



## SCUOLA INCLUSIVA, DISABILITÀ DEL CURRICOLO E *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING*

di  
*Giovanni Savia*

Nel contesto moderno, la scuola rappresenta senza dubbio uno dei luoghi più significativi per esprimere bisogni, per promuovere sviluppo formativo e per apprendere a vivere. L'istituzione scolastica considera le potenzialità di ogni soggetto nel rispetto dell'*impronta* che manifesta la singolarità di ognuno nella relazione con gli altri. A scuola, i bambini e i giovani apprendono, prima di tutto, a conoscere se stessi nel rapporto con la comunità, per costruire insieme *un mondo più giusto*<sup>1</sup> e gli adulti hanno la grande responsabilità di offrirsi come modelli di vita positivi per condividere il senso profondo dell'esistenza che tutti coinvolge.

Edgar Morin sostiene che la scuola deve saper «fornire il viatico benefico per l'avventura della vita di ciascuno»<sup>2</sup>: ed è proprio in questo *viatico benefico* che dobbiamo scoprire il significato della pluralità intesa come ricchezza di ognuno, necessaria nella crescita di tutti, superando perplessità e residue sovrastrutture relative ad un pensiero dualistico, binario e parziale, che ancora oggi intende spiegare la realtà umana semplicisticamente in categorie oppostive normale/disabile, sano/malato.

Ma la scuola è veramente pronta per accogliere tutti? È pronta ad ospitare l'universo delle diversità che caratterizza la totalità degli alunni? Certamente sì. Le differenze non sono più situazioni eccezionali, esempi straordinari, casi unici, bensì *normalità delle diversità*<sup>3</sup>.

La scuola italiana ha attraversato un percorso evolutivo, ormai irreversibile, di inestimabile valore culturale, ancora in corso, e che possiamo sintetizzare nella connessione storico-legislativa dei termini: inserimento-integrazione-inclu-

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.

<sup>2</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, p. 36.

<sup>3</sup> A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006, p. 10.

sione<sup>4</sup>, che alcuni autori cercano di esplicitare come azione di positiva rottura provocata da un pensiero divergente, sostanziato di principi e di valori, quali riferimenti teorici, e supportato da confronti volti a scoprire nuovi modelli culturali orientati verso un approccio inclusivo da consolidare e non più negoziabile. 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». E ancora possiamo affermare che «il pensiero convergente, che tende a identificarsi con il pensiero logico, viene attivato nelle situazioni che permettono un'unica risposta pertinente [...] il pensiero divergente – il quale comprende in se le componenti cognitive e della creatività – è invece attivato nelle situazioni che permettono più vie di uscita e di sviluppo [...] sembra dunque che la logica del pensiero divergente sia interessante in una realtà che voglia accogliere la pluralità, e crescere con essa»<sup>5</sup>.

Nella prospettiva inclusiva, il pensiero divergente diventa fondamentale per vedere le infinite possibilità inesplorate del nuovo paradigma della normale accettazione delle diversità di ogni persona, dimensione indiscutibile, di assoluta certezza e punto di partenza per la costruzione del nuovo modello dell'inclusione. In questo senso si riconosce la variabilità soggettiva che ogni persona porta con sé, nel proprio patrimonio genetico, e con cui manifesta la propria unicità.

In questa nuova ottica, *l'inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia*<sup>6</sup> che allarga gli orizzonti per tutti e si sviluppa in un processo dinamico di coinvolgimento attivo nel rapporto inscindibile individuo-società, evidenziato dal *modello biopsicosociale*<sup>7</sup> elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), il quale intende «sintetizzare in un unico e coerente quadro concettuale i due modelli (medico e sociale), in base all'assunto che nel fenomeno della disabilità, dimensione biologica e dimensione socio-culturale sono strettamente intrecciate»<sup>8</sup> e rinvia ad una nuova interpretazione del concetto di benessere che riguarda indistintamente ogni soggetto in un qualche momento della vita.

---

<sup>4</sup> Termini che possiamo identificare con il percorso legislativo del nostro Paese: inserimento, legge 118/71; integrazione, legge 517/77-legge 104/92 e inclusione, legge 53/03, legge 170/10 e la Direttiva Miur del 27/12/2012.

<sup>5</sup> A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto* cit., p. 19.

<sup>6</sup> Ivi., p. 17.

