efficaci nella fase di transizione, la letteratura segnala il mentoring e il coaching mirati, il supporto dei colleghi, lo scambio di materiale didattico e la disponibilità di percorsi formativi flessibili che tengano conto del profilo adulto e non-tradizionale dei futuri docenti. Quest'ultimo punto assume rilievo anche in chiave UDL: la stessa attenzione alla variabilità degli apprendenti che l'UDL richiede nella progettazione didattica per gli studenti dovrebbe essere applicata alla formazione iniziale e continua degli insegnanti stessi, riconoscendo che anche i docenti sono apprendenti con profili, storie e bisogni diversificati.

Il contributo di Frison e Funari è particolarmente pertinente per il contesto italiano in quanto, pur in assenza di studi specifici sul nostro Paese, le autrici sottolineano come il fenomeno dei SCT sia presente anche in Italia e destinato a crescere con l'introduzione dei nuovi percorsi universitari di formazione iniziale per l'insegnamento secondario (DPCM, 4 agosto 2023). Tra i futuri abilitati figureranno sia insegnanti di prima carriera sia professionisti con esperienze pregresse in altri settori che affronteranno il percorso come studenti non-tradizionali: per questi ultimi, le sfide documentate dalla letteratura internazionale -in termini di conciliazione degli impegni, identità professionale in transizione e necessità di supporti mirati - rappresentano un campo di attenzione che le istituzioni formative italiane dovrebbero già cominciare ad anticipare (Frison & Funari, 2024).

Un contributo di particolare rilevanza per comprendere le radici strutturali del problema della qualità dell'inclusione scolastica in Italia viene dallo studio di Ferrero (2023), pubblicato sugli "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", che inquadra la carenza di insegnanti di sostegno specializzati come un fattore non tradizionale di disuguaglianza, ossia una forma di iniquità prodotta non da cause socioeconomiche esterne alla scuola, ma dall'organizzazione interna del sistema scolastico stesso. Attraverso l'elaborazione dei dati forniti dal Ministero dell'Istruzione e dall'ISTAT relativi all'anno scolastico 2021/2022, e attraverso i risultati di un focus group online asincrono condotto in due community di Facebook composte da insegnanti e genitori, l'autore mostra come formazione iniziale e modalità di reclutamento si intreccino in un nodo strutturale che produce effetti distorti sull'esperienza educativa degli alunni con disabilità.

I dati quantitativi restituiscono un quadro allarmante. Nell'anno scolastico 2021/2022, su un totale di 184.405 posti di sostegno, solo il 38,73% era coperto da insegnanti assunti a tempo indeterminato, mentre il 61,27% era affidato a supplenti a tempo determinato. Tra i posti destinati alle nomine in ruolo, solo l'8,06% è stato assegnato tramite procedura concorsuale ordinaria; il 54,72% è finito a supplenza annuale, occupato per la quasi totalità da personale non specializzato. A livello territoriale, la distribuzione è disomogenea: al Nord e al Centro gli insegnanti non specializzati rappresentano quasi la metà del totale del personale impiegato su posto di sostegno, mentre al Sud la percentuale scende a circa un quinto. Un ulteriore

elemento critico è rappresentato dalla mobilità: ogni anno più di 5.000 insegnanti di sostegno assunti a tempo indeterminato effettuano il passaggio su posto comune o su materia al termine del vincolo quinquennale, riducendo ulteriormente la platea degli specializzati disponibili.

Questi numeri non sono privi di conseguenze sul piano dell'equità. Come sottolinea Ferrero, la struttura delle supplenze — con posti di diritto e posti in deroga che variano nel corso dell'anno scolastico — impedisce alle scuole una pianificazione a lungo termine, rendendo la continuità educativa una condizione sistematicamente difficile da garantire. Il turn-over costante di insegnanti, spesso senza titolo specifico o addirittura senza abilitazione all'insegnamento, penalizza in modo particolare gli alunni con disabilità, che si trovano a costruire relazioni educative continuamente interrotte. Il caso emblematico riportato dall'autore — uno studente che nel corso di dieci anni ha cambiato diciassette insegnanti di sostegno, al punto che la famiglia ha deciso di ritirarlo dalla scuola — non è una storia eccezionale, ma la manifestazione estrema di una dinamica strutturale diffusa.

Il focus group ha consentito di raccogliere le voci di insegnanti e genitori su questo fenomeno, facendo emergere una tensione significativa tra due posizioni. Da un lato, una parte degli insegnanti — in particolare quelli senza specializzazione — tende a valorizzare le caratteristiche personali, la vocazione e l'empatia come elementi centrali del profilo professionale del docente di sostegno, sminuendo il ruolo della formazione specifica. Dall'altro, genitori e insegnanti specializzati rivendicano con forza la necessità di competenze psico-pedagogico-didattiche acquisite attraverso percorsi strutturati, sottolineando come il "buon cuore" non sostituisca un *habitus* professionale costruito attraverso la formazione. Come osservato da uno degli insegnanti specializzati partecipanti allo studio, chi non ha ricevuto una formazione adeguata può compiere errori gravi in assoluta buona fede, come rinforzare involontariamente comportamenti disfunzionali o non riconoscere i bisogni reali dell'alunno.

Un aspetto teoricamente rilevante che emerge dallo studio riguarda il rischio di derive compensative e di delega: l'insegnante di sostegno viene ancora troppo spesso percepito — e talvolta si percepisce — come figura di accudimento esclusivamente dedicata "al suo alunno", piuttosto che come agente di cambiamento

dell'intera classe e della cultura scolastica. Questo meccanismo di delega non è casuale, ma è alimentato dalla struttura stessa del sistema: quando un insegnante non specializzato viene catapultato su un posto di sostegno senza strumenti adeguati, la risposta più immediata è quella di limitarsi alla presenza fisica accanto all'alunno con disabilità, riproducendo quella logica di separazione che l'inclusione dovrebbe invece superare. Come già evidenziato da Monteleone (2015) e da Ianes e Zagni (2024), la figura dell'insegnante di sostegno come binomio esclusivo con l'alunno certificato è uno dei fattori strutturali che maggiormente ostacolano la realizzazione di una didattica autenticamente inclusiva.

Ferrero inquadra questi fenomeni attraverso il modello ecologico di Bronfenbrenner, distinguendo tra iniquità sistemica (a livello macro, dovuta alle politiche nazionali su formazione e reclutamento), iniquità di istituto (a livello meso, nella gestione delle risorse e del personale da parte dei singoli istituti) e iniquità in classe (a livello micro, nell'esperienza quotidiana degli alunni). Questa lettura multilivello è particolarmente utile per comprendere perché le riforme siano così difficili da tradurre in cambiamenti reali: intervenire su un solo livello senza agire sugli altri produce effetti parziali e spesso gattopardiani, per usare la stessa espressione dell'autore. La soluzione non può ridursi ad aumentare i posti nei corsi di specializzazione o a modificare le graduatorie: richiede una visione organica che riformi simultaneamente la formazione iniziale, le modalità di reclutamento, le condizioni contrattuali e la cultura professionale degli insegnanti, promuovendo l'idea di docente di sostegno come figura che non lavora per un singolo alunno, ma per trasformare il contesto educativo a beneficio di tutti (Ferrero, 2023).

Questa prospettiva risuona direttamente con i principi dell'UDL: un sistema scolastico che dipende da insegnanti non formati, precari e in continuo turn-over non è in grado di progettare ambienti di apprendimento flessibili e inclusivi fin dall'inizio. La qualità dell'inclusione non è separabile dalla qualità della formazione di chi la deve realizzare ogni giorno in classe.

3.3 Sistemi di supporto scolastico per una riconcettualizzazione dell'apprendimento. Casi di studenti con ADHD

Il tema della neurodiversità nell'apprendimento trova un'applicazione concreta e urgente nel caso degli studenti con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD). Fabiano e colleghi (2024), in un articolo pubblicato sul Journal of School Psychology, propongono una riconcettualizzazione profonda degli approcci di supporto scolastico per questi studenti, mettendo in luce come le politiche esistenti siano sistematicamente inadeguate a produrre esiti positivi.

I dati di partenza sono eloquenti: gli studenti con ADHD presentano stabilmente rendimenti scolastici inferiori ai coetanei, tassi di abbandono scolastico significativamente più alti, difficoltà relazionali con adulti e pari (a lungo termine), una minore indipendenza economica e una ridotta aspettativa di vita. Eppure, nonostante decenni di politiche formalmente dedicate a questa popolazione, il sistema di supporto scolastico statunitense, e per analogia molti sistemi europei, continua a essere frammentato, ritardato e spesso clinicamente non appropriato.

Fabiano et al. identificano alcune criticità strutturali fondamentali. La prima è la mancanza di una categoria educativa specifica per l'ADHD: a differenza dell'autismo, che dispone di una classificazione dedicata nell'istruzione speciale statunitense, l'ADHD continua ad essere ricondotto a categorie residuali (Other Health Impaired) o a piani di accomodamento 504, i quali raramente includono supporti comportamentali evidence-based, che pure sono la prima linea d'intervento raccomandata. La seconda criticità è il sistematico outsourcing della responsabilità: la diagnosi viene demandata a figure esterne alla scuola (pediatri, psicologi clinici), il trattamento farmacologico viene spesso privilegiato rispetto alle strategie comportamentali in aula, e gli insegnanti ricevono una formazione insufficiente per implementare interventi efficaci.

Una terza criticità riguarda la mancata distinzione tra sintomi e compromissione funzionale: molte delle misure di accomodamento più diffuse, come il tempo aggiuntivo nelle verifiche o gli ausili per ridurre il comportamento motorio, si concentrano sulla riduzione dei sintomi piuttosto che sul miglioramento dei risultati scolastici e delle competenze sociali che costituiscono i veri obiettivi dell'educazione.

Il tempo aggiuntivo, ad esempio, non affronta il deficit di persistenza nell'attenzione che caratterizza l'ADHD, e i dati empirici non ne supportano l'efficacia.

La proposta degli autori è quella di integrare l'ADHD all'interno dei Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), un modello di intervento a livelli che va dal supporto universale per tutta la classe (Tier 1), a interventi mirati per studenti a rischio (Tier 2), fino a interventi intensivi individualizzati (Tier 3), in modo analogo a come il MTSS gestisce già le difficoltà di lettura. Questo significa avviare immediatamente strategie di supporto positivo in classe, senza attendere valutazioni diagnostiche esterne, e riservare l'accesso all'istruzione speciale ai casi in cui gli interventi progressivi risultino insufficienti. Gli interventi behaviorali evidence-based, come i daily report card, le contingencies di gruppo e i sistemi di feedback frequente, hanno dimostrato efficacia nel ridurre le difficoltà funzionali in aula in tempi rapidi, spesso senza necessità di farmacoterapia o piani speciali formali.

Il valore di questo contributo per la presente tesi è molteplice. In primo luogo, esso illustra come l'approccio UDL, fondato sulla progettazione proattiva e universale, sia pienamente coerente con la logica MTSS: entrambi privilegiano l'anticipazione dei bisogni, la flessibilità degli strumenti e il supporto all'interno della classe regolare, piuttosto che la segregazione o la categorizzazione preliminare. In secondo luogo, lo studio mette in luce le iniquità che i sistemi di supporto standardizzati tendono a produrre: gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e quelli appartenenti a gruppi etnici minoritari risultano sistematicamente penalizzati da meccanismi di esclusione disciplinare sproporzionata, che si sommano alle difficoltà già presenti per l'ADHD. Un approccio UDL genuinamente universale deve quindi tenere conto anche delle variabili di equità sociale, rendendo il design inclusivo non solo una questione di accessibilità cognitiva ma anche di giustizia educativa (Fabiano et al., 2024).

3.4 Tecnologie digitali e intelligenza artificiale al servizio della Progettazione Universale

L'intersezione tra intelligenza artificiale (IA) e Universal Design for Learning rappresenta uno degli sviluppi più promettenti - e al tempo stesso più discussi - nel campo dell'educazione inclusiva contemporanea. Se l'UDL nasce dalla consapevolezza che i curricula tradizionali presentano 'errori di progettazione' rispetto alla diversità degli apprendenti, le tecnologie digitali e l'IA offrono strumenti inediti per ridurre questi errori fin dalla fase di progettazione, rendendo le risorse formative più flessibili, personalizzate e accessibili.

Uno studio particolarmente illuminante in questo senso è quello condotto da Kamarudin e colleghi (2025), pubblicato sull'*International Journal of Advanced Research in Education and Society*, che ha valutato le percezioni di 77 studenti universitari di fronte a uno strumento di IA denominato Universal Design Assistant (UD-AI). Sviluppato come adattamento specializzato di un modello GPT, UD-AI è stato progettato per rispondere a domande relative agli standard di accessibilità dell'ambiente costruito (lo standard malese MS 1184:2014), rendendo immediatamente consultabili le specifiche tecniche attraverso un'interfaccia conversazionale.

