

L'Universal Design for Learning per una didattica *a misura* dello studente

Universal Design for Learning for a *tailored* didactics of the student

Rosa Sgambelluri*

Riassunto

Nel 2006 la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) sottolinea la necessità di garantire il diritto universale ad un'educazione inclusiva indipendentemente dall'età, senza differenze e basata sul principio delle pari opportunità. La scuola italiana, che nel corso degli anni è riuscita a sviluppare un proprio modello inclusivo, rappresenta senza dubbio un territorio fertile per accogliere l'approccio UDL. Tuttavia, gli studi condotti fino ad oggi, nei diversi contesti didattici, dimostrano che la sfida dell'educazione inclusiva deve rappresentare innanzitutto un valore proiettato verso il rispetto della persona nella sua globalità, ed i docenti, mediante l'utilizzo di una strategia innovativa come l'Universal Design for Learning, possono co-progettare interventi efficaci nel rispetto delle caratteristiche proprie di ogni studente. In questo modo, si assiste allo sviluppo di un nuovo e moderno paradigma dell'inclusione che, coinvolgendo sia i contesti che le persone, rappresenterà una realtà differenziata e fruibile per tutti.

Parole chiave: ICF, UDL, disabilità, scuola italiana, educazione inclusiva.

Abstract

In 2006 the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) underlines the need to guarantee the universal right to inclusive education regardless of age, without differences and based on the principle of equal opportunities.

The Italian school, which, over the years, has managed to develop its own inclusive model, undoubtedly represents a fertile territory to accommodate the UDL approach.

However, the studies conducted to date, in the different teaching contexts, show that the challenge of inclusive education must first of all represent a value projected towards respect for the person as a whole, and teachers,

* Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Reggio Calabria "Mediterranea". E-mail: rosa.sgambelluri@unirc.it.

through the use of an innovative strategy such as Universal Design for Learning, can co-design effective interventions respecting the characteristics of each student.

In this way, we are witnessing the development of a new and modern inclusion paradigm that involving both contexts and people will represent a differentiated and usable reality for all.

Keywords: ICF, UDL, disability, Italian school, inclusive education.

1. Dall'ICF all'Universal Design for Learning

Negli ultimi decenni, il “problema” multiforme della diversità impone alla scuola un cambiamento che prevede il superamento di modelli didattici lineari e la diffusione di approcci flessibili, offrendo risposte adeguate ed efficaci per tutti.

Le indicazioni ministeriali (Legge, 170/2010, Direttiva ministeriale, 27/12/12; Circolare Ministeriale, 8/3/2013; Nota Ministeriale, 27/6/13; Legge 107 del 13/7/2015), diversi documenti internazionali (ONU, 2006)¹ e l'ICF con le sue aggiornate versioni (WHO, 2001, 2007, 2017), fanno emergere un nuovo volto dell'educazione inclusiva.

Nel dibattito internazionale, un elemento rilevante di evoluzione sull'educazione inclusiva è rappresentato dall'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002), che pone la sua attenzione sulle barriere dei contesti e si basa su un'idea ampia di inclusione (Demo, 2017), capace di accogliere ciascuno, e dai nuovi *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite (UN, 2015), dove il quarto punto dell'Agenda 2030 fornisce un chiaro orientamento delle politiche internazionali fino al 2030².

¹ Nel 2006 con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità vengono affermati i diritti fondamentali che ogni Stato deve riconoscere alle persone con disabilità. Lo scopo della Convenzione ONU, approvata in Italia con la legge n.18 del 2009 è quello di promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità.

² Il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 - “*Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*” mira a garantire che tutti i bambini, i giovani e gli adulti, in particolar modo i più emarginati e vulnerabili, possano accedere a un'istruzione e a una formazione adeguate alle loro esigenze e al contesto in cui vivono. L'istruzione contribuisce infatti a creare un mondo più sicuro, sostenibile e interdipendente.