<sup>7</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, cur. M. Leonardi, Trento, Erickson, 2004.

<sup>8</sup> F. Ferucci, *La disabilità come relazione sociale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino editore, 2004, p. 17.

Negli ultimi anni, la *globalizzazione dei diritti fondamentali*<sup>9</sup> e il dibattito internazionale sull'*educazione per tutti*<sup>10</sup> ha sollecitato a guardare il mondo della disabilità/diversità con uno sguardo diverso; gli eventi esistenziali stanno attraversando e modificando le nostre abitudini educative per abbracciare i molteplici modelli della didattica che accolgono e valorizzano le differenze come normale percorso di vita del vivere quotidiano, a cui la scuola e i docenti, in particolare, non posso più sottrarsi.

Tutta la società educante, la scuola e i docenti sono chiamati a ripensarsi e riorganizzarsi per accogliere e valorizzare tutti nel rispetto delle caratteristiche, delle attitudini e delle potenzialità possedute da ognuno.

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*<sup>11</sup>, per proporre flessibilità come eterogeneità nei percorsi, nelle strategie e nei metodi didattici, al fine di differenziare l'offerta formativa e la responsabilità come consapevolezza delle scelte e della valutazione delle stesse<sup>12</sup>.

Questa prospettiva richiede un cambiamento sostanziale e culturale che passa da una scuola dei programmi ad una scuola della co-progettazione curricolare, che si alimenta dalla ricchezza e dalle risorse delle diversità che si presentano, per una didattica che diventa «didattica della differenziazione <strutturale>, del design istruzionale che ha già dentro di sé quella universalità che lo rende accessibile a tutte le varie modalità di apprendimento. Diversi modi di apprendere, diversi modi di insegnare, diversi materiali, diversi percorsi, diverse risorse... molta complessità, molto impegno richiesto»<sup>13</sup>.

La prospettiva inclusiva dell'evoluzione scolastica italiana si espande anche in coincidenza con la nuova visione del concetto di salute dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS, «che presta particolare attenzione al contesto, come luogo “plastico” che deve adattarsi ai bisogni del singolo piuttosto che viceversa»<sup>14</sup>, evidenziando così che la disabilità non è solo nella persona o solo nell'oggetto, ma piuttosto nella loro interazione.

---

<sup>9</sup> Es. Convenzioni ONU dei diritti delle persone con disabilità del 2006.

<sup>10</sup> Unesco, Dichiarazione di Salamanca, 1994; The Dakar Framework for action, Education for All (EFA), Dakar 2000.

<sup>11</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Roma 2012, p. 20.

<sup>12</sup> S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2003, pp. 26-27.

<sup>13</sup> D. Ianes, *La compresenza didattica come strategia fondamentale per l'inclusione*, in *Compresenza didattica inclusiva*, cur. D. Ianes e S. Cramerotti, Trento, Erickson, 2015, p. 14.

<sup>14</sup> G. Simoneschi, *La disabilità che è negli oggetti*, Pisa, Edizioni ETS, 2011, p. 17.

Una visione che condivide pienamente il *modello sociale della disabilità*<sup>15</sup>, il quale, a differenza del modello medico, sposta il centro dell'attenzione dal soggetto, considerato nella sua solitudine e/o identificato solo nel danno personale, al contesto, ritenuto attivo e responsabile nei processi di partecipazione attiva, reinterpretando e ridefinendo la disabilità «come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo».

La disabilità assunta come interazione sfavorevole tra persona e contesto ridefinisce il ruolo e le responsabilità dell'ambiente nel determinare condizioni di criticità: un ambiente/contexto con barriere o senza facilitatori può limitare le attività di una persona, mentre un ambiente accessibile e facilitante invece le può favorire. Un ambiente sfavorevole, quindi, può provocare condizioni di disabilità, considerate non più come problematiche riferite solo ad un gruppo ristretto di persone, ma come esperienze che, nell'arco della vita, tutti possono sperimentare, poiché chiunque può trovarsi in un contesto ambientale non adatto alle particolari esigenze personali.

«La disabilità non è una caratteristica della persona, ma una condizione che si determina in un ambiente sfavorevole. Ne deriva che la gestione del problema richiede azioni sociali forti ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone in tutte le aree della vita sociale. La questione riguarda, principalmente, gli atteggiamenti e le ideologie e richiede cambiamenti sociali, cosa che a livello politico diventa un problema di diritti umani»<sup>16</sup>.