I risultati dell'indagine mostrano percezioni complessivamente molto positive (punteggio medio complessivo $M = 4,30$ su scala Likert a 5 punti). La dimensione con il punteggio più elevato è stata l'utilità percepita e l'impatto sull'apprendimento ($M = 4,38$): gli studenti hanno riportato che UD-AI li ha aiutati a comprendere i principi del Design Universale, a supportare i loro lavori progettuali e ad aumentare la propria consapevolezza delle pratiche di design inclusivo. Seguono la soddisfazione e l'intenzione comportamentale ($M = 4,35$) — con un significativo 4,45 per la disponibilità a raccomandare lo strumento ai compagni — l'usabilità e la facilità d'uso ($M = 4,22$) e l'affidabilità e la fiducia ($M = 4,16$).

Le risposte qualitative ai quesiti aperti hanno fatto emergere cinque temi principali: la semplificazione degli standard tecnici complessi, l'interfaccia intuitiva e user-friendly, il supporto all'applicazione pratica dei principi nei progetti, l'aumento della fiducia nell'applicare autonomamente l'accessibilità, e alcune richieste di miglioramento —

in particolare l'inserimento di più riferimenti visivi e fotografie. Quest'ultimo aspetto richiama direttamente il quarto principio dell'UDL (molteplici modalità di rappresentazione) e il principio di percettibilità delle informazioni del Design Universale: uno strumento che si propone di insegnare l'accessibilità dovrebbe applicarla pienamente anche a se stesso.

Questo studio dimostra che i principi del Design Universale possono essere applicati in modo ricorsivo: uno strumento progettato per insegnare l'UD deve essere esso stesso universalmente accessibile e usabile, abbassando le barriere di accesso agli standard tecnici che spesso sono percepiti come ostacoli cognitivi dalla popolazione studentesca. Sul piano metodologico, lo studio mostra come gli strumenti di IA generativa possano essere adattati a domini specifici (in questo caso l'accessibilità nell'ambiente costruito) con risultati educativi misurabili in termini di comprensione, motivazione e autoefficacia. Sul piano pratico, apre una prospettiva interessante per l'implementazione dell'UDL nei curricula universitari: se gli studenti di progettazione accolgono con entusiasmo uno strumento di IA che rende accessibili gli standard di accessibilità, analoghe possibilità esistono per la formazione degli insegnanti, degli psicologi e degli educatori nei principi dell'UDL (Kamarudin et al., 2025).

Va tuttavia sottolineata la principale limitazione dello studio: il campione è limitato a una singola coorte di studenti di un ateneo malese, e le percezioni auto-riferite non sono necessariamente indicative degli effettivi esiti di apprendimento. Più in generale, la letteratura sull'integrazione dell'IA nell'istruzione superiore segnala rischi importanti, tra cui l'insufficiente alfabetizzazione digitale del corpo docente, le preoccupazioni legate all'integrità accademica e al rischio di un'eccessiva dipendenza dagli strumenti automatici, che richiedono strategie deliberate di accompagnamento e di pensiero critico (Chen, 2025; Rahman, 2025, citati in Kamarudin et al., 2025). L'IA può essere un potente alleato dell'UDL, ma solo se la sua integrazione è progettata con la stessa cura riflessiva con cui l'UDL chiede di progettare qualsiasi ambiente di apprendimento.

Un ulteriore contributo che situa l'UDL nel panorama delle tecnologie educative contemporanee è offerto da Gardiner (2025), che propone un'analisi aggiornata del rapporto tra Universal Design for Learning ed educational technology (EdTech) nel contesto della classe del XXI secolo. L'autore ricostruisce le origini neuroscientifiche

del framework — fondato sulla comprensione delle reti cerebrali affettive, di riconoscimento e strategiche, corrispondenti rispettivamente ai principi di Coinvolgimento, Rappresentazione e Azione ed espressione — e ne esamina la relazione con la Differentiated Instruction (DI), un approccio didattico con cui l'UDL viene spesso confuso nella pratica scolastica. La distinzione tra i due approcci è teoricamente rilevante: la DI è essenzialmente reattiva, nel senso che adatta i contenuti e i processi di apprendimento dopo aver identificato i bisogni individuali degli studenti; l'UDL è invece proattivo, in quanto progetta fin dall'inizio ambienti di apprendimento flessibili che anticipano la variabilità dei soggetti senza richiedere modifiche successive. Come sintetizza l'autore, mentre la DI risponde ai bisogni una volta che questi sono stati osservati, l'UDL parte dal presupposto che la variabilità sia la norma e non l'eccezione, costruendo molteplici percorsi di accesso, espressione e coinvolgimento prima ancora che lo studente entri in classe. Rispetto al tema della tecnologia, Gardiner offre una lettura equilibrata che si rivela utile per contestualizzare i risultati della presente indagine: la tecnologia non è un fine in sé, ma uno strumento che, quando integrato strategicamente all'interno del framework UDL, estende la capacità dei professionisti di creare ambienti flessibili ed equi. Tuttavia, come l'autore esplicitamente avverte, la tecnologia da sola non garantisce l'inclusione — ed è precisamente questo il dato che emerge dalle interviste della presente ricerca, in cui le professioniste psicologiche ricorrono alla tecnologia in modo selettivo e contestuale, privilegiando quando non esplicitamente sollecitate strategie relazionali, visive e manipolative che rispondono più direttamente alla specificità della persona con cui lavorano.

CAPITOLO 4 UNA RICERCA QUALITATIVA

4.1 Premesse

Come verrà esplicitato anche nei prossimi capitoli, queste interviste sono state svolte in presenza (4 partecipanti) e tramite la piattaforma Google meet con videochiamata (2 partecipanti). Ogni partecipante ha dedicato in media 40 minuti a tale intervista, lasciandosi andare anche a commenti più personali e a dibattiti interessanti una volta risposto a tutti gli item previsti. Ciò che con questa premessa si vuole mettere in evidenza è che il metodo ha, da una parte, certamente impegnato le partecipanti, che hanno interloquito e parlato approfonditamente durante lo svolgimento della ricerca per tanti minuti consecutivamente, ma al tempo stesso, è stata occasione di conoscenza e di confronto con la pratica dell'UDL e motivo di autoriflessione sulle azioni svolte dalle psicologhe stesse e dal loro contesto lavorativo.

4.2 Disegno della ricerca

Il metodo di analisi dei dati utilizzati per il presente elaborato è basato sulla ricerca qualitativa, che si è affermata nelle scienze sociali e in psicologia come risposta critica alle tendenze riduzionistiche della ricerca quantitativa, con l'obiettivo di cogliere la complessità del comportamento umano, della vita interiore e delle interazioni interpersonali attraverso le parole e i testi (Robinson, 2022). Le sue origini risalgono all'analisi approfondita di singoli casi o episodi critici: dai lavori biografici di Erikson su Gandhi e Lutero (1958; 1969), allo studio quasi-etnografico di Festinger su un culto UFO (Festinger, Rieken & Schacter, 1956), fino alla Tecnica dell'Incidente Critico di Flanagan (1954). A partire dagli anni Ottanta, quando la metodologia qualitativa ha ottenuto un riconoscimento esplicito all'interno della disciplina, i principali contributi teorici si sono concentrati sulla raccolta di dati in profondità, privilegiando interviste e focus group come strumenti principali (Howitt, 2016).

Sul piano epistemologico, la ricerca qualitativa si fonda su una pluralità di paradigmi. L'interpretivismo costruzionista valorizza la soggettività contestualizzata del ricercatore e la natura intersoggettiva della costruzione del significato. Il realismo critico, invece, consente molteplici interpretazioni di un fenomeno, ma distingue tra interpretazioni migliori e peggiori in base al loro rapporto con una realtà al di là dei testi (Robinson & Smith, 2010). Quest'ultimo approccio si fonda inoltre sul

ragionamento dialettico: quando un argomento presenta punti di vista divergenti, il ricercatore esplora attivamente se dietro la pluralità delle posizioni si possa trovare una sintesi o un'unità nascosta, senza per questo annullare la differenza tra prospettive (Robinson, 2022). Contrariamente alla cosiddetta tesi dell'incompatibilità, secondo cui positivismo e interpretivismo sarebbero paradigmi inconciliabili alla base rispettivamente della ricerca quantitativa e qualitativa (Wiggins, 2011), un approccio dialettico evidenzia come entrambe le tradizioni condividano un impegno comune verso l'evidenza empirica, rendendo possibile la loro integrazione in disegni a metodi misti (Robinson, 2022).

4.2.1. Analisi tematica strutturata

La presente indagine adotta un disegno qualitativo di tipo esplorativo, condotto attraverso interviste semi-strutturate. L'approccio analitico scelto è la Structured Tabular Thematic Analysis (ST-TA; Robinson, 2022), variante dell'analisi tematica sviluppata per testi brevi in modo rigoroso e sistematico. L'analisi è stata condotta secondo un approccio ibrido induttivo-deduttivo: i temi principali sono stati definiti a priori a partire dai tre principi e dai checkpoint UDL (CAST, 2011), mentre l'analisi delle risposte ha permesso l'emergere di temi induttivi aggiuntivi (es. importanza della relazione professionale come condizione abilitante; discrepanza voto/impegno).

L'Analisi Tematica Strutturata, in inglese "Structured Tabular Thematic Analysis" che verrà denominata per abbreviazione con "ST-TA") è una variante dell'analisi tematica sviluppata da Robinson (2022) specificamente per lavorare con testi brevi in modo rigoroso e sistematico. Il metodo si colloca in una nicchia metodologica attualmente non occupata, tra gli approcci classici all'analisi tematica, in particolare quelli di Boyatzis (1998) e di Braun e Clarke (2006), e i metodi esistenti per l'analisi di testi brevi, come l'analisi narrativa delle piccole storie (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Con i primi condivide l'obiettivo di ricercare pattern ricorrenti attraverso più casi, e la possibilità di condurre analisi induttive, deduttive o ibride; se ne distanzia, tuttavia, per l'introduzione di due elementi distintivi: la verifica dell'accordo inter-analitico e il calcolo delle frequenze tematiche, assenti nei protocolli di Boyatzis e di Braun e Clarke.

Sul piano procedurale, la ST-TA si articola in otto fasi condotte all'interno di un foglio di calcolo (es. Microsoft Excel), senza richiedere software specializzati. Le fasi

comprendono: lo sviluppo a priori dei temi (per approcci deduttivi o ibridi), l'immersione profonda nei dati attraverso letture ripetute, la generazione di codici e temi iniziali, la tabulazione dei temi rispetto ai segmenti di dati, la verifica dell'accordo tra analisti, l'esplorazione delle frequenze tematiche, la costruzione di mappe tematiche e, infine, la redazione del report. L'accordo inter-analitico è considerato un elemento fondamentale della trasparenza e del rigore dell'analisi: la soglia minima raccomandata è dell'80%, in linea con le indicazioni di Miles e Huberman (1994). Le frequenze tematiche, invece, forniscono informazioni sulla prevalenza dei temi nel campione, aumentando la trasparenza dei risultati senza sostituire il processo interpretativo qualitativo, ma affiancandosi ad esso.

Sul piano epistemologico, la ST-TA si fonda sul realismo critico (Robinson & Smith, 2010), che consente interpretazioni multiple di un fenomeno distinguendo però tra interpretazioni migliori e peggiori in base alla loro relazione con la realtà. Questo orientamento giustifica l'integrazione, peculiare del metodo, tra processi qualitativi e quantitativi, contrastando la cosiddetta tesi dell'incompatibilità tra i due paradigmi (Wiggins, 2011).

4.3 Partecipanti

Il gruppo di persone intervistate è composto da 6 partecipanti, tutte di genere femminile, selezionate tramite campionamento intenzionale (*purposive sampling*) in ragione della loro esperienza professionale diretta con bambini e ragazzi in contesti educativi, scolastici o clinici.

Codice	Genere	Profilo professionale
P1	F	Psicologa e psicoterapeuta in formazione (approccio psicoanalitico lacaniano); lavora in studio e come educatrice scolastica
P2	F	Neuropsicologa specializzata in certificazioni DSA e supporto allo studio

P3	F	Psicologa e psicoterapeuta in formazione (approccio psicoanalitico lacaniano); lavora in studio e come educatrice scolastica
P4	F	Psicologa specializzata in disturbi dell'apprendimento e del neurosviluppo; valutazioni psicodiagnostiche, potenziamento, riabilitazione e interventi psicoeducativi
P5	F	Psicologa specializzata in disturbi dell'apprendimento e del neurosviluppo; valutazioni psicodiagnostiche, potenziamento, riabilitazione e interventi psicoeducativi
P6	F	Psicologa specializzanda in psicoterapia sistemico-familiare; opera in ambito scolastico e in studio privato

Tabella 1. Caratteristiche delle partecipanti (N=6).

4.4 Strumento e procedura di raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti mediante interviste semi-strutturate, condotte individualmente con ciascuna partecipante. Le interviste sono state svolte in modalità mista: 4 sono state svolte in presenza e 2 tramite videochiamata, in funzione della disponibilità e della collocazione geografica delle partecipanti. La durata media di ciascuna intervista è stata di circa 40 minuti.