La precisa attenzione al contesto, che viene evidenziata dalla moderna visione del concetto di salute, proposto dall'ICF, fa emergere, altresì, una prospettiva inclusiva del tutto nuova, riconoscendo che la disabilità non è solo nella persona, ma è nell'interazione stessa.

Nel 2017 la WHO redige una nuova versione dell'ICF *International Classification of Functioning, Disability Health- ICF 2017*, allo scopo di offrire una versione unificata destinata, quindi, alla descrizione sia del funzionamento umano degli adulti, sia dei bambini e degli adolescenti. L'intero processo di revisione internazionale, gestito dalla piattaforma OMS, garantisce uniformità di presentazione, riesame, valutazione e approvazione delle proposte di aggiornamento e permette ad esperti di tutto il mondo di lavorare in modo collaborativo, rendendo il processo più trasparente³.

Queste le novità del nuovo modello ICF elaborato nel 2017:

- a) per quanto riguarda il gioco, esso viene descritto in una sola categoria “*Apprendere attraverso l’interazione simbolica con gli oggetti*” (d1313), per cui scompare la differenza tra le due tipologie di gioco (simbolico e di finzione), presente invece nell'ICF-CY del 2007: l'averle riunite può agevolare l'osservazione ai fini della valutazione del funzionamento umano del bambino. In questo modo, infatti, sia il gioco simbolico che il gioco di finzione possono essere considerati congiuntamente e osservati in maniera globale (Chiappetta Cajola, 2019);
- b) per quanto concerne, invece, l'aggiunta della categoria “*Apprendere una nuova lingua*” (d133), è fondamentale sottolineare che gli allievi possiedano le giuste abilità e competenze linguistiche utili per contemplare la realtà circostante attraverso le diversità culturali e per favorire la coesione sociale in previsione di una realizzazione personale;
- c) infine, relativamente ai Fattori ambientali della categoria “*Servizi, sistemi e politiche*”, si tratta di una ipotesi interpretativa a favore dell'eterogeneità delle scuole e degli allievi nei vari livelli di istruzione. Nello specifico, la sottocategoria “*Sistemi di istruzione e formazione*” (e5851) si riferisce anche ai programmi basati sulle necessità degli allievi, compresi i programmi curriculari, le dimensioni delle classi e i servizi di assistenza post-scolastica.

³ Durante il Meeting annuale dei Centri Collaboratori dell'OMS per la Famiglia delle Classificazioni internazionali (WHO-FIC Network Annual Meeting), i membri di URC discutono in assemblea le proposte più controverse al fine di redimere i dubbi e giungere all'espressione di un unico giudizio sulle proposte di aggiornamento. Le decisioni di URC sono poi sottoposte al WHO-FIC Council per la ratifica finale e quindi messe a disposizione dell'OMS per la pubblicazione, che in genere è fatta entro la fine del mese di gennaio dell'anno successivo alla ratifica.

È dunque evidente che la prospettiva pedagogico-didattica e culturale evidenziata dall'ICF risulti particolarmente pregnante in ottica inclusiva e che la decisione di voler modificare l'ambiente, liberandolo da tutti quegli ostacoli presenti nell'apprendimento e nella partecipazione, metta in evidenza una confluenza concettuale e valoriale con le altre politiche internazionali.

Nonostante gli sforzi compiuti dal modello antropologico ICF e dalle diverse politiche internazionali, bisogna riconoscere, tuttavia, che la scuola inclusiva odierna necessita di progettualità nuove, dove tutti gli elementi propri del curriculum (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) possano accogliere e soddisfare le esigenze di ogni alunno. D'altronde, è proprio in questo scenario così complesso e variegato che si colloca l'*Universal Design for Learning*: un approccio internazionale che focalizza la sua attenzione sulla pratica educativo-didattica e in modo particolare sui limiti del curriculum scolastico.

La filosofia dell'*Universal Design for Learning*, che scaturisce dall'*Universal Design (UD)*⁴, mira a sviluppare curriculum di studio e nuove metodologie per l'istruzione (Valenti, 2019). Si tratta quindi, di una modalità di progettazione di materiali, di metodi e di strategie di insegnamento il cui obiettivo è quello di programmare a priori uno strumento utilizzabile da tutti, attraverso un approccio flessibile che può essere personalizzato ed adattato a ciascuno allievo.