Spesso le disabilità vengono totalmente create all'interno del contesto, sotto forma di atteggiamenti e pratiche discriminatorie e incapacità di rimuovere gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione<sup>17</sup>.

Partendo dalla logica del rispetto dei diritti umani, in una società moderna che vuole definirsi civile, democratica e solidale, che accoglie e rispetta le singole individualità, si deve insistere nel percorrere la via dell'inclusione educativa, senza riserve, in un'ottica di progettazione curricolare universale pensata, fin dall'origine, per tutti e interrogarci sulle possibili innovazioni didattiche atte a *ri-pensare il curricolo*<sup>18</sup>, alla luce dei cambiamenti sociali e culturali della nostra epoca ed al fine di soddisfare i bisogni educativi di ogni studente.

<sup>15</sup> Cfr. *The Social Model of Disability - Europe and the Majority World*, C. Barnes, G. Mercer, Leeds, the Disability Press, 2005.

<sup>16</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* cit.

<sup>17</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, trad. it. Roma, Carocci, 2015, p. 78.

<sup>18</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.

Fabio Dovigo sostiene che «se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi "speciali" è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti»<sup>19</sup>.

Il paesaggio educativo si è ampliato ed è diventato estremamente complesso. In questo panorama, le finalità della scuola devono essere comunque definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.

In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non ad individui *astratti*, ma a persone che vivono *qui e ora*, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato dentro ogni esistenza<sup>20</sup>.

Come evidenziato da più fronti, la prospettiva inclusiva della scuola odierna necessita di ripensare se stessa con una progettualità nuova, quasi rivoluzionaria, in cui tutti gli elementi portanti del curriculum (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) possano accogliere/soddisfare le autentiche esigenze di ogni persona in formazione.

In questo quadro concettuale, così come il modello sociale della disabilità, l'approccio *Universal Design for Learning* (UDL)<sup>21</sup> o *Progettazione universale per l'Apprendimento* (PUA)<sup>22</sup>, ampliando il concetto più generale di *Universal Design* coniato negli anni '80 da Ron Mace, all'ambito dell'educazione e dei processi di apprendimento in particolare, sposta l'attenzione sui limiti del curriculum e non sullo studente. Si tratta di un approccio innovativo che il CAST (Center for Applied Special Technology) propone nei primi anni '90, quando iniziò a riflettere, a ricercare, sviluppare ed articolare, nel 2008 (versione 1.0), un insieme ben strutturato di principi e linee guida che fanno emergere una profonda consapevolezza: visto che molti curricula non possono adattarsi alla variabilità individuale, si è giunti alla conclusione che sono i curricula che devono essere

---

<sup>19</sup> F. Dovigo, Prefazione, in *Nuovo Index per l'inclusione*, T. Booth, M. Ainscow cit., p. 22.

<sup>20</sup> Miur, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Roma 2012, p. 9.

<sup>21</sup> Per un approfondimento si rimanda al sito web [www.cast.org](http://www.cast.org)

<sup>22</sup> <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads#italian>

considerati “disabili” e non gli studenti e che pertanto è necessario modificarli per adattarli alle esigenze degli studenti. I principi dell’UDL vanno più a fondo del semplice accesso fisico nella classe, essi, supportati da validi contributi psicopedagogici e dalle neuroscienze, riguardano l’accesso a tutti gli aspetti dell’apprendimento<sup>23</sup>.

Il CAST definisce l’*Universal Design for Learning* un insieme di principi, linee guida e punti di verifica/monitoraggio per la progettazione e lo sviluppo di curricula che propongono a tutti gli individui pari opportunità per apprendere; e fornisce un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni che valgono per tutti, non una sola soluzione, non una taglia unica per tutti (one-size-fits-all), ma l’utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente (cast.org). Esso indica «un quadro di riferimento scientificamente valido per guidare la pratica educativa che: (a) fornisce flessibilità nelle forme in cui l’informazione è presentata, nei modi in cui gli studenti reagiscono o dimostrano le proprie conoscenze e abilità, nei modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti con il proprio apprendimento; (b) riduce le barriere nell’istruzione, fornisce adattamenti, sostegni e sfide appropriati, e mantiene elevate aspettative di rendimento per tutti gli studenti, inclusi gli studenti con disabilità e studenti che hanno una limitata padronanza linguistica».