Il consenso informato include informazioni in merito alla finalità della ricerca, al trattamento anonimizzato dei dati, alla cancellazione delle audio-registrazioni una volta completata la loro trascrizione, e informazioni riguardanti la possibilità di utilizzare le trascrizioni durante le presentazioni del lavoro di ricerca o in prodotti scritti relativi ai risultati dello studio (APA Ethics Code <https://www.apa.org/ethics/code>).

La traccia di intervista era articolata in più sezioni.

PARTE 1: Definizione dell'approccio Universal Design for Learning

Le interviste si aprono con una domanda di ordine conoscitivo sulla filosofia progettuale dell'UDL. La prima domanda del questionario riguarda, infatti, la richiesta posta all'intervistato di provare a fornire (in base a conoscenze pregresse o intuitive) una definizione del framework dello Universal Design for Learning. Viene poi offerta e condivisa una definizione che andrà a guidare le domande successive.

PARTE 2: Il racconto da parte degli intervistati della propria esperienza lavorativa

Questa parte mira a delineare il ritratto di una persona, o utente, con cui il professionista ha lavorato nell'ultimo periodo e per il quale gli elementi forniti nella risposta conoscitiva sull'UDL hanno un significato particolare. Dopo aver inserito un nome di fantasia per garantire l'anonimato della persona, viene chiesto di fornire altre informazioni, come gli anni e le attività educative che si stanno svolgendo con lei/lui. Attraverso le domande successive si approfondiscono i punti di forza, le abilità e le risorse, i livelli di autonomia (*Quali sono i suoi punti di forza, e le sue abilità e le sue risorse? Cosa è in grado di fare autonomamente? Cosa con supporto? Cosa non è ancora in grado di fare?*). Infine, vengono esplorate le caratteristiche delle attività che gli intervistati mettono in atto per rispondere alle caratteristiche di quella determinata persona. Queste domande sono finalizzate a far emergere gli aspetti dell'azione professionale che possano *contenere* un pensiero UDL.

PARTE 3: L'applicazione pratica dei tre principi dell'UDL

La terza parte del protocollo indaga come alcune modalità di lavoro in linea con la prospettiva UDL siano declinate nelle pratiche quotidiane del professionista; nello specifico, si chiede di pensare a dodici situazioni nelle quali si è messo in atto, o si ipotizza di mettere in atto nel caso ci si trovasse nella specifica circostanza, una o più azioni in linea con l'item presentato. Ciascuna delle 12 situazioni presentate fa riferimento ad un principio UDL: in particolare, sono stati scelti 4 sotto-principi per ogni principio attraverso i seguenti criteri di scelta: Specificità rispetto al principio generale; Significatività rispetto agli obiettivi professionali dei rispondenti; Variabilità interna (degli elementi presi in considerazione) in modo da cogliere il senso complessivo del principio generale.

PARTE 4: UDL: dalle situazioni alle pratiche professionali

Una quarta ed ultima sezione, indaga la possibilità di far emergere ulteriori esempi in cui siano state adottate pratiche in linea con la prospettiva dell'UDL, in maniera tale da garantire piena libertà di esprimersi anche al di fuori delle situazioni (e dei principi) indagate dalle domande dell'intervista.

4.5 Analisi dei dati

Le risposte delle partecipanti sono state trascritte e organizzate in un foglio di calcolo secondo il formato previsto dalla ST-TA. Per ciascun item, le risposte sono state dapprima sottoposte a un processo di immersione profonda nei dati (Fase B), seguito dalla generazione di note iniziali e codici (Fase C). I codici sono stati successivamente tabulati rispetto ai temi principali e sottotemi predefiniti (Fase D), integrando i temi emergenti dall'analisi induttiva. I quesiti di ricerca che hanno guidato l'analisi erano i seguenti:

Quale e quanta conoscenza dell'UDL emerge dalle risposte dei professionisti coinvolti?

Quali azioni e strategie coerenti con i tre principi UDL emergono dalle pratiche descritte?

In che misura e in quali modi la tecnologia rappresenta un mezzo per implementare un'ottica UDL? Quale ruolo assume il contesto fisico?

Quali benefici per le persone coinvolte sono riconducibili all'adozione di pratiche ispirate ai principi UDL?

Quesito 1 – Conoscenza dell'UDL

Nessuna delle sei partecipanti dichiara di conoscere il costrutto UDL in modo esplicito e consapevole (6/6, 100%). Pur in assenza di conoscenza formale, le professioniste hanno prodotto elaborazioni intuitive orientate verso tre aree semantiche: il riconoscimento dell'UDL come pensiero pratico-applicativo (6/6, 100%), la connessione con l'apprendimento (5/6, 83,3%) e la connessione con l'inclusione (3/6, 50%). Quattro partecipanti (66,7%) hanno anticipato intuitivamente una logica universale – progettare l'apprendimento accessibile a tutti fin dall'inizio – senza alcun riferimento alla logica degli accomodamenti individuali (0/6).

Quesito 2 – Strategie coerenti con i principi UDL

L'analisi dei dodici checkpoint evidenzia una presenza pervasiva di strategie coerenti con i tre principi UDL, adottate inconsapevolmente. Le frequenze più elevate si registrano nell'item 8 (coinvolgimento/curiosità = 6/6, 100%), nell'item 9 (interazione tra pari = 6/6, 100%; lavoro di gruppo = 5/6, 83,3%) e nell'item 11 (miglior autovalutazione = 6/6, 100%). Le strategie di Rappresentazione emergono con forza negli item 1, 5 e 12 (utilizzo di immagini, simboli, arte, materiali tangibili). Le strategie di Azione ed espressione dominano negli item 3, 5, 10 e 11 (pianificazione condivisa, automonitoraggio, feedback). Le strategie di Coinvolgimento mostrano le frequenze più elevate e uniformi (item 6, 8 e 9). Un tema trasversale emerso induttivamente è l'importanza della relazione professionale come condizione abilitante (presente in 9/12 item).

Quesito 3 – Tecnologia e contesto fisico

I dati mostrano che la tecnologia non costituisce uno strumento trasversale e diffuso nella pratica delle professioniste intervistate. La sua presenza emerge in modo rilevante esclusivamente nell'item 7, checkpoint specificamente dedicato all'ottimizzazione degli strumenti tecnologici, dove 5 partecipanti su 6 (83,3%) ne descrivono l'utilizzo. Tuttavia, negli altri undici checkpoint della Seconda Parte, i riferimenti alla tecnologia sono rari e circoscritti a poche professioniste: compaiono nell'item 1 (3/6: P2, P4, P5), nell'item 3 (1/6: P5), nell'item 9 (1/6: P5) e nell'item 12 (2/6: P4, P6). P5 è l'unica partecipante che cita spontaneamente strumenti tecnologici in più contesti al di fuori dell'item dedicato.

Questo pattern suggerisce che la tecnologia venga percepita dalle professioniste come uno strumento specifico e settoriale, piuttosto che come una modalità trasversale di implementazione delle pratiche inclusive. Quando non esplicitamente sollecitata, la tecnologia cede il posto a strategie relazionali, visive e manipolative. Va inoltre rilevato che P1 dichiara l'assenza totale di strumenti tecnologici nel proprio contesto lavorativo (1/6), e P6 segnala il rischio dell'uso non controllato dei

dispositivi (1/6), evidenziando che la sola disponibilità degli strumenti non ne garantisce un utilizzo pedagogicamente orientato.

Il contesto fisico emerge invece come variabile attiva e non neutra: la distanza tra lo studio privato e la scuola è percepita come barriera alla condivisione delle strategie (P4), e la qualità dello spazio di incontro condiziona la tipologia di pratiche implementabili.

Quesito 4 – Benefici

I benefici identificati si articolano in quattro categorie principali: maggiore coinvolgimento e curiosità (massima 6/6, item 8 e 9), maggiore autonomia (massima 5/6, item 9 e 10), miglior autovalutazione (massima 6/6, item 11), e sentirsi protagonisti del processo (massima 6/6, item 8; 5/6 negli item 9, 10, 11). Beneficio secondario ricorrente è la maggiore autostima (3/6 negli item 5 e 6).

Terza Parte – Esempi aggiuntivi di pratiche UDL

Le risposte confermano e arricchiscono i pattern emersi. P1 ha descritto un progetto articolato attorno al film Titanic (integrando diverse modalità di coinvolgimento e rappresentazione). P4 ha illustrato attività ludiche di metafonologia e pre-calcolo in piccoli gruppi di età prescolare. P5 ha enfatizzato la collaborazione strutturata con scuola e famiglia. P6 ha esplicitato la sua concezione di inclusione come aiuto trasversale al di là della diagnosi, con critica all'asetticismo della didattica tradizionale. Questi esempi consolidano il tema della personalizzazione e della relazione come motori dell'inclusione. L'importanza data alla relazione con la persona di riferimento è insita nella professione di psicologo, ed è proprio il costrutto relazionale che consente il lavoro delle psicologhe partecipanti alla ricerca, che operano tutte anche in studio (privato o in associazioni).

Quarta Parte – Barriere e facilitatori

La barriera più citata è la scarsa formazione degli insegnanti (4/6, 66,7%), seguita dalla mancanza di collaborazione (3/6, 50%) e dalla non volontà di formarsi (3/6,

50%). P1 ha descritto il sistema di accesso all'insegnamento tramite MAD e interPELLI come strutturalmente disfunzionale. P4 ha evidenziato la distanza tra studio e scuola come fattore limitante. Solo P6 ha identificato facilitatori: il miglioramento della sistema scolastico rispetto al passato e la presenza importante di figure di sostegno ed educative. Tutte le loro risposte, mettono in luce che l'adozione di pratiche UDL dipende largamente dall'iniziativa individuale del professionista (in particolare le partecipanti si riferiscono agli insegnanti), in assenza di un reale supporto istituzionale strutturato.

4.6 Sintesi trasversale

I risultati convergono verso un'interpretazione unitaria: le professioniste non conoscono il framework UDL e non lo applicano consapevolmente, eppure le loro pratiche mostrano coerenza sistematica con tutti e tre i suoi principi. Questo suggerisce che la logica universale dell'UDL possa essere già implicita nelle pratiche di psicologhe esperte, sviluppata attraverso l'esperienza clinica ed educativa. Il contesto istituzionale - in particolare formazione e motivazione degli insegnanti - emerge come principale fattore moderatore tra le buone pratiche individuali e la loro generalizzazione sistemica.

4.7 Verifica dell'accordo inter-analitico

La Fase E della ST-TA (Robinson, 2020) prevede la verifica del livello di accordo tra due analisti indipendenti che, a partire dagli stessi dati testuali, assegnano le risposte ai temi e sottotemi del framework analitico. Il processo mira a raggiungere un consenso intersoggettivo che attesti la trasparenza e la coerenza dello schema tematico. La soglia minima raccomandata è dell'80% (Miles & Huberman, 1994).

Verrà definita come “Analista A” la parte riguardante la tesista dell’elaborato, mentre come “Analista B” una compagna frequentante il medesimo corso di studi, che sta occupandosi della medesima ricerca.

L'Analista B ha ricevuto una versione del foglio di calcolo ST-TA con le colonne dei temi predisposte, prive delle codifiche dell'Analista A. La verifica è stata condotta sul partecipante P3, per tutti e dodici i checkpoint della Seconda Parte.

È importante sottolineare che i due analisti hanno operato a partire da framework di codifica parzialmente differenti: l'Analista B ha sviluppato autonomamente alcuni sottotemi non presenti nel framework dell'Analista A, e viceversa. Questo è metodologicamente previsto dalla ST-TA, che considera il confronto tra schemi come strumento di sviluppo e affinamento analitico, non come test di correttezza oggettiva.

4.7. 1.Risultati

Item 1 – Chiarire il vocabolario e i simboli

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=sì, B=no)	1	0	x
BENEFICI	Maggiore comprensione (A=no, B=sì)	0	1	x
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Creazione di qualcosa di tangibile e creativo	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Supporto visivo come facilitatore (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Uso del quotidiano come strumento (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.1. Confronto codifiche P3, Item 1 – Accordi: 0/7 (0%).

Item 2 – Comunicare attraverso linguaggi che creano una comprensione condivisa

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore comprensione (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Uso di linguaggio condiviso (A=no, B=sì)	0	1	x
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	0	x

Tabella E.2. Confronto codifiche P3, Item 2 – Accordi: 0/6 (0%).

Item 3 – Guidare la scelta di mete appropriate

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore autonomia (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore autostima	1	0	x
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	0	x

AZIONE ED ESP.	Dialogare con la persona per capire dove vorrebbe arrivare	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Uso del linguaggio per guidare la scelta (A=no, B=sì)	0	1	x
AZIONE ED ESP.	Guida alla scelta autonoma (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.3. Confronto codifiche P3, Item 3 – Accordi: 0/7 (0%).