L'approccio UDL consente di percorrere in maniera più efficace la strada della dimensione inclusiva con un capovolgimento di prospettiva, evidenziando, quindi, i bisogni educativi necessari e progettando, fin dall'inizio, interventi personalizzabili per tutti gli studenti, senza alcuna distinzione e/o forma di discriminazione.

La maggior parte delle ricerche *evidence based* dimostrano che proporre la formazione e la creazione di ambienti di apprendimento secondo i principi UDL, può produrre un significativo miglioramento nell'atteggiamento collaborativo dei docenti ed in generale nei processi di insegnamento e apprendimento a favore di tutti gli alunni, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (Schelly et al., 2011).

Si assiste in questo modo ad un cambiamento di paradigma nel modo di concepire la progettazione educativa, partendo dal concetto di persona ed evitando ogni forma di discriminazione nei processi di insegnamento e apprendimento.

⁴ È un'espressione coniata nel 1985 dall'architetto americano con disabilità Ronald Mace. Questo modello di progettazione è stato poi esplicitato negli anni Novanta da un gruppo di lavoro formato da diversi studiosi, con l'obiettivo di eliminare la discriminazione dalla progettazione architettonica e fornire una piena partecipazione sociale a tutti i membri della società.

L'idea di fondo dell'Universal Design for Learning è la convinzione che la diversità rappresenti una condizione necessaria. Oltre alle differenze che sono chiaramente visibili, ve ne sono altre più sfumate e nascoste, come appunto dimostrano le ricerche condotte in ambito neuroscientifico (Yang, Fischer, 2009) secondo le quali è necessario adottare diverse modalità di insegnamento.

Tab. 1 - Classificazione ICF con articolazione in capitoli

Funzioni corporee b (body)	Strutture corporee s (structure)	Fattori ambientali e (environment)	Attività e partecipazione d (domain)
Capitolo 1 - Funzioni mentali	Capitolo 1 – Strutture del sistema nervoso	Capitolo 1 – Prodotti e tecnologia	Capitolo 1 – Apprendimento e applicazione della conoscenza
Capitolo 2 - Funzioni sensoriali e dolore	Capitolo 2 – Occhio, orecchio e strutture correlate	Capitolo 2 – Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo	Capitolo 2 – Compiti e richieste generali
Capitolo 3 - Funzioni della voce e dell'eloquio	Capitolo 3 – Strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio	Capitolo 3 – Relazioni e sostegno sociale	Capitolo 3 – Comunicazione
Capitolo 4 - Funzioni dei sistemi cardiovascolare, ematologico, immunologico, respiratorio	Capitolo 4 – Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio	Capitolo 4 – Atteggiamenti	Capitolo 4 – Mobilità
Capitolo 5 - Funzioni dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino	Capitolo 5 – Strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino	Capitolo 5 – Servizi, sistemi e politiche	Capitolo 5 – Cura della propria persona
Capitolo 6 - Funzioni riproduttive e genitourinarie	Capitolo 6 – Strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo		Capitolo 6 – Vita domestica
Capitolo 7 - Funzioni neuro – muscolo scheletriche e correlate al movimento	Capitolo 7 – Strutture correlate al movimento		Capitolo 7 – Interazioni e relazioni interpersonali
Capitolo 8 - Funzioni cutanee e delle strutture correlate	Capitolo 8 – Cute e strutture correlate		Capitolo 8 – Aree di vita principali
			Capitolo 9 – Vita sociale, civile e di comunità

L'utilizzo in ambito educativo dell'Universal Design for Learning, come testimoniano alcuni studi condotti in ambito internazionale (Black et al., 2015), mette in risalto come l'applicazione dei principi di tale approccio migliori l'apprendimento degli studenti con disabilità.