I ricercatori del CAST sostengono che alla base dell’approccio UDL vi sono studi e riferimenti di sostanziale importanza proposti dalla Psicologia cognitiva (Piaget, Bloom, Bruner, in particolare Vigotsky con il richiamo alla Zona di Sviluppo Prossimale ed altri ancora) e dalle ricerche delle Neuroscienze.

Di particolare interesse la scoperta e l’approfondimento di tre differenti reti cerebrali interconnesse tra loro (reti di riconoscimento identificate come il cosa, reti strategiche rappresentanti il come, e reti affettive definite come il perché dell’apprendimento) implicate nei processi di acquisizione e riconoscimento delle informazioni, di elaborazione e di espressione delle stesse e nel coinvolgimento emotivo che assegna significato personale ai contenuti ed alle attività. Le ricerche delle neuroscienze, in particolare, hanno riconosciuto e confermato la caratteristica essenziale della diversità cerebrale, della variabilità ed unicità dei processi di apprendimento in ogni individuo (così come il nostro DNA o le nostre impronte digitali), fattori che non possono essere assolutamente trascurati soprattutto nell’ambito educativo in considerazione di tutte le tipologie di studenti. L’identificazione sempre più chiara e funzionale delle tre reti cerebrali insieme al riconoscimento della specificità di percezione, azione ed espressione individuale,

---

<sup>23</sup> <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>

sono alla base dei principi e delle linee guida per la costruzione di curricula flessibili, equi ed accessibili per tutti.

L'approccio UDL, partendo dai riferimenti psicopedagogici e delle neuroscienze, si sintetizza e sviluppa in tre principi didattici fondamentali:

1. fornire molteplici forme di presentazione e rappresentazione dei contenuti, per dare agli studenti diverse opzioni nell'acquisire informazioni e conoscenza (connesso alla rete cerebrale di riconoscimento);

2. fornire molteplici forme di azione ed espressione, per dare agli studenti diverse alternative nel dimostrare ciò che sanno (connesso alla rete strategica);

3. fornire molteplici forme di coinvolgimento, per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere (connesso alla rete cerebrale affettiva).

Questi tre principi si ampliano e si dividono, a loro volta, in nove linee guida, in diversi punti di verifica/controllo operativi (31) e in numerosi suggerimenti pratici, che possono essere utilizzati per la progettazione iniziale, il controllo e la scelta di obiettivi, strumenti, metodi, materiali a seconda del contesto. Come sostenuto dagli stessi ricercatori del CAST, le linee guida sono da considerarsi sempre in evoluzione, non prescrittivi ma orientativi per un indirizzo che vuole fondamentalmente rendere più accessibile l'apprendimento di tutti e più inclusivi i contesti formativi<sup>24</sup>.

Una tematica davvero interessante, come già accennato, è rappresentata, nell'ambito dell'UDL, dalla disabilità del curriculum di cui, qui di seguito, si propone un approfondimento.

Cosa significa che i curricula sono "disabili"? Nelle ultime linee guida UDL (versione 2.0) elaborate dal CAST nel 2011 e tradotte in italiano nel 2015, viene evidenziato che i curricula possono essere "disabili" nei confronti di *chi*, in *cosa* e in *come* possono insegnare:

*Chi*: i curricula, spesso, non sono concepiti, disegnati o validati per utilizzarsi con i diversi tipi di studenti che attualmente frequentano le nostre classi. Gli studenti che sono "ai margini" – quelli che sono eccellenze, quelli con bisogni speciali o disabilità, quelli che stanno apprendendo la lingua, e così via – spesso sostengono l'effetto più discutibile dei curricula ideati per una "media" fittizia, perché tali curricula non tengono conto della variabilità individuale.

*Cosa*: i curricula, spesso, si progettano per trasmettere e valutare l'informazione o i contenuti, senza considerare lo sviluppo di strategie d'apprendimento – abilità di cui gli studenti hanno bisogno per comprendere, valutare, sintetizzare e trasformare le informazioni in conoscenza spendibile. I curricula tradizionali rimangono largamente costruiti sul supporto scritto, che è buono per diffondere

---

<sup>24</sup> G. Savia, *Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti*, in «Rivista Educare.it», 15,3 (2015), pp. 52-56.

il contenuto narrativo e descrittivo. Tuttavia, non sono ideali per informazione che richiede la comprensione di processi e relazioni dinamiche, calcoli e procedure.