Item 4 – Individuare le caratteristiche rilevanti, i punti chiave o le relazioni

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore autonomia (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Orientare/indirizzare verso risorse corrette	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Uso combinato linguaggio verbale e immagini (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Supporto visivo per facilitare la comprensione (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.4. Confronto codifiche P3, Item 4 – Accordi: 0/5 (0%).

Item 5 – Migliorare la capacità di monitorare i progressi

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
-----------------	--------------------	---	---	---------

BENEFICI	Maggiore autostima (entrambi sì, ma etichette divergenti)	1	1	x
BENEFICI	Miglior autovalutazione (entrambi sì, ma etichette divergenti)	1	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Confronto con cambiamento concreto	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Feedback vocale esterno positivo	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Osservazione e confronto temporale (A=no, B=sì – etich. diversa)	0	1	x
AZIONE ED ESP.	Incoraggiamento progressi (A=no, B=sì – etich. diversa)	0	1	x

Tabella E.5. Confronto codifiche P3, Item 5 – Accordi: 0/6 (0%).

Item 6 – Sollecitare e mantenere l'impegno

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	1	✓
COINVOLGIMENTO	Uso della metafora e delle storie	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Uso dell'esempio concreto (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.6. Confronto codifiche P3, Item 6 – Accordi: 1/3 (33.3%).

Item 7 – Ottimizzare l'utilizzo di strumenti e tecnologie di supporto

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore autonomia (A=no, B=sì)	0	1	x
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione (A=sì etich. aggregata, B=no)	1	0	x
TECNOLOGIA	Strumenti alternativi per la comprensione (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Supporti visivi per la comprensione (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.7. Confronto codifiche P3, Item 7 – Accordi: 0/6 (0%).

Item 8 – Pianificare diverse strategie per suscitare l'interesse

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	1	✓
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	0	x
COINVOLGIMENTO	Conoscenze sulla vita del bambino (passioni/attitudini)	1	0	x

COINVOLGIMENTO	Percorso di promozione atteggiamento costruttivo (A=no, B=sì)	0	1	x
TRASVERSALE	Strutturazione ad hoc su misura per ogni individuo	1	0	x
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	0	x

Tabella E.8. Confronto codifiche P3, Item 8 – Accordi: 1/6 (16.7%).

Item 9 – Sostenere la collaborazione

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accord o
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	1	✓
BENEFICI	Maggiore autonomia	1	0	x
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	0	x
COINVOLGIMENTO	Favorire il lavoro di gruppo con autonomia	1	0	x
COINVOLGIMENTO	Incoraggiare interazione tra pari (A=sì, B=etich. diversa sì)	1	1	x
COINVOLGIMENTO	Condivisione di aspetti culturali tra pari	1	0	x
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	0	x
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori	1	0	x
COERENZA UDL	Creare gruppi cooperativi (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.9. Confronto codifiche P3, Item 9 – Accordi: 1/9 (11.1%).

Item 10 – Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strategie

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità (A=no, B=sì)	0	1	x
BENEFICI	Maggiore autonomia	1	1	✓
COINVOLGIMENTO	Uso del gioco (da tavolo e roleplay)	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Pianificazione chiara e condivisa degli obiettivi	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Retorica dovere-piacere	1	0	x
AZIONE ED ESP.	Guida alla pianificazione (A=no, B=sì)	0	1	x
AZIONE ED ESP.	Rinforzo positivo/motivazione (A=no, B=sì)	0	1	x
AZIONE ED ESP.	Formare persone: elaborare strategie (A=no, B=sì)	0	1	x
AZIONE ED ESP.	Formare persone: orientate ad obiettivi (A=no, B=sì)	0	1	x

Tabella E.10. Confronto codifiche P3, Item 10 – Accordi: 1/9 (11.1%).

Item 11 – Sviluppare la capacità di autovalutazione e riflessione

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Miglior autovalutazione	1	1	✓
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	0	x

BENEFICI	Maggiore autonomia (A=no, B=sì)	0	1	X
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	1	0	X
AZIONE ED ESP.	Feedback vocale esterno positivo	1	0	X
AZIONE ED ESP.	Formare persone: elaborare strategie	1	0	X
AZIONE ED ESP.	Denominazione e verbalizzazione delle emozioni (A=no, B=sì)	0	1	X
AZIONE ED ESP.	Strategie alternative all'aggressività (A=no, B=sì)	0	1	X
AZIONE ED ESP.	Risoluzione autonoma di conflitti (A=no, B=sì)	0	1	X
AZIONE ED ESP.	Verbalizzazione come strumento per deangosc. (A=no, B=sì)	0	1	X
AZIONE ED ESP.	Domande e riflessioni per verificare l'andamento	1	0	X
AZIONE ED ESP.	Formare persone: orientate ad obiettivi (A=no, B=sì)	0	1	X
AZIONE ED ESP.	Suggerimenti su quando/come chiedere aiuto (A=no, B=sì)	0	1	X
TRASVERSALE	Rinforzo dell'impegno (non del voto)	1	0	X

Tabella E.11. Confronto codifiche P3, Item 11 – Accordi: 1/14 (7.1%).

Item 12 – Utilizzare mezzi diversi di rappresentazione delle informazioni

Tema principale	Sottotema / Codice	A	B	Accordo
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	1	✓
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'arte (disegno, pittura)	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino	1	0	x
RAPPRESENTAZIONE	Diversi canali sensoriali (A=no, B=sì)	0	1	x
RAPPRESENTAZIONE	Uso dell'esperienza reale (A=no, B=sì)	0	1	x
TRASVERSALE	Spazio fisico come dimensione dell'attività	1	0	x

Tabella E.12. Confronto codifiche P3, Item 12 – Accordi: 1/8 (12.5%).

4.7.2 Riepilogo aggregato dell'accordo

Checkpoint	Accordi	Disaccordi	Totale	% Accordo
Item 1 – Chiarire il vocabolario e i simboli...	0	7	7	0%

Item 2 – Comunicare attraverso linguaggi che creano una com...	0	6	6	0%
Item 3 – Guidare la scelta di mete appropriate...	0	7	7	0%
Item 4 – Individuare le caratteristiche rilevanti, i punti ...	0	5	5	0%
Item 5 – Migliorare la capacità di monitorare i progressi...	0	6	6	0%
Item 6 – Sollecitare e mantenere l'impegno...	1	2	3	33.3%
Item 7 – Ottimizzare l'utilizzo di strumenti e tecnologie d...	0	6	6	0%
Item 8 – Pianificare diverse strategie per suscitare l'inte...	1	5	6	16.7%
Item 9 – Sostenere la collaborazione...	1	8	9	11.1%
Item 10 – Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strat...	1	8	9	11.1%
Item 11 – Sviluppare la capacità di autovalutazione e rifles...	1	13	14	7.1%
Item 12 – Utilizzare mezzi diversi di rappresentazione delle...	1	7	8	12.5%
TOTALE	6	80	86	7%

Tabella E.13. Riepilogo aggregato della verifica dell'accordo inter-analitico – P3, Item 1–12. Totale: 6/86 accordi (7%).

4.7. 3. Interpretazione e fonti di disaccordo

La percentuale di accordo aggregata è pari al 7%, sensibilmente al di sotto della soglia raccomandata dell'80%. Come illustrato nella tabella E.13, il valore più elevato si registra nell'Item 6 (33,3%) e nei sottotemi dove entrambi gli analisti hanno codificato il beneficio "maggiore coinvolgimento/curiosità" (accordo puntuale presente in 6 item su 12). L'analisi qualitativa dei disaccordi permette di identificare quattro cause principali.

La causa di gran lunga più frequente di disaccordo non è una divergenza interpretativa, ma una differenza nella formulazione delle etichette. Esempi emblematici: A codifica *"Feedback vocale esterno positivo"* mentre B codifica *"Incoraggiamento dei progressi"* (Item 5); A codifica *"Incoraggiare e sostenere le opportunità di interazione tra pari"* mentre B codifica *"Creare gruppi di apprendimento cooperativo"* (Item 9); A codifica *"Utilizzo dell'arte"* mentre B codifica *"Utilizzo di diversi canali sensoriali"* (Item 12). In tutti questi casi i due analisti hanno identificato lo stesso comportamento, ma lo hanno etichettato con termini diversi. Una sessione di discussione discorsiva permetterebbe di unificare queste etichette e trasformare molti disaccordi formali in accordi sostanziali.

In diversi item, l'Analista B ha adottato un livello di dettaglio maggiore, suddividendo contenuti che l'Analista A aveva aggregato. Questo è particolarmente evidente nell'Item 11, dove l'Analista B distingue nei codici iniziali tra *"denominazione delle emozioni"*, *"verbalizzazione come strumento di deangoscia"* e *"promozione della risoluzione autonoma di conflitti"*, senza però sottoporli ad un unico tema nuovo. Mentre A aveva codificato l'insieme come *"formare persone: elaborare strategie"*. La risposta di P3 in quell'item riguarda effettivamente la gestione di un litigio tra bambini, e B ha catturato dimensioni specifiche che A aveva aggregate. Questo tipo di disaccordo segnalerebbe un'area di arricchimento del framework, non di errore.

Sono emerse poi divergenze sull'assegnazione dei benefici. L'Analista A ha per lo più codificato solo i benefici esplicitamente dichiarati da P3 nella risposta; l'Analista B ha invece incluso benefici *inferiti* dal contenuto della risposta (es. "maggiore autonomia", "maggiore coinvolgimento/curiosità" in item dove P3 non li menziona direttamente). Questo riflette una divergenza nel criterio di codifica che necessiterebbe di essere esplicitato in un manuale condiviso: codificare solo i

benefici esplicitamente nominati, oppure anche quelli impliciti nel contenuto della risposta?

4.7. 4. Temi trasversali induttivi assenti nel framework di B

I temi trasversali emersi induttivamente nel framework dell'Analista A – *"Importanza della relazione professionale come condizione abilitante"* e *"Strutturazione ad hoc su misura per ogni individuo"* - non erano presenti nel foglio dell'Analista B, poichè non sono stati indotti. Questi temi risultano tra i più frequentemente attivi per P3 (presenti in 6 e 3 item rispettivamente), e la loro assenza nel framework condiviso genera disaccordi sistematici che scomparirebbero automaticamente se inclusi nelle colonne del foglio di codifica.

4.8 Frequenze tematiche

In accordo con il protocollo della *Structured Tabular Thematic Analysis* (ST-TA; Robinson, 2022), la Fase F prevede il calcolo sistematico delle frequenze tematiche. Le tabelle seguenti riportano, per ciascuno dei dodici item della Seconda Parte e per la Terza e Quarta Parte, il numero (N) e la percentuale (%) di partecipanti le cui risposte sono state assegnate a ciascun tema/sottotema (N totale = 6).

Item 1 – Chiarire il vocabolario e i simboli

Principio UDL prevalente: Rappresentazione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	2	33.3%	P3, P5
BENEFICI	Maggiore autonomia	2	33.3%	P4, P5
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	16.7%	P5

TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione	3	50%	P2, P4, P5
RAPPRESENTAZIONE	Creazione di qualcosa di tangibile e creativo	3	50%	P3, P5, P6
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino (passioni, routine)	2	33.3%	P3, P4
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	1	16.7%	P6
AZIONE ED ESPRESSIONE	Fornire modelli o esempi del processo/prodotto	1	16.7%	P1
COERENZA UDL	Formare persone: organizzare nuove informazioni	1	16.7%	P5

Tabella F.1. Frequenze tematiche – Item 1: "Chiarire il vocabolario e i simboli" (N=6).

Item 2 – Comunicare attraverso linguaggi che creano una comprensione condivisa

Principio UDL prevalente: Rappresentazione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore autonomia	2	33.3%	P4, P5
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	1	16.7%	P3
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino	1	16.7%	P3
RAPPRESENTAZIONE	Condivisione di aspetti culturali	1	16.7%	P1
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	2	33.3%	P5, P5
RAPPRESENTAZIONE	Linguaggio non verbale / prossemica	1	16.7%	P6
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	2	33.3%	P4, P6

TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	16.7%	P3
-------------	--	---	-------	----

Tabella F.2. Frequenze tematiche – Item 2: "Comunicare attraverso linguaggi che creano una comprensione condivisa" (N=6).