Anche altre ricerche a livello nazionale (Aquario et al., 2017) hanno analizzato la possibile attuazione dell'UDL in ambito educativo e, nello specifico, Savia (2018) ha approfondito e utilizzato i principi di tale strategia per la formazione dei docenti, riconoscendo la sua importanza nel miglioramento della pratica didattica inclusiva di tutti gli insegnanti.

Sembrerebbe, pertanto, essere questa la sfida che il contesto italiano è pronto ad accogliere con coraggio, testimoniando in questo modo un grande "salto culturale" verso una prospettiva moderna di educazione inclusiva, secondo una visione multidimensionale e complessa della persona.

2. L'Universal Design for Learning nel contesto scolastico italiano

La strategia dell'Universal Design for Learning pone al centro del processo di design degli ambienti, le differenze del soggetto che apprende: le differenze rappresentano, quindi, l'elemento fondativo dell'universalità.

La pluralità presa in considerazione dall'UDL, in termini di materiali e modalità di insegnamento, non riguarda solo la differenziazione nella difficoltà del compito, ma anche e soprattutto la differenziazione qualitativa, ottenuta con l'aggiunta di caratteristiche modalità operativo-espressive ed affettivo-motivazionali che sono essenziali per alcuni e utili per tutti (Savia, 2016).

Il CAST (Center for Applied Special Technology)⁵ definisce l'UDL come un insieme di principi e linee guida per lo sviluppo di programmazioni che cercano di dare a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. Esso prevede approcci flessibili che possono essere personalizzati e adattati e che favoriscono la partecipazione, il coinvolgimento e l'apprendimento, partendo dai bisogni e dalle capacità personali.

L'UDL può essere sintetizzato in tre principi didattici: 1) proporre molteplici forme di presentazione e rappresentazione per dare agli studenti diverse opzioni per acquisire informazioni e conoscenza (rete riconoscimento); 2)

⁵ È un'organizzazione no-profit di ricerca e sviluppo fondata da Anne Meyer e David H. Rose nel 1984 ed indirizzata inizialmente a proporre soluzioni innovative per l'apprendimento degli studenti con disabilità, utilizzando le tecnologie didattiche disponibili. In seguito, grazie ai continui progressi tecnologici e alla loro maggiore diffusione in tutti gli ambiti di vita, il CAST ha ampliato l'orizzonte degli interventi possibili, fino a proporre un metodo di azione applicabile a tutti gli studenti, senza alcuna distinzione e senza la necessità di possibili adattamenti in corso d'opera.

proporre molteplici forme di azione ed espressione per fornire agli studenti diverse alternative per dimostrare ciò che sanno (rete strategica); 3) proporre molteplici forme di coinvolgimento per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere (rete affettiva). Questi tre principi si dividono, a loro volta, in nove Linee Guida e diversi punti di verifica operativi per la progettazione iniziale e la scelta di obiettivi, strumenti, metodi e materiali a seconda del contesto⁶.

Una specifica indagine nazionale basata sull'applicabilità dell'Universal Design for Learning nella scuola (Catalfamo, 2016), intende dimostrare come alcuni aspetti che sono alla base delle Linee Guida, quali ad esempio, l'ambiente di apprendimento, il curriculum, studenti esperti, non fanno altro che rievocare quel «concetto di speciale normalità che consiste (...) nel portare nella normalità del fare scuola quegli elementi tecnici e specifici che rendono la normalità stessa in grado di rispondere efficacemente ai Bisogni Educativi Speciali» (Ianes, Macchia, 2008, p. 10).

Per ambienti di apprendimento si intendono, quindi, quei contesti dove si evidenzia

«la dinamicità combinatorio-armonizzata dei vari elementi che lo strutturano (...): l'abbattimento preliminare di barriere, ovvero di ostacoli che possono intercettare l'accesso a tutti gli aspetti dell'apprendimento (...). Gli impedimenti dell'apprendimento vanno riconosciuti precocemente (...) e in riferimento ad essi l'ambiente di apprendimento va progettato in modo da offrire risposte adeguate (...) non discriminatorie, non etichettanti, rispetto alle problematiche individuali» (Catalfamo, 2016, p. 98).