*Come:* abitualmente, i curricula dispongono di opzioni educative molto limitate. Non solo sono, generalmente, mal equipaggiati per differenziare l'istruzione per i diversi studenti, o anche per lo stesso studente a diversi livelli di comprensione, ma sono "disabili" per la loro incapacità di fornire molti degli elementi chiave per il successo formativo, come la capacità di evidenziare caratteristiche critiche o grandi idee, la capacità di fornire la necessaria conoscenza pregressa, la capacità di collegare le nuove abilità a quelle precedenti, la capacità di costruire abilità e strategie di successo, la capacità di controllare il progresso dinamicamente, la capacità di offrire una struttura graduata. La maggior parte dei curricula attuali sono migliori nel presentare le informazioni piuttosto che nell'insegnarle in chiave critico-riflessiva.

Il processo tipico per rendere i curricula esistenti più accessibili è il loro adattamento, al fine di renderli più comprensibili a tutti gli studenti. Spesso, gli stessi insegnanti sono costretti a fare difficili tentativi di adattamento degli elementi curriculari inflessibili che non erano stati progettati per soddisfare la variabilità individuale degli studenti. La terminologia *Universal Design for Learning* spesso si applica erroneamente a questi adattamenti realizzati *a posteriori*.

Infatti, l'UDL si riferisce al processo attraverso il quale un curriculum (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) è intenzionalmente e sistematicamente progettato sin dall'inizio per rivolgersi alle differenze individuali. Nei curricula progettati secondo i principi della PUA, le difficoltà e i costi da una successiva modifica e dagli adattamenti dei curricula "disabili" possono essere ridotti o eliminati, realizzando migliori ambienti di apprendimento stimolanti ed efficaci.

La sfida non è di modificare o adattare i curricula per alcuni alunni *speciali*, ma di farlo efficacemente e sin dall'inizio per tutti. Esiste un considerevole numero di ricerche che identificano la effettività di diverse pratiche basate sui fatti per gli studenti situati "ai margini". Purtroppo, queste buone pratiche non sono disponibili per tutti gli studenti e, di solito, esse vengono offerte solo dopo che gli studenti hanno fallito nell'apprendimento proposto secondo i programmi tradizionali. Spesso queste alternative si propongono in luoghi separati dal gruppo classe, in sedi terapeutiche o speciali, dove i legami con il curriculum generale e i suoi alti standard risultano ridotti se non eliminati completamente. Un curriculum UDL propone mezzi per riparare questi legami deteriorati e promuovere l'inclusione di tutti gli studenti<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Per un approfondimento si rimanda al sito web <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>

Il nostro paese, forse, per la sua storia e la sua situazione attuale, rappresenta uno dei sistemi scolastici più maturi per recepire e rendere operativo un approccio sensibile alla variabilità individuale come l'*Universal Design for Learning*, considerato uno degli orientamenti internazionali di interesse e di meritevole attenzione ai fini della ricerca e della applicazione diretta nella formazione dei docenti e nella pratica educativa quotidiana.

L'*Universal Design for Learning* assorbe, contiene e sviluppa al suo interno tre grandi sfide (disabilità, educazione inclusiva e tecnologia) assunte in senso positivo e convergenti, dove ogni componente si evolve interconnesso con gli altri. Un approccio che, «con la sua <universalità>, poggia decisamente sui valori etici delle pari opportunità e dell'equità»<sup>26</sup>, e sollecita una visione del mondo con proposte metodologiche, orientate verso una rivoluzione di pensiero centrato sul rispetto della diversità-unicità umana, sulla flessibilità, sull'accessibilità reale ai processi di apprendimento, sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze di ogni persona, già nella progettazione iniziale di ogni percorso formativo, e quindi, atte ad eliminare in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di fatto, mortifica il concetto stesso di persona e quello dell'inclusione.

Dentro questa cornice, l'approccio UDL permette di percorrere efficacemente la strada della dimensione inclusiva con un capovolgimento di prospettiva, un vero e proprio cambio di paradigma nel modo di pensare la stessa progettazione educativa, che invece di partire dall'etichetta (alunno/a H, DSA, BES ecc.) per evidenziare bisogni educativi *speciali* e pianificare, per adattamento posteriore, interventi (individuali) per alcuni alunni presenti nella classe, parte semplicemente dal concetto di persona per evidenziare bisogni educativi *essenziali* e progettare, fin dall'inizio, interventi (personalizzabili) per tutti gli studenti, senza alcuna distinzione potenzialmente discriminante nei processi di apprendimento e di insegnamento.