Item 3 – Guidare la scelta di mete appropriate

Principio UDL prevalente: Azione ed espressione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	16.7 %	P4
BENEFICI	Maggiore autonomia	4	66.7 %	P2, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore autostima	1	16.7 %	P3
BENEFICI	Miglior autovalutazione	1	16.7 %	P2
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	4	66.7 %	P2, P3, P4, P6
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione	1	16.7 %	P5
RAPPRESENTAZIONE	Creazione/uso di qualcosa di tangibile e creativo	1	16.7 %	P5
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	1	16.7 %	P5
RAPPRESENTAZIONE	Proporre attività che aumentino la comprensione	1	16.7 %	P4

AZIONE ED ESPRESSIONE	Dialogare con la persona per capire dove vorrebbe arrivare	3	50 %	P2, P3, P5
AZIONE ED ESPRESSIONE	Fornire modelli/esempi del processo e del prodotto	1	16.7 %	P5
AZIONE ED ESPRESSIONE	Formare persone: elaborare strategie e monitorare progressi	1	16.7 %	P4
AZIONE ED ESPRESSIONE	Formare persone: orientate ad obiettivi e regolazione emotiva	2	33.3 %	P2, P5
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7 %	P4
TRASVERSALE	Strutturazione ad hoc su misura per ogni individuo	1	16.7 %	P1
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	16.7 %	P6

Tabella F.3. Frequenze tematiche – Item 3: "Guidare la scelta di mete appropriate" (N=6).

Item 4 – Individuare le caratteristiche rilevanti, i punti chiave o le relazioni tra gli elementi

Principio UDL prevalente: Rappresentazione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore autonomia	3	50%	P2, P4, P5
RAPPRESENTAZIONE	Strategie di ordine degli step (sequenzializzazione)	2	33.3 %	P2, P6
RAPPRESENTAZIONE	Orientare/indirizzare verso risorse corrette	1	16.7 %	P3

RAPPRESENTAZIONE	Proporre attività che aumentino la comprensione	2	33.3 %	P1, P2
COINVOLGIMENTO	Incoraggiare opportunità di interazione tra pari	1	16.7 %	P6
AZIONE ED ESPRESSIONE	Formare persone: elaborare strategie e monitorare progressi	1	16.7 %	P2
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7 %	P6
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	16.7 %	P6

Tabella F.4. Frequenze tematiche – Item 4: "Individuare le caratteristiche rilevanti, i punti chiave o le relazioni tra gli elementi" (N=6).

Item 5 – Migliorare la capacità di monitorare i progressi

Principio UDL prevalente: Azione ed espressione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore autonomia	2	33.3%	P5, P6
BENEFICI	Maggiore autostima	3	50%	P2, P3, P4
BENEFICI	Miglior autovalutazione	5	83.3%	P2, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	2	33.3%	P2, P5

RAPPRESENTAZIONE		Confronto con cambiamento concreto (materiali passati/attuali)	3	50%	P2, P3, P6
RAPPRESENTAZIONE		Utilizzo dell'immagine/simbolo per monitoraggio	1	16.7%	P5
RAPPRESENTAZIONE		Creazione di qualcosa di tangibile e creativo	1	16.7%	P6
RAPPRESENTAZIONE		Conoscenze sulla vita del bambino	1	16.7%	P6
COINVOLGIMENTO		Incoraggiare opportunità di interazione tra pari	1	16.7%	P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Feedback vocale esterno positivo	5	83.3%	P1, P2, P3, P4, P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Domande e riflessioni per verificare l'andamento	1	16.7%	P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: elaborare strategie e monitorare	1	16.7%	P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: orientate ad obiettivi e regolazione emotiva	1	16.7%	P6
COERENZA UDL		Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7%	P6
TRASVERSALE		Importanza della relazione professionale	1	16.7%	P6

Tabella F.5. Frequenze tematiche – Item 5: "Migliorare la capacità di monitorare i progressi" (N=6).

Item 6 – Sollecitare e mantenere l'impegno

Principio UDL prevalente: Coinvolgimento

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	3	50%	P1, P3, P4
BENEFICI	Maggiore autonomia	1	16.7%	P4
BENEFICI	Maggiore autostima	1	16.7%	P4
BENEFICI	Miglior autovalutazione	1	16.7%	P4
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	2	33.3%	P1, P4
RAPPRESENTAZIONE	Confronto con cambiamento concreto	1	16.7%	P6
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino (interessi, routine)	1	16.7%	P1
COINVOLGIMENTO	Retorica dovere-piacere (premio dopo la fatica)	1	16.7%	P2
COINVOLGIMENTO	Uso della metafora e delle storie	1	16.7%	P3
AZIONE ESPRESSIONE	ED Pianificazione chiara e condivisa degli obiettivi	2	33.3%	P4, P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED Fornire guide e liste di controllo	1	16.7%	P4

AZIONE ESPRESSIONE	ED	Feedback vocale esterno positivo	1	16.7%	P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: elaborare strategie e monitorare	1	16.7%	P4
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: orientate ad obiettivi e regolazione emotiva	1	16.7%	P4
COERENZA UDL		Continuità e prevedibilità del percorso	1	16.7%	P6
COERENZA UDL		Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7%	P4
TRASVERSALE		Importanza della relazione professionale	1	16.7%	P1
TRASVERSALE		Discrepanza voto scolastico / impegno	1	16.7%	P5

Tabella F.6. Frequenze tematiche – Item 6: "Sollecitare e mantenere l'impegno" (N=6).

Item 7 – Ottimizzare l'utilizzo di strumenti e tecnologie di supporto

Principio UDL prevalente: Trasversale

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di	5	83.3%	P2, P3, P4, P5, P6

	rappresentazione e inclusione			
TECNOLOGIA	Uso non controllato dei dispositivi (rischio)	1	16.7%	P6
TECNOLOGIA	Assenza o non utilizzazione di dispositivi tecnologici	1	16.7%	P1
BENEFICI	Maggiore autonomia	2	33.3%	P2, P4
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo o tramite tecnologia	1	16.7%	P3

Tabella F.7. Frequenze tematiche – Item 7: "Ottimizzare l'utilizzo di strumenti e tecnologie di supporto" (N=6).

Item 8 – Pianificare diverse strategie per suscitare l'interesse

Principio UDL prevalente: Coinvolgimento

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	6	100 %	P1, P2, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	5	83.3 %	P1, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore autonomia	1	16.7 %	P1
BENEFICI	Maggiore autostima	1	16.7 %	P1

COINVOLGIMENTO	Uso degli interessi del bambino come veicolo didattico	3	50%	P3, P4, P5
COINVOLGIMENTO	Uso del gioco (da tavolo e roleplay)	2	33.3 %	P2, P6
COINVOLGIMENTO	Uso della metafora e delle storie	1	16.7 %	P6
COINVOLGIMENTO	Uso di qualcosa di tangibile e creativo	1	16.7 %	P6
COINVOLGIMENTO	Favorire il lavoro di gruppo con autonomia di gestione	1	16.7 %	P1
COINVOLGIMENTO	Incoraggiare e sostenere opportunità tra pari	1	16.7 %	P1
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino (passioni/attitudini)	3	50%	P3, P4, P5
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7 %	P1
TRASVERSALE	Strutturazione ad hoc su misura per ogni individuo	3	50%	P3, P4, P5
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	4	66.7 %	P1, P3, P4, P5

Tabella F.8. Frequenze tematiche – Item 8: "Pianificare diverse strategie per suscitare l'interesse" (N=6).

Item 9 – Sostenere la collaborazione

Principio UDL prevalente: Coinvolgimento

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	5	83.3 %	P1, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore autonomia	5	83.3 %	P1, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore autostima	1	16.7 %	P4
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	4	66.7 %	P1, P3, P5, P6
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di collaborazione	1	16.7 %	P5
COINVOLGIMENTO	Favorire il lavoro di gruppo con autonomia di gestione	5	83.3 %	P1, P2, P3, P4, P6
COINVOLGIMENTO	Incoraggiare opportunità di interazione e sostegno tra pari	6	100 %	P1, P2, P3, P4, P5, P6
COINVOLGIMENTO	Fornire suggerimenti su quando/come chiedere aiuto	1	16.7 %	P5
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino	1	16.7 %	P5

RAPPRESENTAZIONE	Condivisione di aspetti culturali tra pari	1	16.7 %	P3
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	4	66.7 %	P1, P2, P4, P5
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	5	83.3 %	P1, P2, P3, P4, P5

Tabella F.9. Frequenze tematiche – Item 9: "Sostenere la collaborazione" (N=6).

Item 10 – Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strategie

Principio UDL prevalente: Azione ed espressione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore autonomia	5	83.3 %	P2, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	5	83.3 %	P1, P2, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	1	16.7 %	P6
BENEFICI	Maggiore autostima	1	16.7 %	P2
BENEFICI	Miglior autovalutazione	1	16.7 %	P2
RAPPRESENTAZIONE	Uso strumenti tangibili per	2	33.3 %	P4, P5

		concetti astratti (orologio, timer)			
RAPPRESENTAZIONE		Utilizzo dell'immagine/simbolo/mappe	1	16.7 %	P6
COINVOLGIMENTO		Uso del gioco come incentivo	1	16.7 %	P3
COINVOLGIMENTO		Favorire il lavoro di gruppo	1	16.7 %	P1
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Pianificazione chiara e condivisa degli obiettivi	5	83.3 %	P2, P3, P4, P5, P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Incoraggiare la pianificazione scolastica ed extrascolastica	4	66.7 %	P2, P4, P5, P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Uso di qualcosa di tangibile e/o creativo	4	66.7 %	P2, P4, P5, P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Fornire modelli/esempi del processo e del prodotto	3	50%	P4, P5, P6
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Retorica dovere-piacere	1	16.7 %	P3
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: organizzare nuove informazioni	1	16.7 %	P2
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: elaborare strategie e monitorare	1	16.7 %	P2

COERENZA UDL	Continuità e prevedibilità del percorso	1	16.7 %	P4
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7 %	P1
TRASVERSALE	Importanza della relazione professionale	1	16.7 %	P1

Tabella F.10. Frequenze tematiche – Item 10: "Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strategie" (N=6).

Item 11 – Sviluppare la capacità di autovalutazione e riflessione

Principio UDL prevalente: Azione ed espressione / Coinvolgimento

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Miglior autovalutazione	6	100 %	P1, P2, P3, P4, P5, P6
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	5	83.3 %	P1, P2, P4, P5, P6
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	3	50%	P3, P5, P6
BENEFICI	Maggiore autonomia	2	33.3 %	P5, P6
BENEFICI	Maggiore autostima	2	33.3 %	P5, P6

RAPPRESENTAZIONE		Confronto con cambiamento concreto (materiali passati)	2	33.3 %	P4, P5
RAPPRESENTAZIONE		Utilizzo dell'immagine/simbolo per autovalutazione	3	50%	P3, P3, P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Domande e riflessioni per verificare l'andamento	4	66.7 %	P1, P2, P4, P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Feedback vocale esterno positivo	2	33.3 %	P3, P5
AZIONE ESPRESSIONE	ED	Formare persone: elaborare strategie, monitorare, nominare emozioni	2	33.3 %	P3, P6
COERENZA UDL		Collaborazione tra diversi attori del contesto	1	16.7 %	P4
TRASVERSALE		Rinforzo dell'impegno (non del voto)	2	33.3 %	P5, P6

Tabella F.11. Frequenze tematiche – Item 11: "Sviluppare la capacità di autovalutazione e riflessione" (N=6).

Item 12 – Utilizzare mezzi diversi di rappresentazione delle informazioni

Principio UDL prevalente: Rappresentazione

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BENEFICI	Maggiore coinvolgimento/curiosità	5	83.3%	P1, P2, P3, P4, P5
BENEFICI	Sentirsi protagonisti del processo	4	66.7%	P2, P3, P4, P5
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione	2	33.3%	P4, P6
RAPPRESENTAZIONE	Spazio fisico come dimensione dell'attività professionale	1	16.7%	P3
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino (relazione)	2	33.3%	P3, P4
RAPPRESENTAZIONE	Uso del gioco (da tavolo e roleplay)	2	33.3%	P1, P6
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'immagine/simbolo	5	83.3%	P1, P2, P3, P5, P6
RAPPRESENTAZIONE	Utilizzo dell'arte (disegno, pittura, acquerelli)	4	66.7%	P1, P2, P3, P6
RAPPRESENTAZIONE	Uso di qualcosa di tangibile e creativo (manipolazione, laboratorio)	2	33.3%	P4, P6
TRASVERSALE	Strutturazione ad hoc per stile di apprendimento	2	33.3%	P4, P5

Tabella F.12. Frequenze tematiche – Item 12: "Utilizzare mezzi diversi di rappresentazione delle informazioni" (N=6).

Terza Parte – Esempi aggiuntivi di pratiche coerenti con la prospettiva UDL

La terza parte dell'intervista invitava le partecipanti a descrivere liberamente pratiche non affrontate nelle domande precedenti ma ritenute coerenti con la prospettiva UDL.

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
RAPPRESENTAZIONE	Molteplici mezzi di rappresentazione (diversi formati e media)	2	33.3%	P1, P3
TECNOLOGIA	Tecnologia come strumento di rappresentazione (video YouTube, mappe digitali)	2	33.3%	P1, P2
RAPPRESENTAZIONE	Conoscenze sulla vita del bambino come metodo universale	1	16.7%	P3
COINVOLGIMENTO	Uso del gioco (da tavolo e roleplay) con bambini piccoli	2	33.3%	P4, P6
COINVOLGIMENTO	Favorire il lavoro di gruppo con autonomia di gestione	1	16.7%	P4
COERENZA UDL	Collaborazione tra diversi attori (scuola, famiglia, professionista)	1	16.7%	P5
TRASVERSALE	Aiuto e presenza trasversale del	1	16.7%	P6

	professionista (al di là della diagnosi)			
TRASVERSALE	Critica alla scuola sull'asetticismo delle attività proposte	1	16.7%	P6
TRASVERSALE	Relazione professionale come condizione abilitante	1	16.7%	P3

Tabella F.13. Frequenze tematiche – Terza Parte (N=6).