Per quanto riguarda, invece, la personalizzazione, la differenza sta nell'offerta differenziata proposta a tutti e giustificata da mezzi vari che arricchiscono l'apprendimento degli allievi sin dall'inizio.

Quando, invece, si parla di curriculum, si fa riferimento ad un percorso flessibile e sensibile nei contesti a cui si rivolge, il cui scopo di tipo pragmatico, riporta all'espressione di "*studenti esperti*". Questo evidenzia, quindi, un'attenzione specifica alle competenze da edificare nei percorsi didattici dove essere uno studente esperto potrebbe presupporre la costruzione di altre competenze spendibili anche in altri diversi contesti di vita.

Secondo Pellerey, un aspetto altrettanto importante che implica la gestione di un processo metacognitivo è anche

⁶ I ricercatori del CAST sostengono che i principi e le Linee Guida UDL sono sempre in evoluzione, quindi, non sono prescrittivi ma orientativi in quanto si vuole rendere soprattutto più accessibile l'apprendimento di tutti e più inclusivi i contesti formativi.

«la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità e le altre disposizioni interne stabili a quelle collegate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso un ulteriore e più esigente campo di valorizzazione» (Pellerey, 2011, pp.176-177).

Il fine educativo che riveste la formazione degli studenti esperti contribuisce di conseguenza a sottolineare, all'interno del curriculum, sia gli obiettivi rivolti alle competenze, sia gli obiettivi rivolti all'inclusione scolastica (D'Alonzo, 2018; Giaconi, 2015). Di conseguenza, gli studenti che vengono supportati per diventare esperti, sono anche sostenuti nel processo formativo e questo rappresenta un aspetto didattico fortemente inclusivo.

Sull'effettiva applicabilità dell'UDL in ambito scolastico, l'indagine presa in considerazione da Catalfamo (2016) mette in risalto però alcuni forti dubbi; uno di questi è rivolto alle scelte didattiche dell'UDL e riguarda nello specifico quei processi di individualizzazione e personalizzazione rivolti all'universalità tanto sostenuta nell'UDL. Un'altra forte perplessità riguarda la relazione affettiva⁷ tra insegnante e allievo che nell'UDL viene omessa e che invece dovrebbe essere evidenziata, allo scopo di orientare il docente e coinvolgere tutti gli alunni nella progettazione universale.

Per Ianes, il successo di un apprendimento dipende anche dalla relazione profonda, empatica e di identificazione, che si instaura tra l'alunno e il suo insegnante, dalla fiducia che l'alunno ha nelle proprie capacità ma anche dalla fiducia che l'insegnante stesso ha nelle capacità dell'alunno (Ianes, Cramerotti, 2007; Ianes, Macchia, 2008; Scataglini et al., 2008). Pertanto, per un buon apprendimento, la qualità della relazione insegnante-alunno è un aspetto assolutamente determinante.

L'educazione all'affettività (Baldacci, 2009; Fabbri, 2018; Ianes, Demo, 2007; Iaquina, 2019) non può essere trascurata e l'idea peraltro di usare uno strumento di progettazione come l'UDL che consideri anche gli aspetti affettivi, può sicuramente rappresentare un valido supporto per evidenziare che non tutti gli studenti hanno le stesse esigenze, gli stessi bisogni e gli stessi tempi di apprendimento.

È importante che l'insegnante sviluppi tre tipi essenziali di competenze: capacità di ascolto attivo; capacità di comprensione delle dinamiche di grup-

⁷ Il bisogno di relazione affettiva è connaturato *essenzialmente* alla persona umana (Corsi, Stramaglia, 2009) e rappresenta un continuum tra i diversi contesti di crescita dove le prime esperienze emozionali avvengono in famiglia ad opera di forme anche fisiche e "infantili" di comunicazione affettiva (Corsi, 2003).

po; capacità di introspezione e di auto-trasformazione intesa come apertura e disponibilità a mettere in discussione se stessi (Fratini, 1998).