Una sfida, particolarmente stimolante, che il contesto italiano ed il suo corpo docente potrebbero essere in grado di accogliere, con coraggio, a testimonianza di un salto culturale di grande rilievo per la prospettiva dell'educazione inclusiva del domani, al fine di esercitarci, con normale semplicità, alla visione multidimensionale e variabile della natura umana presente in ogni contesto di vita sociale.

La maggior parte degli studi, delle ricerche *evidence based* mostrano che proporre informazioni, formazione e creazione di ambienti di apprendimento secondo i principi UDL possono produrre un significativo miglioramento nell'atteggiamento collaborativo dei docenti ed in generale nei processi di insegnamen-

---

<sup>26</sup> D. Ianes, *La compresenza didattica come strategia fondamentale per l'inclusione* cit., p. 21.

to e apprendimento a favore di tutti gli alunni, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali<sup>27</sup>.

Come sottolinea Antonio Calvani «l'UDL affronta la sfida di attuare un'educazione valida per tutti proponendo criteri attuativi. Una semplice lettura è sufficiente per mostrare come in quelle linee guida si coniughi l'istanza volta ad assicurare una pluralità di risorse e di codici comunicativi, come strumento a cui ricorrere per venire incontro alle specificità del soggetto, con i principi base dell'istruzione»<sup>28</sup>.

L'UDL propone la possibilità di materializzare con azioni concrete il diritto allo studio ed alla formazione integrale della personalità di ogni alunno-persona, pensando, già fin dall'inizio di ogni progettazione educativo-didattica, senza etichette preliminari, che ogni alunno-persona presenta caratteristiche personali, stili di apprendimento e potenzialità di sviluppo uniche che hanno bisogno di strategie didattiche flessibili ed accessibili per potersi sviluppare nel miglior modo possibile. Esso offre una risposta potente e completa alla crescente richiesta di strategie di progettazione curricolari personalizzabili che possono ospitare la piena diversità degli studenti e degli insegnanti all'interno di un sistema educativo realmente inclusivo.

#### ABSTRACT

I processi di educazione inclusiva meritano, oggi più che mai, un'attenzione particolare nella scelta di documenti, di strumenti, di strategie organizzative e di metodologie che si apprendono e si propongono come modelli operativi concreti finalizzati all'attuazione del diritto all'istruzione di tutti. La capacità sistemica di accogliere nel miglior modo possibile l'universo studentesco nella sua variegata costellazione di caratteristiche, potenzialità e bisogni educativi essenziali dipende, anche e soprattutto, dalla necessità di ripensare e rivedere la scuola, il contesto e il curriculum in un'ottica di universalità che capovolge il concetto stesso di disabilità, non più focalizzato sulla persona che apprende, ma sul contesto, e quindi anche sulla progettazione curricolare che deve essere sempre di più pensata per accogliere e valorizzare tutti. *L'Universal Design for Learning* si propone come valido approccio inclusivo e strumento di lavoro per aiutare i docenti a raggiungere queste finalità.

---

<sup>27</sup> C.L. Schelly, L. Davies, L. Spooner, *Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning*, in «Journal of postsecondary education and disability», 24,1 (2011) pp. 17-30; I. Sala Bars, S. Sánchez Fuentes, C. Giné, E. Díez Villoria, *Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación*, in «Revista Latinoamericana de educación inclusiva», 8,1 (2014), pp. 143-152.

<sup>28</sup> A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based*, Trento, Erickson, 2012.

The inclusive education processes deserve, now more than ever, particular attention in the choice of documents, tools, organizational strategies and methodologies which can become a concrete operational model to guarantee the right to education for everyone. The systemic capacity to accommodate students' universe in its varied constellation of features, capabilities and essential educational needs depends on the need to rethink and revise the school, the context and the curriculum with a view to universality. It overturns the concept of disability, no longer focused on the learner, but on the context, and therefore also on the curriculum design which have to be designed to accommodate and enhance everyone. The Universal Design for Learning is a valid inclusive approach and workingtool to help teachers to achieve these aims.