Quarta Parte – Barriere e facilitatori all'adozione della prospettiva UDL

La quarta parte esplorava i fattori che, nel contesto professionale delle partecipanti, facilitano o ostacolano l'adozione di pratiche ispirate all'UDL.

Tema principale	Sottotema / Codice	N	%	Partecipanti
BARRIERE	Scarsa formazione degli insegnanti sul tema UDL e sull'apprendimento	4	66.7%	P1, P2, P3, P4
BARRIERE	Non volontà degli insegnanti di formarsi / svolgere il proprio lavoro	3	50%	P1, P3, P5
BARRIERE	Sistema disfunzionale di accesso all'insegnamento (MAD, interpellì)	2	33.3%	P1, P3
BARRIERE	Insegnanti con focus sul risultato piuttosto che sull'impegno	2	33.3%	P1, P5
BARRIERE	Età avanzata degli insegnanti / metodologie di apprendimento retrograde	1	16.7%	P1

BARRIERE	Mancanza di spazi di condivisione e scarsa collaborazione	3	50%	P4, P5, P6
BARRIERE	Distanza tra contesto clinico-studio e contesto scolastico	1	16.7%	P4
FACILITATORI	Miglioramento del sistema scolastico rispetto al passato	1	16.7%	P6
FACILITATORI	Presenza di figure educative e di sostegno come facilitatori	1	16.7%	P6

Tabella F.14. Frequenze tematiche – Quarta Parte (N=6).

4.9 Mappe e diagrammi

In accordo con la Fase G della ST-TA (Robinson, 2022), questa sezione presenta le relazioni tra i temi principali tramite una **mappa tematica relazionale** e tre **grafici quantitativi**.

4.9. 1.Mappa tematica relazionale

La mappa rappresenta i sette macro-temi identificati e le loro relazioni: il framework UDL al centro, i tre principi come articolazioni principali, e i temi trasversali emersi induttivamente in posizione periferica.

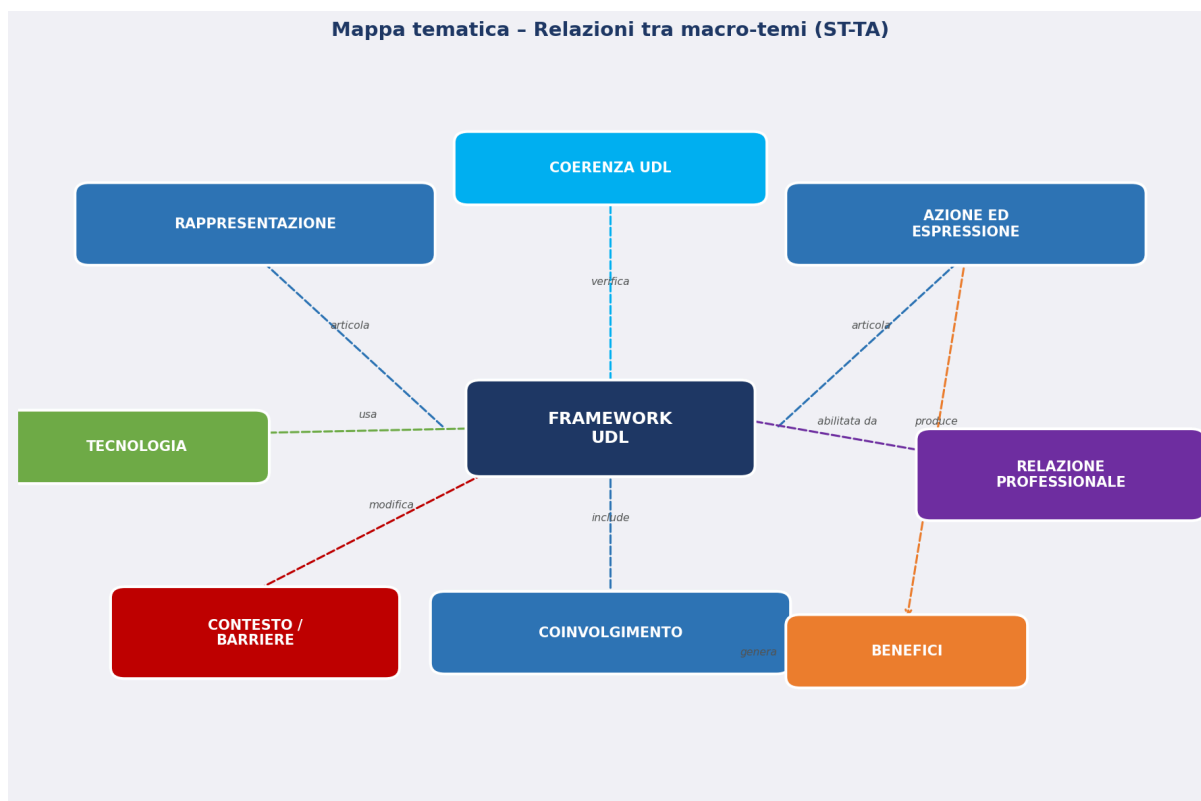


Figura G.1. Mappa tematica relazionale – Relazioni tra macro-temi principali (ST-TA).

4.9. 2.Frequenze dei benefici per item

Il grafico mostra le frequenze delle quattro categorie di beneficio per ciascun checkpoint. I picchi negli item 8, 9, 10 e 11 indicano i checkpoint con il maggiore impatto percepito.

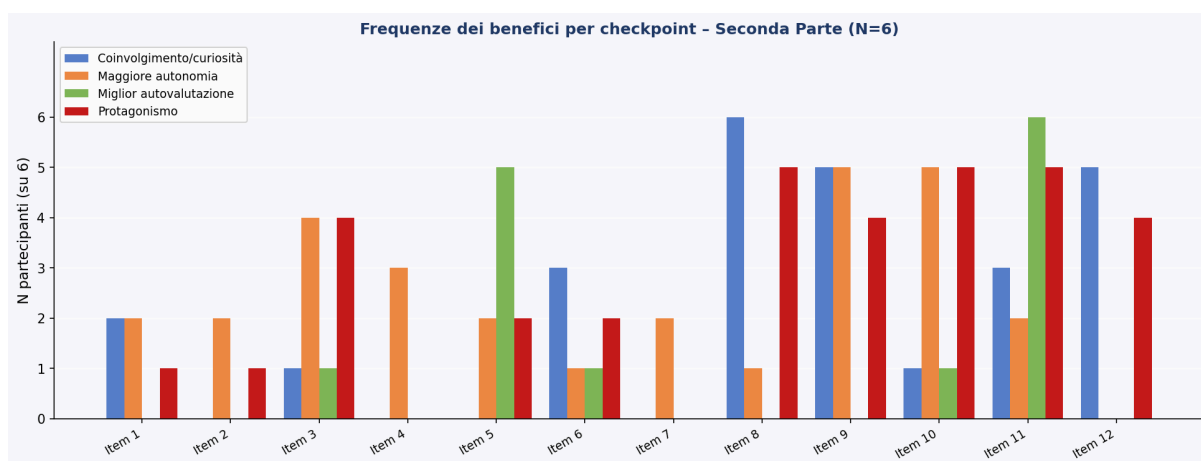


Figura G.2. Frequenze dei quattro benefici principali per checkpoint – Seconda Parte (N=6).

4.9. 3.Frequenza massima per checkpoint per principio UDL

Il grafico mostra la frequenza massima registrata in ogni checkpoint, con il colore che indica il principio UDL prevalente. I checkpoint 8, 9 e 11 raggiungono il massimo teorico (6/6).

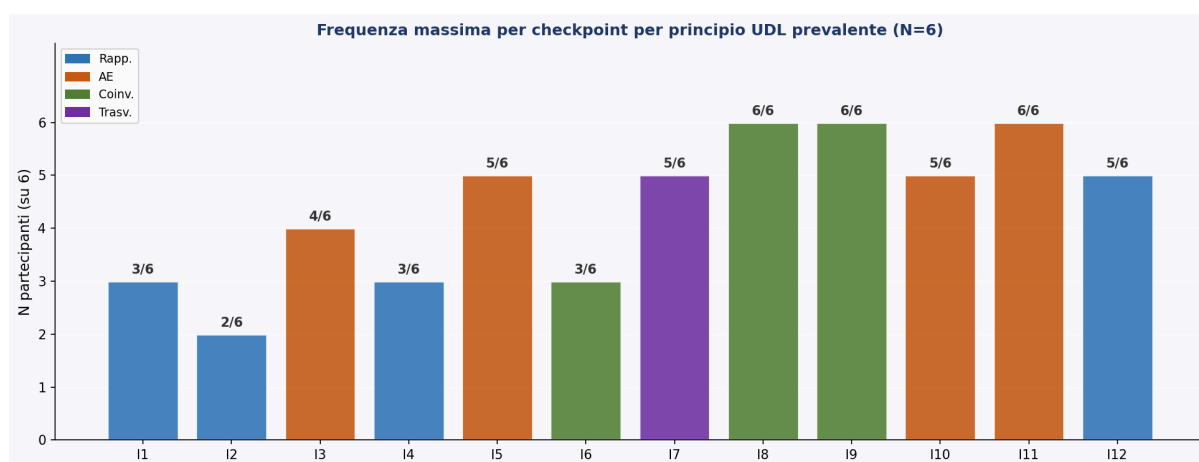


Figura G.3. Frequenza massima per checkpoint per principio UDL prevalente (N=6).

4.9. 4.Barriere e facilitatori (Quarta Parte)

Le barre in rosso rappresentano le barriere percepite; le barre in azzurro i facilitatori. La scarsa formazione degli insegnanti è la barriera più citata (4/6, 66,7%).

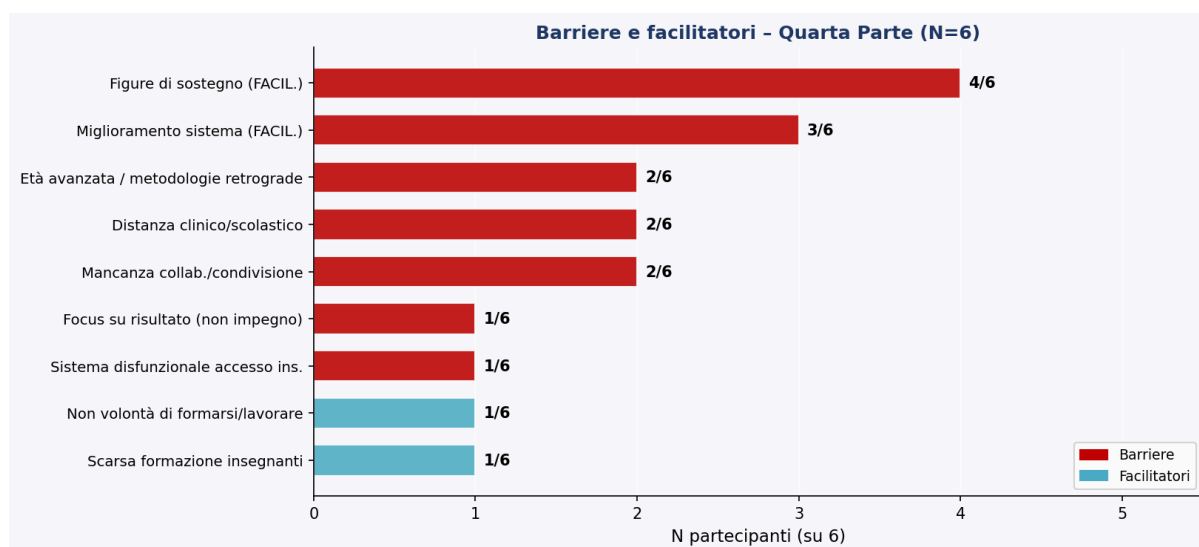


Figura G.4. Frequenze barriere e facilitatori – Quarta Parte (N=6).

4.10 Limiti dello studio e prospettive per la ricerca futura

Come già evidente da ciò che è già stato analizzato, la fase di accordo, per la modalità in cui è stata svolta, presenta alcuni limiti e criticità che potrebbero essere in futuro risolti tramite una sessione di allineamento tra i due analisti (un confronto discorsivo tra i due), focalizzata sui casi di etichette semanticamente equivalenti ma formalmente diverse, per produrre un glossario condiviso. Per quanto riguarda l'assegnazione dei “benefici”, potrebbe essere utile definire un criterio operativo condiviso, quindi comprendere se considerare solo ciò che viene esplicitamente nominato dai partecipanti oppure anche ciò che è fortemente implicito.