Un setting educativo capace di agire in questo senso, integra e sostiene la persona in difficoltà, creando allo stesso tempo un clima di fiducia, pertanto la comprensione empatica assume una posizione centrale all'interno della relazione educativa, che vuol dire in primo luogo, come afferma Rogers, "difendere e incrementare il potenziale di umanità dell'alunno" (Rogers, 1973).

L'Universal Design for Learning potrebbe, quindi, rappresentare per tutti i docenti un dispositivo utile, in grado di migliorare la propria esperienza di insegnamento, apportando modifiche ed ampliamenti ed offrendo chiavi di lettura più critiche e costruttive.

3. Educazione inclusiva e UDL

L'Universal Design for Learning si configura per la scuola italiana come un momento di approfondimento rivolto alla persona e al processo di inclusione nel quale essa stessa è inserita.

Non sempre una comunità scolastica aperta a tutti riesce a rispondere ai bisogni di ciascuno e ad offrire strumenti funzionali e specifiche strategie educative tali da favorire la piena inclusività.

La scuola è pronta, forse, ad ospitare l'universo della diversità «ma ancora oggi purtroppo, la sensazione è che ci siano principi diffusi che affermano il valore dell'integrazione/inclusione e che questi, certamente confortanti perché diffusi, non siano confortati da un altrettanto diffusa pratica operativa. La didattica inclusiva sembra forte nei principi concettuali e debole nelle applicazioni e nelle operazioni organizzative» (Savia, 2016, p. 152).

Il dibattito internazionale sull'*educazione per tutti* (Dichiarazione di Salamanca, 1994; The Dakar Framework for action, 2000) ha oltretutto ribadito l'importanza di guardare in modo diverso al mondo della disabilità e gli attuali modelli didattici accolgono e valorizzano le differenze come un normale percorso di vita quotidiano, a cui soprattutto i docenti non possono e non devono sottrarsi.

D'altra parte,

la molteplicità delle caratteristiche e degli stili di apprendimento/insegnamento di alunni e docenti, che si presentano ogni giorno nel nostro sistema scolastico, pone l'esigenza e lo stimolo a costruire progetti educativi democratici e condivisi, ispirati ai principi dell'inclusione come processo orizzontale di attenzione ed equità ai bisogni educativi essenziali per una scuola *di tutti e di ciascuno di tutti e di ciascuno* (Miur, 2012, p. 20).

Questa nuova prospettiva richiede, quindi, uno stravolgimento culturale che passi, come appunto ribadisce Savia (2016), da una scuola dei programmi ad una scuola della co-progettazione⁸ curricolare e che si alimenti dalla ricchezza e dalle risorse delle diversità che si presentano, per una didattica che diventi didattica del design istruzionale che ha già al suo interno quella universalità che lo rende accessibile a tutte le diverse modalità di apprendimento (Savia, 2016).

Il primo passo da compiere in un contesto inclusivo, è, quindi, rappresentato dalla costruzione di una cooperazione tra docente curricolare e docente di sostegno il cui obiettivo è condividere le proprie idee educative, le proprie aspettative, le metodologie di insegnamento, gli strumenti di lavoro, al fine di costruire una relazione basata sul rispetto e la fiducia reciproca.

Durante il lavoro di co-progettazione i docenti dialogano tra di loro

ed è loro compito riconoscere o scegliere quale tipologia di dialogo è più coerente con gli obiettivi della fase progettuale che stanno realizzando e muoversi (...) da un dialogo persuasivo orientato alla discussione critica per risolvere un conflitto di opinioni attraverso argomenti razionali, oppure, se necessario, avviare un dialogo di ricerca, orientato a cercare prove finalizzate a stabilire o rifiutare un'ipotesi avanzata da uno o più insegnanti (Ghedin et al., 2013, p.62).

Nel linguaggio scolastico si fa, spesso, anche riferimento ad immagini e simboli della cultura ingegneristica e al linguaggio degli architetti; difatti, termini come progettare, edificare, costruire, cassetta degli attrezzi⁹, etc..., sono tutte espressioni che, prese in prestito da un sapere più tecnico, fanno ben comprendere il significato dell'azione educativa che incoraggia la costruzione, la crescita e lo sviluppo integrale della persona.

Imparare facendo prevede come fase preparatoria *imparare vedendo fare* e questo processo rende il docente modello e testimone di progettazione nel pianificare e svolgere le diverse unità didattiche secondo la scansione operativa del "saper progettare" (...). La consapevolezza che tutte le persone hanno bisogno di attenzione e non solo quelle certificate con una specifica disabilità, impegna il docente (...) a dare ai propri

⁸ In letteratura la progettazione in generale e la co-progettazione, in particolare, si articola su tre livelli: livello comunità, livello scuola, livello classe (Walter-Thomas; Bryant e Land, 1996). I primi due livelli hanno la funzione di creare un contesto politico culturale proficuo per lo sviluppo e l'implementazione di pratiche di insegnamento ispirate al co-teaching, mentre il terzo livello è funzionale per predisporre i dispositivi organizzativi ed amministrativi di una scuola necessari al co-teaching (Ghedin et al., 2013, p. 62).

⁹ La metafora, utilizzata da Bruner (1996), è stata riformulata nei termini di una molteplicità di strategie e competenze con le quali rispondere in maniera creativa alle diverse situazioni in ambito didattico.

alunni ciò di cui ciascuno ha bisogno (...) rinforzando in tutti una forte motivazione che diventa anche “corresponsabilità” nel processo educativo (Adernò, 2016, p. 110).

L’Universal Design for Learning aiuta gli insegnanti a formare le persone, utilizzando opportuni contenuti culturali e orientando l’azione didattica verso un traguardo futuro più moderno, che mira allo sviluppo delle competenze, spendibili nei diversi settori della vita sociale: si passa di conseguenza dal modello tradizionale al modello nel quale, invece, si propone di adattare il curriculum del singolo alunno ai suoi bisogni.

La scuola pensata per tutti e basata su modelli standard e programmi rigidi si trasforma in una scuola che valorizza la persona, i percorsi e le potenzialità del singolo, secondo ritmi personali di evoluzione e di sviluppo.

In questo modo il ricorso all’approccio dell’UDL si rivela un valido mezzo per superare le principali difficoltà legate alle grandi sfide educative della disabilità e, allo stesso tempo, si presenta come una efficace strategia nella scuola dell’inclusione.

In conclusione, si avverte il bisogno di un’educazione inclusiva che sia globale e che possa coinvolgere veramente tutti, nel rispetto dell’individualità di ciascuno e delle sue capacità di apprendimento, senza più forme di etichettamento.

4. L’UDL può cambiare la scuola: prospettive inclusive future

Se per processo inclusivo si intende la piena partecipazione alla vita scolastica e sociale da parte di tutti gli individui, al di là delle specifiche differenze individuali, allora è necessario promuovere le condizioni di una società nuova, in grado di abbattere tutte le barriere alla partecipazione sociale e all’apprendimento (Booth, Ainscow, 2014; Perla, 2013; Sibilio, Aiello, 2015).

Il fenomeno dell’inclusione richiede una nuova filosofia di azione, un nuovo modo di vedere e concepire l’altro e questo può essere attuato solo partendo da un cambiamento nel sistema scolastico e dalla consapevolezza che, di fronte a molti diversi studenti, bisogna offrire diverse modalità di apprendimento e molte forme di partecipazione sociale (Sgambelluri, 2019).

Per capire meglio *dove* intervenire e, soprattutto, *in che modo* farlo, è importante operare una buona analisi iniziale, in grado di colmare concretamente tutte le lacune degli allievi, evitando che emergano differenze all’interno dello stesso contesto classe.

Inoltre, lo studente dovrebbe essere motivato alle attività che gli vengono proposte e questo purtroppo non sempre accade, soprattutto negli alunni con

bisogni educativi speciali, ai quali spesso questa motivazione manca, e manca ancora di più la percezione ed il senso di stare a scuola.