A seguito di queste azioni, si può prevedere che la percentuale di accordo possa aumentare sostanzialmente, poiché la maggior parte dei disaccordi attuali non riflette interpretazioni contrastanti del testo, ma differenze formali nella struttura del framework o nel livello di astrazione adottato. Il completamento di questa fase consentirebbe di consolidare lo schema tematico e di procedere con maggiore solidità alla revisione della Fase G (mappe tematiche) e del capitolo dei Risultati.

La presente indagine ha un carattere esplicitamente esplorativo. Il campione è composto da sei professioniste, tutte di genere femminile, operanti prevalentemente in contesti privati o associativi del Nord Italia: una composizione che limita la generalizzabilità dei risultati e non consente di rappresentare la varietà di contesti, approcci teorici e aree geografiche in cui gli psicologi operano nel nostro Paese.

Questi limiti aprono prospettive di ricerca che meritano di essere esplorate. In primo luogo, ampliare il campione, includendo professionisti di genere maschile, di diverse aree geografiche e operanti in contesti pubblici, che consentirebbe di verificare se i pattern identificati abbiano una portata più generale. In secondo luogo, studi longitudinali potrebbero indagare se e come la conoscenza esplicita del framework UDL, una volta acquisita, modifichi le pratiche di professionisti che già mostrano una convergenza implicita. Infine, il tema della collaborazione tra psicologi e insegnanti, emerso come nodo critico in più interviste, meriterebbe uno studio dedicato che analizzi le condizioni strutturali che rendono possibile o impossibile questa collaborazione.

4.11 Considerazioni finali sull'indagine

La Prima Parte delle interviste restituisce un dato rilevante: una eterogeneità dei profili delle persone seguite dalle professioniste. Gli utenti descritti nel corso delle interviste hanno età comprese tra i 6 e i 20 anni e presentano condizioni molto diverse tra loro: disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), disturbi del neurosviluppo, autismo a basso e alto funzionamento, difficoltà di attenzione e autoregolazione, fragilità emotivo-relazionali, e in alcuni casi nessuna diagnosi formale ma bisogni educativi significativi. I contesti di incontro sono altrettanto variegati: la classe scolastica, il doposcuola specialistico, lo studio privato, il domicilio della persona, il centro di riabilitazione dedicato agli apprendimenti e ai disturbi del neurosviluppo.

Le visualizzazioni confermano i pattern identificati nell'analisi testuale. Il Coinvolgimento emerge come il principio con le frequenze più elevate e uniformi (item 8 e 9: 6/6), suggerendo che motivazione e collaborazione siano le dimensioni prioritarie dell'intervento psicoeducativo. Le strategie di Azione ed espressione mostrano la maggiore ricchezza articolata nell'item 10. Il tema della relazione professionale come condizione abilitante – emerso induttivamente – compare in 9 dei 12 item. Le barriere istituzionali della Quarta Parte indicano che l'implementazione sistemica dell'UDL richiede un investimento strutturale nella formazione degli insegnanti.

L'eterogeneità degli utenti considerati dalle partecipanti non è un dato marginale: è la premessa concreta su cui si fonda l'intero impianto dell'indagine. Le professioniste

non lavorano con una popolazione omogenea e prevedibile, ma con persone che portano ciascuna una configurazione unica di punti di forza, aree di difficoltà, contesti di vita e obiettivi. Lorenzo, 7 anni, ha bisogno che la richiesta incessante all'adulto si stemperi progressivamente; Dora, stessa età, suona il pianoforte in modo eccellente ma fatica ad avviare autonomamente un compito; Marco, 6 anni con autismo, ha una proceduralità molto sviluppata ma si perde nella matematica oltre il 5; Adele, 11 anni con DSA, è creativa e motivata ma fatica a prepararsi autonomamente per una verifica; Michele, 13 anni, è socievole e capace di usare la tecnologia per compensare le sue difficoltà ma non riesce a mantenere l'attenzione a lungo. Queste descrizioni potrebbero essere lette come un catalogo della variabilità umana nell'apprendimento, esattamente la variabilità che l'UDL assume come punto di partenza, non come eccezione da gestire

Un risultato tratto dall'indagine che risulta interessante è l'emergere dell'importanza della relazione professionale come condizione abilitante per l'implementazione di qualsiasi strategia. Questo tema appare in 9 dei 12 checkpoint analizzati, con frequenze che in alcuni item raggiungono i 4-5 partecipanti su 6. Le professioniste descrivono la relazione di fiducia con la persona seguita come la premessa senza la quale nessuna tecnica o strumento può dispiegare la propria efficacia.

I profili della Prima Parte illuminano questo tema da un'angolazione concreta. P6, descrivendo il lavoro con Filippo (6 anni, autismo), dichiara che il primo obiettivo era "la costruzione di una relazione", prima ancora di qualsiasi intervento didattico. P3 descrive come il suo lavoro con Marco si basi sulla capacità di leggere i segnali del bambino e adattare il ritmo in tempo reale. P2, seguendo Stella al suo domicilio, deve costruire un contesto relazionale che contenga prima che istruisca. Questi elementi non sono accessori: sono il substrato su cui ogni strategia di Rappresentazione, Azione o Coinvolgimento diventa praticabile.

Il framework UDL, nato in ambito curricolare e scolastico, non tematizza con la stessa centralità la dimensione relazionale. Il contesto della pratica psicologica porta alla luce una dimensione che potrebbe arricchire il framework anche in chiave scolastica. Questa riflessione si intreccia con quanto Mustaquim (2015) aveva già evidenziato: la variabile 'ambiente sociale' si rivelava il predittore più forte dell'apprendimento nel suo studio, un aspetto che i sette principi originari dell'UD

non contemplano esplicitamente. La convergenza tra questi risultati, provenienti da contesti molto distanti, suggerisce che qualsiasi framework di progettazione universale debba confrontarsi con la dimensione relazionale e sociale dell'esperienza umana. Vale la pena ricordare, a questo proposito, anche il contributo di Sgambelluri e colleghe (2025), che nell'ambito degli albi illustrati sottolineano come la narrazione diventi veicolo di inclusione non solo attraverso i suoi contenuti, ma attraverso la relazione che genera: la lettura condivisa come co-costruzione di significati. Anche in questo caso, è la dimensione relazionale a trasformare uno strumento in un'esperienza inclusiva.

5. CONCLUSIONI

Il presente elaborato ha preso le mosse da una domanda apparentemente semplice: i principi dell'Universal Design for Learning trovano riscontro nelle pratiche di professionisti psicologi che lavorano quotidianamente con bambini e ragazzi nei diversi contesti professionali? La risposta che emerge dall'indagine esplorativa è prevalentemente positiva, pur in assenza di qualsiasi conoscenza dichiarata del framework. Questo dato chiude un cerchio che la parte teorica della tesi aveva aperto. Nei primi tre capitoli si è ricostruita la genealogia di un'idea -quella della progettazione universale - che nasce nell'architettura e nell'ingegneria degli spazi fisici, si radica nel riconoscimento giuridico e culturale della disabilità come dimensione normale dell'esperienza umana, e approda infine all'educazione attraverso il framework UDL. I dati raccolti attraverso le sei interviste semi-strutturate mostrano che questo spostamento di prospettiva - dal problema al contesto, dall'adattamento successivo alla progettazione anticipatoria - è già avvenuto, almeno in parte, nel modo in cui le professioniste incontrate pensano e praticano il loro lavoro, a prescindere dal nome che gli attribuiscono. Un elemento che emerge trasversalmente nelle descrizioni degli utenti è la centralità dei punti di forza come leva d'accesso all'intervento. Le professioniste non descrivono le persone che seguono attraverso le sole diagnosi o difficoltà, ma ne riconoscono le risorse: la curiosità, la motivazione, la creatività, la competenza relazionale, le passioni specifiche. Questo sguardo orientato alle risorse è pienamente coerente con la prospettiva UDL, che concepisce la variabilità degli apprendenti non come un problema da correggere ma come una caratteristica del sistema su cui progettare.

Altrettanto significativa è la dimensione degli obiettivi: in tutti i casi descritti, il filo conduttore è sempre lo sviluppo dell'autonomia della persona — che si tratti di Lorenzo che impara a fare a meno dell'adulto, di Adele che impara a prepararsi da sola per un'interrogazione, o di Filippo che conquista le autonomie di base. Questo orientamento corrisponde esattamente a ciò che l'UDL chiama formazione di *expert learners* (CAST, 2011).

Non va infine trascurata la dimensione della rete che circonda ciascun utente. Le professioniste non descrivono il loro lavoro come intervento duale chiuso, ma come un'azione situata in un sistema di relazioni che include famiglie, insegnanti, colleghi, figure di sostegno, oltre al gruppo dei pari. La partecipante 3 (P3) descrive una "bella situazione di team" con un insegnante di sostegno e un insegnante di classe; P4 coordina il proprio intervento con la famiglia e il centro specializzato; P6 cerca sistematicamente di includere il gruppo classe nel lavoro con Filippo. Questa dimensione sistemica anticipa il tema della collaborazione che emerge con grande forza nella Seconda Parte, e risuona con il Quality of Life Support Model (Verdugo et al., 2025), che descrive il benessere della persona come frutto di un'integrazione tra caratteristiche individuali, supporti formali e informali e opportunità contestuali.

Le interviste mettono in luce la convergenza sistematica (e inconsapevole) tra le pratiche delle professioniste e i tre principi dell'UDL. Come evidenziato nella parte teorica, esiste un divario strutturale tra i principi inclusivi dichiarati e la loro traduzione nelle pratiche quotidiane, documentato da studi in contesti scolastici (Ianes & Zagni, 2024; Tenorio Sánchez et al., 2025), universitari (Accardo et al., 2024) e nei servizi pubblici digitali (Begnum & Igeltjörn, 2024). Le professioniste intervistate sembrano invece aver percorso un cammino inverso: non dall'enunciazione di principi alle pratiche, ma dall'esperienza clinica ed psico-educativa verso pratiche che, analizzate con gli strumenti della ST-TA, risultano coerenti con un framework formale che non conoscono. Integrare l'UDL nei curricula di formazione psicologica non significherebbe aggiungere un framework tra tanti, ma offrire una mappa concettuale che organizzi e potenzi ciò che l'esperienza clinica già produce: la capacità di partire dalla persona, di leggerne la variabilità come risorsa, di progettare interventi che includano prima di dover escludere.

Ronald Mace, l'architetto e educatore che ha dato vita all'Universal Design, ha lavorato per costruire spazi che potessero essere vissuti da tutti, partendo dall'esperienza diretta di abitare un mondo progettato per qualcun altro. Il suo insegnamento fondamentale — che non si tratta di aggiungere elementi speciali per chi ne ha bisogno, ma di progettare meglio fin dall'inizio — ha attraversato decenni e discipline, arrivando fino ai curricula scolastici e, come questa indagine suggerisce, alle stanze degli studi psicologici.

Le sei professioniste che hanno partecipato a questa ricerca non conoscono Mace, non conoscono il CAST né le linee guida UDL. Ma quando descrivono Lorenzo che impara a fare a meno dell'adulto, Marco che struttura i momenti vuoti della giornata scolastica, Adele che scopre di poter usare la tastiera come strumento di compensazione, Michele che usa i post-it per organizzare il suo tempo, Claudio che costruisce le mappe concettuali per prepararsi alla maturità — stanno descrivendo, in sostanza, ciò che Mace immaginava: la costruzione di ambienti di apprendimento che includano prima di dover escludere, che rispettino la variabilità umana come punto di partenza e non come problema da risolvere.

ALLEGATO 1: Domande dell'intervista somministrata

Le pratiche professionali e la progettazione universale

Questa intervista è stata sviluppata come prima fase pilota all'interno di un progetto che si focalizza su alcune pratiche professionali. Successivamente a questa prima fase verrà messo a punto un questionario orientato all'elaborazione di attività formative dirette agli psicologi già operanti nell'ambito professionale ed a futuri psicologi. Chiediamo la tua collaborazione In questa prima fase del progetto.

L'intervista si riferisce alle pratiche professionali collegate alla filosofia/prospettiva progettuale chiamata Universal Design for Learning (Progettazione Universale per l'Apprendimento).

*Indica una domanda obbligatoria

1. Cosa sai di questo pensiero?*

In cosa consiste secondo te sulla base delle tue conoscenze o in cosa potrebbe consistere?

2. In generale con UDL si identifica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa tesa ad incontrare diverse modalità di apprendimento e le differenti condizioni esistenti nei diversi contesti. Si basa su tre principi: rappresentazione azione e coinvolgimento. Mira a soddisfare le diverse esigenze degli studenti attraverso la personalizzazione dell'apprendimento. Ora puoi procedere con le sezioni successive.

Pensa alle persone con cui stai lavorando in questo periodo e per le quali gli elementi che hai fornito nella risposta precedente sull'UDL possono assumere un significato particolare.