L'applicazione didattica dell'Universal Design for Learning sembra rappresentare il giusto "banco di prova" per capire come meglio risolvere queste difficoltà. Prendendo, infatti, in considerazione i tre principi che lo regolamentano (fornire molteplici modalità di rappresentazione, quindi, il *cosa*; fornire molteplici modalità di azione ed espressione, quindi, il *come*; fornire molteplici modalità di coinvolgimento, quindi, il *perché*), ciascun docente può riflettere sul suo operato didattico quotidiano per raggiungere specifici obiettivi. Questo consente, altresì, l'utilizzo di un linguaggio standardizzato ed una reciproca collaborazione tra gli insegnanti, allo scopo di consentire a tutti gli allievi di partecipare agli stessi percorsi didattici.

In questo modo, grazie all'approccio dell'UDL, anche il ruolo dell'insegnante di sostegno (De Anna et al., 2015) cambia nella direzione di un maggior supporto trasversale ai docenti e agli alunni (con disabilità e non), nello sviluppo di nuove competenze.

Riferimenti bibliografici

- Adernò G. (2016). Ingegneria scolastica e nuovi cantieri per la disabilità: didattica inclusiva e laboratori nelle scuole. In: Savia G., a cura di, *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti Universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2: 93-105.
- Baldacci M., a cura di (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici: come integrare istruzione e affettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Black R.D., Weinberg L.A., Brodwin M.G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25: 1-16.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Wide Bay Resource Centre.
- Catalfamo A. (2016). Applicabilità dello Universal Design for Learning in ambito italiano: Riflessioni a margine. In: Savia G., a cura di, *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Corsi M, Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato*. Milano; FrancoAngeli.
- Fabbri L. (2018). *Educare gli affetti: Studi in onore di Bruno Rossi*. Milano: Armando.
- Fratini C. (1998). Le dinamiche affettive relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento, In: Cambi F, a cura di, *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11: 157-175.
- Ianes D., Macchia V, (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S.(2007). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2007). *Educare all'affettività: A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Iaquinta T. (2019). *Emozione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività*. Anzio-Lavinio (RM): Novalogos.
- ONU 2006, Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.
- Pellerey M. (2011). Lessico pedagogico. *Education Sciences & Society*, 2(1): 173-179.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa.
- Rogers C.R. (1969). *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. Merrill (trad. it.: *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera, 1973).
- Savia G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, 17: 115-133.
- Savia G., a cura di (2016). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scataglini C., Cramerotti S., Ianes D. (2008). *Fare sostegno nelle scuole superiori: Dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*. Trento: Erickson.
- Schelly C.L., Davies P.L., Spooner C.L. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 1: 17-30.
- Sgambelluri R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 3: 104-117.

- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco, Dichiarazione di Salamanca, 1994, *MOde*, accesso il 27 marzo 2020, <http://omeka.scedu.unibo.it/items/show/776>.
- Unesco, Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, New York, 2015); <http://bit.ly/TransformAgendaSDG-pdf>.
- Valenti A. (2019). *I servizi d'Ateneo in un'Università inclusiva*. Trento: Erickson.
- Walter-Thomas C., Bryant M., Land S. (1996): Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 4: 255-264
- World Education Forum, 2000, The Dakar Framework for Action, Education for All: meeting our collective commitments, accesso il 27 marzo 2020, <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
- World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- World Health Organization (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- World Health Organization. (2017). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- Yang M.H., Fischer K. W. (2009). Neuroscience bases of learning. In V. G. Aukrust (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Section on Learning and Cognition. Oxford-England: Elsevier.

Riferimenti normativi

- Legge 8 ottobre 2010, n.170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Legge 13 luglio 2015, n.107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Direttiva ministeriale del 27 dicembre Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013), *Circolare ministeriale, n.8 Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013), prot. Nota 1551 del 27 giugno 2013, Piano Annuale per l'inclusività.