Scegli un nome di fantasia e pensando ad una persona nello specifico ti chiediamo di condividere alcune info generali rispondendo alle seguenti domande per delineare una fotografia a colori di questa persona.

3. Stai pensando a.. (inserisci nome di fantasia)*

4. Quanti anni ha? Dove lo/la incontri?*

5. Quali attività svolge con lui/lei?*

Adesso pensa a lui/lei nelle ultime due/quattro settimane

6. Quali sono i suoi punti di forza, e le sue abilità e le sue risorse?*

7. Cosa è in grado di fare autonomamente? Cosa con supporto?*

8. Cosa non è ancora in grado di fare?*

9. Quali sono gli obiettivi delle azioni che svolge insieme a lui/lei?*

10. Chi è coinvolto in questa attività oltre a lui/lei?*

Stai pensando anche a..

Individua una seconda persona per la quale gli elementi che hai fornito nella risposta iniziale sull'UDL possono assumere un significato particolare.

Scegli un nome di fantasia pensando a lui lei ti chiediamo di condividere alcune informazioni generali rispondendo alle seguenti domande delineando quindi una fotografia a colori di questa persona

11. Stai pensando a.. (inserisci nome di fantasia)*

12. Quanti anni ha? Dove lo/la incontri?*

13. Quali attività svolge con lui/lei?*

Adesso pensa a lui/lei nelle ultime due/quattro settimane

14. Quali sono i suoi punti di forza, e le sue abilità e le sue risorse?*

15. Cosa è in grado di fare autonomamente? Cosa con supporto?*

16. Cosa non è ancora in grado di fare?*

17. Quali sono gli obiettivi delle azioni che svolge insieme a lui/lei?*

18. Chi è coinvolto in questa attività oltre a lui/lei?*

Ciascuna delle 12 azioni riportate di seguito si riferisce a situazioni in cui potrebbe essere necessario prendere delle decisioni operative.

Se la situazione ti è già capitata, ti chiediamo di compilare l'opzione A, indicando quello che hai fatto per agire nella direzione indicata. Se non ti è capitato di trovarti nella situazione indicata, completa l'opzione B e indica quello che faresti per agire nella direzione indicata. Ecco un esempio:

SITUAZIONE: Sostenere lo sforzo e la motivazione

- A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io ho detto/ho fatto..
- B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario sostenere lo sforzo e la motivazione io direi/farei..

Ora ti proponiamo 12 situazioni su cui abbiamo focalizzato la nostra attenzione.

Ricorda di scegliere solo un'opzione tra A e B. Sotto l'opzione che NON scegli, scrivi "no"

1. Chiarire il vocabolario e i simboli

19. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

20. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

2. Comunicare attraverso linguaggi che creano una comprensione condivisa

21. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

22. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

3. Guidare la scelta di mete appropriate

23. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

24. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

4. Individuare le caratteristiche rilevanti, i punti chiave, o le relazioni tra gli elementi

25. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

26. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

5. Migliorare la capacità di monitorare i progressi

27. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

28. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

6. Sollecitare e mantenere l'impegno

29. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

30. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

7. Ottimizzare l'utilizzo di strumenti e tecnologie di supporto

31. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

32. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

8. Pianificare diverse strategie per suscitare l'interesse

33. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

34. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

9. Sostenere la collaborazione

35. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

36. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

10. Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strategie

37. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

38. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

11. Sviluppare la capacità di autovalutazione e riflessione

39. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

40. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

12. Utilizzare mezzi diversi di rappresentazione delle informazioni

41. A. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io.. *

42. B. Se mi trovassi in una situazione in cui riterrei necessario agire in questa direzione io..*

Pensando alle attività che svolgi, ti vengono in mente esempi di situazioni in cui hai adottato altre pratiche che potrebbero risultare in linea con la prospettiva UDL che ha guidato questa riflessione?

43. Esempio 1*

Descrivi la situazione

44. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io..

45. Esempio 2*

Descrivi la situazione

46. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io..

47. Esempio 3

Descrivi la situazione

48. In quella situazione ho ritenuto di dover agire in questa direzione e quindi io..

Ritieni che la realtà professionale in cui operi faciliti o ci sono barriere di diverso genere all'adozione di questa prospettiva?

49. *

BIBLIOGRAFIA

Accardo, K. J., Bomgardner, B., Rubinstein, Y., & Woodruff, R. (2024). Valuing neurodiversity on campus: Neurodivergent student, faculty, and staff perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(Supplement), S305–S321.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2024). *Relazione al Parlamento 2024. Capitolo 3: L'inclusione per superare le disparità. Risultati della consultazione pubblica "Scuola e inclusione: dico la mia"*. <https://www.garanteinfanzia.org>

Begnum, M. E. N., & Igeltjörn, A. (2024). Universal design of public services: A case study of the Norwegian Labour and Welfare Administration. *Studies in Health Technology and Informatics*, 388–393. <https://doi.org/10.3233/SHTI240>

Bullard, M. B., Rutledge, C. D., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the Stages of Concern Questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, 2(4), 50–57. <https://doi.org/10.5430/irhe.v2n4p50>

Cesarano, V. P., & Valentino, L. (2022). Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL. *Formazione & Insegnamento*, XX(1s), 270–279. https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_24

Center for Universal Design. (1997). *The principles of Universal Design* (Version 2.0). North Carolina State University.

Coscarelli, A., & Balboni, G. (2014). Qualità della vita e disabilità intellettiva: Modelli teorici, scale di valutazione e scelte cliniche. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(2), 183–210.

Cuenca Camacho, T. E., Hidalgo Puchaicela, M. E., Lapo Gómez, M. L., Lapo Gómez, D. M., Paredes Lojano, D. V., & Gordillo Veléz, R. E. (2026). Universal Design for Learning in Basic General Education: Impact on inclusion and participation. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 5(14), 366–375. <https://doi.org/10.56200/mentor.v5i14.13007>

Dempsey, A. M. K., Nolan, Y. M., Lone, M., & Hunt, E. (2023). Examining motivation of first-year undergraduate anatomy students through the lens of Universal Design for Learning (UDL): A single institution study. *Medical Science Educator*, 33, 945–953. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01823-x>

Doherty, M., McCowan, S., & Shaw, S. C. K. (2023). Autistic SPACE: A novel framework for meeting the needs of autistic people in healthcare settings. *British Journal of Hospital Medicine*. <https://doi.org/10.12968/hmed.2023.0006>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2026). *About us*. <https://www.european-agency.org/country-information/italy>

Fabiano, G. A., Lupas, K., Merrill, B. M., Schatz, N. K., Piscitello, J., Robertson, E. L., & Pelham, W. E., Jr. (2024). Reconceptualizing the approach to supporting students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in school settings. *Journal of School Psychology*, 104, 101309. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101309>

Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252–272.

Frison, D., & Funari, C. (2024). L'insegnamento come seconda carriera: fattori di scelta e sfide professionali. Risultati da un'analisi sistematica della letteratura. *QTimes – webmagazine*, XVI(1). https://doi.org/10.14668/QTimes_16128

Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (Eds.). (2021). *Improving inclusive education through Universal Design for Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>

Gardiner, J. B. (2025). Universal Design for Learning (UDL) & EdTech in the 21st century classroom [Unpublished conference paper]. <https://www.researchgate.net/publication/405186475>

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Borsini, L. (2024). Il Progetto di Vita nella cornice della Qualità di Vita: riflessioni critiche e prospettive di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

Goussot, A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Maggioli Editore.

lanes, D., & Zagni, B. (2024). School inclusion in Italy, inclusioscepticism, epistemological and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *XII*(1), 351–363. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33>

Ito, H., & Tokarev, A. (2021). From Yasashii Nihongo in non-disaster times towards a plurilingual language education approach: An outlook from the perspective of "reasonable accommodation" [version 2; peer review: 2 approved]. *F1000Research*, *10*, 52. <https://doi.org/10.12688/f1000research.36372.2>

Jiang, W. (2026). Research on inclusive design of kitchen products for aging populations based on Universal Design principles. *Highlights in Art and Design*, *14*(2), 53–69. <https://doi.org/10.54097/rt2dgx33>

Kamarudin, H., Mohammad Ali, I., Zahari, N. F., Sapeciay, Z., & Bakri, A. S. (2025). Students' perceptions on AI-supported learning for Universal Design and accessibility compliance in the built environment. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, *7*(5), 194–205. <https://doi.org/10.55057/ijares.2025.7.5.17>

Keith, K. D., Heal, L. W., & Schalock, R. L. (1996). Cross-cultural measurement of critical quality of life concepts. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *21*(4), 273–293.

Laitusis, C. C., & Karvonen, M. (2025). A case for reimagining Universal Design of assessment systems. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *44*(3), 5–14. <https://doi.org/10.1111/emip.12674>

Mace, R. L. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, *10*(1), 21–28.

Mace, R. L., Hardie, G. J., & Place, J. P. (1991). *Accessible environments: Toward universal design*. North Carolina State University, Center for Universal Design.

Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. FrancoAngeli.

Ministero della Pubblica Istruzione (MPI). (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci*.

Monteleone, R. (2015). Premessa — Esistono ancora le scuole speciali? In G. Merlo (Ed.), *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Maggioli Editore.

Mustaquim, M. M. (2015). A study of Universal Design in everyday life of elderly adults. *Procedia Computer Science*, 67, 57–66.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.249>

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.

Picone, R. (2022). Universal Design and interoperable digital platforms between conservation and new fruition opportunities. The case study of Arianna's Domus in Pompeii. In *Proceedings of CHEAC – Cultural Heritage After Covid* (pp. 459–466).
<https://doi.org/10.3233/SHTI220874>

Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194–208.
<https://doi.org/10.1037/qup0000189>

Rusconi, L., & Gäng-Pacífico, D. (2026). Measuring UDL in the classroom: reliability and consistency of the Italian and French versions of the UDL Observation Measurement Tool. *Frontiers in Education*, 11, 1779377.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1779377>

Schianchi, M. (2015). Come tutti e con tutti — Il diritto all'educazione degli alunni con disabilità su base di uguaglianza con gli altri. Una storia (anche) italiana. In G. Merlo (Ed.), *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Maggioli Editore.

Sgambelluri, R., De Domenico, M. G., & Placanica, F. (2025). Narrare per includere e generare benessere: gli albi illustrati tra Universal Design for Learning e Life Designing. In *Medical Humanities & Medicina Narrativa* (pp. 175–190).
<https://doi.org/10.53136/979122181938013>

Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for people of all ages and abilities*. North Carolina State University, Center for Universal Design.

Tenorio Sánchez, R. A., Calle García, T. M., Villegas Pinargote, W. N., & Correa Echeverry, J. E. (2025). Teaching practices in Adapted Physical Education within the framework of the Prioritized Curriculum: Perspectives on educational inclusion. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(1 Especial), 444–461. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i1.11317>

Terraneo, M., & Tognetti Bordogna, M. (2021). *Disabilità e società: Inclusione, autonomia, aspirazioni*. FrancoAngeli.

Verdugo, M. Á., R. L. Schalock, L. E. Gómez, and P. Navas. 2025. “Supporting People in an Inclusive Society: An Inclusive Society Supports Model.” *British Journal of Learning Disabilities* 54: 1–9. <https://doi.org/10.1111/bld.70014>.

Yatheesha, V. H., Reddy, S. K., Angothu, H., Vranda, M. N., Raju, K. T., & Pallerla, S. (2024). Caregivers' perspectives on reasonable accommodation for persons with severe mental disorders at the workplace. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 28(3), 177–181. https://doi.org/10.4103/ijoem.ijoem_195_23

SITOGRAFIA

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. National Center on UDL. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Istituto della Enciclopedia Italiana. (s.d.). Disabilità. *Vocabolario Treccani*. <https://www.treccani.it/vocabolario/disabile/>

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2009). *Presentazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* [a cura di M. Sacconi]. <http://www.lavoro.gov.it>

Regione Lombardia. (2024). *Linee Guida di Regione Lombardia per la redazione dei PEBA*. <https://www.regione.lombardia.it>

FONTI NORMATIVE

Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62. Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 111 del 14 maggio 2024.

Legge 28 febbraio 1986, n. 41. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 1986). Art. 31 [Piani di Eliminazione delle Barriere Architettoniche – PEBA].

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Art. 14 [Progetti individuali per le persone disabili].

Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD)*. Ratificata in Italia con la Legge 3 marzo 2009, n. 18.

RINGRAZIAMENTI

In questa parte di ringraziamenti vorrei ringraziare tutti i professori dei corsi che ho avuto l'opportunità di frequentare, sono stati per me grande fonte di ispirazione, e in ognuno di loro ho saputo cogliere qualcosa che spero di portare con me nel mio bagaglio professionale.

Un ringraziamento speciale va alla Professoressa Debora Aquario per la sua estrema disponibilità sia durante le lezioni, che sono state molto partecipative, e durante il mio travagliato percorso di tesi. Grazie davvero per le parole spese e per la comprensione.